



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DINÂMICAS TERRITORIAIS E SOCIEDADE NA AMAZÔNIA
ÁREA: INTERDISCIPLINAR

NELINHO CARVALHO DE SOUZA

DISCURSO, SABERES E IDENTIDADE DO PEDAGOGO:
MEMÓRIAS DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
INTERIORIZAÇÃO DA UFPA/MARABÁ

MARABÁ, PARÁ

2015

NELINHO CARVALHO DE SOUZA

**DISCURSO, SABERES E IDENTIDADE DO PEDAGOGO:
MEMÓRIAS DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
INTERIORIZAÇÃO DA UFPA/MARABÁ**

Dissertação produzida como exigência para conclusão do Curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, sob a orientação da Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos.

MARABÁ, PARÁ

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Josineide Tavares, Marabá-PA)

NELINHO CARVALHO DE SOUZA

**DISCURSO, SABERES E IDENTIDADE DO PEDAGOGO:
MEMÓRIAS DOS EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
INTERIORIZAÇÃO DA UFPA/MARABÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA) da Universidade Federal do Pará, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Hildete Pereira dos Anjos, como condição para a obtenção do grau de Mestre em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia.

Aprovada por:

Prof^a. Dr^a. Hildete Pereira dos Anjos (Orientadora) UNIFESSPA

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva (Examinador externo) UFPA

Prof. Dr. Alexandre S. dos Santos Filho (Examinador interno) UNIFESSPA

Data: 06/06/2015.

MARABÁ, PARÁ

2015

DEDICATÓRIA

Dedico a meus familiares, amigos, colegas, professores e aos meus alunos de 1º ao 5º anos do Ensino Fundamental.

Em especial, dedico à minha mãe Terezinha e meu pai Nilton, que sempre incentivaram e apoiaram meus estudos, minha irmã Nilvânia, companheira professora e incentivadora, meu irmão Nézio e minhas sobrinhas Beatrice e Sabrina.

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Dr^a. Hildete Pereira dos Anjos, em especial, pela imprescindível contribuição, parceria e amizade.

Às professoras e aos professores Dr^a Nilza Brito, Dr^a Edma Moreira, Dr^a Célia Congílio, Dr^a Myriam Oliveira, Dr. Alexandre “Alix”, Dr. Marcelo Carneiro e Dr. Ivan Lima pela inestimável contribuição e amizade.

À Kátia Regina e Jorge Luís, pela amizade, orientação e apoio fundamentais.

Aos queridos amigas e amigos/colegas professoras Marília Fernanda, Werventon, Rijânio, Bertolina e Raimunda Vieira, que muito contribuíram com seu incentivo e apoio.

A Anilson Russi e Nazaré, pela amizade e incentivo.

Aos colegas de turma, Marcos, Claudionísio, Patrick, Tiago, Marcelo Melo, Luiz Renato, Francisco José, Luís Oliveira, Karolinny e Luciano pela riqueza do debate interdisciplinar.

Aos colegas de profissão e amigos entrevistados nesta pesquisa, Irene, Lucivaldo, Tamires, Mauro, Ariana, Raimundo, Cristina e Jaime, pela sua disponibilidade e colaboração indispensáveis.

“Minhas mãos ficarão calejadas, meus pés aprenderão os mistérios dos caminhos, meus ouvidos ouvirão mais, meus olhos verão o que antes não viam, enquanto esperarei por ti.”

(Paulo Freire, Canção Óbvia)

RESUMO

O propósito desta pesquisa é problematizar, a partir de um olhar interdisciplinar, a constituição identitária de pedagogos/as egressos/as da Universidade Federal do Pará em Marabá, Pará, região amazônica do Brasil. Analisa-se a relação discursiva que os sujeitos mantêm com os saberes da sua prática, discutindo as contribuições do curso de Pedagogia (saberes acadêmicos) para a formação de sua identidade, através dos discursos docentes/pedagógicos/acadêmicos que subjetivam os/as oito pedagogos/as sujeitos da pesquisa. A pesquisa resulta de uma inquietação gerada pelo afastamento da universidade em relação à escola pública observada por Boaventura de Sousa Santos, segundo o qual os saberes pedagógicos são pauta fundamental da pesquisa em educação. Como condições de produção do discurso, é analisado, num movimento, o percurso histórico da universidade, seus vários modelos, suas relações com o capital; noutra movimento, o histórico do curso de Pedagogia no Brasil é estudado, destacando-se seus enfrentamentos com relação ao perfil e identidade do pedagogo. A partir desses conceitos discutem-se as relações universidade pública e educação básica, advogando-se a superação da dicotomia entre teoria e prática e assumindo-se a opção pelo conceito de práxis na interpretação dos saberes pedagógicos. O aporte teórico-metodológico mobilizado é a Análise de Discurso Francesa; com este aporte, são propostas aproximações teóricas com os conceitos de identidade e práxis, considerando que o discurso, por ser heterogêneo e ideológico, é constitutivo dos processos de produção de identidade, a qual, por sua vez também é ideológica, fragmentada, múltipla. O dispositivo de análise é organizado a partir dos conceitos de contradição, metáfora, paráfrase e esquecimento, demarcando-se a presença do discurso “outro” (heterogeneidade, interdiscurso), a textualização da ideologia e das relações de poder atravessando os enunciados dos sujeitos, produzindo efeitos de sentido. Tais efeitos de sentido são relacionados, buscando regularidades e remetendo-os a formações discursivas e ao interdiscurso. Dentre os resultados, destacam-se, no funcionamento dos discursos, indícios de um conceito de práxis docente a partir do afeto e realização através da docência; contradições e deslizamentos nas memórias sobre saberes acadêmicos, indícios de um conceito de extensão universitária que parte da escola, com foco no professor. Tais regularidades remetem a formações discursivas que assumem a formação em pedagogia como sólida fundamentação teórica, filosófica e política; elaboram a docência como ponto de passagem e pré-requisito para outras funções; representações de relações equívocas entre universidade e a escola e processos de resistência ou autodefesa político pedagógica, interpretadas como táticas em favor da minimização dos sofrimentos da profissão. A perspectiva identitária produzida discursivamente se assenta afetivamente na docência, no entanto, se anuncia mais competente para as funções de gestão e coordenação dos processos pedagógicos, ou para funções fora do trabalho propriamente escolar, tidos também como espaços de menor sofrimento.

Palavras-chave: formação docente; identidade; análise de discurso; dinâmicas socioeducacionais; pedagogia.

ABSTRACT

The purpose of this research is to discuss, from the discourse analysis, the identity constitution of graduated pedagogues, of the Federal University of Pará in Marabá, Pará, the Amazon region of Brazil. It analyzes the discursive relationship that subjects have with the knowledge of their practice, discussing the contributions of the Faculty of Education (academic knowledge) to the construction of their identity through the teachers/pedagogical/academics speeches that subjectify the eight pedagogues of the research. The research comes from a concern generated by the university's detachment from the public school observed by Boaventura de Sousa Santos, according to which, pedagogical knowledge are fundamental agenda of research in education. As condition of production of discourse, in a movement, the historical background of the university is analyzed, and also its various models, its relations with the capital; in another movement, the history of the Faculty of Education in Brazil is studied highlighting its clashes with the profile and identity of the pedagogue. From these concepts the relations, between public university and basic education, are discoursed advocating the overcoming of the dichotomy between theory and practice and taking up the option by the concept of praxis in the interpretation of pedagogical knowledge. The theoretical and methodological support mobilized is the French Discourse Analysis; with this contribution, it's proposed theoretical approaches to the concepts of identity and praxis, considering that the speech, being heterogeneous and ideological, is a important part of identity production processes, which, is also ideological, fragmented, multiple. The analysis device is arranged by the concepts of contradiction, metaphor, paraphrase and forgetfulness, marking the presence of speech "other" (heterogeneity, interdiscourse), the textualization of ideology and power relations going through the enunciation of the subjects, producing effects of meaning. Such effects of meaning are related, seeking regularities and referring them to discursive formations and interdiscourse. Among the results it's highlighted, in the functioning of speeches, evidence of a concept of teaching praxis from the affection and achievement through teaching; contradictions and slidings in the memories of academic knowledge, evidence of a concept of university extension that part of the school, focusing the teacher. Such regularities refer to discursive formations that take up the training in pedagogy as solid theoretical foundation, philosophical and policy; they prepare teaching as a waypoint and prerequisite for other functions; representations of ambiguous relations between university and school and resistance process or political pedagogical self-defense, interpreted as tactics in favor of minimizing the suffering of the profession. The identity perspective produced discursively sits affectively in teaching, however, advertises more relevant to the functions of management and coordination of pedagogical processes or functions outside the schoolwork, also seen as less suffering spaces.

KEYWORDS: teacher education; identity; discourse analysis; social and educational dynamics; pedagogy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABC	Academia Brasileira de Ciências
ABE	Associação Brasileira de Educação
AD	Análise do Discurso
ANFOPE	Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BI	Bacharelado Interdisciplinar
CAUSP	Campus Avançado da Universidade de São Paulo
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade;
CFI	Centro de Formação Interdisciplinar
CFPD	Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSEP	Conselho Superior de Ensino e Pesquisa
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ações Comunitárias
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia
EEES	Espaço Europeu de Educação Superior
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior
ENC	Exame Nacional de Cursos
ENCEJA	Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FORUMDIR	Fórum de Dirigentes das Universidades Públicas Brasileiras
IBEF	Instituto de Biodiversidade e Florestas (UFOPA)
ICED	Instituto de Ciências da Educação (UFOPA)
ICS	Instituto de Ciências Sociais (UFOPA)
ICTA	Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas (UFOPA)
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEG	Instituto de Engenharia e Geociências (UFOPA)
JUC	Juventude Universitária Católica

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MIT	Instituto de Tecnologia de Massachusetts
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
N'UMBUNTU	Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação
NAESSp	Núcleo de Arte Educação da Região Sul e Sudeste do Pará.
NEAM	Núcleo de Educação Ambiental
NECAMPO	Núcleo de Educação do Campo;
NEES	Núcleo de Educação Especial
NETIC	Núcleo de Tecnologias Informáticas e Comunicacionais na Educação
NUESH	Núcleo de Estudos Socioculturais em Sexualidade Humana
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organizações Não Governamentais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEPRE	Projeto de Formação de Recursos Humanos para Educação Pré-Escolar e de 1º Grau
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESu/MEC	Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
SINTEPP	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
TCC	Trabalhos de Conclusão de Curso
U.E.	União Européia
Udf	Universidade do Distrito Federal
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNIFESSPA	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo
VALE	Companhia Vale do Rio Doce

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE: DAS ORIGENS ÀS REFORMAS EMPRESARIAIS DO SÉCULO XXI	22
1.1. UNIVERSIDADE: DA ANTIGUIDADE AO PROCESSO DE BOLONHA ..	22
1.1.1. As origens orientais da universidade.....	23
1.1.2. As concepções humboldtiana e napoleônica na universidade moderna.....	24
1.1.3. A influência do modelo inglês de universidade	28
1.1.4. A universidade de massas ou universalizadora	29
1.1.5. A concepção norte-americana de ensino superior: universidade neo-humboldtiana ou tecnocrática?	30
1.1.6. Reformas empresariais na educação: o modelo norte-americano e o processo de Bolonha	33
1.2. UNIVERSIDADE NO BRASIL – DAS ORIGENS COLONIAIS À UNIVERSIDADE NOVA	35
1.2.1. As influências das concepções francesa, alemã e norte-americana na universidade brasileira	35
1.2.2. Extensão Universitária: uma concepção de universidade?.....	39
1.2.3. Universidade Nova: a reforma da educação superior no Brasil	44
2. BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL	52
2.1. DA CRIAÇÃO DO CURSO À ELABORAÇÃO DAS SUAS DIRETRIZES NACIONAIS.....	52
2.1.1. A criação do curso de Pedagogia - 1939 a 1962	53
2.1.2. De 1962 a 1968 - Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE Nº 251/1962	55
2.1.3. A Pedagogia após a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968	56

2.1.4. Os debates da década de 1980 sobre os rumos da Pedagogia	58
2.1.5. Os reflexos da LDBEN nº 9394/1996 e das Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia	61
2.1..6. O curso de Pedagogia na UFPA e em Marabá	69
3. O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ E O CAMPUS DE MARABÁ	73
3.1. O CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ.....	77
4. PRÁXIS PEDAGÓGICA, IDENTIDADE DO PEDAGOGO E ANALISE DE DISCURSO: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS..	82
4.1. PRÁXIS E DISCURSO	83
4.2. PRÁXIS E IDENTIDADE DO PEDAGOGO	84
4.3. IDENTIDADE E DISCURSO	89
4.4. CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS PARA A ANÁLISE DE DISCURSO.....	95
4.5. CONSTRUINDO UM CORPUS, DISPOSITIVOS DE ANÁLISE E EIXOS INTERPRETATIVOS	100
5. PRODUÇÃO DISCURSIVA DE UM PERFIL IDENTITÁRIO PARA O EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA	108
5.1. EIXO A: CONTRADIÇÕES NAS MEMÓRIAS SOBRE SABERES ACADÊMICOS	112
5.1.1. Representações sobre o curso de Pedagogia	112
5.1.2. Uma contradição: reconhecimento da importância da universidade <i>versus</i> “a universidade não me ensinou a fazer”	113
5.1.3. Deslizaamentos de sentido do lugar de aluno	133
5.2. EIXO B: DESLIZAMENTOS EM TORNO DA RELEVÂNCIA DA DOCÊNCIA NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL.....	136
5.2.1 Afetividade e realização pela docência: um caminho para a práxis.....	136
5.2.2 Afastamento da docência: uma regularidade.....	145
5.2.3 Resistência ou autodefesa político-pedagógica: uma formação discursiva	158

6. FORMAÇÕES DISCURSIVAS: A IDENTIDADE DO EGRESSO ENTRE FUGAS E COMPROMISSOS (PARA CONCLUIR)	170
6.1. A PEDAGOGIA COMO SÓLIDA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, FILOSÓFICA E POLÍTICA.....	170
6.2. AFASTAMENTO DA DOCÊNCIA	171
6.3. A UNIVERSIDADE DENTRO DA ESCOLA (UMA EXTENSÃO ÀS AVESSAS).	174
6.4. RESISTÊNCIA OU AUTODEFESA POLÍTICO-PEDAGÓGICA.....	177
6.5. A DOCÊNCIA COMO AFETO: INDÍCIOS DA PRÁXIS.....	178
6.6. CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO: A CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE E O PERFIL DO PEDAGOGO ATRAVESSANDO OS DISCURSOS.....	180
REFERÊNCIAS.....	182

INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na Linha 02 do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA), “Produção Discursiva e Dinâmicas Socioterritoriais na Amazônia”, e foi desenvolvido a partir das temáticas “Produção discursiva e políticas públicas no campo da educação; Discursos produzidos nas esferas institucionais, não institucionais e sua inter-relação; e Discurso, resistência e emancipação” (UNIFESSPA, 2013, p. 02).

O PDTSA tem como objeto de investigação a dinâmica das relações sociais nesta região, no contexto da expansão do capital, procurando compreender esta dinâmica através dos grandes projetos, das conformações do trabalho, das políticas públicas locais, da cultura, da educação, dos discursos que circulam nestas diferentes esferas de atuação da sociedade (UNIFESSPA, 2013, p. 01).

Desse modo, uma forte justificativa para o desenvolvimento desta pesquisa é a necessidade de debater e a refletir de uma perspectiva interdisciplinar sobre a dinâmica da formação do pedagogo na universidade pública na região sul e sudeste do Pará, dinâmica esta intrinsecamente articulada com as demais dinâmicas socioterritoriais. Partimos do pressuposto de que a educação, em todos os seus níveis, do ensino básico ao superior, constitui uma das muitas dinâmicas socioterritoriais que compõem o contexto amazônico, assim como as categorias exploração do trabalho pelo capital, consumo, saúde, pluralidade cultural, grandes projetos governamentais, transformação da paisagem natural, proletarização do homem do campo, violência na luta pela posse e manutenção da terra, crescimento desordenado das cidades, etc.

Orientam-nos acerca da abordagem interdisciplinar na pesquisa as ideias de Frigotto (2008), segundo o qual interdisciplinaridade (no âmbito da educação e da pesquisa), é uma necessidade e um problema próprio das Ciências Sociais, uma vez que os processos educativos constituem objetos de estudo no interior das Ciências Sociais. Nesse sentido, para o autor, o trabalho interdisciplinar só é possível na medida em que “formos capazes de transcender a fragmentação e o plano fenomênico, heranças fortes do empiricismo e do positivismo” (p. 04). Contudo, ainda segundo Frigotto (2008, p.04) a interdisciplinaridade também não é possível “se cairmos no reducionismo estruturalista que abandona o plano histórico-empírico e se locupleta no plano discursivo”. Para o mesmo autor,

interdisciplinaridade não é integracionismo nem neutralidade, isto é, o trabalho interdisciplinar é mais que “um recurso didático capaz de integrar, reunir as dimensões particulares dos diferentes campos científicos ou dos diferentes saberes numa totalidade harmônica”. Assim, para Frigotto “a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico” (2008, p. 02). Nas palavras do autor,

A necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão, o caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável. (FRIGOTTO, 2008, p. 03).

Apoiados em Frigotto (2008, p. 20), consideramos que a “filosofia da práxis” mostra-se como alternativa viável para a superação da pesquisa e dos processos educativos fragmentários, entendendo-se práxis como “reflexão teórico-crítica e ação prática na produção de alternativas ao modo alienante e excludente de produção da vida humano-social.”(p.15). Dessa forma, realizar pesquisa e educação interdisciplinar consiste numa necessidade e num “problema ético-político, econômico, cultural e epistemológico” (p. 14).

Nessa perspectiva, a partir da Análise do Discurso, na confluência com a Pedagogia e com a Sociologia, a presente pesquisa mostra-se relevante ao problematizar e analisar a produção discursiva da identidade do pedagogo na universidade pública, no contexto das políticas públicas para a educação. Em outras palavras este trabalho propõe à universidade olhar para si mesma, olhar “para dentro” e refletir sobre sua tarefa de formar educadores, bem como e as relações desta tarefa com as dinâmicas socioterritoriais que caracterizam a Amazônia e que são diretrizes epistemológicas deste curso de Mestrado.

À vista dessas considerações, nesta pesquisa analisamos a constituição dos contornos identitários do profissional pedagogo licenciado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus de Marabá, considerando sua formação acadêmica (isto é, a contribuição do curso de Pedagogia) e sua trajetória profissional até os dias atuais. Descrevemos a relação que os/as pedagogos sujeitos da pesquisa mantêm com os saberes que constituem a sua prática e, nesse contexto, discutimos as contribuições da Licenciatura em Pedagogia da UFPA para a

formação de sua identidade como pedagogos. A ideia da pesquisa decorre de uma inquietação gerada pelo afastamento da universidade em relação à escola pública observada por Boaventura Santos (2005, p. 60), segundo o qual, ao tratar do tema da reconquista da legitimidade da universidade, defende que o saber pedagógico é pauta fundamental e urgente da pesquisa em educação. Boaventura de Sousa Santos propõe a necessária vinculação entre a universidade e a educação básica, discutindo principalmente um

tema específico: o saber pedagógico. Este tema abrange três sub-temas: produção e difusão do saber pedagógico; pesquisa educacional; e formação dos docentes da escola pública. É um tema de importância crescente, avidamente cobiçado pelo mercado educacional, onde a universidade já teve uma intervenção hegemônica que entretanto perdeu. Este facto é hoje responsável pelo afastamento da universidade em relação à escola pública – a separação entre o mundo acadêmico e o mundo da escola – um afastamento que, a manter-se, minará qualquer esforço sério no sentido de relegitimar socialmente a universidade. (SANTOS, 2005, p. 60)

Boaventura Santos (2005) ressalta que com o advento da globalização neoliberal, a universidade pública perdeu importância em relação à diversas organizações não-governamentais, fundações e institutos privados que realizam pesquisas e influenciam as políticas educacionais, sendo que tais pesquisas atendem à interesses empresariais, baseadas na racionalidade econômica de mercado, na análise de custo-benefício e em avaliações periódicas e padronizadas. Neste ínterim, a universidade pública se encontra excluída do debate acerca das diretrizes das políticas públicas de educação e é acusada de opor-se à reformas e de defender o *status quo* das corporações do ensino público. Assim, segundo o autor a universidade pública

recolheu-se ao papel de questionar o discurso dominante sobre a crise da escola pública e não se esforçou em formular alternativas. Daí que os educadores e gestores escolares comprometidos com projetos progressistas e contra-hegemônicos se queixem da falta de envolvimento e apoio da universidade pública. (BOAVENTURA SANTOS, 2005, p. 61)

Dessa forma, tomando como referência as temáticas propostas acima por Boaventura Santos (2005), quais sejam, a produção e difusão do saber pedagógico; a pesquisa educacional; e formação dos docentes da escola pública, partimos neste trabalho da seguinte questão de pesquisa: Como os saberes pedagógicos (oriundos do curso de Pedagogia) e os saberes docentes desenvolvidos nas salas de aula da educação básica concorrem para a formação da identidade do Pedagogo?

Para tal tarefa utilizaremos o arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso. O dispositivo teórico-analítico produzido para analisar a superfície do *corpus* montado a partir da transcrição das falas, implicou em vários movimentos: ouvir a voz do “não-dito” descrito em relação àquilo que é expresso no texto; identificar contradições e ler o que é dito nas “entrelinhas” destas contradições, entendendo-se que a escolha das palavras, efeitos de polissemia e o uso de metáforas são orientados por determinadas formações discursivas; Observar e propor outras formas de dizer o mesmo, circunscrevendo metáforas e invertendo a ordem dos enunciados, através de paráfrases.

Os campos discursivos pelos quais perpassará a pesquisa são os discursos docentes/pedagógicos/acadêmicos, mais especificamente os enunciados que subjetivam os oito pedagogos(as) sujeitos deste trabalho, egressos das turmas de 1994, 1995, 1996 e 1997 do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPA/Campus de Marabá, sendo um pedagogo e uma pedagoga de cada turma, que atualmente se encontram em diversas situações funcionais, tais como a docência em cursos normais de ensino médio, a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, a assessoria pedagógica na área jurídica pública, a administração escolar, a supervisão/coordenação pedagógica em escolas públicas e privadas, a orientação educacional, inspeção escolar.

Este recorte metodológico se faz em função da representatividade do período 1994-1997 no Campus de Marabá, período no qual se dá a consolidação de um quadro docente residente na cidade, composto em grande medida por ex-alunos do próprio campus, o que possibilitou a oferta de cursos regulares e não apenas em formato intervalar, compactado, ministrado por professores da capital (Belém) em seus períodos de férias. Outrossim, este recorte temporal representa na UFPA o período de transição entre dois modelos da Licenciatura em Pedagogia. Nesta transição, baseada numa reformulação da grade curricular, a graduação no curso passa a conferir o *status* de licenciado, podendo ser professor também das séries iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, além da profissionalização nas áreas de coordenação/supervisão, gestão e orientação escolares sem a necessidade de complemento de estudos. Supera-se assim o formato em que a graduação conferia profissionalização para atuar apenas como professor do curso de Magistério de 2º Grau/nível médio, havendo a necessidade de complemento de estudos de um ano para cada ‘habilitação’ profissionalizante, a saber, a supervisão/coordenação, gestão e orientação escolares e a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

Cumpro aqui dizer que falar sobre os egressos é também falar de mim, pesquisador, dado que também sou egresso do curso de Pedagogia no mesmo campus, tendo estudado na turma de 1994. Assim, sou colega de universidade de dois dos entrevistados e contemporâneo de todos no período de 1994 a 1999 na UFPA, período no qual compartilhamos muitas experiências. Além disso, sou colega de docência de dois sujeitos que atuam como professores atualmente, sou colega de profissão-pedagogo de todos na rede pública de educação, logo falar dos sujeitos é também falar de mim, que assim como eles já vivenciei funções diversas na profissão-pedagogo, visto que iniciei na docência concursado como técnico em Magistério (nível de 2º Grau/nível médio), após a graduação, migrei para a coordenação pedagógica e para a formação de professores, enfim retornando à sala de aula como professor dos anos iniciais do ensino fundamental. Isto posto, é importante ressaltar que por serem entrevistados por um colega, os entrevistados falam de forma franca e aberta, qualificando o *corpus*, o que é muito relevante para a análise de discurso.

O trabalho a seguir está organizado em cinco capítulos, sucedidos pelas conclusões. No primeiro capítulo, “Concepções de universidade: das origens às reformas empresariais do século XXI”, abordamos as concepções de universidade que influenciam o modelo de ensino superior no qual se insere a UFPA, principalmente as influências das concepções francesa, alemã e norte-americana na universidade brasileira, incluindo aí as concepções de extensão universitária e o recente processo de implantação da chamada Universidade Nova no Brasil. No segundo capítulo, fazemos um breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil, desde a criação do curso à elaboração legal das suas diretrizes nacionais, abordando também o curso de Pedagogia na UFPA e, mais especificamente, o Curso oferecido no Campus de Marabá. No terceiro capítulo, realizamos um breve histórico do processo de interiorização da UFPA, processo no qual se insere a criação do campus de Marabá, instituição foco desta pesquisa. “Abordagem teórico-metodológica” é o título do capítulo quatro, com a discussão sobre os conceitos de análise de discurso, práxis e identidade do pedagogo a partir dos quais foram elaborados os dispositivos de análise. O capítulo analítico é o quinto, com o título “Produção discursiva de um perfil identitário para o egresso do curso de Pedagogia”. Neste capítulo, organizado em dois eixos de interpretação, discutimos no “Eixo A” as “Contradições nas memórias sobre saberes acadêmicos” e no “Eixo B” os “Deslizamentos em torno da relevância da docência na trajetória profissional”.

Finalmente, após a análise apresentamos as conclusões da pesquisa, com o objetivo de contribuir com os estudos e debates futuros acerca da educação, da formação, atuação e

identidade de base docente do pedagogo e da universidade pública em Marabá, na Amazônia e no Brasil.

1. CONCEPÇÕES DE UNIVERSIDADE: DAS ORIGENS ÀS REFORMAS EMPRESARIAIS DO SÉCULO XXI

O propósito deste capítulo é apresentar brevemente o processo de evolução do ensino superior/universidade ao longo da história, enfatizando os diferentes modelos ou concepções teóricas que fundamentaram a trajetória da universidade até os dias atuais.

Assim, pretendemos compreender, sobretudo, as transformações pelas quais vem passando o ensino superior nas últimas décadas, organizando e discutindo informações em favor da análise a que nos propomos neste trabalho ao focar o curso de Pedagogia no contexto da Universidade Federal do Pará-Campus de Marabá.

Este histórico apenas mencionará a existência da universidade na antiguidade oriental, detendo-se e abordando brevemente os primórdios da universidade europeia, na idade média, perpassando o curso da instituição universidade pelo advento dos modelos *francês/napoleônico*; *alemão/humboldtiano*; a *concepção moderna*; o *modelo britânico* e a *concepção norte-americana* de universidade.

Abordaremos também temáticas relacionadas ao conceito de *inovação no ensino superior*, às recentes reformas educacionais nos Estados Unidos e as reformas no ensino superior desencadeadas na Europa pelo chamado Processo de Bolonha.

Finalmente, discutiremos a influência dos modelos internacionais de universidade na organização do ensino superior brasileiro, bem como as implicações dos conceitos supracitados com o advento da chamada *Universidade Nova* no Brasil atual.

1.1. UNIVERSIDADE: DA ANTIGUIDADE AO PROCESSO DE BOLONHA

Muitos autores não consideram as diversas experiências de estudos superiores da antiguidade como referências da universidade tal como se acostumou a chamar na atualidade, a ‘universidade moderna. Porém, para muitos outros, é inegável a contribuição destas instituições para a concepção de saber universal que orientou as universidades desde seu advento. Isto posto, a abordagem a seguir ajuda a compreender a formação e evolução do conceito de universidade, a partir da antiguidade.

1.1.1. As origens orientais da universidade

De acordo com Iglesias (apud KÜLLER, 2010, p. 36), as primeiras universidades da história não são europeias, pois há registros de que várias civilizações antigas organizaram centros de altos estudos, isto é, instituições correspondentes ao que hoje chamamos universidade ou ensino superior.

Sobre este assunto D'Ambrósio (2015, p. 04) ressalta a carência de estudos sobre a produção do conhecimento pelos povos da América pré-colombiana, nas civilizações africanas, etc., destacando que sabe-se um pouco mais sobre a tradição oriental de estudos superiores, isto é, experiências que poderiam ser consideradas fundadoras da ideia de universidade. Por exemplo, pode-se mencionar que, dentre outras instituições, na Casa da Sabedoria de Bagdá, século IX, floresceu a fase mais importante da matemática árabe, com o desenvolvimento do sistema aritmético indo-arábico e a criação da álgebra; a universidade de Nalanda, em Bihar, na Índia do século V d.C, com um currículo composto por teologia, filosofia, matemática, astronomia, alquimia e anatomia; a universidade de Ez-Zitouna, que funciona nos dias atuais e foi criada por volta de 670 d.C. na Tunísia, ensinando-se o idioma árabe, teologia, história islâmica, direito, matemática, astronomia, medicina e botânica; e a universidade de Karueein ou Al Quarawiyyia fundada em Fez, no Marrocos em 859 d.C., alcançando fama mundial pelos profundos estudos em ciências naturais.(D'AMBROSIO, 2015, p. 05).

Não obstante o pioneirismo da ideia de universidade no oriente, conforme Terezinha Oliveira (2007, p. 08) é na Europa da Idade Média que se estabelece o modelo de universidade que posteriormente é difundindo pelo mundo, especialmente as três grandes pioneiras, a saber, a Universidade de Bolonha, em 1088, na Itália; e a Universidade de Paris, por volta de 1170, na França; e a de Oxford, aproximadamente em 1096, na Inglaterra. A respeito da constituição e influência dessas instituições para o desenvolvimento da ciência e da história da humanidade, a autora destaca que as universidades medievais se desenvolveram no contexto da disputa de poder entre as monarquias e a Igreja Católica, e no jogo de troca de influências entre as universidades e os papas e príncipes. Nas palavras da autora

(...) a disputa pelo poder entre a realeza e o papado, que reivindicavam o governo da sociedade, influenciou sobremaneira o surgimento das universidades. No início do século XIII, o papa e os príncipes encaravam essas instituições como importantes pontos de apoio político e cultural. Em

função disso, editaram leis e bulas com o objetivo de instituí-las, protegê-las e nelas intervir, tanto no ensino como nas relações entre estudantes e mestres e entre estes e a comunidade. (OLIVEIRA, T., 2007, p. 08).

Discute a autora (p. 09), que, se as disputas políticas entre clero e realeza estimularam e asseguraram a existência das universidades medievais na Europa, a introdução e a difusão das obras de Aristóteles nestas instituições a partir do século XIII, foram igualmente importantes. Como consequência indireta das Cruzadas, os monges católicos entram o contato com a filosofia grega traduzida e reelaborada por filósofos muçulmanos, interessando-se por aprofundar estudos sobre aquele conhecimento considerado herege. Assim, para resolver o problema de não se poder estudar heresias nos mosteiros, a igreja e a monarquia criaram as universidades como espaço propício a estudos não religiosos.

Nesta seara, destaca Oliveira, T. (2007, p. 09), o nome desse novo espaço de estudos, universidade, derivado do latim *universitas* - universalidade, generalidade, totalidade – reflete a necessidade europeia de conhecer e produzir conhecimentos de valor universal, por motivos intelectuais e políticos. Prova disso, consiste no fato de que as principais obras de Aristóteles tornaram-se objetos de estudo e referência nas investigações da natureza e da sociedade, além de ter desencadeado o intenso debate que marcou a trajetória intelectual medieval, qual seja, de um lado o empirismo do pensamento aristotélico e de outro os escritos sagrados interpretados por Santo Agostinho. Para a autora, este debate traçou o caminho teórico da modernidade, predominando o empirismo aristotélico na produção dos saberes e organização social, política e econômica das nações pós-feudalismo.

Muitos autores não consideram as diversas experiências de estudos superiores da antiguidade como referências da universidade tal como se acostumou a chamar na atualidade, a ‘universidade moderna. Porém, para muitos outros, é inegável a contribuição destas instituições para a concepção de saber universal que orientou as universidades desde seu advento. Dito isto, abordamos a seguir o conceito moderno de universidade a partir dos modelos clássicos da Alemanha e da França.

1.1.2. As concepções humboldtiana e napoleônica na universidade moderna

Até o final do século XVIII, conforme Domingues (2013, p. 02) os estudos superiores na Europa caracterizam-se pela dicotomia entre ensino e pesquisa. O modelo de universidade medieval mantinha-se predominante, ofertando formação de base filosófica e humanista voltada primordialmente ao ensino. Por sua vez, a pesquisa consistia na tarefa principal das

Academias de Ciência, tais como a de Florença, a da França e a Royal Society de Londres. Esse sistema começa a ser superado no século XIX na Universidade de Berlim, Alemanha, fundada por Wilhelm von Humboldt, que torna a ciência uma prática universitária, um dos marcos fundadores da chamada *universidade moderna*.

Para Dias Sobrinho (2005), a universidade moderna, de identidade centrada na pesquisa aliada ao ensino, nasce num contexto marcado pelo advento do Estado-Nação, pela Revolução Industrial e pela recente Revolução Francesa. As universidades passam por profundas transformações, deixando de ser privadas e passando a ser estatais, reformulando seus currículos para atender ao desafio de formar profissionais exigidos pela era industrial, bem como indivíduos qualificados para funções governamentais. Dessa forma, sob influência de dois modelos de universidade, o humboldtiano (alemão) e napoleônico (francês), a universidade moderna no ocidente caracteriza-se pela institucionalização das ciências, consolidação do método científico de produção do conhecimento, relação com desenvolvimento social e econômico, estreita relação de professores e alunos com os princípios da produção do conhecimento, evolução das profissões e promoção de melhorias nas relações sociais.

Dréze e Debelle (1983) discutem que os modelos humboldtiano e napoleônico de universidade se aproximam filosoficamente das correntes idealista e funcionalista, respectivamente. Nesta seara, para os autores, o modelo humboldtiano, de perspectiva idealista, assenta sua existência sobre o conceito de razão, postulando uma educação de caráter universal e interdisciplinar, com colaboração contínua entre cientistas de diferentes disciplinas em favor do desenvolvimento intelectual, sem abandonar a profissionalização; articulando ensino e pesquisa como núcleos centrais; e a relação integrada, porém autônoma em relação ao Estado, isto é, com autonomia administrativa e acadêmica para a produção do conhecimento verdadeiro, isento de influências externas.

De outro lado, continuam Dréze e Debelle (1983) o modelo napoleônico, de perspectiva funcionalista, funda-se sobre o conceito de Estado para se consolidar como uma instituição instrumental de formação profissional, coletiva, sociopolítica e socioeconômica, com clara distinção entre ensino e pesquisa, em favor da estabilidade da nova classe dominante francesa. Esse modelo, segundo os autores, foi de grande influência em vários países europeus e latino-americanos, além de ter sido desenvolvido também nos países dito

socialistas, no século XX, principalmente pela característica de centralidade do poder pelo Estado, como na França de Napoleão.

Para Schwartzman (2014), partindo dos ideais iluministas de igualdade, liberdade e fraternidade da Revolução Francesa, a contribuição da universidade napoleônica para o conceito de universidade moderna consiste no objetivo de profissionalização de funcionários públicos, incluindo aí a formação superior de professores para os níveis básico e secundário, além de uma elite política para cargos administrativos, com vistas ao desenvolvimento econômico. Outrossim, foram relevantes nas reformas napoleônicas alguns princípios norteadores de muitas políticas pró-democracia no mundo ocidental, tais como o ideal revolucionário de igualdade social, preconizador do acesso à educação pública para todos; um sistema educacional de currículo uniforme para todo o país, fortalecendo ideais de nacionalismo; e concursos públicos para o magistério e serviços públicos. Em resumo, princípios liberais de igualdade de oportunidades, da expansão da educação e da eliminação dos privilégios.

Noutro polo, Schwartzman (2014), aponta como negativas a perspectiva centralizadora e aristocrática da universidade napoleônica, seu forte vínculo e submissão ao Estado, isto é, à política autoritária pós-revolução. Outros fatores de enfraquecimento desta universidade, para o autor, consistem na segmentação institucional das universidades: as responsáveis por pesquisa, de um lado, a saber, as Academias de Ciência; e de outro lado as universidades responsáveis pelo ensino. Estas, por sua vez, estratificadas em duas vertentes: as ‘grandes escolas’ (como a *École Polytechnique*), responsáveis pela formação da nova elite intelectual, econômica e política; e as faculdades, voltadas à formação de profissionais considerados inferiores em prestígio, inclusive professores (como a *École Normale*). Noutras palavras, este modelo consiste num

sistema de ensino superior de dois andares, o primeiro ocupado com um pequeno conjunto de grandes écoles especializadas e acessíveis por concursos extremamente competitivos e que abriam as portas para as posições de maior autoridade e prestígio no país, e o outro pela profusão de facultés de acesso relativamente fácil, mas orientadas, principalmente, para a formação de professores de nível secundário, ou de profissionais de menor prestígio e reconhecimento. Um resultado positivo deste sistema foi a manutenção da qualidade do sistema de educação básica e secundária na França; o principal resultado negativo, no entanto, foi deixar a pesquisa científica praticamente do lado de fora do sistema educacional, o que ajuda a entender como a França acabou por perder sua posição de liderança ao longo do século passado. (SCHWARTZMAN, 2014, p. 02)

Defende Amaral (2014, p. 52) que, não obstante a contribuição do modelo napoleônico, a universidade moderna tem como melhor modelo a Universidade de Berlim, concebida por Wilhelm von Humboldt (fundador da Universidade de Berlim, hoje Universidade Humboldt). A ideia de Universidade de Humboldt assenta no primado da racionalidade do conhecimento e na sua institucionalização, liberto da tutela da Igreja ou do Estado e livre das pressões externas, sociais ou económicas. Para o autor, o modelo de Humboldt ainda corresponde atualmente para muitos académicos, ao conceito da verdadeira Universidade, aquela na qual ensino e pesquisa estão indissociavelmente ligados e onde a liberdade académica individual é protegida. Continua Amaral que o controle da qualidade na universidade era responsabilidade do Estado, a quem cabia a nomeação dos docentes e a atribuição dos recursos financeiros e materiais indispensáveis, cooperando na construção da identidade política da nação e na preservação e desenvolvimento da cultura nacional, não sendo admissível qualquer interferência com a liberdade académica, mesmo sob a forma de avaliação por pares.

Este modelo de universidade, o humboldtiano, durante muito tempo foi considerada o principal esteio da produção de conhecimento e a entidade responsável pela formação de uma determinada elite, cabendo-lhe ainda a responsabilidade de contribuir para a formação da cidadania, a transmissão de valores, a socialização dos estudantes e a formação dos quadros superiores do Estado (AMARAL e MAGALHÃES, 2000, p. 23). Entretanto,

Nas últimas décadas verificou-se uma emergência de políticas neoliberais o que levou muitos governos a utilizarem o mercado como instrumento de política pública. A ideia consiste essencialmente em utilizar mercados de ensino superior (ou quasi-mercados) para criar competição entre instituições de ensino superior por forma a promover a sua eficiência e a sua atenção para com os pedidos da sociedade (AMARAL, 2010, p. 53)

Os modelos alemão e francês de universidade concorrem com o modelo inglês entre as concepções de ensino superior mais influentes nas nações ocidentais modernas. A universidade no estilo inglês e as bases da universidade nos Estados Unidos da América é o que abordamos a seguir.

1.1.3. A influência do modelo inglês de universidade

Ao analisar a estrutura universitária inglesa a partir da década de 1860, Ribeiro (1969, p. 45) discute que nesta década se realizaram algumas importantes reformas objetivando-se a modernização no ensino superior daquele país. A partir desse período, para o autor, há uma certa dificuldade em se definir a universidade britânica, pois a mesma passa a se constituir de diversos tipos de instituições, com propósitos também diversos. Discute o autor que com a pressão por mão-de-obra técnica qualificada imposta pela Revolução Industrial, organiza-se na Grã-Bretanha uma estrutura universitária semelhante à uma pirâmide, tendo-se no topo as universidades tradicionais de excelência, Oxford e Cambridge. Estas últimas, criadas na idade média para formação da nobreza e aristocracia, organizavam-se com uma metodologia baseada em exigentes padrões de avaliação, no ensino individualizado, na residência dos alunos no campus e na convivência entre professores e alunos.

Noutros estratos da pirâmide universitária inglesa, (RIBEIRO, 1969), constituem-se instituições para a formação profissional das classes não-aristocráticas, de caráter funcionalista, tais como os *colleges*, cursos de ensino por correspondência e os *sandwich-courses*, estes últimos implicando períodos alternados de estudo e de trabalho na especialidade respectiva. Para Ribeiro, a variedade de perfis da universidade inglesa preservou o caráter aristocrático das universidades medievais, ao passo que criou uma variedade extraordinária de outras formações, elevando o nível científico profissional e generalizando a educação de nível superior. Assim, desse sistema universitário surgem simultaneamente, tanto pensadores e cientistas de alto nível como grande número de profissionais competentes e operários altamente especializados. Nos termos do autor, a Inglaterra desenvolveu

uma extraordinária variedade de tipos para a formação de terceiro nível, conseguindo criar um estrato universitário do mais alto padrão em Oxford e Cambridge e diversos níveis mais baixos, a proporcionar quadros necessários ao funcionamento da sociedade inglesa. (...) Da mesma forma que a Universidade Francesa tem muito pouco a ensinar como modelo de estruturação universitária (RIBEIRO, 1969, p.46-47).

Segundo Dias (1992, p.02-03), o ensino superior na Inglaterra passa por uma nova reforma nos anos de 1960 a partir de resultados de uma longa pesquisa apresentados no extenso Relatório Robbins. O objetivo deste documento foi orientar a modernização do ensino

superior face às pressões sociais por expansão do atendimento neste nível de ensino, bem como atender às exigências sócio-político-econômicas de um império em decadência.

Para Dias (1992, p. 02-03) e Ribeiro (1969, p. 45) em vista da decadência do império britânico e do empobrecimento da nobreza, no período entre as duas guerras mundiais, houve a necessidade de se reformar o oneroso sistema aristocrático de ensino representado por Oxford e Cambridge. Assim, a partir das recomendações do Relatório Robbins, amplia-se o conceito de educação superior, criam-se diversas universidades de caráter técnico-científico de custo bem menor que as universidades tradicionais, sendo os custos reduzidos principalmente pela substituição da tutoria do ensino individualizado por orientações ocasionais; e pela substituição da prática da residência no campus por outras formas de convivência acadêmica. Consequência imediata dessas reformas é um progressivo aumento da oferta de vagas, numa perspectiva de atendimento massificado.

De uma forma geral, segundo Dias (1992, p.02-03), o conjunto das novas universidades britânicas caracteriza-se pelo esforço em reduzir as barreiras entre os ramos do conhecimento, adotando-se a organização de Escolas Multidisciplinares (tais como a de Estudos Ingleses, a de Estudos Europeus e a de Estudos Sociais) em substituição aos departamentos unidisciplinares, considerados isolados, de planejamento limitado, com atritos, rivalidades e dispersão de esforços; a tutoria ainda é reconhecida como método de excelência no ensino; postura contrária à discriminação e preconceitos, sem fronteiras de raça, gênero, religião, política; mantém-se a importância da convivência, integração social, agora incentivada em espaços de uso diversificado e comum à todos os estudantes.

1.1.4. A universidade de massas ou universalizadora

De acordo com Dias Sobrinho (2005), o fim da 2ª Guerra Mundial traz em seu bojo a intensificação da globalização, a hegemonia do capitalismo industrial e uma nova divisão internacional do trabalho que reduz sobremaneira a necessidade numérica de mão-de-obra, na medida em que exige mão-de-obra bem qualificada para a indústria.

Outro fator relevante nesse contexto é a redução da presença do Estado na gestão pública, uma consequência das políticas neoliberais em ascensão no mundo ocidental, baseadas na privatização do patrimônio estatal. Nesse ínterim, ainda segundo Dias Sobrinho

(2005), a universidade moderna, de perfil predominantemente humboldtiano, começa a dar sinais de esgotamento, acusado de ser unificado e caro demais para atender uma demanda crescente e diversificada de exigências. Assim, segundo Hortale e Mora (2004, p. 948) nasce o novo modelo hegemônico de universidade, a *universidade de massas ou universalizadora*, com características como a diversificação estrutural, com aspectos de múltiplos modelos; custeada por financiamentos públicos e privados; estreita relação com as fontes pagadoras; currículo flexível em favor das necessidades do mercado de trabalho, com cursos de menor duração; e com ênfase no conhecimento considerado útil ao definir os rumos do ensino e da pesquisa.

1.1.5. A concepção norte-americana de ensino superior: universidade neo-humboltiana ou tecnocrática?

Discute Marinho (2001, p.16) que uma grande influência para este novo paradigma de universidade é o modelo estadunidense, que diferentemente das propostas alemã e francesa preocupou-se mais em atender às necessidades da sociedade de consumo em massa e à reprodução do capital, deixando em segundo plano a formação de uma identidade nacional. Nesta concepção, predomina o ensino e a pesquisa de caráter funcional, sob influência de certos aspectos da universidade inglesa. Assim, o conhecimento produzido por este modelo universitário é técnico, aplicado e prático, com o cientista-técnico assumindo papel de destaque.

Para Ribeiro (1969, p. 52), a universidade norte-americana descende da universidade inglesa, contudo se estabelece de forma mais livre, democrática e fecunda. Sua origem é protestante e seus esforços iniciais voltavam-se para a alfabetização da população branca. Assim surgem os primeiros *Colleges*, buscando-se solucionar problemas locais. Nos termos do autor,

Cresceu, assim, um sistema educacional de tipo oposto ao francês; em lugar de uma vasta burocracia nacionalizadora e civilizadora, a empresa educacional se realizou, nos Estados Unidos, como um esforço coletivo de comunidades que procuravam preservar os valores coparticipados e integrar neles a nova geração. Não tiveram como modelos Oxford e Cambridge, mas as escolas superiores utilitárias que se implantavam, principalmente, nas províncias britânicas, facilmente adaptáveis às comunidades coloniais norte-americanas (RIBEIRO, 1969, p. 53)

A partir de 1860 nos Estados Unidos, segundo Ribeiro (1969, p. 53), ocorre uma reforma de caráter inovador da qual resulta dois modelos de Ensino Superior, a saber: um modelo de caráter técnico-científico, com status de universidade de elite, inaugurado com fundação da Universidade John Hopkins e a reforma da Universidade de Harvard, sob inspiração humboldtiana, voltado à investigação científica e criatividade cultural e à manutenção da tradição científica e humanista aliada à novos saberes. Nesse modelo, oferta-se graduação e pós-graduação como metodologia favorável ao cultivo do saber científico, criando-se assim o conceito contemporâneo de *universidade de pesquisa*.

O outro modelo, para o mesmo autor, também dispunha de status de ensino superior, mas as instituições são chamadas de colégios. Conforme Ribeiro (1969, p. 54), esse modelo foi implantado como uma multiplicidade de escolas locais de dois tipos, reproduzindo na estrutura acadêmica as diferenças de classes sociais: os *Junior Colleges*, de acesso aberto, é a instituição de ensino superior ofertada à classe operária, recebendo alunos das escolas secundárias e formando-os para o trabalho com determinado nível de cultural geral. O outro tipo eram os *Land-Grant Colleges*, por sua vez, com acesso mais restrito e ofertados à classe média, formando estudantes em cursos de licenciatura. Em resumo, para o autor, após a 2ª Guerra Mundial o sistema educacional estadunidense se torna referência de democratização do acesso ao ensino superior, convertendo-se em principal modelo do que passou a ser chamado de *universidade massificadora...*

O ensino superior norte-americano caracteriza-se, principalmente, por essa diversidade que permite formar ao mesmo tempo quadros científicos e humanísticos do mais alto nível, grande número de profissionais altamente competentes e uma multidão de trabalhadores comuns com preparação de terceiro nível (RIBEIRO, 1969, p. 54).

Nota-se que o modelo de educação norte-americana está intimamente vinculado às teses funcionalistas de Durkheim (1999), as quais preconizam que a educação deve atender às diferentes necessidades de mão-de-obra do mercado de trabalho. Nas palavras do autor,

Já não achamos que o dever exclusivo do homem seja realizar em si as qualidades do homem em geral; mas cremos que, nada obstante, ele é obrigado a ter as de sua função. Um fato entre outros torna sensível esse estado de opinião; é **o caráter cada vez mais especial que a educação adquire**. Cada vez mais, julgamos necessário não submeter todas as nossas crianças a uma cultura uniforme, como se devessem levar todas a mesma vida, mas formá-las de maneira diferente, **tendo em vista as diferentes funções que** serão chamados a preencher. Numa palavra, por um de seus aspectos, o imperativo categórico da consciência moral está tomando a seguinte

forma: **Coloca-te em condições de cumprir proveitosamente uma função determinada**” (DURKHEIM, 1999; p. 06, grifos nossos)

Discute Marinho (2001, p.16) que os Estados Unidos utilizaram seu sistema educacional como estratégia de expansão político-econômica por todo o planeta, sobretudo em países da Europa, América Latina, Oriente Médio e Sudeste Asiático. Esse processo se deu, segundo a autora, através da Fundação Rockefeller. Esta instituição, formalmente tida como filantrópica, influenciou reformas significativas nos sistemas educacionais de muitos países, em defesa dos interesses norte-americanos.

Libâneo e Pimenta (1999) assim como Brzezinski (2011) alinham-se à ideia de que o modelo estadunidense de universidade, bem como os demais estratos do sistema educacional do Estados Unidos, constituem a origem das políticas educacionais tecnicistas que tanto influenciaram países os subdesenvolvidos na segunda metade do século XX. A síntese dessa tendência, para os autores, é a transformação do processo educativo em produto de consumo e as universidades em empresas, ignorando-se a formação intelectual e humanista imprescindível ao completo desenvolvimento científico e filosófico dos indivíduos. Assim, a partir de propostas educacionais baseadas nos princípios neo-liberais de desenvolvimento do capital humano, inovação tecnológica, racionalização, eficiência, eficácia, produtividade, qualidade total, etc., tem origem a universidade tecnocrática.

Para Domingues e Barreto (2012, p. 09) deve-se reconhecer no sistema universitário americano uma importante contribuição, qual seja, a fundação do modelo neo-humboldtiano de universidade que passa a imperar como hegemônico a partir do princípio da inovação tecnológica. Para os autores, um bom exemplo dessa contribuição é a excelência do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), ao aliar princípios humboldtiano com inovação tecnológica para produzir tecnologia avançada. Nesta seara, o êxito do MIT estaria vinculado à superação da herança europeia de uniformização curricular, bem como à sua íntima relação com propósitos de desenvolvimento local e regional, visto que o instituto fora fundado para atender a um projeto de desenvolvimento da região de Massachusetts. Além do conceito de inovação tecnológica inserido na tradicional base ensino+pesquisa, outros destaques deste modelo neo-humboldtiano referenciados no MIT seriam a perspectiva transdisciplinar e interinstitucional, em favor de um novo conceito de extensão universitária nomeado de tríplice hélice, significando a parceria entre universidade, governo e empresa, bem como outras instituições não-governamentais.

1.1.6. Reformas empresariais na educação: o modelo norte-americano e o processo de Bolonha

A partir da década de 1970, a crise econômica mundial corresponde à crise do Estado de Bem-Estar Social. As nações capitalistas mais desenvolvidas convergem o liberalismo político com o liberalismo econômico em torno de um projeto conhecido como *neoliberalismo*, que propõe a política de Estado Mínimo e a ampliação global das relações mercantis como prioridades, bem como a descentralização administrativa, privatização das empresas públicas e redução de gastos públicos com políticas sociais básicas. (GIRON, 2008, p. 19).

Para Marrach (1996, p. 03), o neoliberalismo transpõe para a educação o gerenciamento da qualidade total, significando a preparação do indivíduo para o mercado de trabalho, uso da escola como meio de transmissão da ideologia dominante e como mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, além da legitimação de novos e velhos processos de exclusão, a partir do discurso meritocrático de que os “melhores” terão sucesso.

É no contexto descrito acima que, segundo Freitas (2012, p. 380-381) os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, ou *corporate reformers* (RAVITCH, apud FREITAS, 2012) a partir de meados da década de 1990 constituem uma coalizão entre políticos, empresários, fundações privadas e pesquisadores para defender que a iniciativa privada é melhor para consertar a educação americana do que as propostas feitas por educadores. Dessa forma, aprovou-se uma legislação que postulou uma educação baseada em resultados; com expectativas elevadas para todas as crianças; com recompensas e sanções para as escolas; e maior decisão baseada na própria escola (p. 380)

Para Freitas (2012, p. 382), as três categorias que definem a política educacional neoliberal, são: responsabilização - padrões e testes estaduais de qualidade, testes estaduais com ênfase na múltipla escolha; divulgação pública de resultados de escolas e professores, criando-se ranqueamento e competição; recompensas e sanções públicas para escola, professores e alunos; a meritocracia, prescrição de sanções e recompensas públicas; pagamento de bônus aos professores com bons resultados ou condicionamento de aumento salarial aos professores com bons resultados; e privatização, sobretudo através do gerenciamento por concessão, e da instituição de bolsas públicas para instituições particulares. Tais estratégias, de acordo com Freitas, tomam professores e alunos como bodes expiatórios

do sistema educacional, apregoando-se que se as oportunidades são iguais, o sucesso depende do mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida, mascarando-se as desigualdades sociais, bem como se ignora o fato de que as reformas não melhoraram os resultados da educação americana.

Nesse contexto, destaca Freitas (2012, p. 389-396) que a política de testes padronizados com ênfase em leitura e matemática, que são considerados conhecimento básico, gera empobrecimento do currículo. Por seu turno, a pressão por desempenho possibilita às escolas selecionarem um determinado perfil de aluno, num quadro em que escolas privadas que operam com recursos públicos tendem a selecionar apenas alunos com bom desempenho acadêmico. Os materiais didáticos apostilados, de caráter neotecnicista, desestimulam a criatividade e a pesquisa por parte do professor para atender aos alunos. Em última análise, para o autor estas políticas evidenciam a disposição ideológica de afirmar que o privado é melhor que o público, orientando uma reforma fiscal na educação em favor da obtenção de lucros.

De acordo com Hortale e Mora (2004, p.942), avaliações realizadas pelos dirigentes políticos da União Européia (U.E.) indicavam que no início da década de 1990 as universidades registravam vagas ociosas e insuficiente financiamento público. Em suma, instituições distantes das demandas sociais da U.E. Assim, em 1999 é assinada a Declaração de Bolonha (2013), preconizando o estabelecimento, até 2010, de um Espaço Europeu de Educação Superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes de todo o mundo. Este documento pode assim ser resumido: a) adoção de um sistema com graus acadêmicos de fácil equivalência, baseado em duas fases principais, a pré-licenciatura e a pós-licenciatura, a primeira considerada um nível de habilitação para o mercado de trabalho com a duração mínima de 3 anos, e a segunda conduzindo ao grau de mestre e/ou doutor após mais 2 anos de estudo; b) a criação de um sistema de créditos para facilitar a mobilidade dos estudantes e egressos entre países europeus e a política de incentivo a essa mobilidade; c) a cooperação entre instituições e países, consolidando o caráter transnacional das reformas. (AZEVEDO, LIMA & CATANI, 2007, p. 03).

Discorre Silva (2013, p. 253), acerca das consequências do Processo de Bolonha, que docentes e discentes muito questionam o fato de que a liberdade acadêmica e autonomia para ensino e pesquisa são redefinidos à luz dos interesses empresariais norteadores do Espaço Europeu de Educação Superior.

Apoiados em Freitas (2012, p. 389-396) e Azevedo, Lima e Catani (2007, p. 08-20) destacamos consequências socialmente nocivas das reformas neoliberais, a saber: a avaliação padronizada e quantitativa, piorando condições de aprendizagem e a carreira escolar; estreitamento curricular, com o encurtamento dos cursos; fraudes e competição entre profissionais e escolas em decorrência do ranqueamento de resultados; aumento da segregação socioeconômica; progressiva diminuição da autonomia docente, a precarização da formação do professor e sua destruição moral; pesquisa condicionada às necessidades do mercado; progressiva destruição do sistema público de ensino e ameaça à noção liberal de democracia.

1.2. UNIVERSIDADE NO BRASIL – DAS ORIGENS COLONIAIS À UNIVERSIDADE NOVA

No histórico da colonização brasileira é forte a influência das nações estrangeiras consideradas metrópoles culturais e científicas, além de potências políticas, econômicas e militares, tais como Portugal, o colonizador; França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos. A seguir, abordamos que, além das referências políticas, o predomínio da cultura estrangeira também se fez presente na educação superior brasileira.

1.2.1. As influências das concepções francesa, alemã e norte-americana na universidade brasileira

Há muita divergência entre os autores quanto à origem da primeira universidade a funcionar no Brasil. Para Franca (apud SHIGUNOV NETO & MACIEL, 2008), pode-se considerar como marco fundador da universidade brasileira os cursos superiores de bacharelado e mestrado em Filosofia e Ciências, também chamado Curso de Artes, promovidos Colégio dos Jesuítas de Salvador nas décadas de 1560 e 1570. Tais cursos, organizados com a metodologia do *Ratio Studiorum*, tinham duração de três anos e seu currículo dispunha das disciplinas de lógica, metafísica, matemática, ética e ciências físicas e naturais, objetivando-se a formação profissional das elites econômicas.

Para Terezinha Oliveira (2007, p.51) pode-se considerar como início da universidade brasileira a fundação em 1913 da Faculdade de Medicina da Bahia e da Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica do Hospital Militar do Rio de Janeiro. Outras experiências pioneiras foram os cursos de Direito em Olinda e São Paulo criados em 1828. Conforme Santos e

Almeida Filho (2008, p.130), destaca-se a Faculdade de Medicina da Bahia pela diversidade de cursos (Cirurgia, Medicina, Farmácia, Odontologia e Obstetrícia, Psicologia, Enfermagem e Nutrição) e pela efetiva integração de ensino, pesquisa e compromisso social, alinhando-se à princípios humboldtianos.

Continuando com a mesma autora, destacamos que se considerarmos como universidade uma entidade configurada em sua totalidade como múltipla instituição de ensinos superiores, aquela a ser considerada a primeira universidade brasileira poderia ser a Universidade de Manaus, criada em 1909 e encerrada em 1926 como instituição livre, por influência econômica do ciclo da borracha.

Conforme Fávero (2006, p. 06), a primeira universidade criada oficialmente pelo Governo Federal no Brasil é a Universidade do Rio de Janeiro em 1920, através do Decreto nº 14.343, do Presidente Epitácio Pessoa. Esta universidade reuniu inicialmente as Escolas Politécnica e de Medicina do Rio de Janeiro, acrescida de uma das Faculdades Livres de Direito existentes naquela cidade. Conforme a autora, é relevante a influência desta instituição no cenário nacional do ensino superior. Rebatizada de Universidade do Brasil em 1937, passou a ser a atual Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1965, seguindo a padronização dos nomes das universidades federais de todo o país, ocasião em que adquiriu plena autonomia financeira, didática e disciplinar. É mérito da criação da Universidade do Rio de Janeiro, somada à atuação da Associação Brasileira de Educação (ABE) e da Academia Brasileira de Ciências (ABC), a intensificação do debate sobre ensino superior brasileiro na década de 1920, servindo de referência para outras universidades e pautando questões como a concepção de universidade; a função da universidade, a autonomia e o modelo de universidade a ser adotado no Brasil.

Entre as décadas de 1920 e 1930, discute Fávero (2006, p. 08) que na esteira da criação da Universidade do Rio de Janeiro e das transformações político-econômicas em curso no país, intensifica-se o debate intelectual sobre ensino superior, num contexto marcado por: criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 1930, pelo Governo Vargas (imposto via golpe de Estado); reformas do ensino secundário, superior e comercial em 1931, enfatizando a formação de elite e a capacitação para o trabalho, com vistas à preparar profissionais adequados à modernização do país; a promulgação do Estatuto das Universidades Brasileiras, pelo Decreto-lei nº 19.851/31; e à criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto-lei nº 19.850/31).

Ainda recorrendo a Fávero (2006, p. 08-11), cabe destacar a crescente tendência à centralização, autoritarismo e suposta neutralidade político-científica na organização da universidade pública ao longo da década de 1930, o que é plenamente compreensível, dadas as condições históricas de um governo autoritário. A esse respeito, é ilustradora a opinião do então Ministro da Educação, Francisco Campos, para o qual a universidade deve prestar-se não apenas a propósitos de ensino, mas sobretudo envolver-se com preocupações de “pura ciência” e de “cultura desinteressada”. Outro aspecto importante no sentido exposto acima é a proibição imposta aos professores e alunos da universidade de realizar qualquer atitude de caráter político-partidário, bem como portar uniforme ou emblema de partidos políticos.

Nesse contexto, conforme Ribeiro (1969, p. 117-118) na tentativa de modernização do ensino superior, ainda na década de 30 são criadas a Universidade de São Paulo (USP), que a princípio seguiu o modelo humboldtiano, mas com forte colaboração francesa; e a Universidade do Distrito Federal (UDF), que sob a liderança de Anísio Teixeira propunha um modelo nacionalista de universidade. Destaca-se nas propostas da UDF, segundo Ribeiro, a criação de condições para formação dos altos quadros culturais da nação; cultivo da pesquisa e tecnologia como fins acadêmicos e não como treinamento profissional; superação da compartimentação universitária em escolas isoladas, com vistas a uma perspectiva interdisciplinar; fomentar na universidade o interesse pelos problemas gerais da educação em favor do desenvolvimento nacional, inclusive com a criação da Escola de Educação para formar professores primários em nível superior. Contudo, a UDF foi fechada pelo governo Vargas, sob a acusação de fomentar a subversão da ordem social, “aquela que foi a primeira esperança autêntica da universidade brasileira”, e então se instala a Universidade do Brasil sob o arbítrio do Estado Novo (*op cit*, p. 240).

Apoiados em Schwartzman (1979, p. 197) destacamos que a universidade brasileira a partir da década de 1930 com a criação da Universidade de São Paulo (USP), assume características de múltiplas concepções. Organizando-se a partir da autonomia administrativa e financeira, institui a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras como seu eixo central, valorizando a pesquisa e o conhecimento universal desinteressado, com princípios humboldtianos; aproxima-se da concepção napoleônica ao postular a formação de uma elite cultural para liderar o desenvolvimento do país e ao delegar a aplicação da ciência às faculdades profissionais; e insere o modelo tecnicista norte-americano nos institutos de ciências exatas e biomédicas, lançando mão de financiamentos privados dos Estados Unidos.

Merece destaque, para Marinho (2001, p.16) que a inserção do modelo universitário norte-americano na universidade brasileira se dá principalmente no período pós-Segunda Guerra, no contexto da Guerra Fria, sobretudo através das ações da Fundação Rockefeller junto à USP, como parte da estratégia de combate daquele país contra a filosofia e movimentos socialistas, difundindo a influência do capital e do seu modelo de vida no Brasil.

Ressaltamos, apoiados em Paula (2009, p. 77-78), e Fávero (2006, p. 14) outras importantes marcas da influência estadunidense na configuração do nosso ensino superior, bem como em outros níveis de ensino a partir do golpe militar de 1964: o Relatório Atcon e o Acordo MEC-USAID. O primeiro refere-se às ações de uma missão de consultores e técnicos norte-americanos que, com este relatório, finalizado por Rudolph Atcon, postulava ao governo brasileiro reformas educacionais baseadas na concepção de universidade vigente nos Estados Unidos. Dentre outros, destacam-se os princípios de rendimento, eficiência, eficácia e produtividade como base de uma necessária reforma no ensino superior. Mediante o acordo entre o MEC-Ministério da Educação brasileiro e a USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, foi imposto ao Brasil a imediata contratação de assessoria pedagógica norte-americana, com vistas à elaboração de propostas de reformas para todos os níveis de ensino. Assim, as imposições do acordo resultam na Reforma Universitária de 1968, na Lei nº. 5.540/68, e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 5692/1971, que reformulou o Ensino Básico.

Dessa forma, para os mesmos autores, destaca-se a partir da Reforma de 1968, de inspiração autoritária e tecnicista, a progressiva aproximação entre a universidade e as empresas, num quadro marcado pela inserção da extensão universitária como componente da tríade que deveria ser a base do ensino superior, qual seja, o chamado “tripé ensino-pesquisa-extensão”; a prioridade para a formação de especialistas; produção de conhecimento tecnológico aplicado e de interesse utilitário; fortalecimento da autoridade e disciplina para coibir à subversão ao regime militar; ampliação de vagas; implantação do vestibular unificado; criação de cursos de curta duração e ênfase nos aspectos técnicos e administrativos.

1.2.2. Extensão Universitária: uma concepção de universidade?

Aqui destacamos que da Lei nº. 5.540/68 decorre questões importantes: o que é e como se deve realizar a extensão universitária? Como ela se relaciona ou como ela compõe a tríade com ensino e pesquisa? A extensão pode ser considerada uma concepção de universidade? Refletir sobre essas questões contribui para compreendermos que concepções de universidade e do papel desta instituição emergem dos discursos dos sujeitos desta pesquisa, bem como nos auxilia na análise das recorrentes enunciados sobre ‘conhecimento teórico’ em oposição à ‘conhecimento prático’ na relação entre universidade e escola.

Com base nas ideias de Jezine (2006), Gurgel (1986), Freire (1977), Rodrigues (2006) e Silva (2000), Botomé (1996), Azambuja (1997), assim como em documentos oficiais (BRASIL, 2000/2001) podemos perceber diversas concepções de extensão universitária no Brasil, tais como as experiências de caráter desenvolvimentista/tecnicista, vinculadas aos interesses empresariais e governamentais; as do tipo assistencialista ou redentora, voltadas à solução de problemas sociais; as de abordagem acadêmica, vinculadas ao movimento estudantil e articuladas à ensino e pesquisa; e a extensão de tipo crítico ou extensão como práxis, pautadas numa perspectiva marxista de transformação da realidade.

A extensão universitária inicialmente hegemônica nas instituições de ensino superior no Brasil e na América Latina, segundo Jezine (2006, p. 118), inspirou-se no modelo norte americano da multiversidade, ocorrendo em instituições oficiais com propósitos de desenvolvimento local, caracterizada como assessoria técnica e prestação de serviços à comunidade e promoção do desenvolvimento cultural da população sem acesso à universidade. Para Gurgel (1986) a extensão universitária pioneira no Brasil, no período ente 1912 a 1930, tem caráter de assistencialismo às camadas populares com a criação da Universidade Livre de São Paulo, sob o conceito de universidade popular, sofrendo influência das universidades populares europeias e seus cursos de extensão, de ênfase culturalista; e característica tecnicista de influência americana através da fundação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa-MG, ofertando assistência técnica à agricultores, isto é, levando saber científico à população desprovida desse conhecimento.

Muito representativa, segundo Gurgel (1986, p.35), a Universidade Livre de São Paulo ofertou de 1912 a 1917 os cursos de Belas Artes, Comércio, Farmácia, Medicina,

Odontologia, Engenharia e Direito, sendo que no segmento da extensão foram ofertados ao povo cursos sobre diversos assuntos: o sagrado, o progresso, a latinidade, o direito, as doenças, etc. Estes cursos, segundo o autor, não dispunham de caráter acadêmico, eram assistemáticos e não despertavam o interesse das camadas populares.

A partir de 1918, de acordo com Gurgel (1986, p. 36-37) uma importante contribuição para o debate e instituição da extensão universitária no Brasil foi o Manifesto de Córdoba, documento síntese do movimento estudantil de contestação à segregação acadêmica realizado naquela cidade argentina. O Movimento de Córdoba reivindicava autonomia aos professores, desenvolvimento de um espírito científico, independências das oligarquias, o fim da ditadura e do imperialismo, mais financiamentos, gratuidade do ensino, democratização do acesso à universidade, participação dos estudantes nas decisões internas, divulgação da cultura universitária ao povo e envolvimento da universidade com os problemas sociais, inspirando a luta por uma extensão universitária latino-americana tendo em vista que os modelos de universidade europeus não promoviam a integração com a sociedade, nem o modelo francês, voltado à formação dos quadros estatais, tampouco a aliança ensino-pesquisa humboldtiana.

No Brasil da Era Vargas, segundo Gurgel (1996), a extensão universitária é encampada de forma independente, esporádica e desarticulada por muitos professores. Contudo, é através do movimento estudantil que a extensão universitária toma força numa perspectiva também assistencialista das classes pobres, mas com abordagem acadêmica e crítica sob influência do Movimento de Córdoba, da ideia de universidade popular da década anterior e da necessidade de se contrapor ao autoritarismo do Estado Novo. Assim, continuando com Gurgel, a extensão via movimento estudantil toma corpo principalmente a partir de 1938 com a fundação da União Nacional dos Estudantes (UNE) e da Juventude Universitária Católica (JUC), entidades que assumiram a defesa da extensão nas reivindicações por reformas na estrutura universitária brasileira. A extensão proposta pelo movimento estudantil compreende a propagação da cultura e a interação da universidade com o povo, através de cursos e divulgação de conhecimentos artísticos e científicos tais como o teatro, centros de debates para educação política e defesa dos interesses dos trabalhadores, clubes de estudo, fóruns, campanhas para criação de bibliotecas públicas, organização de clubes esportivos, etc. Além disso, o movimento estudantil propunha uma extensão comprometida com as classes populares urbanas e rurais, com função acadêmica no âmbito da formação continuada do estágio curricular (Gurgel, 1996, p. 67).

Segundo Jezine (2002, p. 107), a concepção de extensão do movimento estudantil teve seu ápice nos movimentos de cultura e educação popular do final da década de 1950 e início da década de 1960, em que se destaca a Universidade do Recife com o Serviço de Extensão Cultural, desenvolvendo relevantes trabalhos de Alfabetização de Jovens e Adultos com base nas ideias de Paulo Freire.

Nesse ínterim, destaca-se a fundamental contribuição de Freire (1997, p. 25) para a superação do conceito de extensão universitária de caráter domesticador, persuasivo, onde de um lado estão pessoas que sabem muito (os acadêmicos) e do outro lado a população, que se julga que não sabe nada. Em Freire a extensão deve ser uma relação dialógica entre o saber científico e o saber popular, valorizando-se a troca de saberes entre universidade e comunidades, pois

Na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas, como este algo que está sendo levado, transmitido, transferido (para ser, em última instância, depositado em alguém - que são...) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam em conhecimento. Que são conhecimentos? (...) Será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? (FREIRE, 1997, p. 26).

Para Jezine (2002) as ideias de Freire correspondem à uma concepção de extensão emancipadora, a ser realizada como *práxis* num processo educativo contínuo, isto é, articulando-se de forma indissociável e dialógica teoria e prática ou ação-reflexão-ação em favor da socialização do saber com vistas e construção da cidadania.

A partir do Golpe Militar de 1964, de acordo com Jezine (2002) as ideias de Freire sobre extensão universitária emancipadora são consideradas subversivas, motivo pelo qual o autor é exilado e uma concepção de universidade tecnicista é imposta através das leis de reforma educacional, principalmente a Lei da Reforma Universitária de nº 5.540/68, que institui oficialmente a extensão universitária como um dos três pilares da universidade pública a partir de referências norte-americanas, como já abordado neste trabalho. Assim, a Lei nº 5.540/68, os artigos nº 20 e nº 40 desta lei determinava que cabia à extensão oferecer cursos e prestar serviços à comunidade, com o implícito objetivo de extinguir práticas de extensão que valorizassem o diálogo entre o saber científico e o saber popular.

Assim, sob a égide do desenvolvimentismo (JEZINE, 2002) uma concepção assistencialista/tecnicista de extensão reforça-se como hegemônica nas universidades brasileiras quando o governo militar cria programas extensionistas de apoio às comunidades carentes, carregando a tarefa de ofertar atendimento à saúde, educação e agricultura sob princípios de neutralidade científica e política. Destacam-se o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC e o Projeto Rondon. Criada em 1966, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte -UFRN, a extensão do CRUTAC se dá com a assessoria de docentes e agentes técnico-administrativos no campo, tornando-se estágio obrigatório dos cursos de Medicina, Enfermagem, Nutrição, Serviço Social e Direito. O Projeto Rondon por sua vez é criado em 1967, inicialmente atuando no então Território de Rondônia com universitários desenvolvendo pesquisas, atividades de assistência médica e educação sanitária sob o propósito militar de desenvolver e integrar a região amazônica em relação aos centros de poder nas regiões sul-sudeste.

Para Jezine (2002), além do propósito do assistencialismo desenvolvimentista, com a prioridade do desenvolvimento econômico e a segurança nacional, a extensão universitária do regime militar pós 1964 visava substituir no ideário da população a representatividade política dos movimentos de educação popular de meados da década de 50 influenciadas por Freire, além de controlar e fiscalizar as atividades estudantis nos municípios, objetivando o esvaziamento do movimento estudantil de extensão voltada aos pobres e de reivindicação por reforma universitária. Nessa perspectiva é importante destacar, conforme Andrélo (1976) que o Projeto Rondon e o Campus Avançado da Universidade de São Paulo (CAUSP) desenvolveram atividades de extensão e interiorização do ensino superior na nossa região de Marabá a partir de 1971, como abordaremos adiante no capítulo sobre a interiorização da universidade no Pará.

O conceito de extensão de concepção militar é ratificado em 1975, pelo Primeiro Plano de Trabalho de Extensão Universitária do Ministério da Cultura (BRASIL, 1975, p. 01), propondo poucas novidades. Além do assistencialismo dos cursos e serviços ofertados à população não universitária, institui como extensão a “difusão de resultados de Pesquisas e outras formas de atuação exigidas pela realidade da área onde a Instituição se encontra inserida ou exigência de ordem estratégica” (BRASIL, 1975, p. 01).

Maria das Graças Silva (2000, p. 09) chama de concepção tradicional ou funcionalista o modelo de extensão baseado no assistencialismo; e de concepção processual a extensão que

se encontra em hegemonia nas universidades brasileiras. Para a autora, a concepção processual propõe superar o assistencialismo através da politização de sua ação, promovendo o compromisso social da universidade, adquirindo um espaço próprio na sua estrutura sob a forma de Pró-reitoria de Extensão, coordenação de extensão, etc., deixando de ser uma terceira função desprestigiada em relação a ensino e pesquisa e propondo-se articulada com estas dimensões; por sua vez, a concepção crítica de extensão para Silva corresponde não apenas à uma articulação com ensino e pesquisa, mas efetivar-se através dessas dimensões, deixando de existir como instituição independente, tema, ou matéria de currículo, na medida em que, como discute Botomé (1996, p. 84), "a extensão não faz (ela não é um sujeito ou um agente) essa articulação. É o ensino e a pesquisa que precisam ter certas características para que essa articulação seja produzida"; e como diz Azambuja "a extensão é duas, não é três. Do raciocínio nós eliminamos a extensão. Ela se transforma em ensino e pesquisa" (AZAMBUJA, 1997, p. 43) de forma que o conhecimento produzido e transmitido seja inserido e contextualizado na realidade.

As características do modelo de extensão chamado de concepção crítica, por Silva (2000) parecem corresponder ao que Jezine (2006), chama de concepção acadêmica de extensão ou extensão como prática social. Para a autora esta concepção é postulada no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas Brasileiras de 1987 e estabelecida oficialmente pelo Plano Nacional de Extensão de 2000 e decorrente Programa de Fomento à Extensão Universitária, documento e fundo referendados pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação-SESu/MEC. Dessa forma, oficialmente

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino, e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A Extensão **é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico.** No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a **troca de saberes sistematizado – acadêmico e popular**, terá como conseqüência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de *instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática*, a Extensão é um *trabalho interdisciplinar* que favorece a visão integrada do social [...] Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, **a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e ensino.** (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA 2000/2001, p.01 – grifos nossos).

Nossos destaques, grifados na citação acima, são reforçados por Jezine (2006, p. 9-10), para quem a extensão como prática social não nega a prestação de serviços nem o compromisso social da universidade com as classes populares, porém, não mais como assistencialismo redentor da pobreza e sim como forma de potencializar a organização política das classes populares em favor de sua autonomia e emancipação, isto é, comunidade deixa de ser passiva no recebimento do conhecimentos da universidade e torna-se participativa, crítica e construtora de sua história.

A nosso ver, o conceito de extensão como prática social, abordado logo acima representa oficialmente a partir de 2000 um retorno (pelo menos no plano teórico) às concepções que Paulo Freire (1997) discutia, vivenciava como práxis (e não apenas prática) ainda na década de 1950, como já abordado neste capítulo. Assim, é importante destacar que a ação político-pedagógica proposta e vivenciada por Freire constitui nossa principal referência de extensão universitária e de pedagogia necessárias, às quais podemos chamar *extensão como práxis* ou *pedagogia libertadora*, como as ideias de Paulo Freire costumam ser chamadas.

Ressaltamos a atualidade da pedagogia freireana em oposição à crescente pressão das reformas empresariais em curso na educação superior em escala global, pautadas pela política neoliberal de Estado Mínimo, já discutidas neste trabalho, reformas estas que, em suma, utilizam a educação como máquina de fabricar dinheiro na medida em que fabrica *capital humano, inovação tecnológica, racionalização, eficiência, eficácia, produtividade, qualidade total*, enfim, os princípios de fortalecimento das grandes corporações capitalistas. Isto posto, cumpre dizer que a leitura de Paulo Freire se faz mais necessária ainda como contraponto à recente implantação e expansão do modelo chamado de “Universidade Nova”, no Brasil, o qual abordamos a seguir.

1.2.3. Universidade Nova: a reforma da educação superior no Brasil

Nota-se que na história recente das políticas públicas no Brasil as reformas, entre outras motivações, são bastante influenciadas por políticas e modelos estrangeiros. A reforma universitária de 1968 no Brasil, por exemplo, durante o regime militar, sofreu a influência do modelo departamental da universidade norte-americana. Nos anos 1990, por sua vez, as reformas do Estado e da educação superior tiveram por referencial teórico o liberalismo ortodoxo postulado pelo Banco Mundial. Já no início do século XXI, outra reforma do ensino

superior está em curso e, entre outras referenciais, inspira-se no Processo de Bolonha (AZEVEDO, LIMA e CATANI, 2007-A, p. 15) e pelas recentes reformas da educação nos Estados Unidos. (FREITAS, 2012, p. 381).

Segundo Azevedo, Lima e Catani (2007, p. 16), ainda na década de 1990 a reforma do sistema de educação superior no Brasil ocorreu em paralelo com a Reforma do Estado, priorizando o livre jogo do mercado. Ou seja, durante os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) houve um forte processo de mercadorização das relações sociais. Em seguida, no primeiro mandato do governo de Luís Inácio Lula da Silva, as propostas para a educação superior postularam o início de uma reforma universitária a partir dos princípios presentes no Documento II do MEC e na quarta e última versão do Anteprojeto de Lei enviado, em 12 de junho de 2006, à Câmara dos Deputados Federais, tornando-se Projeto de Lei 7200/2006, com as seguintes marcas: definição de um modelo de financiamento universitário; regulação da transnacionalização das instituições de ensino superior privadas; Política de cotas para estudantes de escolas públicas, negros e índios e criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI); criação de um Conselho com Participação da Comunidade, sindicatos, docentes e funcionários nas Universidades Públicas e Privadas; submissão das universidades ao princípio da Responsabilidade Social; Regulação das fundações; avaliação e acreditação das instituições de ensino superior com vistas a assegurar a qualidade.

A partir de 2006, ainda conforme Freitas (2012, p. 381), um movimento semelhante aos processos de reformas da educação superior desencadeados nos Estados Unidos e Europa tem ocorrido no Brasil, mobilizando a ação dos empresários e políticos no campo da educação. Conhecido como Movimento Todos pela Educação define-se, na página do seu site oficial na internet (2013) como “uma instituição que atua como produtora de conhecimento, fomentadora e mobilizadora. Os objetivos do movimento são propiciar as condições de acesso, de alfabetização e de sucesso escolar, a ampliação de recursos investidos na Educação Básica e a melhora da gestão desses recursos”, tendo, como uma de suas principais bandeiras, o “uso relevante das avaliações externas na gestão educacional”, o “aperfeiçoamento da gestão e da governança na educação” e a participação da iniciativa privada na gestão educacional, como deixa claro também no site:

O Todos Pela Educação defende que o Estado tem o dever primordial de oferecer Educação de qualidade a todas as crianças e jovens, mas também

que a ação do poder público, sozinha, é insuficiente para resolver um problema de tal envergadura e com um passivo histórico de tão grandes proporções. Daí a certeza de que só o envolvimento e a participação de diversos segmentos da sociedade – engajados na obtenção das mesmas Metas e Bandeiras e alinhados com as diretrizes das políticas públicas educacionais – poderão encontrar as melhores soluções e as condições efetivas para que elas sejam implementadas. (site do MOV. TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013)

Um indício da influência dos interesses empresariais na política educacional brasileira atual é que o presidente do Conselho de Governança do *Todos pela Educação* é o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, que também é assessor da presidenta Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo (FREITAS, 2012, p. 381-382).

Em 2007, iniciado o segundo mandato do Presidente Lula, o MEC, coincidindo com a tramitação do PL 7200/2006, já emitia sinais favoráveis à proposta de implantação de uma “Universidade Nova” fortemente inspirada no Processo de Bolonha. Em resumo, a proposta seria mudar o modelo da estrutura acadêmica da educação superior que passaria a se compor por três ciclos: Bacharelado Interdisciplinar - 1º Ciclo; Formação Profissional - 2º Ciclo; e Pós-Graduação - 3º Ciclo. (AZEVEDO, LIMA & CATANI, 2007-A, p. 16).

Nesse contexto pode-se afirmar, de acordo com Freitas (2012, p. 386), que o Processo de Bolonha e o modelo norte-americano constituem importantes referências no debate empreendido pelos diferentes interlocutores da reforma universitária no Brasil, dadas as semelhanças entre as políticas do Espaço Europeu de Educação Superior (EEES), aquelas praticadas na reforma universitária dos Estados Unidos e as reformas educacionais brasileiras em implantação. São semelhanças, por exemplo, diretrizes como a exigência por inovação tecnológica em parceria com o setor produtivo; e as novas modalidades de privatização, tais como o financiamento do curso superior em instituições privadas, isto é, o governo paga a universidade particular e o aluno, após se formar, paga o governo; e a instituição de bolsas que permitem aos alunos estudarem em escolas privadas, seja no ensino técnico ou na universidade. Estes princípios e os grupos políticos e empresariais que os representam concorrem para a publicação da Lei de Inovação Tecnológica, Lei n. 10.973, de 02 de dezembro de 2004, e da Lei da Parceria Público-Privada, Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Políticas federais concretas nesta direção são os programas governamentais PROUNI – Programa Universidade para Todos (no ensino superior) e o Programa Nacional de Acesso ao

Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC – no ensino médio), ambos de transferência de verbas públicas para a iniciativa privada, bem como o FIES- Fundo de Financiamento Estudantil, programa destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições particulares, ou seja, incentivo ao desenvolvimento destas empresas. Pode ainda mencionar, recorrendo a Castro (2013, p. 05-06) o macrossistema de avaliação da qualidade da educação brasileira, fundamental para a gestão das políticas educacionais, composto por Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB; o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; o Exame Nacional de Cursos – ENC, conhecido como PROVÃO e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior (ENADE); o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – ENCEJA; o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior – SINAES; a PROVA BRASIL e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; e a Avaliação da Pós-Graduação da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o mais antigo sistema de avaliação do país no setor educação.

Recorrendo-se a Freitas (2012, p.383-387) ressalta-se que não se pode deixar de observar que este complexo de programas avaliativos está intimamente relacionado com o referencial norte-americano de ranqueamento do sucesso e do fracasso de instituições e profissionais da educação partir da divulgação pública de resultados. Tomando-se o ENEM para análise é necessário ressaltar que

[...] o MEC divulgou o *ranking* nacional das escolas públicas e privadas que participaram do Enem 2008. Das 100 melhores escolas classificadas, apenas 11 eram públicas e seus resultados podem ser explicados pela seleção dos melhores alunos. São escolas técnicas federais ou vinculadas a universidades públicas, altamente seletivas, que representam menos de 2% do total de matrículas de ensino médio público. [...] A comparação das escolas públicas com as particulares provoca enorme polêmica entre os especialistas em avaliação, pois trata-se de uma comparação frágil, do ponto de vista metodológico, que não considera os fatores socioeconômicos associados ao desempenho individual dos alunos. Por razões óbvias, as escolas particulares recebem os alunos que podem pagar, em geral oriundos de famílias de maior escolaridade e com acesso a bens culturais. [...] Por fim, a exploração midiática dos péssimos resultados das escolas públicas de ensino médio em relação ao setor privado gera enorme desconforto para professores, alunos e seus pais, desvalorizando a escola pública e desmotivando ainda mais a maioria dos jovens. em vez de construir uma agenda positiva sobre ações alternativas de melhoria do ensino médio, reforçou um debate alarmista e desconstrutivo que em nada contribui para a melhoria da qualidade do ensino. (CASTRO, 2013-B, p. 05-06),

A possibilidade de materialização da Universidade Nova, segundo AZEVEDO, LIMA & CATANI, (2007, p. 17) surge com a publicação do Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007 do governo federal, instituindo o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que tem por objetivo “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (BRASIL, 2007, Art. 1º).

De acordo com o relatório do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação sobre os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais (BRASIL, 2011, p. 02), o programa REUNI tem como prioridade apoiar as 15 universidades federais que iniciaram, a partir de 2006, a oferta de cursos de bacharelados interdisciplinares, os quais, já no ano de 2010, representaram uma oferta anual de aproximadamente 9.000 (nove mil) vagas e já contam com estudantes concluintes desde setembro do ano de 2010. Assim, para concretizar seus objetivos, o REUNI tem as seguintes diretrizes (BRASIL, 2011):

- I. redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;
- II. ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;
- III. revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;
- IV. diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;
- V. ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e
- VI. articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica (BRASIL, 2011, p. 02).

Postulam Azevedo, Lima & Catani, (2007, p. 17-18) que o REUNI revela-se um programa de reforma das instituições federais de educação superior condicionando financiamentos para aquelas universidades que a ele aderirem. Como forma de estimular a concorrência entre as universidades federais, impõe uma série de critérios como se vê abaixo:

O Ministério da Educação destinará ao Programa recursos financeiros, que serão reservados a cada universidade federal, na medida da elaboração e apresentação dos respectivos planos de reestruturação, a fim de suportar as despesas decorrentes das iniciativas propostas, especialmente no que respeita a: I-Construção e readequação de infra-estrutura e equipamentos necessárias

à realização dos objetivos do Programa; II-Compra de bens e serviços necessários ao funcionamento dos novos regimes acadêmicos; e III-Despesas de custeio e pessoal associadas à expansão das atividades decorrentes do plano de reestruturação (BRASIL, 2007, Art.3^o).

Segundo Documento Preliminar para Consulta Pública da Universidade Federal da Bahia - UFBA (apud Azevedo, Lima e Catani, 2007, p. 17-18) e também recorrendo ao site do MEC (BRASIL, 2011, p. 06), a principal e mais imediata mudança provocada pela Universidade Nova é a criação do Bacharelado Interdisciplinar, parte integrante de uma estrutura de três ciclos.

O primeiro ciclo denominado Bacharelado Interdisciplinar (BI), teria três anos de duração, em quatro grandes áreas do conhecimento: Artes; Humanidades; Saúde; e Ciência e Tecnologia; esse ciclo propiciaria uma formação universitária geral, e seu diploma seria pré-requisito para a progressão para os ciclos seguintes, tendo *status* de graduação plena em nível superior, ainda que não tenha caráter profissionalizante; o egresso poderá seguir carreiras profissionalizantes correlatas, optar pela pós-graduação *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado).O segundo ciclo, no documento chamado de Formação profissional em licenciaturas ou carreiras específicas;, seria é opcional, com ingresso condicionado a seleção conforme com as normas da instituição. O terceiro ciclo, denominado Formação acadêmica científica, artística e profissional, teria caráter de pós-graduação em Mestrado e Doutorado, também com ingresso condicionado à seleção de acordo com as normas da instituição (AZEVEDO, LIMA e CATANI, 2007, p. 17-18).

Dentre as 15 universidades federais que iniciaram a partir de 2006 a oferta de cursos de Bacharelados Interdisciplinares e que, já no ano de 2010, representaram uma oferta anual de aproximadamente nove mil vagas, estão a Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Federal do ABC (UFABC), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sendo que o pioneirismo cabe às quatro primeiras. (BRASIL, 2011, p. 03) Estas instituições servem de referência às demais e, com seus Bacharelados Interdisciplinares, põe em prática princípios e determinações da Organização Internacional do Trabalho (OIT), uma evidência de alinhamento com interesses de mercado, à semelhança com o Processo de Bolonha e com o modelo de educação norte-americano, como divulga o próprio MEC:

Essa proposta de formação de competências, habilidades e conhecimentos gerais é congruente e alinhada com os estudos apresentados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), do Sistema das Nações Unidas, na Conferência Mundial de Educação Superior da UNESCO, realizada em Paris no ano de 1998. Nesses estudos, a OIT apresenta um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos que são requisitos indispensáveis aos postos de trabalho, independentemente da área de atuação profissional: Flexibilidade; Ser capaz de contribuir para a inovação, demonstrando criatividade; Ser capaz de enfrentar a incerteza; Estar animado pelo desejo de aprender ao longo da vida; Ter sensibilidade social e aptidão para a comunicação; Ser capaz de trabalhar em equipe; Ter espírito empreendedor; Preparar-se para a mundialização, familiarizando-se com culturas diferentes; Possuir largo espectro de competências genéricas em variados campos do conhecimento, especialmente das novas tecnologias, que formam a base das diversas competências profissionais. (BRASIL, 2011, p. 03-04).

No Estado do Pará, a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) propõe um modelo de organização acadêmica com semelhanças em relação à Universidade Nova. Criada em 2009 a partir do desmembramento do campus Santarém da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da unidade descentralizada do Tapajós da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), a UFOPA organiza seus cursos a partir dos resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), para o ingresso em dois ciclos: o primeiro é o Centro de Formação Interdisciplinar (CFI); e o segundo consiste no ingresso em um dos cinco institutos que compõe a universidade, a saber: Instituto de Biodiversidade e Florestas (IBEF); Instituto de Ciências da Educação (ICED); Instituto de Ciências Sociais (ICS); Instituto de Ciências e Tecnologia das Águas (ICTA) e Instituto de Engenharia e Geociências (IEG) (dados extraídos do site da UFOPA, 2013).

Percebe-se certa semelhança entre o Bacharelado Interdisciplinar (BI), da Universidade Nova, e o Centro de Formação Interdisciplinar – CFI, mas com grandes diferenças de duração. Enquanto o BI corresponde à três anos e tem status de graduação, o CFI é um curso de um semestre, preparatório e pré-requisito para o ingresso nos institutos, o que corresponderia à uma compensação das deficiências do ensino médio.

O Centro de Formação Interdisciplinar - CFI é a unidade acadêmica da UFOPA responsável pela oferta inicial do primeiro semestre de ensino para todos os alunos que tiverem acesso a esta universidade. Sua oferta é de natureza interdisciplinar e se constitui em conteúdos obrigatórios e comum para o conjunto dos cursos oferecidos pela UFOPA, em sua sede e em seus *campi*. Em seu conteúdo, abordará questões contemporâneas globais, a partir do contexto amazônico. Visa proporcionar ao estudante que inicia a sua graduação na instituição, a introdução ao conhecimento dos principais problemas globais, a partir do conhecimento dos problemas locais, que lhes

são próximos, fundamentado nas ciências básicas então relacionadas - exatas, naturais, sociais e humanas-, bem como com outras expressões do conhecimento que caracterizam a região e o bioma amazônico, numa projeção do local para o global. (UFOPA, 2013-D)

A UFOPA faz parte da proposta de expansão da rede federal de ensino superior, apoiada pelo REUNI, e faz parte de um acordo de cooperação técnica firmado entre o Ministério da Educação (MEC) e a Universidade Federal do Pará, na qual prevê a ampliação do ensino superior na Amazônia, descentralizando a educação superior das capitais. (UFOPA, 2013).

Não obstante as experiências da Universidade Nova em curso no Brasil, concordamos com D'Ambrosio (2015, p.14-16) sobre a necessidade do que este chama de “Universidade Renovada”. Para o autor essa instituição deverá ter como princípio básico a recuperação da dignidade cultural de todos os povos, a partir do diálogo interdisciplinar e intercultural. Nesse sentido, a universidade deverá substituir a organização baseada em departamentos disciplinares e promover a inserção imediata dos graduandos em projetos de pesquisa, com prioridade para atividades em laboratório e grupos de estudos, tal como já acontece esporadicamente com bolsas de iniciação científica. Apoiados em Domingues e Barreto (2012, p. 08-09), destacamos que essas ideias não são novidades, na medida em que correspondem aos princípios da tríade ensino-pesquisa-extensão jamais suficientemente consolidada.

A nosso ver, a Universidade Nova representa em solo brasileiro uma novidade a ser investigada e analisada com cuidado e fundamentação, pois em virtude de suas filiações político-ideológicas com o processo de Bolonha, pode representar uma ameaça à autonomia das universidades públicas brasileiras em produzir conhecimento independente de interesses das grandes empresas, num quadro em que ensino-pesquisa-extensão serão condicionados pelo potencial de gerar lucros e não pelo princípio de criar condições para a cidadania plena das pessoas.

2. BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Abordamos aqui o histórico do curso de Pedagogia para compreender os princípios filosófico-políticos que perpassaram sua trajetória desde a década de 1930 até os dias atuais, observando com especial atenção os aspectos que concorreram para os atuais contornos identitários do Pedagogo, foco desta pesquisa.

2.1. DA CRIAÇÃO DO CURSO À ELABORAÇÃO DAS SUAS DIRETRIZES NACIONAIS

Considerando que a Pedagogia é objeto de estudo neste trabalho, é imprescindível que façamos a seguir um breve histórico deste curso e área do conhecimento no Brasil, explanando sobre os debates e divergências entre diferentes concepções de Pedagogia e de identidade do pedagogo, sobretudo as divergências relacionadas à definição do curso como bacharelado, licenciatura ou ambas; e à identidade do pedagogo com base na docência ou na pesquisa e fundamentação teórica de processos educativos.

Assim, conforme relatório contido no Parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP Nº 5/2005, (BRASIL, 2005. p. 02), o curso de Pedagogia, ao longo de sua história, teve como objeto de estudo e finalidade fundamentais os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional e o ‘estudo da forma de ensinar’. Segundo Vieira (2008), desde que se institucionalizou no ano de 1939, assim como outros espaços de práticas educativas, o curso de Pedagogia tem sido marcado pela aproximação às exigências do mundo produtivo que desencadearam mudanças nas atividades pedagógicas.

Conforme estudo de Vieira (2008), organizamos a trajetória do Curso de Pedagogia no Brasil em cinco períodos que representam momentos de reformulações legais ou em que o curso foi pauta de discussões com vistas a futuras reformulações. O primeiro período aborda sua criação em 1939; o segundo é caracterizado pelas alterações advindas do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 251/62, regulamentador da Lei nº 4.024/1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); o terceiro período refere-se à Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968; o quarto período é marcado pelos debates da década de 1980 sobre os rumos da Pedagogia; e o quinto período atém-se à década de 1990 com a reforma educacional (nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394/1996), as propostas das

Comissões de Especialistas de Pedagogia e a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena, Resolução Nº 01/2006.

2.1.1. A criação do curso de Pedagogia - 1939 a 1962

Discute Vieira (2008, pág. 02) que as transformações no setor econômico, político e social provocadas pela Revolução de 1930, o início da Era Vargas, provocaram modificações também na área educacional em função de ideais pedagógicos pautados no ideário escolanovista, do qual o movimento dos Pioneiros da Educação Nova é uma das expressões em defesa, por exemplo, da formação docente em nível superior, se possível na universidade, essa também objeto de instigantes debates que propunham a sua criação. Nesse contexto, a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, no governo Vargas, consistiu numa resposta às questões que se discutiam com relação à reforma educacional, a partir do consenso de que a educação possuía um papel fundamental na construção de um Estado Nacional moderno. Noutras palavras,

o projeto de reformas educacionais era parte destacada do projeto de civilização que propugnava a construção de uma cultura onde a ciência e a técnica sustentariam a racionalização do trabalho; a proposição de políticas públicas; a expansão do mercado; a homogeneização da sociedade; a projeção brasileira internacional; a construção do Estado Nacional. Criar universidades e formar o professor secundário fazia parte dessa estratégia. (EVANGELISTA, 2002, p. 19).

Segundo Evangelista (2002), a criação do curso de Pedagogia culmina uma década, a de 1930, em que diferentes projetos de qualificação do magistério se consolidaram no Brasil. O primeiro foi o Instituto Católico de Estudos Superiores, no Rio de Janeiro, em 1932; o segundo o Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, criado por Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1934; o terceiro a Escola de Educação da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro, em 1935, criada por Anísio Teixeira; o quarto projeto, consolidado na Universidade do Brasil, resultou do encerramento tanto da experiência de formação de professores de Fernando de Azevedo quanto da de Anísio Teixeira em 1938, fruto do golpe de Estado que instituiu no Brasil o Estado Novo, em 1937. Extinta a Universidade do Distrito Federal, o estado autoritário de Vargas instalou a Universidade do Brasil e nesta a Faculdade Nacional de Filosofia.

O Curso de Pedagogia, dessa forma, (BRASIL, 2005), foi criado pelo Decreto-Lei n. 1190, de 04 de abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil, a qual passou a ofertar, além da Pedagogia e Didática, os cursos de regulares de Filosofia, Matemática, Química, Física, História Natural, Geografia, História, Ciências Sociais e Letras, sendo os cursos distribuídos nas seções de Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia.

Nos termos do Decreto-Lei nº 1.190/1939 (BRASIL, 2005), o curso de Pedagogia tinha como objetivo a formação de técnicos em educação, isto é, professores primários que realizavam estudos superiores em Pedagogia para assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias dos estados e dos municípios.

A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado “esquema 3+1”, pelo qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais, Naturais, Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Seguindo este esquema, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino. O então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente. Ressalta-se, ainda, que aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário. (BRASIL, 2005, p. 02 -03)

Dessa forma, afirma Vieira (2008) a dicotomia entre bacharelado e licenciatura significava que no bacharelado (primeiros 03 anos de estudo) se formava o pedagogo que poderia atuar como técnico em educação e, na licenciatura em Pedagogia (um ano de estudos complementares), formava-se o professor que iria lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário. De acordo com Silva (1999), o curso de Bacharelado em Pedagogia se estruturava em forma de seriação. No 1º ano, as disciplinas Complementos da Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação; no 2º ano: Estatística Educacional, Fundamentos Sociológicos da Educação; no 3º ano: Educação Comparada e Filosofia da Educação, sendo que havia disciplinas ministradas nos 3 anos, caso da Psicologia Educacional, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos

Sociológicos da Educação. Ainda havia disciplinas que eram abordadas nos dois últimos anos, a História da Educação e Administração Escolar. Na Licenciatura em Pedagogia (4º ano), o bacharel deveria cursar Didática Geral e Didática Especial.

Esse processo acarreta, segundo Evangelista (2002) o desaparecimento da formação dos professores primários nas universidades brasileiras do período, o que constituía parte essencial do projeto educativo dos renovadores do ensino, representado por Azevedo e Teixeira. Acerca da dicotomia no curso de Pedagogia, Brzezinski se posiciona da seguinte forma:

A falta de identidade do curso de Pedagogia refletia-se diretamente no exercício profissional. A identidade do pedagogo, então, revelava-se dicotômica, entre ser técnico e ser professor. A ambivalência na identidade derivava de uma situação curricular estranha em que o conteúdo da pedagogia era dissociado do conteúdo da didática e os cursos eram distintos, provocando a ruptura entre conteúdo dos conhecimentos epistemológicos específicos do campo da pedagogia e o método de ensinar esse conteúdo (BRZEZINSKI, 2011, p. 125)

Segundo Warde (1993), outro marco desse período da Pedagogia refere-se à criação do cargo de Orientador Educacional, profissional a ser formado no curso de Pedagogia, através do Decreto-Lei n. 8.558/46, atendendo às determinações do Decreto-Lei n. 4.244/42, Lei Orgânica do Ensino Secundário. A partir da década de 1940, discute a mesma autora, observou-se a necessidade de ampliação dos espaços de atuação do Pedagogo, o qual não dispunha de exclusividade para lecionar nas Escolas Normais dado que o Decreto Lei n. 8.530/46, Lei Orgânica do Curso Normal, definia que todo graduado poderia exercer o magistério no Curso Normal. Dessa forma, uma questão é fortalecida: se o pedagogo podia formar professores da escola normal, por que não poderia ser professor primário? Uma das decorrências desse movimento de ampliação de espaços foi a permissão ao pedagogo de lecionar no ensino primário e no secundário.

2.1.2. De 1962 a 1968 - Parecer do Conselho Federal de Educação - CFE Nº 251/1962

Com o advento da Lei nº 4.024/1961 e a regulamentação contida no Parecer CFE nº 251/1962, manteve-se o esquema 3+1, para o curso de Pedagogia. Em 1961, fixara-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE, sendo cinco obrigatórias: Psicologia da Educação, Sociologia da

Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Administração Escolar); e duas opcionais, escolhidas pela instituição entre: História da Filosofia, Biologia, Estatística, Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Cultura Brasileira, Educação Comparada, Higiene Escolar, Currículos e Programas, Técnicas Audiovisuais de Educação, Teoria e Prática da Escola Média e Introdução à Orientação Educacional. (BRASIL, 2005. p.03)

A Licenciatura em Pedagogia, por sua vez, (BRASIL, 2005. p.04), regulamentada pelo Parecer CFE nº 92/1962, previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação; Elementos de Administração Escolar; e Didática e Prática de Ensino, esta última em forma de Estágio Supervisionado. Mantinha-se assim a dualidade entre Bacharelado e Licenciatura em Pedagogia, ainda que, nos termos daquele Parecer, não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos.

Para Silva (1999), o campo de trabalho do bacharel não estava bem definido nessa época, assim como o campo específico de atuação do licenciado em Pedagogia, uma vez que muitos profissionais não formados especificamente nessa área foram assumindo o trabalho reservado aos licenciados. Para o autor as alterações efetuadas no currículo do Curso de Pedagogia foram consideradas tímidas, visto que havia no CFE e no meio acadêmico intenso debate sobre a fragilidade do curso. As divergências referiam-se sobretudo à proposta de manutenção ou extinção do mesmo, proposta esta que provinha da acusação de que faltava ao curso conteúdo próprio. Assim, aponta Silva, em meio a críticas e insatisfação dos estudantes e profissionais acerca do curso, reforçou-se a idéia de reformular a estrutura curricular. A idéia em pauta era de que, em um determinado momento do curso, houvesse ramificações, quando os alunos passariam a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que queriam desenvolver. (SILVA, 1999, p. 36, 37).

2.1.3. A Pedagogia após a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968

A Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, regulamentada pelo Parecer CFE nº 252/1969 e pela Resolução CFE nº 2/1969 (BRASIL, 2005, p.03), dispunha sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, abolindo a distinção entre bacharelado e licenciatura, estabelecendo o título de ‘licenciado’ como o único a ser obtido, independente da habilitação profissional adquirida. As reformas também definiram como objetivo do curso preparar professores para o Ensino Normal (curso de formação de professores primários,

denominado Habilitação Magistério em 2º Grau na Lei n. 5.692/1971); além de preparar especialistas para as atividades de supervisão, administração, orientação e inspeção nas escolas e sistemas escolares, assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. Contudo, para Silva (1999, p. 45), as habilitações específicas acarretaram uma nova fragmentação da formação do pedagogo.

Ainda segundo o autor, o curso de Pedagogia passa a ser composto de uma ‘base comum nacional’ constituída por matérias básicas (Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática) e outra base compreendendo as habilitações específicas de Magistério dos Cursos Normais e Atividades de Orientação, Administração, Supervisão e Inspeção Escolar, com as disciplinas Estrutura e Funcionamento do 1º e 2º graus, Metodologia do 1º grau, Prática de Ensino nas Escolas de 1º e 2º graus (Estágio Supervisionado), Princípios e Métodos de Orientação Educacional, Orientação Vocacional e Medidas Educacionais; Princípios e Métodos de Administração Escolar; Estatística Aplicada à Educação; Princípios e Métodos de Supervisão Escolar e Currículos e Programas; Princípios e Métodos de Inspeção Escolar e Legislação do Ensino. (SILVA, 1999).

Com relação ao direito à docência no ensino primário pelos Pedagogos, o Parecer n. 252/69 aponta que legalmente “quem pode mais pode o menos”, ou seja, quem prepara o professor primário tem condições de também ser professor primário. Porém, foi considerada prematura a criação de uma habilitação para esta área, sendo definidos alguns estudos mínimos para aquisição deste direito. São eles: Metodologia do Ensino de 1º grau e Prática de Ensino da Escola de 1º grau com Estágio Supervisionado. (SILVA, 1999, p. 04).

Sobre este assunto, Luckesi (1998) aponta a forte influência do tecnicismo na educação brasileira, circunscrevendo que o foco principal desta tendência pedagógica é produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções no mercado de trabalho. Sobre este assunto, reforça Brzezinski que

A imposição da reforma universitária da ditadura militar – Lei n. 5.540/1968, que fortaleceu o modelo educacional, ancorado na pedagogia tecnicista e na ideologia veiculada pela teoria do capital humano, levando à configuração de mais uma identidade do pedagogo, cujos pilares assentavam-se nas habilitações profissionais. Esta identidade foi traçada com mais nitidez no art. 30 da Lei da reforma universitária, definindo-a coerentemente em relação à pedagogia tecnicista, por meio de postulados que emanaram do Parecer n. 252/ 1969 e da Resolução n. 2/69 (...) Ideologia,

imposição legal e prática pedagógica determinaram a identidade do especialista: *a identidade tecnicista*. (BRZEZINSKI, 2011, p. 125-127)

Concordando com Brzezinski (2011), cumpre ressaltar que as reformas na educação superior e a instituição do ensino de 1º e 2º graus incumbem a escola e a universidade de divulgar o modelo de produção capitalista, de forma a que o aluno seja bem treinado para inserir-se profissionalmente no sistema econômico vigente.

2.1.4. Os debates da década de 1980 sobre os rumos da Pedagogia

De acordo com Vieira (2008, p. 08), no fim dos anos 1970 e início dos anos 1980 uma mobilização de educadores promove vários debates acerca da formação do educador, refletindo-se sobre a influência da ditadura militar na educação nacional configurada, nesse contexto, com forte perfil tecnicista a partir das Leis de Reforma Universitária (nº 5.540/1968); e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 5692/1971). Nessa esteira, uma temática central foi repensar o Curso de Pedagogia na perspectiva de evitar sua extinção ou a sua descaracterização, pretendida por facções políticas representadas no CFE. Assim, continua o autor, tomou relevância a discussão sobre a identidade do pedagogo e do próprio curso, entre organismos oficiais e entidades independentes de educadores, sendo um marco importante o 1º Seminário de Educação Brasileira, realizado na Universidade de Campinas – UNICAMP em 1978, com o tema "Função e estrutura da pedagogia na educação brasileira", com o objetivo de divulgar pesquisas independentes sobre currículo no curso de Pedagogia e elaborar propostas de resistência às imposições do CFE.

Para Brzezinski (2005, p. 81,82), o movimento era contra as reformas no curso de Pedagogia que descaracterizavam ainda mais a profissão do pedagogo que, dessa forma, seria extinta. Para esta autora, é importante destacar que, face à chamada 'abertura democrática', acreditando numa necessária transformação político-social, os educadores deflagraram a luta pela valorização do magistério e por um profissionalismo diferente do utilitarismo tecnicista das políticas educacionais oficiais. Apresentaram proposta de mudanças estruturais no curso de pedagogia para romper com as limitações impostas pelo currículo mínimo, mudanças tais que deveriam abranger todo o sistema de formação de professores, a partir da concepção de que a formação pedagógica do professor mantém sua base teórico-epistemológica no campo

educacional e a base da identidade do profissional da educação encontra-se na docência. (BRZEZINSKI, 2005, p. 12).

Outro marco importante desse movimento (Vieira, 2008, pág.09) foi a I Conferência Brasileira de Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 1980, na qual foi criado o Comitê Nacional de Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores que, em 1983, se transforma em Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE. Neste ano, ainda conforme Vieira, no 1º encontro nacional do comitê/comissão, iniciou-se a elaboração dos princípios gerais da sobre uma base comum nacional para a formação de todos os educadores, os quais postulavam que todas as licenciaturas, incluindo a Pedagogia, deveriam ter uma base comum, pois todas formam professores; a docência deveria constituir a base da identidade profissional de todo o educador; a base comum nacional dos cursos de Formação de Educadores não deveria ser concebida como um currículo mínimo ou um elenco de disciplinas, e sim como uma concepção básica da formação do educador.

Mais tarde, ainda segundo Vieira (2008), em 1986 no II Encontro Nacional da CONARCFE definiu-se que a base comum nacional deveria ser composta por três dimensões: a dimensão profissional, a dimensão política e a dimensão epistemológica. As quais deveriam estar intrinsecamente relacionadas possibilitando a formação do profissional da educação de forma articulada com a totalidade do trabalho que este iria desenvolver na escola pública e em outras áreas. A partir de 1990, a CONARCFE passa a se chamar ANFOPE - Associação Nacional para a Formação Profissional de Educadores, com objetivos de definir posição em relação à elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (que seria promulgada em 1996), bem como articular comitês e outras ações de profissionais da educação e alunos em prol da reformulação do Curso de Pedagogia.

Para Aguiar *et al* (2006, p. 824), no conjunto das conquistas daquele movimento destacam-se, sobretudo, a aceitação da base comum nacional organizada em eixos curriculares que, com a contribuição de diversas pesquisas tornaram-se princípios fundadores da base comum nacional e a partir de uma concepção sócio histórica de práxis educacional; outra conquista seriam as reformulações curriculares feitas pela maioria das universidades públicas e particulares que adotaram a docência como base da identidade do curso de pedagogia e extinguíram as habilitações; e ainda foi uma conquista, para os autores, a intensa produção

científica dos educadores e a permanente participação dos mesmos no Fórum em Defesa da Escola Pública.

Deve-se registrar que, de acordo com Scheibe e Aguiar (1999, p.10), havia divergências de importantes autores em relação às das concepções e propostas da ANFOPE acerca da defesa de que ao Curso de Pedagogia caberia a tarefa da formação docente, particularmente para os anos iniciais do então ensino de primeiro grau. Esta era a proposta era defendida por um grupo de representado por Iria Brzezinski, Ildeu Coelho, Helena de Freitas, Leda Scheibe, Márcia Aguiar e outros. De outro lado, autores como Selma Garrido Pimenta José Carlos Libâneo eram contrários à formação de professores no curso de Pedagogia, argumentando que o processo iniciado na década de 1980 gerou uma descaracterização do papel profissional do Pedagogo como técnico da educação, acarretando consequências prejudiciais às instituições de ensino.

Sobre este assunto, Libâneo e Pimenta (1999, p. 247) discorrem que as faculdades de educação que, para superar fragmentação e à divisão técnica do trabalho na escola, passaram a ter apenas duas habilitações (professor das séries iniciais do 1º grau e professor de cursos de habilitação ao magistério), excluindo do currículo as habilitações (supervisão, orientação, administração, inspeção), descartaram também boa parte da fundamentação pedagógica do curso. Isso teria consequências como as Secretarias de Educação deixarem de contratar profissionais pedagogos, prejudicando o atendimento pedagógico-didático às escolas e comprometendo o exercício profissional do pedagogo e esvaziando o curso de pedagogia de sua dimensão teórica e científica. Nas palavras dos autores,

a identificação do pedagogo com o docente incorre num equívoco lógico-conceitual. A pedagogia é uma reflexão teórica baseada nas práticas educativas e sobre elas. Investiga os objetivos sociopolíticos e os meios organizacionais e metodológicos de viabilizar os processos formativos em contextos socioculturais específicos. Todo educador sabe, hoje, que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 252)

Noutras palavras, enquanto o grupo de pedagogos do qual Brzezinski faz parte defende a docência como base da Pedagogia, deixando implícito que as especialidades não-

docentes (gestor, coordenador, orientador, inspetor, etc.) não são profissão, e sim funções secundárias em relação ao ser professor, contrapõe-se a este raciocínio o grupo liderado por Libâneo e Pimenta, defendendo que identificar o termo “pedagogia” com a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental, reduz a Pedagogia à prática do ensino, entendendo-se assim as habilitações e a dimensão teórica como elementos caracterizadores da identidade do Pedagogo, com importância sensivelmente superior à docência.

2.1.5. Os reflexos da LDBEN nº 9394/1996 e das Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia

Na década de 1990, segundo Brzezinski (2011, p. 127), os educadores organizados em suas entidades representativas, intensificam sua mobilização em favor de novas diretrizes para os cursos de formação de docentes, não apenas a Pedagogia, na perspectiva de consolidar a docência como base da identidade de todas as licenciaturas, incluindo os Cursos Normais superiores, além de se buscar a superação do caráter tecnicista das habilitações/especialidades. No contexto das lutas da ANFOPE, continua a autora, há o desafio de se contrapor às políticas neoliberais de ajuste da economia brasileira às exigências da economia globalizada que, na educação, conforme Evangelista, Shiroma e Moraes (2003, p. 55) são representadas pelo Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993), documento que, conforme os autores, atestava a adesão do Estado brasileiro aos ditames internacionais para reformas de caráter empresarial a educação. Não obstante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN) tenha criado expectativas e possibilidade de que fosse garantida a formação superior a todos os professores do Ensino Fundamental em universidades, para os autores a promulgação desta lei é apontada pela autora como mais um marco das políticas educacionais neoliberais.

Além disso, para Campos (2009, p. 39), a nova LDBEN representou uma séria ameaça de extinção do curso de Pedagogia no Brasil. Para a autora, a lei anula completamente o papel do curso de Pedagogia ao estabelecer a formação de professores para séries iniciais em Curso Normal Superior, no Artigo nº 63 daquela lei; e ao postular a formação de especialistas em educação para as áreas de administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional em cursos de pós-graduação ofertados à graduados de qualquer curso superior.

Conforme Küenzer (1998, p.110), a LBDEN acarretou muitas mudanças na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Ensino Superior, principalmente nas universidades públicas e nos cursos de formação de docentes, destacando-se os Programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da educação profissional em nível médio; a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel que queira atuar como professor na Educação Básica; a regulamentação do curso normal em nível médio; a regulamentação dos cursos sequenciais que abriram a possibilidade de retomada das antigas licenciaturas curtas de 1.600 horas; a criação dos Institutos Superiores de Educação específicos para formação de professores para a Educação Básica; a criação do Curso Normal Superior para formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental e Educação Infantil e a formação dos especialistas nos Cursos de Pedagogia, além da elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação. A respeito dessas reformas da Lei nº 9394/1996 Küenzer discute que

ao retirar a formação de docentes da universidade, contrariamente ao que acontece nos países em que a democratização da educação realmente ocorreu, toma-se uma concepção elitista de ensino superior, voltado para a formação de cientistas e pesquisadores. Isso para o legislador (e para o Estado que abraça as políticas do Banco Mundial) não é o caso dos educadores, cuja formação nesta concepção dispensa o rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação. Esta concepção é reforçada através do entendimento de que qualquer profissional que tenha ensino superior, ou até mesmo médio, pode ser professor, desde que faça, nos institutos, a complementação pedagógica ou os estudos adicionais, descaracterizando-se, assim, as licenciaturas. (1998, p. 113)

Segundo Aguiar *et al* (2006, p.825), a LDBEN de 1996, dentre outras políticas do MEC, induziu fortemente a uma política de crescimento desordenado do ensino superior privado, com crescente expansão dos cursos normais superiores e do próprio curso de Pedagogia, sobretudo em instituições privadas, nem sempre comprometidas com a qualidade na formação.

De acordo com Castro e Fernandes (2013) esse contexto, somado a condições precárias de trabalho do profissional pedagogo, favorece a progressiva perda de prestígio profissional e social, bem como a desvalorização econômica do curso de Pedagogia e dos seus egressos. Ainda de acordo com as autoras, o aumento do número de pedagogos no mercado de trabalho, associado à precarização na formação dos pedagogos, acentuaria essa

desvalorização, causando conseqüente e gradativa diminuição de inscrições e matrículas no curso de Pedagogia. Dessa forma, diminui-se a procura e a concorrência para acesso ao curso, em comparação a outros cursos mais valorizados social e financeiramente. Isso tornaria a Pedagogia a opção daqueles alunos que não se consideram capazes de acessar um curso valorizado, em função de escolaridade básica precária, que os impediria de passar no vestibular ou outro processo seletivo muito concorrido; ou em função de carência financeira da família, que dificultaria o acesso a cursos caros nas universidades particulares. Outrossim, o Curso de Pedagogia representaria uma real possibilidade de ascensão social para alunos de classes pobres, ainda que pareça contraditório ascender socialmente através de uma profissão desprestigiada. Fundamentando seus estudos, Castro e Fernandes (2013) dialogam com o conceito de “causalidade do provável” de Bourdieu (1998), segundo o qual, a partir do conceito de *habitus*, os indivíduos tendem a se adaptar ao mundo a partir de uma avaliação das próprias condições sociais, políticas, econômicas e culturais. Para Bourdieu (1983, p.106) “*habitus* é também adaptação, ele realiza sem cessar um ajustamento ao mundo que só excepcionalmente assume a forma de uma conversão radical”, isto é, *habitus* representa um conjunto de vivências, disposições e esquemas usados pelos indivíduos para sua intervenção no cotidiano. Nesse sentido, a causalidade do provável é a escolha de uma ação ou intervenção possível pelo indivíduo para agir no mundo. Nas palavras de Bourdieu

tudo se passa como se o futuro objetivo, que está em potência no presente, não pudesse advir senão com a colaboração ou até a cumplicidade de uma prática que, por sua vez, é comandada por esse futuro objetivo; como se, em outras palavras, o fato de ter chances positivas ou negativas de ser, ter ou fazer qualquer coisa predispuésse, predestinando, a agir de modo a que essas chances se realizem. Com efeito, a causalidade do provável é o resultado dessa espécie de dialética entre o *habitus*, cujas antecipações práticas repousam sobre toda experiência anterior, e as significações prováveis, isto é, o dado que ele toma como uma apercepção seletiva e uma apreciação oblíqua dos índices do futuro para cujo advento deve contribuir (coisas ‘a serem feitas’, ‘a serem ditas’ etc.): as práticas são o resultado desse encontro entre um agente predisposto e prevenido e um mundo presumido, isto é, pressentido e prejulgado, o único que lhe é dado conhecer (Bourdieu, 1998, p. 111).

Noutras palavras, Castro e Fernandes (2013) apoiadas em Bourdieu (1998) explicam que a aparente contradição do estudante buscar ascender socialmente através de um curso desprestigiado (Pedagogia) deve-se ao fato dos estudantes partirem de uma formação escolar deficiente e com insuficiente capital econômico, social e cultural para disputar as alternativas mais concorridas de ensino superior, num quadro em que o investimento escolar (busca de

capital cultural) tem uma estreita relação com a classe social à qual os indivíduos pertencem. Assim, a Pedagogia representa ascensão social não como possibilidade de enriquecimento financeiro ou elevado *status* social, e sim como possibilidade de uma vida digna, fuga do desemprego e uma relativa distinção concedida pelo diploma de nível superior.

É nesse contexto de ampliação desordenada do curso de Pedagogia que se intensifica o movimento de discussão e elaboração das diretrizes para o curso de Pedagogia (AGUIAR *et al* (2006, p. 824). Um marco importante, em 1998, foi a instituição da Comissão de Especialistas de Pedagogia, com a tarefa de elaborar as novas diretrizes do curso. A partir daí, toma forma um amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as coordenações de curso e as seguintes entidades: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pesquisa em Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); e a Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia.

Segundo discute Brzezinski (2011), representante da ANFOPE, dentre as principais bandeiras desse movimento de entidades, destacavam-se: a docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação; a formação do profissional da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica feita em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação uma base comum nacional, inspiradora dos novos contornos da identidade do pedagogo; uma sólida formação teórica; a unidade teoria-prática; o trabalho coletivo e interdisciplinar; a concepção de gestão democrática; a pesquisa como princípio educativo; proposta curricular interdisciplinar nucleadora, visando a superar conteúdos delimitados em territórios de disciplinas.

Conforme Scheibe (2001, p.7), também da ANFOPE, a tese defendida pela entidade procura garantir a formação unificada do Pedagogo, profissional que, tendo como base os estudos teórico-investigativos da educação, é capacitado para a docência e conseqüentemente para outras funções técnicas educacionais tais como a supervisão, administração, orientação, inspeção, etc. Assim, considerando que a docência é a mediação para outras funções que envolvem o ato educativo intencional, o curso de pedagogia destina-se em primeiro lugar à formação do professor de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental (hoje, 1º ao 5º ano do Ensino

Fundamental) e da educação infantil, formação correspondente à de professor normalista de nível superior.

Recorrendo a Vieira (2008, pág. 08), é importante destacar que embora as propostas destas entidades sejam apresentadas as proposições do movimento de educadores, existem grupos que discordam que a docência seja a base do Curso de Pedagogia. Um dos grupos mais representativos é composto pelos intelectuais que assinaram o Manifesto de Educadores Brasileiros em 2005, em torno de 120 educadores, dos quais destacam-se José Carlos Libâneo, Selma Pimenta, Maria Amélia Franco, dentre outros. Neste documento, propuseram que o curso de Pedagogia passasse a ter status de bacharelado, não de licenciatura, tendo em vista a necessidade de que os educadores, legisladores e pesquisadores do campo educacional compreendam a pedagogia como campo científico e investigativo, constituindo-se prioritariamente como uma ciência. Para Libâneo (1999, p. 35) a Pedagogia deve ocupar-se do estudo sistemático das práticas educativas que se realizam em sociedade não apenas na escola e na família, mas em todos os contextos da existência humana, de modo institucionalizado ou não, sob várias modalidades. Dessa forma, continua o autor, a pedagogia constitui um campo de conhecimento que possui objeto, problemáticas e métodos próprios de investigação, configurando-se como ciência da educação. Nas palavras de Libâneo e Pimenta,

O pedagógico e o docente são termos inter-relacionados mas conceitualmente distintos. Portanto, reduzir a ação pedagógica à docência é produzir um reducionismo conceitual, um estreitamento do conceito de pedagogia. A não ser que os defensores da identificação pedagogia-docência entendam o termo pedagogia como metodologia, isto é, como procedimentos de ensino, prática do ensino, que é o entendimento vulgarizado do termo. Mas pensar assim significa desconhecer os conceitos mais elementares da teoria educacional. A pedagogia é mais ampla que a docência, educação abrange outras instâncias além da sala de aula, profissional da educação é uma expressão mais ampla que profissional da docência, sem pretender com isso diminuir a importância da docência. E não existe suporte teórico, conceitual, para justificar essa idéia de “docência ampliada”, argumento usado por muitos colegas para justificar essa identificação reducionista de faculdade de educação com formação de professores (...). A pedagogia é mais ampla que a docência (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 252)

Libâneo e Pimenta assim resumem as propostas dos signatários do Manifesto de Educadores Brasileiros:

A proposta básica é a de que a formação dos profissionais da educação para atuação na educação básica far-se-á, predominantemente, nas atuais faculdades de educação, que oferecerão curso de pedagogia, cursos de formação de professores para toda a educação básica, programa especial de

formação pedagógica, programas de educação continuada e de pós-graduação. As faculdades de educação terão sob sua responsabilidade a formulação e a coordenação de políticas e planos de formação de professores, em articulação com as pró-reitorias ou vice-reitorias de graduação das universidades ou órgãos similares nas demais Instituições de Ensino Superior, com os institutos/faculdades/departamentos das áreas específicas e com as redes pública e privada de ensino. (...) O curso de pedagogia destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e em outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares. Os cursos de formação de professores e os programas mencionados, abrangendo todos os níveis da educação básica, serão realizados num Centro de Formação, Pesquisa e Desenvolvimento Profissional de Professores – CFPD, que integrará a estrutura organizacional das faculdades de educação e destinar-se-á à formação de professores para a educação básica, da educação infantil ao Ensino Médio. (LIBÂNEO & PIMENTA 1999, p. 242)

A partir de 1998, conforme Vieira (2008, p. 13) a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC), através da Portaria nº146, nomeia uma Comissão de Especialistas de Pedagogia, composta por integrantes do CNE e do movimento de educadores com o propósito de elaborar um Projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNP), a partir das discussões com as Instituições de Ensino Superior e entidades nacionais representantes de educadores e da área educacional em geral, incluindo-se aí as propostas divergentes da ANFOPE e as proposições dos signatários do *Manifesto de Educadores Brasileiros*. Na *Proposta de Diretrizes Curriculares da Comissão de Especialistas de Pedagogia* o perfil do pedagogo foi definido de forma a contemplar os pressupostos da ANFOPE, a saber, o pedagogo deverá ser o profissional capaz de “atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais” (ANFOPE/CEEP, 2007, p.1).

Uma segunda Comissão de Especialistas de Pedagogia, com os mesmos propósitos, fora instituída em 2000 para trabalhar em conjunto com a Comissão de Especialistas de Formação de Professores, também do MEC. Esta Comissão Bicameral elabora uma proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia reforçando as teses da proposta anterior. É a partir desta última que o CNE elabora o projeto de lei inicial das Diretrizes, em março de 2005, projeto este que sofreu inúmeras reformulações em função das pressões de diversos segmentos educacionais organizados por ter suas concepções contempladas na lei. Assim, em dezembro de 2005, é aprovado o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena de nº 05/2005, apresentando o projeto de Resolução das DCNP. Após ser reexaminado acerca

de sua constitucionalidade, as DCNP foram publicadas no Diário Oficial em 15 de maio de 2006, ficando conhecidas como Resolução CNE/CP nº 01/2006 (VIEIRA, 2008, p. 13-15).

Ao refletir sobre avanços e retrocessos na nova lei, Brzezinski (2011, p.129), admite que nas DCNP o pedagogo é definido com uma identidade consensuada, em função das negociações e acordos entre múltiplas e antagônicas propostas das quais resultaram a lei. Dessa forma, para a autora, de acordo com o texto final das DCNP o pedagogo é ao mesmo tempo professor, pesquisador e gestor, sendo a docência a base desta identidade. As reflexões de Brzezinski refletem o fato de que seu grupo político teve várias de suas propostas contempladas nas diretrizes. Porém, a tal identidade consensuada não é aquela ensejada pelos educadores, mas foi a que resultou da negociação possível entre conflitos políticos entre grupos de educadores divergentes entre si e entre estes e o CNE/MEC, conflitos estes acerca das concepções de mundo, de sociedade, de formação, de docência e de pedagogo. Nesta seara, a identidade do pedagogo assim está delineada na lei das DCNP (BRASIL, 2006):

Art. 2º, § 1º - Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Art. 4º - O curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
- III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Brzezinski (2011, p. 130) observa como principal avanço das novas DCNP a convicção de que o estudante de Licenciatura em Pedagogia poderá construir uma identidade de professor-pesquisador-gestor, tendo por base de sua identidade a docência. Outros avanços seriam o currículo com uma base comum nacional, como parte de uma estrutura curricular organizada em núcleos, a saber: um núcleo de estudos básicos; um núcleo de aprofundamento

e diversificação de estudos; e um núcleo de estudos integradores. (BRASIL, 2006, p.04). Esses núcleos assim são apresentados nas DCNP:

Art. 6º - A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de:

I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará:

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais (...)

III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em (...) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão (...) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional (...) atividades de comunicação e expressão cultural.

Para Brzezinski (2011, p. 131) é outro avanço a ampliação do horizonte de formação e de atuação do pedagogo na medida em que os cursos de Pedagogia tenham boa qualidade, que sejam reconhecidos e bem avaliados pela CAPES - Fundação de Capacitação e Aperfeiçoamento de Pessoal da Educação Básica e Superior, de forma que haja garantias de uma boa preparação do egresso da Pedagogia para atuar nos três níveis da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com competências para desenvolver diversas outras tarefas escolares e não escolares.

A mesma autora (2011) classifica como retrocessos das DCNP, no seu Art. 14, a manutenção da antiga visão tecnicista de formar pedagogos, ao possibilitar a formação em pós-graduação de especialistas em administração, planejamento, supervisão, inspeção, supervisão e orientação educacional, provenientes de qualquer graduação, para atuarem na escola básica. A autora chama ainda a atenção para características tecnicistas nas DCNP ao lamentar o retrocesso de “permanecer como fundamento epistemológico do *corpus* doutrinário da formação do pedagogo, a Pedagogia de Resultados, que enaltece a formação por competências e despreza a formação com base no aprofundamento do conhecimento”. (BRZEZINSKI, 2011, p. 131)

Noutro polo, Libâneo, Pimenta e outros autores contrários à base docente na formação do Pedagogo enumeram diversas críticas às DCNP, ao passo que propõem alternativas ao que consideram equívocos daquela lei.

Para Libâneo e Pimenta (1999), como já explicitado neste trabalho, a base da formação do pedagogo deveria ser a pesquisa em educação, visto que a docência como base da formação fragiliza os pedagogos em sua atuação profissional ao retirar do curso o campo pedagógico como área de atuação e produção de conhecimento. Dessa forma, o conceito de docência explicitado na lei gera uma imprecisão conceitual que pode levar a múltiplas interpretações sobre qual deve ser a base do curso de Pedagogia, visto que à docência são acrescentadas atividades de gestão e produção de conhecimento. (LIBÂNEO e PIMENTA, 2006, p. 222).

Ainda nesta seara, Libâneo (2006, p. 220) afirma que “a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. A base de um curso de Pedagogia é o estudo do fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude” . Para o autor, (2002, p.84) não é possível em 3.200 horas se formar com boa qualidade, num mesmo curso, três ou quatro profissionalizações no mesmo pedagogo. Isso provocaria apenas um arremedo de formação profissional num curso inchado. Para o autor, para se formar com boa qualidade, ou se forma um bom professor, ou um bom gestor, ou coordenador pedagógico, ou pesquisador, etc. Numa proposição para uma possível reforma nas DNCP, Libâneo e Pimenta postulam que

a regulamentação do curso de Pedagogia destinado a oferecer formação teórica, científica e técnica para interessados em aprofundamento na teoria pedagógica, na pesquisa pedagógica e no exercício de atividades pedagógicas específicas – planejamento de políticas educacionais, gestão do sistema de ensino e das escolas, formação de professores, assistência pedagógico-didática a professores e alunos, avaliação educacional, pedagogia empresarial, animação cultural, produção e comunicação nas mídias, movimentos sociais e outros campos de atividade educacional, inclusive as não-escolares (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 253).

Explicitados os diferentes pontos de vista que orientaram o debate sobre a identidade do curso de Pedagogia no Brasil, passamos abaixo a abordar a história deste curso na Universidade Federal do Pará e em Marabá, foco deste estudo.

2.1.6. O curso de Pedagogia na UFPA e em Marabá

O Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia no Estado do Pará foi implantado, conforme Campos (2009, p.33), pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belém, mantida pela Sociedade Civil de Agronomia e Veterinária. A legislação que autorizou o funcionamento dos cursos de pedagogia, filosofia, matemática, geografia e história, ciências

sociais e letras clássicas foram o Decreto nº 35.456 e a Portaria MEC nº 771/54 de 1954, no governo Vargas. A Faculdade, por sua vez, foi criada em 1948 e instalada oficialmente em 1954, ofertando os cursos supracitados. A Universidade Federal do Pará, criada pela Lei nº 3.191 de 02 de julho de 1957 no governo Kubistchek, incorpora os cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, então dissolvida.

Assim como nas demais universidades do país, obedecendo à legislação vigente, na Universidade Federal do Para (UFPA) o Curso de Pedagogia também foi organizado no formato “3+1”, isto é, a separação entre bacharelado (três anos de estudos) e licenciatura (um ano a mais de estudos) como já descrito nesse trabalho. A legislação educacional de 1961 e 1962 promove tímidas mudanças no curso, como a definição do currículo mínimo do curso. Mantém-se a dicotomia entre bacharelado e licenciatura, sendo o bacharelado reforçado com as novas disciplinas que preparam para trabalhos não-docentes na escola, como Métodos e Técnicas de Pesquisa Pedagógica, Currículos e Programas e Introdução à Orientação Educacional. (CAMPOS, 2009, p. 34).

Com as reformas promovidas pelas legislações nacionais de 1968 e 1969, são inseridas no curso de Pedagogia as habilitações profissionais em orientação educacional, supervisão escolar, administração e inspeção escolares, situação à qual a UFPA se adequa com a resolução nº126/1972 do seu Conselho Superior de Ensino e Pesquisa (CONSEP), mantendo ainda a dicotomia do esquema 3+1 através da separação entre Centros Básicos, responsáveis por disciplinas do núcleo comum; e Centros Profissionais, responsáveis pelas disciplinas específicas.(COLARES, 2000, p. 48).

Para Carvalho *et al* (2001, p.15), os debates realizados no Colegiado de Pedagogia da UFPA em meados da década de 1980 foram decisivos para reformular e contextualizar o curso a nível nacional, regional e local, diminuindo-se suas características tecnicistas herdadas das legislações do regime militar. Assim, a UFPA modifica seu Curso de Pedagogia com a Resolução do CONSEP nº 1234/1985, ofertando mais flexibilidade com as disciplinas eletivas e optativas, escolhidas pelo estudante. Outra novidade, ainda segundo a autora, foi a obrigatoriedade da habilitação em Magistério para atuação no Curso Normal em Nível Médio (nível de 2º grau, à época), dada a grande carência de professores para este segmento no Pará. Porém, a resolução de 1985 ainda não possibilitou ao pedagogo a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, ainda que o Colegiado de Pedagogia

comungasse da concepção de docência como base da identidade do Pedagogo defendida pela ANFOPE em âmbito nacional.

Relata Colares (2000) que a partir de 1992 o Centro de Educação da UFPA, através do Colegiado de Pedagogia, organiza vários seminários em prol da avaliação e reformulação do curso, com participação de professores universitários, estudantes e egressos, inclusive representantes dos campi do interior do estado nos quais o Curso de Pedagogia fora implantado a partir de 1987. A esse respeito, Carvalho (2012, p.07) discorre que, no contexto da LDBEN de 1996 já em vigor e à luz das propostas da ANFOPE para elaboração de diretrizes curriculares nacionais, os debates organizados pelo colegiado resultam na Resolução nº 2669/1999 do CONSEP/UFPA, o qual estabelece como objetivo do curso de Pedagogia a preparação do pedagogo para a docência na Educação Infantil, nas séries iniciais Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal de Ensino Médio, além da atuação na gestão, organização e coordenação de trabalhos pedagógicos em espaços escolares e não-escolares. Em concordância com os pressupostos da ANFOPE, continua Carvalho (2012) os princípios curriculares do curso de Pedagogia na UFPA passam a consistir na docência como eixo da formação, sólida formação teórica, pesquisa para conhecer e intervir na sociedade, currículo em perspectiva de flexibilidade interdisciplinar e da articulação entre um núcleo de estudos básicos, um núcleo de aprofundamentos de diversificação de estudos e outro de estudos integradores, como já mencionado neste trabalho.

Nova avaliação do Curso de Pedagogia na UFPA é realizada em 2010, de acordo com Carvalho (2012), agora sob a égide das DCNP, com a participação de instituições empregadoras, sindicatos de profissionais da educação, egressos do Curso de Pedagogia, professores e alunos do Curso. Este processo, por sua vez, resultou no novo Projeto Político-Pedagógico do curso, estabelecendo um currículo organizado a partir dos núcleos de Estudos Básicos; o de Aprofundamento de Estudos e um Núcleo de Estudos Integradores, sendo que estes núcleos comportam oito eixos temáticos, a saber: a escola e o conhecimento; mundo do trabalho e educação inclusiva; escola; cultura e democracia; linguagens e tecnologias; infância e adolescência; política de direito à educação; espaço, paisagem e território na Amazônia. (UFPA, 2010).

Nessa esteira a UFPA, no contexto da sua configuração *multicampi*, confere autonomia aos diversos *campi* para elaborar seu próprio Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, assim como demais cursos, adequando-se a legislação hierarquicamente

superior às especificidades locais. De acordo com texto disponível no *site* da UFPA (2014), a primeira turma de Pedagogia no Campus de Marabá foi aberta em 1987, em regime intervalar (períodos de férias), marcando a implantação da Universidade Federal do Pará na região sul e sudeste. No ano de 1994, foi criada a primeira turma de Pedagogia em regime regular, sendo que as turmas de 1994 e 1998 participaram ativamente do processo de avaliação que resultou na definição da atual de nova estrutura curricular, aprovada pela resolução nº 2.669/99-CONSEP, iniciando-se a partir daí a formação do pedagogo que pudesse atuar tanto na docência, base da formação, quanto na organização do trabalho pedagógico.

Mais recentemente, o Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia do Campus de Marabá, aprovado em 2012, (UFPA, 2012, p.02) enfatiza a relação entre os núcleos e eixos organizadores do currículo através da proposição de seus próprios núcleos eletivos, na perspectiva dos Estudos Integradores. Dessa forma, objetivando-se concretizar as atividades de Pesquisa e Extensão, foram criados Núcleo de Educação do Campo (NECAMPO); Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Relações Étnico-Raciais, Movimentos Sociais e Educação (N'UMBUNTU); Núcleo de Tecnologias Informáticas e Comunicacionais na Educação (NETIC); Núcleo de Educação Especial (NEES); Núcleo de Educação Ambiental (NEAM) e Núcleo de Estudos Socioculturais em Sexualidade Humana (NUESH); Núcleo de Arte Educação da Região Sul e Sudeste do Pará (NAESSP).

3. O PROCESSO DE INTERIORIZAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ E O CAMPUS DE MARABÁ

As discussões propostas neste trabalho relacionadas ao papel da Universidade Federal do Pará, através do campus de Marabá como instituição formadora de professores, portanto, torna-se pertinente que façamos uma breve contextualização deste espaço. Nesse sentido, ressaltamos que a luta por acesso à educação pública de boa qualidade em todos os seus níveis, do ensino básico ao superior, é uma das dinâmicas regionais importantes, assim como as categorias de exploração do trabalho pelo capital, consumo, saúde, pluralidade cultural, grandes projetos governamentais, transformação da paisagem natural, proletarização do homem do campo, violência na luta pela posse e manutenção da terra, crescimento desordenado das cidades, etc. Dessa forma, a presente proposta de pesquisa mostra-se relevante na medida em que problematiza e analisa a construção da identidade docente e formação de pedagogos (professores; administradores, coordenadores, orientadores escolares, etc..) escolares na universidade pública, no contexto das produções discursivas e políticas públicas para a educação. Em outras palavras, este trabalho propõe à universidade olhar para si mesma, olhar “pra dentro” e refletir sobre sua tarefa de formar educadores e as relações desta tarefa com as dinâmicas socioterritoriais que caracterizam a Amazônia e que são diretrizes epistemológicas deste curso de Mestrado. Neste sentido, é pertinente a contextualização histórica a seguir.

3.1. OS PRINCÍPIOS DA INTERIORIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO PARÁ

De acordo com Sousa (2011), a Universidade Federal do Pará (UFPA), criada através da Lei nº 3.191 de 02 de julho de 1957 e oficialmente instalada em 31 de janeiro de 1959, no governo de Juscelino Kubistchek, é a maior instituição de ensino superior e pesquisa na região norte, uma das maiores do país em número de estudantes. Conforme Oliveira (2006), a UFPA vem se consolidando cada vez mais nas atividades de ensino, pesquisa e extensão na Região Amazônica, constituindo-se na mais importante universidade federal da região e a única estruturada em dez *campi*, destacando-se pela descentralização de suas ações no interior da região desde a década de 1970, de forma pioneira e sistemática.

Acerca da relevância da UFPA na região norte, Silva (2009) relata que esta foi a primeira universidade da Amazônia e congregou as sete faculdades federais, estaduais e privadas existentes em Belém: Medicina, Direito, Farmácia, Engenharia, Odontologia, Filosofia, Ciências e Letras e Ciências Econômicas, Contábeis e Atuariais.

Acerca do processo de interiorização da UFPA, é necessário destacar, de acordo com Dias, Coelho & Santos (2004), que a política de Interiorização das Universidades da Amazônia surge a partir da pressão social e política por democratizar as instâncias do Estado, dentre elas a Universidade, o que viria contribuir para o fim do regime militar. Não obstante, no Pará a política de interiorização da universidade pública na Amazônia estava intrinsecamente relacionada com a ação desenvolvimentista do Governo Federal e com a proposta deste de tornar a Amazônia uma área de importância estratégica à integração da economia nacional, tornando a região grande fornecedora de recursos ao capital nacional e internacional.

Freitas (2005) discorre que as primeiras ações de interiorização do ensino superior no interior da Amazônia deram-se no final da década de 1960, com a criação dos CRUTAC's (Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ações Comunitárias) e a realização de cursos especiais de Licenciatura Curta, nas áreas de Letras, Estudos Sociais e Ciências Naturais. Além disso, a autora cita como relevantes o desenvolvimento do Projeto Rondon e o incentivo à instalação de *campi* universitários originários de outros estados brasileiros no interior amazônico.

Ainda segundo Freitas, a segunda fase do processo de interiorização do ensino superior se dá em meados da década de 1980, com o I Projeto de Interiorização da UFPA, regulamentado pela Resolução Nº 1.355, quando foram eleitos oito *campi* para o trabalho com apoio das prefeituras locais que disponibilizaram prédios para a instalação do *campi*, servidores para o apoio administrativo, vigilantes e motoristas. Neste mesmo período, em maio de 1986, representantes das universidades amazônicas elaboraram o I Projeto Norte de Interiorização, aproveitando os objetivos, metas e estratégias da interiorização da UFPA. Assim, no contexto do I Projeto Norte de Interiorização, em 1986 a UFPA implantou a estratégia de multicampismo, absorvendo os *campi* avançados do Projeto Rondon, instalando os cursos de licenciatura plena em Pedagogia, Letras, Geografia, História e Matemática nos municípios paraenses de Altamira, Abaetetuba, Bragança, Castanhal, Cametá, Marabá, Soure e Santarém. (CARVALHO, 2012, p.07).

Silva (2009) e Fontes (2012) abordam o multicampismo de modo diferente de Carvalho (2012), isto é, não consideram multicampismo como sinônimo de interiorização da UFPA, mas como uma etapa posterior à interiorização, no qual os alunos e professores dos *campi* lutam por autonomia e qualidade das atividades em relação à sede em Belém.

Assim, para Silva (2009, p. 118) com o projeto de interiorização e sobretudo depois, com a política do *multicampismo*, uma função histórica da universidade se faz realidade, qual seja, a de entranhar-se no processo de formação social, cultural e econômica dos membros de cada comunidade. Percebe-se assim, a partir da influência da universidade, a possibilidade das comunidades construírem as suas próprias estratégias de desenvolvimento, principalmente tendo-se em conta a importância da educação formal para o desenvolvimento da região e a grande carência de professores qualificados pelo menos com o curso técnico em Magistério. Especificamente sobre o multicampismo, Silva destaca que

depois de alguns anos de interiorização da UFPA, as comunidades acadêmicas dos campi do interior passaram a exigir autonomia acadêmica e administrativa para que estes pudessem se inserir, de uma forma mais efetiva, na dinâmica específica de desenvolvimento social, histórico e cultural da região na qual cada um está inserido (...) Uma dimensão que é fundamental nesse processo de implementação de uma política de organização *multicampi* é a “desconcentração centralizada”, que se tenta superar por uma concepção “descentralizadora” da gestão superior.(109, 123)

Do ponto de vista de Silva (2009, p. 94) o *multicampismo* é um estágio da interiorização resultado de reivindicações e exigências dos campi do interior por sua autonomia em relação à sede da UFPA em Belém, buscando “uma melhor integração da produção científico-acadêmica com os problemas reais vividos pelos povos de cada região onde estão localizados os campi da UFPA. Essas escolhas, entretanto, são condicionadas pela estrutura de cada campus” (p. 108):

Cada campus do interior do estado do Pará possui, legalmente, o mesmo nível de autonomia para escolher seus representantes, assim como para constituir seus conselhos deliberativos, definir os projetos pedagógicos de seus cursos e estabelecer em quais ações serão investidos os recursos financeiros disponíveis para o exercício financeiro, por exemplo (SILVA,2009, p.123)

Discorrendo sobre este assunto, Fontes (2012, p. 07) afirma que “A interiorização fez com que a UFPA se repensasse e, vinte e cinco anos depois, é uma universidade *multicampi*”, contudo, essa não foi apenas uma expansão física da UFPA tampouco um projeto idealizado por reitores, mas sim uma conquista de docentes, discentes e funcionários dos campi do interior do Estado, deixando “de ser uma simples ramificação ou apêndice da sede para ser

parte integrante da mesma” (p. 21), num processo de luta por direitos e estabelecimento de uma nova relação com populações locais (p.22). Nas palavras de Fontes, (2012, p. 21-22)

a UFPA se tornou *multicampi* não apenas por seus *campi* mas também pela diversidade de sujeitos que participaram desta construção. (...) a sede se defrontou com novos sujeitos, os alunos da interiorização, que solicitavam cursos novos, fazendo reclamações e lutando por direitos. Esta percepção também indica uma visão diferenciada dos *campi*, que deixam de ser uma simples ramificação ou apêndice da sede para ser parte integrante da mesma. Na interiorização vemos uma Universidade que almejou se tornar *multicampi* e conseguiu, mesmo com limitações. Esta conquista não foi por conta de um projeto idealizado por reitores, mas sim por um acúmulo de experiências, onde conselhos, departamentos, professores, alunos e funcionários debateram o projeto de interiorização, dando novos sentidos a ele e à própria Universidade.

Oliveira (2006) afirma que antes do ensino superior ser levado pela UFPA a quase todos os 143 municípios do Estado de forma politicamente planejada, apenas 150 dos 25 mil professores da rede pública tinham habilitação para o magistério. Silva (2009) relata que, para dar conta dessa demanda, os *campi* ganharam grande destaque e fortalecimento quanto à sua autonomia administrativa e financeira, uma relevante estratégia da universidade para a melhoria da qualidade da educação no estado por meio dos seus cursos de licenciatura. Segundo Dias, Coelho & Santos (2004), em 1993, já havia dois mil licenciados plenos no Estado, os quais passaram a atuar não apenas em sala de aula, como professores, mas também na gestão das escolas, na função de diretores, e das políticas educacionais, no papel de secretários de educação.

Ainda de acordo com Silva (2009, p.109) o primeiro *campus* interiorizado da UFPA foi criado em 14 de outubro de 1970, através da Resolução nº 39/70, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), inicialmente como Núcleo de Educação, da Universidade Federal do Pará, e posteriormente, Campus Universitário de Santarém. Em seguida vieram os demais: em 14 de abril de 1978, implantou-se o Campus Universitário de Castanhal; em 1987, foi instalado o campus de Soure a partir do Núcleo Universitário do Marajó. Em 1990, o núcleo passou a ser denominado Campus Universitário do Marajó, com sede em Soure e um núcleo em Breves. O Campus Universitário de Breves foi criado em 1990.

Ao fim deste tópico ressaltamos, apoiados em Silva (2009) e Fontes (2012) que o multicampismo é resultado de um movimento do interior do Estado em contraposição à perspectiva colonialista da interiorização, a partir da qual os saberes locais, dos *campi*, eram

subvalorizados em relação aos saberes trazidos, transpostos da capital, tal qual a metrópole o faz com a colônia de exploração. É no contexto dessa luta que os *campi* conquistam autonomia administrativa que, no caso de Santarém, resulta na criação da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), em 2009; e em Marabá vem resultar na criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), em 2012.

3.1. O CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MARABÁ

Interessa para este trabalho abrir um parêntese para abordar brevemente o histórico do Campus Universitário da UFPA em Marabá, implantado em 1987, promovendo a formação de professores e a oferta de melhor qualidade no ensino da educação básica, bem como a preparação de futuros professores do ensino superior e a possibilidade de valorização de profissionais da educação no mercado de trabalho. É nesse contexto que, conforme Sousa (2011, p. 184) o Campus de Marabá passa a ofertar em formato intensivo/intervalar (nas férias) os cursos de Licenciatura Plena em História, Letras, Matemática, Geografia e Pedagogia, sendo as aulas ministradas por professores do Campus de Belém, que se deslocavam a Marabá no período das aulas. Para o autor, o Campus de Marabá constitui-se na principal instituição de formação de professores em nível superior nas regiões sul e sudeste do Pará, fundado sobre as diretrizes de ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com Sousa (2011, p. 185), em 1988, implantou-se o curso de Licenciatura Curta em Ciências, e em 1990 foi implementada uma nova turma de Pedagogia, ambos no período intervalar. Os objetivos de instalação dessas turmas buscavam atender à qualificação dos professores de ensino fundamental e médio nas regiões supracitadas. Já em 1992, são criados os cursos de Letras, Matemática, Pedagogia e Direito em período regular mais os cursos de Ciências (com habilitação em Biologia) e Ciências Sociais, no período intervalar, além de turmas de pós-graduação, com cursos de especialização em Docência no Ensino Superior, História da Amazônia e em Educação Ambiental totalizando 72 alunos. Nesse período os professores foram contratados via convênio, formando o primeiro quadro docente próprio do Campus de Marabá. (SOUSA, 2011, p. 185).

Segundo Silva (2009, p.117), o Campus de Marabá atua em uma área que abrange 38 municípios das regiões sul e sudeste do Pará, com sede em Marabá, principal polo urbano desta mesorregião. Além do campus-sede, o Campus de Marabá desenvolve suas atividades

em quatro Núcleos de Integração Regional, nas cidades de Jacundá, Parauapebas, Rondon do Pará e Xinguara. Em convênios estabelecidos com prefeituras municipais da região, também foram ofertados os cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Matemática, Letras, Ciências Sociais e Ciências Naturais em outras localidades, tais como Ourilândia do Norte, São Geraldo do Araguaia, Itupiranga e Canaã dos Carajás.

Conforme afirma Oliveira (2006), na década de 1990 o programa de interiorização foi redimensionado a partir de um projeto integrado de ensino, pesquisa e extensão, para que os cursos passassem a contribuir mais com o desenvolvimento social de cada região paraense. Assim,

foi preciso definir vocações econômicas locais e fazer investimentos estratégicos em áreas que valorizassem esses perfis. Em Altamira, fomentou-se mais fortemente as Ciências Agrárias, atendendo à demanda da economia agropecuária no sudoeste paraense; em Castanhal, ganhou força a Medicina Veterinária, em atenção à forte atividade pecuária; em Santarém, cursos que valorizassem o estudo da rica biodiversidade do Baixo Amazonas, como as Ciências Biológicas, a Física Ambiental, mas também Direito, Sistema de Informações e Processamento de Dados; em Soure, o Turismo, na tentativa de qualificar a atividade desenvolvida tradicionalmente de forma espontânea no arquipélago do Marajó; em Bragança, as Ciências Biológicas, principalmente, e a Engenharia de Pesca, mais recentemente, privilegiando estudos sobre o vasto ecossistema dos manguezais na região e economia da pesca; e em Marabá, as Engenharias de Materiais e de Minas e Meio Ambiente, além de Geologia e Ciências Agrárias, acompanhando as atividades agropecuárias e especialmente minerárias no sudeste do estado (OLIVEIRA, 2006, p. 43).

É interessante perceber na análise das vocações regionais, a ausência da formação de professores, razão inicial da interiorização da Universidade. Nessa segunda fase da interiorização, caracterizada pela criação de bacharelados vinculados à atividade econômica regional (consolidada em 2004), as licenciaturas perdem protagonismo, entre elas o curso de Pedagogia.

Refletindo sobre a pedagogia no Campus de Marabá, Miranda (2004, p. 06) discutia que os *campi* do interior sofriam carência de condições estruturais favoráveis à sua constituição como universidade em sentido pleno, isto é, realizando suas atividades sobre a tríade metodológica ‘ensino-pesquisa-extensão’. Considerava a autora que, partindo-se da docência como base da identidade do pedagogo, somada à necessária compreensão do processo de pesquisar, observava-se que neste *campus*, eram facilmente perceptíveis entre os alunos imensas dificuldades na compreensão do processo de pesquisar, visto que os TCC’s

(Trabalhos de Conclusão de Curso de graduação) se constituíam na única experiência discente, realizada somente no final dos Cursos. Outrossim, Miranda (2004) ressaltava que alunos do campus da capital Belém, dispendo de uma estrutura bem melhor que os *campi* do interior, relatam enfrentar parte dos problemas enfrentados pelos alunos dos *campi* no que diz respeito à realização dos objetivos do curso de forma geral. Nesta seara, a autora defende a necessidade de se refletir com cuidado acerca do modelo formativo adotado no curso de Pedagogia, respeitando-se as características socioculturais em que se está inserido.

Com o objetivo de contribuir para esta contextualização do Campus de Marabá, citamos Scalabrin (2015, p.04-06), segundo a qual na última década destacam-se duas concepções político-pedagógicas conflitantes no Campus de Marabá, quais sejam, a área da Mineração e a área da Educação do Campo, sendo a primeira em grande medida financiada pela Companhia Vale do Rio Doce (VALE), favorecendo-se a implantação de cursos de Geologia, Engenharia de Minas e Meio Ambiente; na área da Educação do Campo, por sua vez, financiada pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário através do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), desenvolvem-se os cursos de Agronomia, Letras (Educação do Campo) e Pedagogia do Campo. Nesse contexto, de acordo com a autora, a universidade é chamada a dar respostas a problemas e conflitos oriundos do modelo econômico regional de base fundiária, agrária e extrativista, conflitos estes que se refletem em disputas de poder também em âmbito acadêmico. Como o objetivo da autora é discutir a questão da educação do campo, nota-se a ausência das licenciaturas nessa análise (licenciaturas que, como Letras e Pedagogia, estiveram na base da formação dos cursos PRONERA, embrião dos cursos de licenciatura em Educação do Campo).

Conforme histórico publicado em 2015 no *site* da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), a partir do período citado acima os professores e outros representantes do Campus de Marabá investiram na construção da identidade própria, em um projeto autônomo de Universidade, projeto este consolidado pela lei nº 12.824, sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff, lei que criou a UNIFESSPA, por desmembramento da UFPA, visto que o campus

já contava com maturidade acadêmica para receber a nova instituição de ensino superior. Na concepção inicial, a Unifesspa já nasceu como universidade multicampi, sendo constituída pelo Campus de Marabá (sede) e os Campi de Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xinguara. Entretanto, a área de abrangência da Unifesspa vai além dos municípios citados, envolvendo os 39 municípios da mesorregião do Sudeste

paraense, além de potencial impacto no Norte do Tocantins, Sul do Maranhão e Norte do Mato Grosso. O objetivo da criação da Unifesspa é possibilitar aos estudantes da região acesso à educação superior pública de qualidade, sem imperativo deslocamento para grandes centros, ensejando a fixação de profissionais qualificados, em cumprimento à função social das universidades públicas, especialmente na Amazônia. (UNIFESSPA, 2015).

Nos termos da lei (BRASIL, 2013) a UNIFESSPA é assim descrita no ato da sua criação:

Parágrafo único. A UNIFESSPA, com natureza jurídica de autarquia, vinculada ao Ministério da Educação, terá sede e foro no Município de Marabá, Estado do Pará.

Art. 2º - A UNIFESSPA terá por objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisa nas diversas áreas do conhecimento e promover a extensão universitária, caracterizando sua inserção regional mediante atuação multicampi.

Art. 3º - A estrutura organizacional e a forma de funcionamento da UNIFESSPA, observado o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, serão definidas nos termos desta Lei, do seu estatuto e das demais normas pertinentes.

Art. 4º - O campus de Marabá da UFPA passa a integrar a UNIFESSPA.

§ 1º Ficam criados, ainda, os campi de Rondon do Pará, Santana do Araguaia, São Félix do Xingu e Xinguara, em complemento ao campus de que trata o caput.

Atualmente o antes chamado Campus Universitário de Marabá da UFPA tornou-se os Campus I e II da recém-criada UNIFESSPA (Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará). A instituição dispõe de um grande terreno onde já foram construídos e estão funcionando três prédios no Campus do Tauarizinho, conhecido como Campus III, e outras instalações estão sendo construídas onde será instalada Cidade Universitária. (UNIFESSPA, 2015).

Dentre outras atividades ligadas ao ensino, pesquisa e extensão, a UNIFESSPA atualmente oferta cursos de graduação e pós-graduação, desenvolvendo atividades de ensino, extensão e pesquisa¹.

¹ Em Marabá, nível de graduação, no Campus I, os cursos de Ciências Sociais, Direito, Educação do Campo, Engenharia da Computação, Engenharia Elétrica, Geografia (Licenciatura), Pedagogia (Intensivo) e Sistemas de Informação; no Campus II, os cursos de Ciências Naturais, Engenharia Civil, Engenharia de Materiais, Engenharia de Minas e Meio Ambiente, Engenharia Mecânica, Engenharia Química, Física, Geologia, Matemática e Química; no Campus III ou Cidade Universitária, os cursos de Agronomia, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Econômicas, História, Língua Inglesa, Língua Portuguesa, Psicologia (Ênfase em Organizações e Trabalho); Saúde Coletiva. No campi de Rondon, os cursos de Bacharelado em Administração e Bacharelado em Ciências Contábeis; em Xinguara, o curso de Licenciatura em História; em São Félix do Xingu, o curso de Letras (Língua Portuguesa); e em Santana do Araguaia o curso de Licenciatura em Matemática. (UNIFESSPA, 2015). A Unifesspa também oferta em Marabá cursos de pós-graduação, como Especialização em Letras, Mestrado Profissional de Letras (PROFLETRAS), Mestrado Profissional em Ensino de Física e o Mestrado Acadêmico - Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na

Considerando a abordagem acima acerca do processo de interiorização da UFPA, pensamos ter exposto minimamente o contexto da implantação das licenciaturas na região, terreno sobre o qual pretendemos encampar nossa pesquisa, especificamente sobre a Licenciatura em Pedagogia.

Importa aqui dizer que o contexto histórico no qual se insere esta pesquisa reflete as lutas dos *campi* por autonomia e melhoria na qualidade do ensino articulado com pesquisa e extensão, bem como o fortalecimento do quadro docente residente em Marabá.

4. PRÁXIS PEDAGÓGICA, IDENTIDADE DO PEDAGOGO E ANÁLISE DE DISCURSO: APROXIMAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Neste capítulo apresentamos e discutimos os fundamentos e as ferramentas teórico-metodológicas que usamos para análise. Dado o cunho qualitativo da questão de pesquisa que apresentamos, destacamos que a opção metodológica adotada é a Análise de Discurso (AD) de inspiração francesa, disciplina resultante da interação entre Linguística, Psicanálise e Marxismo, bem como com as Ciências Sociais. Nesta seara, para organizar nossas ideias e referências, distribuimos a discussão em cinco tópicos:

Nos tópicos *Práxis e Discurso* e *Práxis e Identidade do Pedagogo* o conceito de *práxis* será relacionado ao conceito de discurso e identidade do pedagogo, auxiliando nas análises sobre a relação teoria/prática do profissional pedagogo, relação esta por vezes mencionada como ‘oposição teoria x prática’ pelos sujeitos da pesquisa ao discorrerem sobre sua formação acadêmica e trajetória profissional. A discussão é feita utilizando elaborações ou conceitos de Vásquez (2007), Kosik (2010) e Freire (1983, 1987, 1997), Nóvoa (1992), Brzezinski (2005, 2011), Scheibe e Aguiar (1999), Libâneo e Pimenta (1999), Gauthier (1998), Pimenta & Anastasiou (2002), Pimenta & Lima (in BRABO, et al. 2012) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991).

No item *Identidade, Discurso e Análise de Discurso*, nos amparamos em Bakhtin (1997), Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), Moita Lopes (2002), Coracini (2014), Hall (2006), Orlandi (2001), Brasil (2011) e Horn (2004) para discutir o conceito de *identidade fragmentada* em diálogo com a categoria *heterogeneidade discursiva*.

Por sua vez, no item *Convergências Teóricas para Análise de Discurso* trazemos Bakhtin (1981, 1997), Foucault (1971, 1986, 2003) Certeau (2008) Pêcheux (2009, 2010), Gregolin e Miotello (in BRAIT, 2006) e Sargentini (2006) para debater os conceitos de *dialogismo, não-ditos, ideologia, formação discursiva, poder/saber, sujeito e tática de resistência*.

Fechando o capítulo, temos o tópico *Construindo um Corpus, Eixos e Dispositivos de Análise*, no qual abordamos especificamente a metodologia de pesquisa adotada no que diz respeito à articulação entre pergunta de pesquisa, recorte metodológico, eixos de análise, roteiros de entrevista e construção de dispositivo de análise com o uso dos conceitos de *discurso, interdiscurso, heterogeneidade discursiva, formações imaginárias, condições de*

produção do discurso, metáfora, paráfrase, polissemia, esquecimentos e não-ditos. Contribui para essa discussão a leitura de trabalhos de Maingueneau (1998), Orlandi (2001), Pêcheux (2009, 2010) Foucault (1971), Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), Libâneo (2002) e Freire (1997).

4.1. PRÁXIS E DISCURSO

A discussão sobre identidade, discurso, universidade pública e educação, presentes neste trabalho, representam terreno no qual a temática da teoria/prática se faz muito presente. Percebemos isto de forma recorrente nos discursos de nossos sujeitos, nos quais teoria e prática aparecem como categorias dicotômicas, interexcludentes, opostas. Nesse sentido, consideramos relevante apresentarmos aqui a opção que fazemos pelo conceito de *práxis* como proposta de superação do dualismo mencionado acima. Para isto, relacionaremos o conceito de *práxis* com a concepção de pedagogia que tomamos como referência na perspectiva da análise de discurso.

Dito isto, apoiados em Kosik (2010, p. 221-224), concordamos que a *práxis* é a determinação da existência humana como elaboração da realidade. O homem é sujeito criador da ação e de história através da *práxis*, o que compreende além do trabalho laborativo o momento existencial. Para Kosik (2010, p. 226), a *práxis* é ativa, produzida historicamente, é unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade.

Com Sánchez Vásquez (2007, p. 12; 245) significamos *práxis* social como mais que prática, ou mais que unidade teoria-prática. *Práxis* é sim uma atividade prática que faz e refaz coisas, isto é, transforma uma matéria ou uma situação, um interminável processo dialético de transformação do real. A *práxis* é crítica da realidade, e autocrítica, porque não existem privilegiados juízes do conhecimento. Assim, o sujeito modifica suas ações para alcançar o trânsito entre o subjetivo-teórico, e o objetivo-atividade, num processo em que a ação atualiza o pensamento. Na *práxis* cabem todos os campos ou áreas culturais e as obras, seu significado não se restringe nem ao material nem ao espiritual, é, pois, subjetiva e coletiva, reveladora de conhecimentos teóricos e práticos em superação de unilateralidades.

Apoiados em Freire (1997, p. 72), defendemos a *práxis* como a *teoria do fazer*, ação e reflexão que se dão simultaneamente, sem nenhuma dicotomia entre uma etapa de pensar e outra posterior de fazer. Para Freire (p.22), na *práxis* estão as raízes da “pedagogia do oprimido”, isto é, a proposta de uma “pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação”, na qual educar é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Nesta seara, para o autor, pensamento e palavra também representam *práxis*, na medida em que sua significação é produzida pela *práxis* na qual todos são sujeitos da construção da história. A palavra é comportamento humano, é significante do mundo, instaura o mundo. Neste sentido, dialogando com Freire, ao tratar da *práxis* Kosik (2010) cita a arte como linguagem que, mais que exprimir e representar, tem o poder de criar a realidade, tal como os dramas de Shakespeare e a obra *Guernica*, de Picasso. Assim, a linguagem da arte é também parte da *práxis*.

Pensamos que uma interessante aproximação conceitual é fazer dialogar Moita Lopes (2002), com Kosik, Vásquez e Freire, quando aquele postula que o discurso cria identidades e representações da realidade; e quando os demais autores nos dizem que a palavra e outras linguagens como a pintura e literatura são *práxis*, por serem as linguagens criadoras de realidade. Nesse sentido, apoiados nos autores, é possível dizer que discurso é também elemento criador de representações da realidade e da *práxis*.

4.2. PRÁXIS E IDENTIDADE DO PEDAGOGO

Acerca da relação entre *práxis* e identidade do pedagogo, importa dizer que, a partir do histórico do curso de Pedagogia no Brasil apresentado anteriormente, outro propósito deste tópico é deixar claro nossa filiação à concepção de Pedagogia com base na docência, isto é, as reflexões deste trabalho partem da perspectiva de que, para se constituir profissionalmente nas suas diversas áreas de atuação, o pedagogo encontra na experiência docente a principal referência pedagógica de sua *práxis*.

Assim, concordando com Brzezinski (2005, 2011), Scheibe e Aguiar (1999) defendemos que a melhor formação do pedagogo vincula sua base teórico-epistemológica na experiência docente, na relação professor-alunos, na escola de educação básica, no espaço que nos acostumamos a chamar de sala-de-aula, ainda que a aula seja realizada no pátio da escola, numa igreja, ou embaixo de um viaduto.

Ainda que reconheçamos, como nos diz Libâneo e Pimenta (1999, p. 252), que “as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas”, enfatizamos nossa convicção de que a escola é espaço privilegiado de formação do pedagogo, uma formação que se inicia na universidade, mas que se complementa de forma continuada na práxis docente. Dessa forma, entendemos a trajetória profissional do pedagogo como administrador, orientador e coordenador escolar, e pesquisador acadêmico, educador em ambientes não-escolares tais como empresas, hospitais, tribunais judiciais, penitenciárias, ONG’s, etc. são possibilidades a partir de sua práxis docente.

Diferente de Libâneo e Pimenta, consideramos um pedagogo sem a experiência docente um profissional meramente técnico, e um técnico sem alma, com a licença da metáfora. Isto é, consideramos que, se abstendo da docência, o ser pedagogo pesquisador, que estuda o “fenômeno educativo, em sua complexidade, em sua amplitude”, com “formação teórica, científica e técnica para (...) aprofundamento na teoria pedagógica” (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999, p. 253) virá a tratar/discutir/teorizar/ensinar sobre um lugar que não se conhece de fato, apenas superficialmente. A tese de Libâneo e Pimenta (1999) é de que nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) é um objetivo muito ambicioso em 3.200 horas formar com boa qualidade, num mesmo curso, um pedagogo com diversas possibilidades de profissionalização, tais como o professor, o gestor, o coordenador pedagógico, o pesquisador, etc. (LIBÂNEO, 2002, p. 84; 2006, p. 220). Noutro sentido, reafirmamos na defesa da docência como base de formação está implícito que a gestão educacional, a coordenação pedagógica não se constituem em profissão, mas em variações, tarefas provisórias, da profissão docente.

Pensamos que a problemática mencionada por Libâneo e Pimenta tem relação menos com a base docente do pedagogo e mais com o formato do curso de pedagogia, sua carga horária insuficiente e mal distribuída numa grade curricular que não atende às demandas de formação propugnadas pelas diretrizes nacionais, sobretudo por não conferir a devida importância à pesquisa, como propõe Pimenta & Lima (in BRABO, et al. 2012), ao defender que a práxis pedagógica partindo da academia deve ser mediada pela produção de conhecimento durante o curso, com especial aprofundamento no estágio. Nessa perspectiva, as aulas não serão apenas ensino e o estágio não será atividade prática, mas atividade teórica

de conhecimento, instrumentalizadora de uma práxis docente. O estágio-pesquisa devidamente supervisionado poderá realizar a integração curricular, favorecendo o desenvolvimento de competências necessárias a profissão de Pedagogo, seja na docência, na gestão pedagógica e administrativa, ou em outros ambientes educativos não escolares. Nisto convergimos com Pimenta, isto é, no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade é que a práxis se dá. Dessa forma, a estrutura do curso de pedagogia deverá passar por profunda reformulação para então organizar-se em torno da pesquisa como metodologia privilegiada em favor da práxis pedagógica, num quadro em que o estágio/pesquisa se dê em todos os ambientes de atuação do pedagogo, a começar pela escola básica.

Este entendimento permite pôr em debate, como já dissemos, a estrutura do curso de Pedagogia como um todo, desde seu aporte teórico, sua grade curricular, a carga horária e a pesquisa como orientadora da tríade ensino-pesquisa-extensão como instrumento da práxis que, nesse contexto, tem a perspectiva de fundar-se na docência, na ação-reflexiva do professor-pesquisador comprometido com a superação das relações opressor-oprimido, concordando com Freire (1997). Como postula o autor, não existe ensino sem pesquisa e vice-versa, uma vez que, “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”. (FREIRE, 1997, p. 29).

Dialogando com Freire, trazemos ao debate Pimenta & Anastasiou (2002, p. 77), para quem a identidade profissional docente constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere às suas atividades cotidianas, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Gauthier (1998, p. 78) por sua vez discute que falta na formação do professor saberes específicos para que o mesmo seja considerado profissional, entendimento que dialoga com discursos dos nossos sujeitos no que diz respeito à falta de instrumentalização didática/metodológica no curso de pedagogia. No dizer do autor

o que falta para o professor ser reconhecido como profissional (um dos elementos) é a falta de um repertório de conhecimentos do ensino. É difícil perceber como um grupo que aspira o status de profissão pode persuadir a sociedade a delegar-lhe o exercício exclusivo de uma função se ele não demonstra nenhuma forma de especificidade em seu saber e em sua ação. (GAUTHIER, 1998, p 78)

A discussão trazida por Gauthier remete à questão dos saberes necessários à docência, que, em última instância, são os saberes necessários ao fazer do pedagogo, se partirmos do pressuposto de que o ser professor é a base da sua formação. Aqui é necessário frisar: se a base da formação do pedagogo é a docência, então detenhamo-nos em debater quais os saberes necessários à práxis de professor que, logo, aprofundaremos a discussão sobre que contribuição o curso de Pedagogia pode oferecer/tem oferecido em favor da formação de pedagogos.

Para Nóvoa (1992, p. 24), o professor é a pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor. Os percursos pessoais e profissionais são processos em que cada um produz a sua vida, o que no caso dos professores é também produzir a sua profissão. Neste sentido, para o autor

a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite a auto-formação, um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1992, p. 24)

Neste sentido, para Nóvoa, a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam a formação mútua, sendo que cada professor é chamado a desempenhar o papéis de formador e de formando, em articulação com as dimensões da gestão escolar, as práticas curriculares e às próprias necessidades docentes.

Ainda segundo Nóvoa (1992, p. 27) a relação dos professores com o saber constitui um dos capítulos principais na história da profissão docente: “os professores são portadores e produtores de um saber próprio ou são apenas transmissores e reprodutores de um saber alheio? O saber de referência dos professores é fundamentalmente científico ou técnico?” O autor destaca que é na resposta a estas e muitas outras questões que encontram-se visões distintas da profissão docente e, portanto, projetos contraditórios de desenvolvimento profissional, ressaltando-se que o processo identitário passa também pela capacidade do professor exercer com autonomia sua atividade, pelo sentimento de que controla seu trabalho..

Discutindo a mesma temática, Tardif (1991, p. 220) defende que o professor é antes de tudo alguém que sabe alguma coisa e cuja função é transmitir esse saber, embora, não se reduza a isso, e esse conhecer não seja uma questão banal como se pode pensar inicialmente. O saber do professor/a é um saber plural:

O professor padrão é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os/as alunos/as. (TARDIF, 1991, p. 221)

Para Tardif (2000), no bojo das reflexões sobre saberes e identidade docente há uma crise da profissionalização da área educacional que pode ser enumerada em quatro pontos críticos, a saber: 1. A crise da perícia profissional, ou seja, conhecimentos, estratégias e técnicas que já não dispõem de aura científica e credibilidade para resolver problemas práticos; 2. Críticas ferrenhas contra universidades e institutos profissionalizantes em decorrência da perícia questionável dos profissionais lá formados: as universidades, ainda são capazes de proporcionar uma formação profissional de qualidade, voltada para o mundo do trabalho profissional?; 3. Perda do poder profissional, perda da confiança que o público e os clientes depositam no profissional. 4. A crise da ética profissional, isto é, dos valores que deveriam guiar os profissionais. Esses conflitos de valores parecem ainda mais graves nas profissões cujos “objetos de trabalho” são seres humanos, como é o caso do magistério.

Ainda de acordo com Tardif (1991, p. 223) a análise acerca da crise da profissionalização da área educacional não pode prescindir da investigação sobre as seguintes questões:

a- Quais são os saberes profissionais (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que os professores utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos; b- Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação e/ou incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores; c- Que relações devem existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores? (TARDIF, 1991, p. 223)

Aqui é necessário destacar as divergências que percebemos entre Gauthier e Tardif, de um lado, e Freire, Pimenta e Anastasiou de outro. Enquanto os dois autores canadenses falam de profissionalização, da especificidade de saber profissional do professor, os últimos falam da amplitude do lugar do educador, uma amplitude que é vinculada ao sentido que ‘ser professor’ tem para a vida do sujeito e sua forma de construir história. Enquanto Tardif e Gauthier defendem habilidades profissionais para que o professor seja reconhecido como profissional, Freire (1997) defende que ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural e propõe a práxis como comprometimento político pela transformação da realidade em favor da superação das relações opressor-oprimido. Nos termos do autor,

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (FREIRE, 1997, p.19)

Neste sentido, concordamos com Freire (1986; 1992) quando o autor enumera os saberes essenciais à práxis docente do que chama de professor libertador, que, como já dissemos, são os saberes fundamentais ao pedagogo. Para Freire, o professor libertador precisa: a) criar uma relação de comunhão com os alunos, de forma radicalmente democrática, (FREIRE, 1986, p. 52-61);) b) ser pesquisador, pois não há docência verdadeira sem pergunta, indagação, curiosidade, criatividade (FREIRE, 1992, p. 192 e 193); c) ser político, participante, militante, ter criticidade o que implica em que não existe neutralidade (FREIRE, 1986, p. 53-187); d) conhecer seus alunos e seus conhecimentos prévios, admitindo que eles também são capazes de saber e ensinar coisas relevantes (FREIRE, 1986, p. 213); e) sonhar, como um ato político necessário, a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, mas também o exercício da forma histórico-social de existir. (p. 91). f) dar continuidade à formação, levar a sério sua prática docente, ser curioso, criativo, estudioso, rigoroso quanto à práxis de conhecer mais renovando-se sempre (FREIRE, 1986, p.31; 1992, p. 83).

Ao fim deste tópico, cumpre dizer que as concepções de Paulo Freire referenciam esta pesquisa, representando uma proposta que, a nosso ver, ainda está por ser descoberta e lida pela grande maioria dos educadores/professores/pedagogos brasileiros/as. Dessa forma, mais distante ainda está a *pedagogia libertadora* de ser vivenciada na práxis. Reafirmamos assim nossa filiação teórica às ideias freireanas como importante fundamento do presente trabalho, a partir do conceito da docência como base/núcleo da formação do pedagogo.

4.3. IDENTIDADE E DISCURSO

Conforme Orlandi (2001, p. 16) e Brasil (2011, p.172) a Análise de Discurso francesa constitui uma disciplina baseada nos conceitos de história e ideologia, linguagem e inconsciente, a partir da confluência entre o Materialismo Histórico/Marxismo, a Linguística e a Psicologia. Inaugurada por Michel Pêcheux no final da década de 1960, a AD propõe uma

nova abordagem dos estudos da linguagem, em superação à perspectiva estruturalista de formalismo hermético da linguagem, que postula a negação do sujeito e do contexto.

Assim, continuam as autoras, com a AD a linguagem não é mais concebida como apenas um sistema de regras formais, mas passa a ser pensada em sua prática, atribuindo-se valor ao simbólico, com a noção política dos sentidos que são vistos como móveis e instáveis. Noutras palavras, a AD se constitui como proposta teórico-metodológica de investigação recebendo do marxismo de Louis Althusser a concepção de que a linguagem é o campo no qual se materializam a história e a ideologia; dispondo, na linguística, da teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação, elementos para a compreensão de como o discurso funciona e produz sentidos de acordo com determinados contextos; e aproveitando-se da psicanálise de Jaques Lacan e a noção de que o sujeito, afetado pelo inconsciente e atravessado pela ideologia, não é a origem do seu dizer, que seu discurso é constituído por muitos outros.

Para Orlandi (2001, p. 18), a AD traz contribuições revolucionárias para as Ciências Sociais com a concepção de que a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua. A ideologia vista assim não é um conteúdo, é uma prática, é um funcionamento discursivo. Para a AD pouco importam as intenções do locutor, pois o sentido de sua enunciação não é uma questão moral, é sim uma questão linguístico-histórica, ideológica.

Feitas as considerações acima sobre a AD, frisamos que o objetivo deste tópico é discutir o quão imbricados são entre si os conceitos de identidade e discurso. Ao propor investigar sobre a identidade do pedagogo a partir da AD, torna-se fundamental a concepção defendida por Moita Lopes (2002, p.127) que as origens das identidades são os discursos, que pelo discurso, pelas práticas sociodiscursivas inscritas na história e na cultura, nos constituímos, constituímos representações do mundo e dos outros. Noutras palavras, a alteridade (o outro) e o contexto discursivo formam representações de identidades. Para este autor, as práticas sociais não podem ser pensadas apenas em termos de classes sociais como na tradição marxista ortodoxa, visto que “o mosaico do qual somos constituídos é muito mais intrincado do que normalmente se pensa”, (p. 127) nossas identidades são múltiplas, contraditórias, inacabadas, dinâmicas, e se atualizam na interação com interlocutores nos mais diversos espaços sociais. Assim, o caráter mutante das identidades sociais possibilita, a

qualquer momento da interação, reposicionamentos, questionamentos, negociações e, inclusive, a construção de novas identidades.

A ideia de identidade para Moita Lopes (2002) está diretamente associada ao que Hall (2006) chamou de identidades fragmentadas, isto é, as identidades sociais e culturais de classe, gênero, sexualidade, raça, nacionalidade, idade, etc. coexistindo ao mesmo tempo na mesma pessoa. Ainda segundo o autor, é possível analisar essas identidades através do discurso, visto aqui como um processo de construção social, haja vista o fato de o significado ser continuamente negociado pelos participantes e refletir normalmente as circunstâncias sociohistóricas em que os indivíduos se encontram.

Para Hall (2006) as condições atuais da sociedade estão alterando as identidades pessoais, e um duplo deslocamento - dos indivíduos de seu lugar no mundo social e cultural e deslocamento de si mesmos - é o que resulta em crise de identidade. Para o autor, há três diferentes concepções de identidade que se relacionam com as concepções de sujeito ao longo da história. a) identidade do sujeito do Iluminismo - visão individualista de sujeito, caracterizado pela centralização e unificação, em que prevalece a capacidade de razão e de consciência; b) identidade do sujeito sociológico - considera a complexidade do mundo moderno e reconhece que esse núcleo interior do sujeito é constituído na relação com outras pessoas, cujo papel é de mediação da cultura. O sujeito se constitui na interação com a sociedade, assim, o sujeito é, a um só tempo, individual e social; é parte e é todo; c) identidade do sujeito pós-moderno - o sujeito não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas formada e transformada continuamente, sofrendo a influência das formas como é representado ou interpretado nos e pelos diferentes sistemas culturais de que toma parte. A identidade é histórica, não biológica.

Dialogando com Moita Lopes e Hall, Coracini (2014, p. 203) apoia-se na psicologia lacaniana para dizer que

Não há outro modo de se dizer que não seja através do olhar e da voz do outro. Basta lembrar o estádio do espelho de Lacan (1998), segundo o qual a criança, que ainda não formou uma auto-imagem, se vê ou se imagina a si própria refletida no espelho, literal e figurativamente, no “espelho do olhar do outro”, que nomeia a imagem do espelho e, assim, lhe confere uma identidade, a partir dessa identificação (CORACINI, 2014, p. 203)

Dessa forma, continua a autora, a formação da identidade do eu no olhar do outro tem início na infância, com as primeiras relações da criança com os sistemas simbólicos, que

passam a constituí-la de modo inconsciente. Dentre diversos sistemas de representação simbólica, a língua, a cultura, papéis familiares, religião e a diferença sexual estabelecem sentimentos contraditórios que integram o inconsciente do sujeito, deixando-o dividido, plural, ainda que ele vivencie sua própria identidade como se ela estivesse reunida, resolvida, unificada. Para a autora,

Apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade não é inata nem natural, mas naturalizada, através de processos inconscientes, e permanece sempre incompleta, sempre em processo, sempre em formação. O sujeito é, assim, fruto de múltiplas identificações – imaginárias e/ou simbólicas – com traços do outro que, como fios que se tecem e se entrecruzam para formar outros fios, vão se entrelaçando e construindo a rede complexa e híbrida do inconsciente (...) Só podemos, pois, falar de identidade como tendo sua existência no imaginário do sujeito que se constrói nos e pelos discursos imbricados que o vão constituindo, dentre os quais, o discurso da ciência, do colonizado, da mídia, etc. (CORACINI, 2014, p. 203)

Moita Lopes e Coracini dialogam com as concepções de dialogismo e heteroglossia de Bakhtin, para fundamentar sua abordagem, tendo em vista que para o autor russo, numa concepção sócio-histórica da língua, a alteridade e o contexto em que é construído o discurso são a base da construção do significado, no qual o interlocutor é fundamental. Isto é, toda enunciação envolve pelo menos duas vozes: a voz do eu e a voz do outro, os pares da interlocução. A presença do outro molda o que dizemos e como nos percebemos à luz do que o outro significa para nós. Assim, as pessoas se tornam conscientes de quem são, construindo suas identidades sociais ao agirem no mundo por intermédio da linguagem e do diálogo. (BAKHTIN, 1997, p. 112).

De acordo com Horn (2004, p. 55), os conceitos de dialogismo e heteroglossia de Bakhtin, presentes na obra “*Dialogic Imagination*”, sintetizam a noção multivocalidade para o autor, isto é, as muitas vozes do discurso...

o próprio conceito de voz como a interação de múltiplas perspectivas individuais e sociais, representando uma estratificação e aleatoriedade da linguagem; mostrando-nos o quanto não somos autores das palavras que proferimos. O filósofo russo diz que até mesmo a forma pela qual nos expressamos vem imbuída de contextos, estilos e intenções distintas, marcada pelo meio e tempo em que vivemos, nossa profissão, nível social, idade e tudo mais que nos cerca (HORN, 2004, p. 55).

Ainda nesse sentido, em Bakhtin (1997, p. 103-105) o discurso constitui-se como um “já-dito”, determinado ao mesmo tempo pela réplica não ainda dita, mas solicitada e já prevista. Assim, o discurso é um “drama que comporta três papéis”, a saber, o locutor, o

ouvinte e a voz do já-dito, configurando a situação de produção dos dizeres. Nas palavras do autor,

A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. (...) Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar. A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes. (BAKHTIN, 1981, p. 92)

A nosso ver, Bakhtin conceitua *heteroglossia*, *dialogismo* e *já-dito* antecipando de forma muito aproximada as definições de interdiscurso e heterogeneidade discursiva postulados pela AD de Pêcheux e Authier-Revuz, autores que a nosso ver aprofundam estas categorias com de forma intimamente imbricada com a categoria de identidade fragmentada que norteia este trabalho.

Importa aqui dizer, em favor de uma melhor compreensão do conceito de identidade fragmentada relacionado ao discurso, que a abordagem de heterogeneidade enunciativa a partir de Authier-Revuz (1990, 1998, 2004), entende o sujeito como ser dividido entre consciente e inconsciente, um produto de linguagem. O princípio da heterogeneidade parte do pressuposto de que a linguagem é heterogênea na sua constituição e, conseqüentemente, o discurso também, devido à sua materialidade de natureza lingüística. Noutros termos,

Podemos nos apoiar em exteriores teóricos que destituem o sujeito do domínio de seu dizer – ao modo da teoria do discurso e do interdiscurso enquanto lugar de constituição de um sentido que escapa a intencionalidade do sujeito, desenvolvida por Michel Pêcheux e, de forma central, da teoria elaborada por J. Lacan, de um sujeito produzido pela linguagem e estruturalmente clivado pelo inconsciente – quer dizer, onde o sujeito, efeito de linguagem, advém dividido, na forma de uma não-coincidência consigo mesmo [...] (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 186).

Para a autora, a heterogeneidade constitui-se de dois dialogismos: o dialogismo interdiscursivo, *significando* que não há dizer que não seja atravessado e constituído pelo discurso já-dito, o interdiscurso; e o dialogismo *interlocutivo*, *isto é*, não há dizer que não seja atravessado e constituído pelo interlocutor. Noutras palavras, o dizer é elaborado na sua relação com o discurso diferente. A heterogeneidade, tanto a *interdiscursiva* quanto a *interlocutiva*, pode ser de dois tipos: a constitutiva e a mostrada. A primeira não se apresenta na organização linear do discurso, pois sua alteridade não é revelada, permanecendo no

interdiscurso, é constituída por meio da presença do outro, ou seja, o inconsciente da teoria lacaniana. Ela ocorre quando o discurso é colocado em relação de alteridade, quando ele se constitui na e pela presença do Outro; traz marcas da presença do outro na cadeia discursiva, manifestando a alteridade ao longo do discurso e tornando-a possível de ser analisada.

A heterogeneidade mostrada pode ser marcada, ou seja, da ordem da enunciação, e, portanto perceptível na materialidade linguística (discurso direto, palavras entre aspas) e não marcada, da ordem do discurso, sem visibilidade (discurso indireto livre, ironia, etc). A heterogeneidade mostrada revela a presença de outros discursos ou de outras vozes indicadas na superfície do texto. Refere-se, portanto, à presença do Outro no discurso, podendo ser localizada por meio da análise. Assim, Authier-Revuz (1998) defende a heterogeneidade como uma questão do discurso relacionada ao interdiscurso e ao exterior constitutivo que lhe dá condições para construção.

Com relação às formas marcadas de heterogeneidade mostrada, Authier-Revuz (1998) trata-as como formas explícitas que podem ser recuperadas no nível enunciativo, a partir de marcas linguísticas que mostram a presença de outra voz. Dentre essas formas, encontramos o discurso direto, o discurso indireto, a modalização antonímica, as aspas, a glosa, o itálico e a entonação. Em suma, as formas marcadas encontram-se explícitas por meio de marcas na língua e as não-marcadas, por não serem explícitas, exigem o reconhecimento e a interpretação do receptor da presença de um outro discurso. As formas não-marcadas são consideradas mais complexas, pois não estão explícitas, exigindo a reconstituição da heterogeneidade a partir do discurso indireto livre, da ironia, da antífrase, da alusão, do *pastiche*, da imitação, das metáforas, dos jogos de palavras e da reminiscência.

Considerando as aproximações epistemológicas dos autores acima abordados, optamos como referência principal para fundamentar nossa problematização sobre identidade do profissional pedagogo as ideias de Hall, Moita Lopes e Coracini, circunscritas na abordagem de que o discurso, por ser heterogêneo e ideológico, é o elemento fundador da identidade, que por sua vez também é ideológica, fragmentada, múltipla.

Em suma das considerações acima, importa dizer que para investigar indícios identitários dos pedagogos/as nesta pesquisa, dentre os quais uma possível identidade docente, partimos do conceito de identidade de sujeito pós-moderno de Hall (2006; 1997, p. 45-47), tendo em vista que para o autor, durante a formação acadêmica muitos são os

enunciados sobre os/as professores/as: discute-se sobre suas práticas desatualizadas, sobre seus conhecimentos estáticos, sobre as possibilidades da “melhoria” do ensino, se o quadro docente se intelectualizasse, como usar as novas tecnologias para ensinar e aprender, as dinâmicas didáticas possíveis, a violência crescente nas escolas, os modos de aprendizagens dos/as alunos/as os/as. Para Hall, estamos sempre significando em relação a alguma coisa. O significado, tão necessário ao homem não se faz no vazio. Por exemplo, o ser homem ou ser mulher se constitui através de redes discursivas oriundas da cultura sobre gênero, biologia, corpo. Da mesma forma, o ser professor/a (e aí acrescentamos: pedagogo/a, diretor, supervisor, orientador, etc.) se institui nos discursos acadêmicos, sociais, escolares, históricos, isto é, se constitui na cultura.

4.4. CONVERGÊNCIAS TEÓRICAS PARA A ANÁLISE DE DISCURSO

A discussão sobre identidade e discurso inseridas na AD em favor da construção de dispositivos analíticos neste trabalho prescinde dos conceitos de poder/saber, ideologia, formação discursiva, sujeito e tática, a partir das ideias de Bakhtin (1981, 1997), Pêcheux (2010), Foucault (1971, 1986, 2003) e Certeau (2008). Não importa aqui aprofundar as divergências teóricas que afastam tais autores, mas sobretudo debater em que medida suas ideias convergem para o enriquecimento da AD e contribuem para nossa análise.

Assim, em torno da categoria *ideologia*, passamos a discutir que, conforme Gregolin (in Brait, 2006), para Bakhtin (ou para o Círculo de Bakhtin) a ideologia é, ao mesmo tempo, arena de lutas sociais (influência do marxismo) e expressão íntima e pessoal de indivíduos (influência da psicanálise).

Miotello (in BRAIT, 2005) diz que, para Bakhtin, a linguagem é o lugar mais claro e completo da materialização da ideologia, conceituada como *conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meio de palavras ou outras formas sígnicas*, discordando do conceito de Marx/Engels que conceitua ideologia como “falsa consciência”, disfarce e ocultamento da realidade social, escurecimento das contradições e da existência de classes sociais.

Dessa forma, ainda com Miotello (in BRAIT, 2005) para o Círculo Bakhtiniano (Bakhtin e colegas russos estudiosos da linguagem) o que existe é o que chamam *ideologia do cotidiano*, constituída nos encontros casuais e fortuitos, na proximidade social com as

condições de produção e reprodução da vida e que se coloca ao lado e não sob a *ideologia oficial, ou seja*, não se coloca de forma subalternizada como ideologia dominada. Assim, a comunicação na vida cotidiana é tida como ponto de partida para a constituição da ideologia do cotidiano, tornando impossível que haja neutralidade nos discursos. Dessa forma, se a língua é determinada pela ideologia, a consciência e o pensamento, que são condicionados pela linguagem, são modelados pela ideologia. Nesse sentido, a *Palavra* é definida elemento concreto da feitura ideológica.

A categoria ideologia é ponto de recusa por parte de Pêcheux em relação às ideias de Bakhtin, visto que como discípulo de Althusser e defensor das teses marxistas clássicas defende que a ideologia nasce da divisão social do trabalho, que separa o trabalho manual do trabalho intelectual como postulou Marx. Assim, Pêcheux interpreta o conceito de ideologia bakhtiniano como tentativa de reformar o marxismo. Pêcheux também recusa a concepção de ideologia presente em Foucault por motivo semelhante. Tendo em vista que, segundo Sargentini (2006) Foucault evita o termo ideologia, considerando que faz menção a tal conceito ao definir o que chama de *formação discursiva*:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção que se trata de uma *formação discursiva* – evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e conseqüências, inadequadas, aliás para designar semelhante dispersão, tais como “ciência”, ou “ideologia”, ou “teoria”, ou “domínio de objetividade”.” (Foucault, 1986, p.43)

Ainda conforme Sargentini (2006), Foucault e Pêcheux reconhecem o discurso como uma série de acontecimentos que pertencem a diferentes redes e níveis. Ampliando esse conceito, Foucault apresenta a definição de ‘acontecimentalização’. Postulando que um enunciado é sempre um acontecimento, na medida em que sua análise não pode ser reduzida à língua, ao sentido e ao referente, o autor define: “Ruptura das evidências, essas evidências sobre as quais se apóiam nosso saber, nossos consentimentos, nossas práticas. Tal é a primeira função teórico-política do que chamaria *acontecimentalização*”. (Foucault, 2003, p. 339). Esta noção de acontecimento também é central para Bakhtin na medida em o autor aponta como imprescindível observar a ideologia do cotidiano. Quanto a Pêcheux, nota-se também a relevância do *acontecimento* proposto por Foucault nos seus últimos textos, visto que o conjunto de suas obras da década de 80 buscará reconhecer no interior daquele conceito as

ideologias que ali perpassam, bem como o conceito de formação discursiva, que é inserido nas proposições de Marx/Althusser sobre luta de classes.

Para abordar o conceito de *sujeito*, discutimos que Foucault, afastando o termo ideologia, trata do sujeito como um objeto historicamente constituído sobre a base de determinações exteriores. Para Foucault, o sujeito se constitui por práticas de poder ou de saber, isto é, o sujeito é fabricado pelas instâncias disciplinares de poder, historicamente, através das práticas discursivas. O sujeito, seu lugar institucional e as regras sociohistóricas que possibilitam seu discurso tem papel fundamental na AD, pois é ele, o sujeito, que converge uma frase, ato de fala em *enunciado* através da *função enunciativa*, demarcando a formação discursiva na qual se insere o sujeito (SARGENTINI, 2006). Em Gregolin (2004, p.134), tanto Foucault quanto Pêcheux refutam a ideia do sujeito como origem dos sentidos, defendendo uma metodologia de investigação que parta da interação entre linguagem, história e relações poder presentes nos discursos plurais de sujeitos de identidades dinâmicas.

Ao fazer sua autocrítica nos seus últimos trabalhos, Pêcheux aproxima-se de Bakhtin (e também de Michel de Certeau) no que se refere à articulação entre discurso e história, aceitação da noção bakhtiniana de heterogeneidade e das propostas foucaultianas de “práticas discursivas”, “acontecimento”, “arquivo”. Pêcheux também passa a valorizar o lugar do sujeito, demonstrando preocupação com a palavra do outro, com a alteridade, com o uso dos lugares e códigos para subverter as regras que Certeau chama de invenções do cotidiano e que nós consideramos próximo daquilo que Bakhtin nomeia de ideologia do cotidiano. (SARGENTINI, 2006).

Por sua vez, Certeau (2008, p. 17) aborda a relação entre o sujeito e o poder ao esboçar uma teoria das práticas cotidianas, das maneiras de fazer que, apesar de majoritárias na vida social, geralmente aparecem apenas como resistências ou, ao contrário, como inércia em relação à produção sociocultural. É nesse sentido, isto é, para dar suporte à sua teoria, que Certeau explicita seus conceitos de *táticas* e *estratégias*: *a estratégia* é entidade reconhecida como uma autoridade (empresa, exército, cidade, instituição científica, etc) que pode ter o *status* de ordem dominante ou ser sancionada pelas forças dominantes. Ela se manifesta fisicamente nos espaços das instituições e nos seus produtos (leis, linguagem, rituais, produtos comerciais, literatura, arte, invenções, discursos). Uma estratégia é relativamente inflexível, pois ela é amarrada a um "próprio", que é a sua "localização espacial ou institucional", engajando-se no trabalho de sistematizar, de impor ordem (CERTEAU, 2008, p. 99-100). Por

sua vez, a *tática* é ação calculada que é determinada pela ausência de um “próprio”, não tem por lugar senão o do outro.

Nas palavras de Certeau, a *tática* é assim expressa:

[...] chamo de *tática* a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece condição de autonomia. A *tática* não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a *tática* é movimento “dentro do campo de visão do inimigo” [...] e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as “ocasiões” e delas depende [...] este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as oportunidades oferecidas num instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma a *tática* é a arte do fraco. (CERTEAU, 2008, p. 100-101)

As ações táticas são expressões de resistência, são as *artes de fazer do homem ordinário*, herói comum e anônimo que é o murmúrio das sociedades – o homem comum que, com sua inteligência e inventividade de quem se reconhece mais fraco, com suas experiências e práticas cotidianas, constrói microresistências que funda microliberdades, deslocando as fronteiras de dominação (CERTEAU, 2008, p. 57-61). Essas astuciosas *táticas de consumo* consistem numa determinada politização das práticas cotidianas, (CERTEAU, 2008, p.44-45) compondo, em última instância, a rede de uma *antidisciplina* (CERTEAU, 2008, p. 17).

Ainda na discussão sobre *sujeito*, Gregolin (in BRAIT *et al*, 2006) aponta uma cisão na AD francesa: grupo de linguistas-marxistas liderados por Pêcheux e influenciados por Althusser diverge e critica o grupo simpatizante de Bakhtin, sendo que Pêcheux os acusa de fazer uma sociolinguística que substitui a política pela psicologia, deixando-se de perceber as evidências do sujeito individual e coletivo, histórico, inserido no contexto da luta de classes, negando os princípios marxistas.

Numa aproximação teórica, Pêcheux, ao evocar Bakhtin, expõe a contribuição da obra bakhtiniana como um exemplo da recuperação da memória do sujeito como corpo de traços sociohistóricos nos quais se inscrevem as discursividades.

Acerca do conceito de *poder*, Gregolin (in Brait *et al*, 2006) evidencia que Foucault discorda das teses marxistas-althusserianas defendidas por Pêcheux. Para Foucault (principalmente nas obras *A microfísica do poder* e *A arqueologia do saber*) o poder não é

unitário e global, mas se constitui de formas díspares, heterogêneas, em constante transformação, não havendo relação direta entre poder e Estado sendo este considerado aparelho central e exclusivo de poder. Assim, poder é uma prática social construída historicamente e se manifesta em uma articulação de micropoderes, isto é, poderes locais, específicos, que atingem o corpo e o cotidiano dos sujeitos. Foucault não faz distinção entre ciência e ideologia e, como já mencionado acima, evita usar este último termo, o qual conceitua como “história do saber”. Em suma, para Foucault todo saber é político porque é gerado nas relações de poder: saber é poder.

Foucault (1971) afirma que a construção social do significado além de estar situada em circunstâncias sociohistóricas particulares ainda é mediada por práticas discursivas específicas nas quais os participantes estão posicionados em relação de poder. Isto é, enquanto interlocutores, não somos livres para dizer qualquer coisa nem quando nem onde queremos e, portanto, a ideia do contexto para a construção do discurso é crucial.

A respeito de *poder*, segundo Gregolin (in BRAIT, 2006), Pêcheux, assim como o fez a Bakhtin, acusa também Foucault de reformista do marxismo, pois se o poder não tem uma centralidade (Estado), a sua tomada pelo proletariado e a transformação dos aparelhos ideológicos (revolução socialista) não será suficiente para extinguir ou transformar a hegemônica rede de relações de poder da sociedade capitalista. Contudo, Pêcheux nos anos 1980 aproxima-se de Foucault ao reconhecer tensões entre *micropoderes* e as resistências neles existentes.

Para Bakhtin, a configuração de poder se assemelha aos postulados de Foucault, visto que as relações entre a infraestrutura e a superestrutura são mediadas pela ideologia cotidiana, de um lado, e pela ideologia oficial, de outro lado. Não há apenas reprodução e subalternização, há também contradição, rupturas, resistências (GREGOLIN, in BRAIT *et al*, 2006)

Interessa-nos, a partir do debate entre os autores acima, aproveitar como importante conceito para nossas análises a noção de que a *formação discursiva* traz uma representação da realidade prene dos conceitos de ideologia, relações de poder e resistência em perspectiva dialética, contribuindo para a constituição de perfis identitários dos sujeitos pedagogos.

4.5. CONSTRUINDO UM *CORPUS*, DISPOSITIVOS DE ANÁLISE E EIXOS INTERPRETATIVOS

É importante retomar aqui nossa questão de partida: *Como os saberes pedagógicos (oriundos do curso de Pedagogia) e os saberes docentes desenvolvidos nas salas de aula da educação básica concorrem para a formação da identidade do pedagogo?* Responder a esta questão é o objetivo da pesquisa, analisando a relação que os/as pedagogos/sujeitos mantêm com os saberes que constituem sua profissão e, nesse contexto, discutir as contribuições do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA para a formação de sua identidade como pedagogos.

Como já mencionado, o aporte teórico-metodológico deste trabalho é fornecido pela Análise de Discurso. Os campos discursivos pelos quais perpassará a pesquisa são os discursos docentes/pedagógicos/acadêmicos, mais especificamente os enunciados que subjetivam os/as 08 pedagogos (as) sujeitos deste trabalho, egressos das turmas de 1994, 1995, 1996 e 1997 do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UFPA/Campus de Marabá, sendo um pedagogo e uma pedagoga de cada turma.

Frisamos que este recorte metodológico se faz em função da representatividade do período 1994-1997 no Campus de Marabá, período no qual se dá a consolidação de um quadro docente residente na cidade, composto em grande medida por ex-alunos do próprio campus, o que possibilitou a oferta de cursos regulares e não apenas em formato intervalar, compactado, ministrado por professores da capital Belém em seus períodos de férias. Outrossim, este recorte temporal representa na UFPA o período de transição entre dois modelos da Licenciatura em Pedagogia. Nesta transição, baseada numa reformulação da grade curricular, a graduação no curso passa a conferir *status* licenciado/professor também das séries iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, além da profissionalização nas áreas de coordenação/supervisão, gestão e orientação escolares sem a necessidade de complemento de estudos. Supera-se assim o formato em que a graduação conferia profissionalização para atuar apenas como professor do curso de Magistério de 2º Grau/nível médio, havendo a necessidade de complemento de estudos de um ano para cada ‘habilitação’ profissionalizante, tais como a supervisão/coordenação, gestão e orientação escolares e a docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir deste recorte, já estamos refletindo sobre a contribuição deste campus da UFPA para a formação de docentes nesta microrregião, tarefa que se insere nos propósitos deste trabalho.

O trato analítico, no capítulo correspondente, se dá com um *corpus* composto por processos discursivos recortados das entrevistas com os pedagogos/as supracitados, os quais se encontram, no momento das entrevistas, em diversas situações funcionais, com trajetórias profissionais também diversificadas nas redes pública e privada de ensino e em ambientes não-escolares. Interessa-nos, nesse sentido, ressaltar os dois eixos de análise das entrevistas: em primeiro lugar as contradições nas memórias sobre saberes acadêmicos, isto é, as representações dos sujeitos sobre os conhecimentos construídos/aprendidos no curso de pedagogia; e os deslizamentos em torno da relevância da docência na trajetória profissional dos sujeitos, perpassando sua experiência na gestão, supervisão, coordenação e orientação escolares/educacionais; e experiências de pedagogo(a) não-escolar (possíveis em presídios, hospitais, tribunais, ONG's, etc). É através destas temáticas, que estamos chamando de *eixos*, que organizamos a análise das entrevistas, remetendo os recortes discursivos aos *dispositivos* de análise de discurso, isto é, as ferramentas/conceitos metodológicas fornecidas pela AD e demais aportes teóricos discutidos neste trabalho.

Organizamos entrevistas do tipo semiestruturadas, enumerando temáticas derivadas da pergunta de pesquisa e dos eixos de análise apresentados acima. Assim, foram temas/questões do roteiro proposto aos sujeitos nas entrevistas: Nome, formação, instituição, período de estudos; Fez Magistério em nível médio? Caso afirmativo, qual a influência na escolha pelo curso de Pedagogia?; Porque escolheu cursar Pedagogia? Relate coisas relevantes na vida acadêmica, experiências marcantes...; No seu TCC-Trabalho de Conclusão de Curso - o que pesquisou? Para que serviu o TCC depois? Que outras pesquisas fez na graduação (cursando disciplinas, como bolsista, ou outra...)? Ministrou cursos, palestras, escreveu artigos durante a graduação...? Qual seu percurso profissional após a graduação, o que faz atualmente e qual a relevância deste trabalho? Que elementos da formação acadêmica considera importantes pra você hoje? De que saberes sente falta como profissional da educação e quem deveria suprir esta carência na sua formação? Fale de elementos da formação universitária sem importância pra prática profissional; Que saberes importantes pra sua prática construiu/desenvolveu fora da universidade, e como? Que angústias, aflições, decepções, desilusões tem em relação à profissão? Já pensou em mudar de profissão? Caso afirmativo, porque?; Que perspectivas tem

em relação à educação e à própria carreira? Quais suas leituras e atividades de lazer preferidas? Como se define como profissional, quais suas qualidades e defeitos? Como define sua atuação política na sociedade?

Expostos a pergunta de pesquisa, as questões das entrevistas e os eixos de análise que propomos, é fundamental destacar a multiplicidade de atuações profissionais destes egressos do curso de Pedagogia da UFPA/Marabá, marcadas por atuações na docência em cursos normais e outros cursos técnicos de nível médio; a docência nos anos iniciais do ensino fundamental; docência no ensino superior em faculdades particulares; docência em contexto de movimentos sociais; a administração, orientação, supervisão/coordenação e inspeção escolares; formação de professores em programas governamentais na cidade e no campo; trabalho em readaptação, ou seja, afastando-se de uma função em decorrência de problemas de saúde e assumindo tarefas técnicas em salas de leitura, secretarias escolares, coordenação de programas educacionais, etc.; assessoria pedagógica em ambientes jurídicos oficiais; assessoria em comunicação/tecnologia/educação, militância sindical, etc.

Dito isto, importa aqui abordar a construção dos dispositivos de análise. Começamos por ressaltar, conforme Maingueneau (1998, p. 34) que o analista do discurso não busca estabelecer o sentido por excelência, e sim construir interpretações que não se neutralizem, mantendo indispensável atenção ao funcionamento da linguagem. Nesse sentido acreditamos, de acordo com Orlandi (2001, p. 60) que as teorias relacionadas à AD, na qual a linguagem é concebida em sua materialidade histórica, possam contribuir para o nosso trabalho a partir de uma concepção crítica de discurso.

Segundo Orlandi (2001, p. 21- 66) a AD visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos. *Discurso* é assim diferente de língua ou fala: é produção de sentidos, não transmissão de mensagem; é processo de identificação do sujeito, é efeito de sentido entre locutores. A partir desse conceito, abordamos a seguir outras importantes categorias de análise da AD para o desenvolvimento do trabalho, recursos da AD para identificar as características ideológicas dos sujeitos, apoiados em Orlandi (2001).

A propósito da AD como metodologia de pesquisa, Orlandi (2001, p. 32) defende que devemos considerar a princípio que o analista do discurso jamais será neutro em seu trabalho. Não há neutralidade, o pesquisador influencia, contamina o discurso do sujeito do discurso, seu interlocutor, o entrevistado. O sujeito, ao falar, ajusta sua fala de acordo com seu ouvinte.

Isto é decisivo no momento da interpretação, visto que, no discurso do sujeito, já estará contida a sua interpretação sobre a relação que está estabelecendo com o analista e sobre a situação, artificial, da coleta de dados. Além disso, há que se considerar que ao falar as palavras não são só nossas, elas significam pela história e pela língua. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo como os sentidos se constituem nele.

Para Orlandi (2001, p. 32-34) este entendimento é parte do conceito de interdiscurso nos remete ao que Pêcheux (2010, p.79-87) chama de *condições de produção* do discurso e de *jogo de imagens* entre locutor e interlocutor, compreendendo que ao falar o sujeito usa mecanismos de antecipação do pensamento e da fala do outro, numa tentativa de ajustar sua fala, controlar seu discurso e os possíveis efeitos, considerando a imagem que tem de si mesmo; do referente, aquilo sobre o que se fala; discurso que está proferindo e, por fim, uma imagem do interlocutor para quem se dirige.

Importa dizer que as análises deste trabalho são de discurso e não de conteúdo, portanto, o funcionamento do discurso é que será observado pela lente dos dispositivos de análise. Assim, voltando a Orlandi (2001) destacamos a relação entre as condições de produção do discurso, consideradas aí as formações imaginárias entre locutores, com o *intradiscurso*, ou seja, o que se diz naquele momento dado. Segundo a autora, dialogando com Foucault (1971) estes fatores são intimamente relacionados ao *interdiscurso*, isto é, o já-dito, a memória discursiva, a historicidade. Assim, continua Foucault, enquanto interlocutores não somos livres para falar qualquer coisa quando e onde queremos, pois o discurso é controlado, selecionado, organizado e redistribuído por procedimentos que conjuram poderes e perigos. Em suma, nossos enunciados se inserem na esfera das relações de poder, relações essas materializadas no discurso e construídas de forma camuflada no conceito de língua.

Nesta seara, como analista de discurso (ORLANDI, 2001), tarefa à qual nos propomos, devemos refletir: De que posição falam os sujeitos, nossos interlocutores professores a cada enunciado? Os discursos deles se filiam a que formações discursivas e a que formações ideológicas? Noutras palavras, quais as condições de produção destes discursos dos quais também fazemos parte como analista/mestrando, pedagogo, ex-colega de turma na universidade, colega professor/pedagogo da rede pública, sindicalizado, etc?

Para Orlandi (2001), a partir destas questões, é fundamental que observemos sempre: quem diz? como se diz? em que circunstâncias diz? que efeitos de sentido são aí produzidos? que relações eles tem com a memória discursiva ou interdiscurso? E, nessa abordagem, deve-se ter em conta alguns conceitos básicos relacionados à A.D., dentre os quais destaca-se o de formação discursiva. Para a autora, as formações discursivas são regionalizações do interdiscurso (p. 43), efeitos de sentido que remetem à memória e às condições de produção do discurso, isto é, ao contexto ideológico, sociohistórico (p.30). No texto da autora,

As formações discursivas, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos são sempre determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca. (ORLANDI, 2001, p.43)

Ao definir outros conceitos-chave da AD, Orlandi (2001, p. 30-33) expõe que as condições de produção de um discurso correspondem, em sentido estrito, a situação de enunciação em que está inserido o sujeito. Em sentido amplo, o contexto sociohistórico e ideológico configura as condições de produção. Outro conceito é o interdiscurso, isto é, a memória discursiva, o já-dito. Ou seja, é todo um conjunto de formulações já feitas e já esquecidas, sendo que, para que minhas palavras façam sentido, é preciso que elas já façam sentido por estarem relacionadas com aquele já-dito. Outro conceito básico, a metáfora ou efeito metafórico constitui a tomada de uma palavra por outra, um processo de transferência ou deslizamento de sentidos, estabelecendo o modo como as palavras significam. Assim, não há sentido sem metáfora, pois as palavras não tem um sentido próprio, literal; o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou proposição por outra palavra, através de efeitos de substituição, paráfrases ou sinônimos. (2001, p. 44). Nas palavras de Orlandi,

Como esse efeito é característico das línguas naturais, por oposição aos códigos e às línguas artificiais, podemos considerar que não há sentido sem essa possibilidade de deslize, e, pois, sem interpretação. O que nos leva a colocar a interpretação como constitutiva da própria língua (natural). (ORLANDI, 2007, p.80)

Outros importantes conceitos da AD, paráfrase e polissemia são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz entre o mesmo (paráfrase) e o diferente (polissemia). Paráfrase é a matriz do sentido, é aquilo que se mantém

nos dizeres e polissemia é a ruptura disso, é a fonte da linguagem, uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos. Assim, tanto as constantes quanto as contradições presentes num discurso ajudam a identificar as formações ideológicas desses sujeitos. Essa relação sugere como papel do analista compreender como o linguístico e o político se inter-relacionam na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos, num espaço fortemente regido pela simbolização das relações de poder: a ideologia (Orlandi, 2001, p. 38).

Orlandi (2001, p. 34-36) fundamenta o conceito de esquecimento, que se apresentam de duas formas na AD: O esquecimento nº 2, da ordem da enunciação, refere-se ao fato de que “[...] ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo do nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro” (p. 35). Isso quer dizer que acabamos expressando a nossa impressão da realidade através da escolha que fazemos por determinadas palavras ou expressões. Desse esquecimento decorre também a ilusão referencial, que nos faz acreditar que aquilo só pode ser dito desta maneira. O esquecimento nº 1 é o esquecimento ideológico, da instância do inconsciente, e consiste na retomada de algo que já foi dito como se tivesse se originado no sujeito que o faz. Assim, temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando na verdade retomamos sentidos pré-existentes, como efeito da ideologia sobre nosso discurso. O sujeito faz isso inconscientemente, pois mesmo antes de ele nascer esse discurso já estava em processo.

Orlandi (2001, p. 65-68) descreve as etapas metodológicas deste trabalho analítico: em primeiro lugar, a etapa de-superficialização do material de análise, isto é, análise da materialidade linguística: indicar o como se diz, o quem diz, em que circunstâncias diz, o que é dito nesse discurso e o que é dito em outros, em outras condições, afetados por diferentes memórias discursivas. Esta etapa de-superficialização consiste na passagem entre a superfície linguística (material bruto coletado, a entrevista) e o objeto discursivo (informações registradas após um primeiro tratamento de de-superficialização). De acordo coma autora, daí aparece o modo de funcionamento do discurso, ou seja, a relação do discurso com as formações discursivas. A próxima etapa consiste na passagem ao processo discursivo, na qual deve-se mostrar o trabalho da ideologia, destacando-se a textualização do político, entendido discursivamente, ou seja, a simbolização das relações de poder presentes no texto. Em seguida vem a etapa que servirá à construção de um dispositivo de análise, recortado do processo discursivo.

Orlandi (2001, p. 59-62) sugere a construção de um dispositivo de análise que teria como característica colocar o dito em relação ao não-dito, o que o sujeito diz em um lugar contraposto ao o que ele diz em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. Este dispositivo deve permitir a explicação dos jogos simbólicos nos quais a ideologia e o inconsciente se encontram presentes, os processos identificatórios e os gestos de interpretação, os quais fazem com que os sujeitos se signifiquem. Paráfrase, metáfora e polissemia são algumas categorias mobilizadas na construção do dispositivo analítico.

O aporte de Orlandi ressalta não haver um dispositivo de análise absoluto, dado *a priori*. Ao contrário, este, assim como o discurso, constrói-se, particulariza-se na e a partir das relações entre os sujeitos, da questão que ele coloca diante dos dados coletados, que constituirão seu *corpus* e os quais ele visa compreender sob a luz de uma teoria. Nesse sentido, constituem o dispositivo analítico construído pelo analista: a- a natureza dos materiais analisados (entrevista, campo discursivo, condições de produção); b- as questões de pesquisa propostas pelo analista e a finalidade da análise (objetivos); c- as diferentes teorias dos diferentes campos disciplinares mobilizados na pesquisa (ORLANDI, 2001, p. 27).

Nesta perspectiva, considerando a pergunta de pesquisa/objetivo geral, os eixos de análise, as questões de entrevistas e os exercícios de análise exemplificados acima, propomos construir um dispositivo de análise, em processo contínuo, ao passo que desenvolvemos nossa reflexão acerca dos processos discursivos materializados nos recortes textuais destacados das entrevistas. Dessa forma, tomamos como dispositivo de análise *demarcar a presença do discurso “outro” (heterogeneidade / interdiscurso), a textualização da ideologia e das relações de poder atravessando os enunciados dos sujeitos, verificando os efeitos de sentido e relacionando-os a quem está falando e de qual formação discursiva fala, buscando evidenciar regularidades que deverão ser remetidas ao nosso referencial teórico, à formações discursivas e ao interdiscurso num esforço para responder ao objetivo da pesquisa*. Para operar com este dispositivo, realizaremos as seguintes ações:

- a. Ouvir a voz do “não-dito” (o pressuposto a partir do texto e o subentendido no contexto relacionado à interdiscurso, formação ideológica e formação discursiva) descrito em relação ao que é dito (sentido expreso no texto, relacionado à interdiscurso, formação ideológica e formação discursiva);

- b. Identificar contradições e ler o que é dito nas “entrelinhas” destas contradições, entendendo-se que a escolha das palavras, efeitos de polissemia e o uso de metáforas são orientados por determinadas formações discursivas, formações imaginárias e interdiscurso, bem como os efeitos de sentido subjacentes aos enunciados.
- c. Observar outras formas de dizer o mesmo, circunscrever metáforas e inverter a ordem do enunciado com paráfrases relacionando-as ao discurso “outro”, o interdiscurso / heterogeneidade, à posição social/ideológica do sujeito do discurso, etc.

Pensamos ter apresentado e discutido até aqui os fundamentos teórico-metodológicos que fundamentam esta pesquisa. Assim, passamos ao capítulo analítico, a seguir.

5. PRODUÇÃO DISCURSIVA DE UM PERFIL IDENTITÁRIO PARA O EGRESSO DO CURSO DE PEDAGOGIA

O *corpus* deste trabalho é composto por entrevistas com os já mencionados egressos do curso de Pedagogia da UFPA/Campus Marabá, sendo ao todo oito sujeitos: Irene e Lucivaldo da turma de 1994; Tamires e Mauro da turma de 1995; Ariana e Raimundo da turma de 1996; e Cristina e Jaime da turma de 1997, todos concursados no serviço público. Como já dissemos anteriormente, o recorte temporal-metodológico representa período de consolidação no campus de um quadro docente residente em Marabá, além da transição do curso para uma grade curricular na qual as habilitações da pedagogia passam a constar do status de graduado, sem a necessidade de estudos adicionais.

Devemos ressaltar que todas as informações relacionadas aos sujeitos foram retiradas das entrevistas gravadas em áudio, transcritas e impressas como *corpus* de análise. Cinco das entrevistas ocorreram nas escolas onde trabalham os sujeitos Irene, Lucivaldo, Mauro, Cristina e Jaime. A entrevista de Tamires foi realizada no Tribunal de Justiça local, onde a mesma trabalha; e Raimundo e Ariana foram entrevistados em suas residências. Feitas estas considerações, passamos a seguir à apresentação dos nossos entrevistados e, na sequência, nosso trabalho de análise.

Irene é mãe de um rapaz e de uma moça, tem idade em torno dos 42 anos, solteira. Atualmente é coordenadora do Programa Mais Educação (parceria entre MEC e prefeituras para implantação de uma proposta de ensino em tempo integral) numa escola municipal de Marabá. Formada em Técnica do Magistério em nível médio (antigo 2º grau), cursou Pedagogia entre 1994 e 1999, tendo cursado também uma Habilitação em Supervisão Escolar, também pela UFPA/Marabá. Professora de 1ª à 5ª série desde 1990, como contratada, e concursada a partir de agosto de 1995, assumindo cargos como diretora, coordenadora pedagógica (inclusive nos municípios de São João do Araguaia e Itupiranga), novamente professora de 1º ao 5º anos, passando por períodos de readaptação por problemas de saúde, voltando à trabalhar como Formadora de Professores e Gestores das Escolas do Campo de 1999 a 2013 e finalmente Coordenadora do Programa Mais Educação em 2014 numa escola municipal desta cidade.

Lucivaldo é casado com uma professora, pai de dois adolescentes, idade em torno dos 43 anos. Atualmente exerce as funções de Coordenador Pedagógico numa escola da rede municipal de Marabá e atua também como Técnico em Educação numa escola da rede estadual de ensino do Pará. Concluiu o curso Técnico em Contabilidade em nível de 2º grau (atual nível médio) e formou-se em Pedagogia de 1994 a 1999. Após concluir a graduação, de 2000 a 2001 trabalhou nos municípios de São Domingos e São João do Araguaia engajado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e voltou para Marabá. Em 2002 e 2003 trabalhou contratado como professor de 6º ao 9º anos, com disciplinas de Estudos Amazônicos, História e Geografia na zona rural do município, na Vila Santa Fé. Em 2004 foi chamado pra assumir vaga como professor concursado, mas assumiu a função de coordenador pedagógico, que exerce até hoje. Já são 10 anos na rede municipal de Marabá e 05 anos na rede estadual como técnico, função equivalente à que exerce no município. Atualmente sua jornada de trabalho é de 12 horas diárias. É integrante da coordenação da sub sede de Marabá do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará (SINTEPP).

Tamires tem 38 anos, casada, mãe de uma menina, cursou Ensino Médio Científico (2º Grau à época), cursou Pedagogia de 1995 a 1999 junto com Mauro. Foi aprovada em concurso da Prefeitura de Marabá e começou a trabalhar em 2000 como coordenadora pedagógica numa escola municipal. Em 2006 foi aprovada em concurso público para trabalhar como assessora pedagógica no Tribunal de Justiça local. Neste ano pede licença sem vencimentos da prefeitura, passando a trabalhar apenas na área jurídica. Em 2009 retorna à prefeitura, assumindo o cargo de formadora de professores na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) no turno vespertino enquanto continua no Tribunal de Justiça pela manhã. Em 2013, deixa a formação de professores, ou melhor, nas palavras de Tamires, “fui convidada a sair da secretaria e fui pra sala de aula”, assumindo uma turma de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), turma de 2ª Etapa, o equivalente às antigas 3ª e 4ª séries, à noite.

Mauro tem 39 anos, casado, dois filhos. Após cursar Magistério em nível médio, passa a trabalhar contratado como professor de curso livre de inglês, professor de alfabetização e leciona também em curso de Magistério de 2º Grau durante sua graduação. Graduou-se em Pedagogia de 1995 a 1999 e foi colega de Tamires. Foi admitido na rede estadual de educação via contrato em 2000 como professor de filosofia e inglês no Ensino Médio, com autorização provisória de 2 anos expedida pelo departamento de inspeção da Secretaria Estadual de Educação (Seduc), o qual emitia parecer autorizando pedagogo a lecionar disciplinas de

outras áreas para suprir a carência de professores com formação específica no ensino médio naquele período, exigindo como pré-requisito uma carga horária de no mínimo 160 horas de estudo daquelas disciplinas na universidade ou curso livre de idiomas. Graduado pedagogo em 1999, Mauro cursou Habilitação em Gestão Escolar em 2000 pela UFPA/Marabá. Em 2001 venceu eleição pra diretor da escola estadual de ensino médio onde trabalhava, credenciado pela Habilitação em Gestão. Em 2008, foi admitido via concurso público na rede estadual de ensino como Técnico em Assuntos Educacionais, o que se chama hoje Especialista em Educação. Após outros processos eleitorais, continua atuando por oito horas diárias como gestor escolar eleito pela comunidade da escola. Também trabalha prestando assessoria em comunicação audiovisual e educação, o que Mauro chama de “educomunicação”, para a Secretaria Municipal de Educação e para duas ONG’s, uma indígena e outra de defesa das tartarugas amazônicas.

Ariana tem 36 anos, é solteira e mãe de uma adolescente. Cursou Magistério em nível médio, formação que lhe permitiu ingressar no serviço público municipal como professora via concurso em 1996. Nesse mesmo ano iniciou a graduação em Pedagogia, concluindo o curso em 2000 junto com Raimundo. De 1996 a 1999 trabalhou como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, sendo que em 1999 também trabalhou à noite como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No ano 2000 assumiu a coordenação pedagógica em duas escolas, voltando à sala de aula em 2001, lecionando para crianças num turno e integrando uma equipe de formação continuada de professores no outro turno, na Secretaria Municipal de Educação. Em 2003 saiu da docência e da formação continuada de professores e volta à coordenação pedagógica numa escola, até 2007. De 2008 a 2013 foi diretora escolar, em 2014 afastou-se para cuidar de problemas graves de saúde, recuperou-se e voltou à coordenação pedagógica numa única escola, 8 horas por dia.

Raimundo tem 35 anos, solteiro, pai de uma filha de 07 anos. Formado Técnico em Magistério no antigo 2º Grau (hoje Nível Médio), tendo iniciado a graduação em 1996 e concluído em 2000, na mesma turma que Ariana, a partir de 1996 foi aprovado em concurso público (com nível de 2º grau, recebendo progressão de nível muitos anos depois) na rede pública municipal de Marabá e passou a exercer a profissão de professor de turmas desde a Alfabetização (ou 1º Ano) até o 5º ano (antiga 4ª série). De 2000 a 2003 trabalhou como Supervisor Pedagógico em duas escolas e formador de professores a Serviço da Secretaria

Municipal de Educação, e depois desse período até os dias atuais está trabalhando como professor de turmas iniciais do ensino fundamental.

Cristina tem 35 anos, casada, é mãe de um casal de adolescentes, cursou Magistério em nível médio, sua graduação ocorreu de 1997 a 2002, uma duração maior que outras turmas em função da junção de duas grades curriculares, cursando as disciplinas da grade antiga e aquelas da grade em implantação em 1997. Cursou Pedagogia junto com Jaime e ainda durante a graduação começou a trabalhar contratada como professora das disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia de 5ª à 8ª série; e no Ensino Médio com o curso de Técnico em Informática, com as disciplinas de Filosofia e Sociologia; e com anos iniciais do ensino fundamental numa escola particular, por três meses. Concursada em 2000, com diploma de Nível Médio passa a trabalhar em duas escolas públicas municipais como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Ensino de Jovens e Adultos (EJA). A partir de 2002 trabalha apenas no Ensino Fundamental até 2006, quando migra para a coordenação pedagógica numa escola municipal. Em 2012 assume vaga de técnico em educação (depois o nome muda pra especialista em educação) via concurso público estadual, cargos que exerce atualmente, somando 12 horas diárias de trabalho.

Jaime tem 34 anos, é solteiro, cursou Ciências Humanas no Ensino Médio. Graduou-se em Pedagogia de 1997 a 2002, foi colega de Cristina. Em janeiro de 2003 estava aprovado num concurso para professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Parauapebas. Após seis meses de docência, assume paralelamente o cargo de coordenador, na mesma escola, até 2008. Em 2009, aprovado no concurso público estadual para Técnico em Assuntos Educacionais (nomenclatura alterada pra Especialista em Educação), volta à Marabá, onde passa a trabalhar com tarefas de coordenador e orientador educacional numa escola estadual de Ensino Médio, trabalho que realiza até hoje juntamente com a função de coordenador pedagógico numa escola particular, totalizando 12 horas diárias de trabalho.

Feitas as apresentações, partimos a seguir para o capítulo analítico, tendo em vista a organização dos eixos temáticos propostos: a) os saberes acadêmicos – aquilo que se aprendeu na universidade; e b) a relevância da docência na trajetória profissional, considerando o discurso pedagógico/escolar como formação discursiva preliminar na qual se inserem os enunciados que subjetivam os (as) pedagogos (as) trabalhadores de escola pública, nestes casos.

5.1. EIXO A: CONTRADIÇÕES NAS MEMÓRIAS SOBRE SABERES ACADÊMICOS

A temática da aprendizagem e do conhecimento elaborado durante a formação universitária está presente no processo discursivo em diversos pontos das entrevistas realizadas, indicando concepções contraditórias sobre a relevância do curso de Pedagogia para a profissão-pedagogo. Num contexto em que o curso de Pedagogia é representado como alternativa de emprego para jovens oriundos de classes pobres, egressos de escola pública, ora a universidade é representada como uma instituição falha, deficitária ao ensinar saberes úteis à profissão, ora é representada com afeto e reconhecimento por sua contribuição tida como fundamental. Além disso, há representações de culpa ou desleixo do egresso enquanto estudante por não ter-se dedicado o suficiente para aproveitar melhor o curso. A seguir, discutiremos estes efeitos de sentido contraditórios apoiados em recortes textuais das entrevistas.

5.1.1. Representações sobre o curso de Pedagogia

De algumas marcas discursivas emergem como forte efeito de sentido o curso de Pedagogia sendo visto ou conceituado como uma opção mais fácil de acesso ao ensino superior e a empregos por parte dos egressos de escolas públicas, consideradas ineficientes. Isto é, atravessa-se nos enunciados dos sujeitos uma formação discursiva que demarca a Pedagogia como o curso que sobra para estudantes de classes pobres, oriundos ou não do curso de Magistério em Nível Médio (2º Grau, na época), pois estudantes com dinheiro para pagar boas escolas acessam cursos mais valorizados e concorridos nos vestibulares e processos seletivos das universidades públicas. Noutras palavras, o aluno mal preparado pela escola pública não tem aprendizagem suficiente pra concorrer por cursos de acesso mais concorrido e difícil, como Medicina, com alunos oriundos de escolas básicas particulares (consideradas de boa qualidade), assim, optam pelo desprestigiado (e de mais fácil acesso) curso de Pedagogia. Nas falas de Tamires, Cristina, Jaime e Mauro² encontramos marcas discursivas nesse sentido:

Tamires - o que me influenciou a fazer Pedagogia na época foi o salário. (...) a gente já tinha um conhecimento dos salários que a Prefeitura de Marabá tava

² Optamos por apresentar as falas dos entrevistados com este formato para destacar a sua autoria e para distingui-las do formato de citação dos autores utilizados.

praticando naquela época, então isso me influenciou bastante na decisão do curso. Assim, tinha uma família de professor, eu tinha uma certa **facilidade** em ser professora (...) É claro, também **ser médica paga bem, né**, mas **a dificuldade em ser médica era bem maior que ser professora**. ... Eu estudei a minha vida inteira em **escola pública** (...) Então eu não **me achava apta** a fazer esses **cursos que são mais concorridos**.

Cristina - Fiz Magistério em São Domingos e foi o que me influenciou a continuar na carreira de professora, né... **A gente sonha nesses cursos tradicionais** e tudo, mas vem de uma **escola pública** que tem, né, a **gente tem poucas oportunidades** (...) já comecei estagiando e dando aula, foi o que fez eu escolher o curso de Pedagogia, e também por achar que era **oferta de trabalho**, né, professor tem mais oferta de trabalho.

Mauro - o TCC, o meu trabalho foi em cima das questões econômicas e quanto essas questões econômicas implicam em você escolher uma profissão em nível superior, e deu pra perceber que significa muito aí, porque dependendo da condição econômica você vai escolher um curso ou outro, vai conseguir passar de primeira ou não (no vestibular), vai precisar de um cursinho ou não. (...) **Quanto mais você tem**, teoricamente você **vai buscar cursos mais concorridos** e tudo o mais...

Ressaltamos que esta formação discursiva que emerge dos discursos rotulando a Pedagogia como ‘curso profissionalizante de aluno pobre’ evoca o que Bourdieu (1998, p. 111) chama de “causalidade do provável”, tema já abordado neste trabalho, a partir do qual Castro e Fernandes (2013) concluem que cursar Pedagogia é para o aluno pobre uma alternativa viável a emprego digno e razoável distinção social pelo diploma superior, ainda que não represente ganhar muito dinheiro nem elevado *status*. Outrossim, destacamos esse sentido de desprestígio do curso de Pedagogia como importante ao refletir sobre identidade do pedagogo, visto que identidade se faz na cultura como diz Hall (2006) e, dessa forma, as múltiplas identidades do pedagogo certamente são influenciadas por esse ‘desprestígio’ e outras nuances culturais relacionadas a este profissional.

5.1.2. Uma contradição: reconhecimento da importância da universidade versus “a universidade não me ensinou a fazer”

O professor Raimundo que, assim como os demais sujeitos, fala a partir da formação discursiva na qual se insere, o discurso escolar, ainda que sua fala esteja atravessada por outras formações discursivas. Estando-se claro que sua posição ideológica é de sujeito pertencente a uma instituição na qual a temática da aprendizagem é pilar fundamental e, observamos que as marcas discursivas *aprender, saber, crescer, ler, conhecimento crítico, inconformismo, marcantes, procurar enriquecer conhecimento, buscar conhecimento e prática* perpassam este lugar de onde se fala, o espaço escolar, ao mesmo tempo em que

constituem-se vínculos afetivos com a universidade e indícios de reconhecimento por uma determinada relevância da formação acadêmica. Esta observação torna-se latente quando o entrevistado enumera as aprendizagens/saberes que considera relevantes vivenciados durante a graduação, sobretudo saberes da ordem da eloquência, da desenvoltura verbal em público; o trabalho em equipe e o exercício da liderança da mesma; a competência para aprender com autonomia, o “buscar conhecimento”; a lembrança afetiva das disciplinas Filosofia e Sociologia e seus professores; e o poder de argumentação pra contestar, defender os próprios pontos de vista. Vejamos os recortes nos quais Raimundo fala de coisas relevantes, experiências e aprendizagens marcantes da sua vida acadêmica:

Raimundo - a questão dos Encontros de Estudantes de Pedagogia do Sul e Sudeste do Pará, em 1997, o 1º EEPE, e eu lembro que fiquei no apoio. (...) em 98 eu era a liderança, **pra mim que é uma das experiências que foram marcantes da vida acadêmica porque enriqueceu muito, o contato, correr atrás de palestrantes, da organização mesmo do evento (...)** participação no Encontro Nacional de Estudantes em Minas, seminários apresentados, com o professor Davi... com a professora Mara Rita. [...] **eu acho que a universidade me enriqueceu, me fez crescer muito como pessoa e como profissional no sentido de saber, saber falar, no sentido da oratória, saber debater, saber argumentar,** que é uma coisa que o 2º grau não me preparou mas que eu aprendi, **fui aprendendo na vida acadêmica. É uma coisa que pra mim eu trago até hoje, saber contestar e colocar a minha opinião.** Então é uma coisa que pra mim é muito relevante. Lembro bem de algumas disciplinas, tipo Filosofia, Sociologia, que também foram muito marcantes, minha filha, inclusive, eu dei o nome dela por causa da disciplina de Filosofia...

Entr – É um livro, né?

Raimundo - “O mundo de Sofia”. [...] nem cheguei a ler o livro todo, mas pela paixão da disciplina, era muito apaixonante. **E uma outra coisa também que eu lembro que é muito relevante na questão da minha vida acadêmica na universidade foi o aprender a procurar conhecimento, né?! A gente vem de uma quarta série e ensino médio da gente aprender só de acordo com aquilo que o professor vai trazendo pra gente. E lá na vida acadêmica assim, não que o professor não ensine, mas a gente tinha muito que procurar, enriquecer conhecimento.**

Noutro sentido, ao descrever saberes que a universidade deixou de fomentar ou que ensinou mal, ao dizer que saiu da universidade *cru* percebe-se no uso da metáfora *cru* uma avaliação depreciativa sobre a tarefa de formadora de professores da universidade, avaliação também estendida ao antigo Curso de Técnico em Magistério do 2º Grau (hoje Ensino Médio). A metáfora “cru” evoca um sentido de estado bruto, primário, assim como um grão de milho que não se tornou pipoca, uma massa que não se tornou pão, uma porção de barro que não se tornou tijolo. Nesse sentido, Raimundo não se sente transformado pela universidade, assim como faz o cozimento ao milho, ao trigo e ao barro, embora afirme

textualmente que “a universidade me ensinou a ler um texto e não engolir tudo que tá ali no texto (...) Ela ensinou sobre os pensadores (...) a universidade me transformou nesse sentido”.

A contradição é reforçada quando Raimundo defende que a universidade ensinou sobre os pensadores e, nesse sentido, subentende-se que na licenciatura se privilegia os aspectos ‘teóricos’ em detrimento dos aspectos ‘práticos’ da formação do professor. Além disso, ao abordar a temática da pesquisa durante a graduação e mesmo no trecho já transcrito acima e na metáfora *A universidade me ensinou a ler um texto e não engolir tudo que tá ali no texto*, o professor indica diversos saberes acadêmicos que contradizem o caráter “cru” de sua aprendizagem universitária, tais como o de saber ler criticamente, desenvolver inconformismo, desenvolver conhecimento crítico e contestador, saber argumentar e defender seus próprios pontos de vista, evitar repetir fórmulas e ideias alheias de forma acrítica (o “engolir tudo”), organizar eventos de formação e liderar trabalhos em equipe, envolver-se com a pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de forma engajada, com vistas à publicação de artigos e à extensão universitária, projetos estes não realizados a contento.

Logo abaixo, através das *contradições*, da *metáfora* e da *polissemia*, podemos observar no funcionamento do discurso os efeitos de sentido não explícitos contrapondo o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar (ORLANDI, 2001). Para compreender melhor, vejamos os recortes:

Raimundo - **A universidade me deu muito conhecimento crítico, né, mas por exemplo, eu entrei no meu trabalho em 96 cru, o 2º grau não me ensinou nada, então eu entrei cru... e a universidade também não contribuiu muito nesse sentido** d’eu pegar e aprender o que eu ia tá trabalhando no meu trabalho e aprender lá, na universidade. **Ela ensinou sobre os pensadores**, e o que eles pensavam de maneira mais ampla, geral sobre o trabalho da educação [...] **A universidade me ensinou a ler um texto e não engolir tudo que tá ali no texto, que eu lembro que era uma coisa comum a mim na época de 2º grau, a universidade me transformou nesse sentido. Eu não leio um texto pra engolir tudo.**

Cara, eu gosto de dar aula (...) **é uma profissão que eu me apaixonei (...) é gratificante trabalhar com as crianças**, ver as crianças aprendendo e ver que eu fui responsável por parte daquilo ali (...) eu procuro fazer um trabalho, sei lá, assim, eu diria que esforçado para **deixar alguma coisa de significante para as crianças** (...) tentar levar uma descoberta pra criança de uma forma que não seja apenas no quadro, no giz, que eles vejam que aquilo faz parte do mundo deles” **“Quando eu vejo a surpresa da descoberta é uma coisa que me apaixona”**.

A gente até chegou a estudar alguma coisa assim sobre Emília Ferreiro na universidade, mas **eu diria que eu aprendi muito mais nessas leituras**

mesmo na escola, nos cursos de formação também (...) eu aprendi muito mais no meu trabalho do que na universidade.

Demonstramos aqui que o dizer do sujeito sempre poderá ser outro, a despeito de seu *esquecimento nº 2* (ORLANDI, 2001, p. 34-36), de sua ilusão referencial, que o faz acreditar que seu dizer só poderia ser dito desta maneira. Assim, mostramos efeitos de sentido com uma paráfrase: o recorte “*A universidade me deu muito conhecimento crítico, mas eu entrei no meu trabalho em 96 cru*” passa a ser “*Eu entrei no meu trabalho em 96 cru, mas a universidade me deu muito conhecimento crítico*”. Nota-se que no primeiro recorte são mobilizadas memórias de toda uma carreira escolar considerada insatisfatória, sendo que na paráfrase emerge um saber fundamental para a tarefa docente, já mencionada pelo professor, a competência para pensar com autonomia e criticidade, contradizendo de certa maneira as afirmações de que a universidade contribuiu pouco com a formação.

Nestes recortes percebemos também claras contradições de Raimundo ao avaliar a importância da sua formação universitária. Num momento a universidade contribuiu com saberes fundamentais, tais como embasamento sobre os pensadores, competência de leitura crítica e conhecimento crítico (*não engolir tudo que tá ali no texto*). Mais adiante, Raimundo revela-se apaixonado pela profissão-professor, enfatizando realização pessoal/profissional quando se percebe co-responsável pela aprendizagem significativa das crianças, porém, sua competência de professor teria sido consolidada (saberes relevantes pra sua profissão) muito mais em ambiente de trabalho (na escola, na formação continuada) do que no curso de Pedagogia.

Emergem das contradições demarcadas na fala de Raimundo efeitos de sentido que qualificam o ensino da universidade, avaliando-a favoravelmente justamente quando há uma tentativa de desqualificar aquela instituição em comparação com os saberes provenientes da prática profissional. Esse sentido se evidencia ao relacionarmos a contribuição da universidade ao lhe propiciar saberes acadêmicos fundamentais à tarefa de professor (embasamento sobre os pensadores, competência de leitura crítica, conhecimento crítico), como defende Paulo Freire (1997); e ao declarar seu afeto pela profissão de professor e pela tarefa de contribuir com um aprendizado significativo para seus alunos, como se evidencia nos trechos “*é uma profissão que eu me apaixonei (...) é gratificante trabalhar com as crianças, ver as crianças aprendendo e ver que eu fui responsável por parte daquilo ali*”. Em

suma, os efeitos de sentido percebidos aproximam Raimundo da concepção de pedagogia que tem por base a docência e evoca o que Freire chama de *práxis* na sua constituição identitária.

Noutro excerto, ao discorrer sobre pesquisa na graduação, Raimundo destaca a relevância da produção de seu TCC, bem como a produção de um artigo e posterior publicação do mesmo numa revista do curso de Pedagogia da própria universidade. Revelam-nos esse entendimento as marcas discursivas [...] *também nunca mais reli o TCC, mas não dei prosseguimento. Morreu mesmo depois da graduação. Então, assim, não serviu pra nada, depois. Mas eu lembro que a gente estudou muito, se embasou muito [...] lembro que foi um artigo que a gente fez assim, muito apaixonadamente, muito cheio de teorias, embasamento, mas que infelizmente ficou só naquilo ali[...]*. Veja-se os recortes:

Raimundo- [...] eu queria defender o meu TCC, era na área de alfabetização, relacionado com a teoria de Vigotsky, a gente queria muito era não deixar o TCC **morrer**. (...) Eu e a minha parceira de TCC trabalhávamos com alfabetização, então a idéia era fazer uma coisa que ia nos servir pra vida profissional. Só que, não sei por qual motivo, talvez não tenha saído nem lá essas coisas, também **nunca mais reli o TCC, mas não dei prosseguimento. Morreu** mesmo depois da graduação. **Então, assim, não serviu pra nada, depois. Mas eu lembro que a gente estudou muito, se embasou muito.** [...] tem a questão do **artigo**, né, que **a gente fez pra revista**, tinha a ver também com a questão do TCC, a gente aproveitou o tema (...) Eu acho que foi “Psicologia 2”, Profª H.. Foi a revista número 01 de Pedagogia, mas eu **lembro que foi um artigo que a gente fez assim, muito apaixonadamente, muito cheio de teorias, embasamento, mas que infelizmente ficou só naquilo ali.** Eu lembro que uma das vontades minhas era pegar algumas e discutir com colegas de trabalho, e tal, mas uma ideia que acabou não vingando, também.

Uma contradição evidencia-se fortemente aqui: ao dizer que o TCC “*morreu*” após a graduação, que “*não serviu pra nada depois*”, atravessa-se no enunciado de Raimundo o interdiscurso no qual se insere a concepção assistencialista de extensão universitária, criando a sensação de fracasso ao não ter realizado planos de levar o TCC para ser estudado na sua escola, realizar uma exposição ou minicurso compartilhando sua pesquisa sobre alfabetização com colegas professores. Porém, ao dizer “**a gente estudou muito, se embasou muito**”, e que transformou a pesquisa do TCC em artigo publicado numa revista criada pela própria turma, um “**artigo que a gente fez assim, muito apaixonadamente, muito cheio de teorias, embasamento**”, evidenciam-se características tanto de uma formação consistente e também um exercício de pesquisa/extensão, deixando concluir que o TCC na verdade foi uma importante experiência de formação. Outrossim, aqui se insere uma questão relacionada à

autonomia de Raimundo como estudante crítico, reflexivo, embasado, que não dependeria de autorização ou chancela institucional (da universidade ou da prefeitura) para compartilhar seus estudos de TCC.

A contradição em relação à contribuição da universidade evidenciada em recortes textuais de Raimundo destaca-se também na entrevista de Tamires. Ao relatar que começou a carreira como coordenadora de ensino ressalta que o trabalho proporcionou maturidade, mostrou que “*não sabia de quase nada*”. Esta forte expressão em destaque acusa a universidade de fracassar na tarefa de lhe formar pedagoga, profissão que se consolida quando Tamires aprende com a formação continuada e com a experiência de outros professores que “*sabiam muito*”, mesmo aqueles sem Pedagogia. Tamires sente falta de melhor formação na “questão do agir” (metodologia), visto que a universidade não lhe preparou pra ir trabalhar como Assessora Pedagógica no Tribunal de Justiça local, nem ao menos mencionou este tipo de função do pedagogo durante todo o curso. Nesse ínterim, emergem indícios de uma identidade voltada à docência, pois, nos seus termos, sente-se mais útil na escola como professora do que no tribunal, onde *faz tarefas que qualquer técnico faz*, com um sentimento de desperdício de sua formação, ainda que a universidade não a tenha ensinado a trabalhar num tribunal.

Outros termos de Tamires reforçam estes sentidos, tais como “a discussão metodológica foi muito ‘*fraquiiiiinha*’ (...) “a gente saiu da universidade ‘empobrecido’; “*didática é tudo*” ; “*não adianta ter todas as teorias se você não sabe fazer*”. Vejamos:

Tamires – (...) fiz esse concurso, comecei a trabalhar como Coordenadora de Ensino. E aí esse trabalho foi muito interessante, me deu muita maturidade porque a gente acabou percebendo que *a gente não sabia de quase nada* (...) Lá na escola, acho que uma coisa que ainda falta bastante na universidade em relação às escolas em si é a *questão mesmo da prática*, de olhar o que tá acontecendo, de olhar a forma como os alunos aprendem de fato, a questão metodológica...(...) na minha época a discussão metodológica era muito *fraquiiiiinha* (...) didaticamente falando a gente saiu *empobrecido*, né, aí quando você chega na sala de aula a *didática é tudo!* Porque ali é o fazer, você tem que saber fazer, *não adianta você ter todas as teorias na cabeça se você não sabe fazer*.

O que eu **sinto falta em relação à minha formação profissional**, a minha ação profissional, é a própria **questão do agir**, né... eu trabalho aqui no **Tribunal de Justiça** na função de pedagoga e trabalho na Prefeitura Municipal de Marabá como **professora**, na **Educação de Jovens e Adultos**. (...) a **minha formação acadêmica ela não atinge a minha função aqui no tribunal de justiça**, né (...) eu acho que pela experiência de trabalho, a gente vai pegando a dica do colega aqui, uma coisa dali (...) em funções que nada

tem a ver com Pedagogia, né, **funções que qualquer técnico faz**, né, como preencher recibo, emitir certidão (...) aqui no tribunal de justiça eu atuo muito na **área do serviço social**, a gente trabalha muito com relatório social, na emissão de parecer, visitas domiciliares, checagem de denúncia (...) eu me **sinto muito mais útil lá na escola**, né, me sinto muito **mais realizada** lá na escola do que aqui no Tribunal de Justiça...permaneço aqui porque o salário (riso) compensa, né...

Contudo, noutras falas de Tamires emergem sentidos que atribuem à universidade o mérito de ter proporcionado “*sólida*” fundamentação teórica, um saber importante para passar em concursos públicos e porque “*nos ajuda a saber o que a gente tá fazendo, porque é que estou fazendo*”. Outras marcas nesse sentido são “*diversidade de coisas que a gente aprende na universidade, no curso, isso é muito positivo porque a gente acaba tendo muita informação, a gente acaba sabendo de muita coisa*”, “*eu me sinto muito versátil*”. Vejamos:

Tamires – Uma coisa que a academia contribuiu bastante foi a minha fundamentação teórica, muito, isso assim em ***todos os sentidos: pra eu saber o quê que eu tô fazendo, porque é que estou fazendo***, não... e também principalmente na questão até da disputa em concurso público (...) a formação acadêmica é ***sólida*** em termos de fundamentação teórica (...) Eu considero que essa foi uma das ***grandes contribuições que a universidade*** teve em relação à ***minha pessoa, à minha formação profissional***.

(...) essa ***diversidade de coisas que a gente aprende na universidade***, no curso, isso é muito positivo porque a gente acaba tendo muita informação, a gente acaba sabendo de muita coisa, às vezes eu converso com pessoas que são de outros cursos e eu falo: ***Pô, como é que o cara não sabe disso, como é que o cara nunca ouviu falar de fulano?*** Então eu acho que o ***pedagogo ele é muito versátil***, eu me sinto muito versátil.

Os efeitos de sentido contraditórios descritos na fala de Tamires reforçam uma contribuição fundamental do curso de Pedagogia na profissionalização da mesma, a julgar pelo fato de ter aproveitado a fundamentação teórica da academia para ser aprovada em dois concursos públicos em duas diferentes áreas, a educação e o judiciário, de acordo com sua própria fala. Além disso, consideremos algumas questões a partir do processo discursivo apresentado: como a fundamentação pode ser sólida, versátil, importante em todos os sentidos e não se ter aprendido quase nada? E, se as tarefas do tribunal qualquer técnico pode fazer e a pedagoga se sente útil como professora concluímos que, do ponto de vista dos efeitos de sentido, os saberes acadêmicos tem sido suficientes para o exercício profissional de Tamires. Assim, a nosso ver, as críticas sobre a fragilidade do curso de Pedagogia em ensinar metodologias/práticas de ensino devem-se ao atravessamento do interdiscurso que conceitua a

formação de professores, mesmo em nível superior, apenas como treinamento e instrumentalização técnica em detrimento de aspectos como a reflexão teórica e a pesquisa.

Talvez por não sentir-se segura quanto à atividade de pedagoga na área jurídica ou por desconhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia (BRASIL, 2006), Tamires se sente insegura quanto à legitimidade seu trabalho no Tribunal de Justiça e ao trabalho de demais pedagogos não-escolares, isto é, para Tamires “seria necessário na Pedagogia uma legitimação dessas nossas práticas”, talvez através da criação de Conselhos Regionais de Pedagogia, como nas áreas do Direito, Medicina e outros. Sobre este mesmo assunto, Ariana diz que o curso poderia ensinar mais sobre leis, pra que o pedagogo não fique “boiando”, isto é, desconhecendo seus direitos e deveres. Além da metáfora “boiando” de Ariana, a necessidade de legitimação das múltiplas funções do pedagogo emerge sobretudo da expressão “a gente acaba estudando muita coisa e não se especializando em quase nada” e da metáfora “dando tiro em tudo que é lugar”, de Tamires, significando a multiplicidade de atuações do pedagogo e, no seu caso, a estranheza de realizar no tribunal “funções que nada tem a ver com Pedagogia”, tarefas que qualquer técnico faz e ações da área do Serviço Social, além de ser professora da Educação de Jovens e Adultos na prefeitura:

Tamires - Na Pedagogia **a gente acaba estudando muita coisa e não se especializando em quase nada** (...) A gente estuda Filosofia, Sociologia, Psicologia, e tal, e a gente acaba não sendo Psicóloga, não sendo Filósofa...eu acho que **o Pedagogo precisa buscar campos de atuação mais específicos** (...) até em termos de organização de categoria, (...) a formação ou não formação de **Conselho Regional** (...) é preciso que a categoria tenha uma linha de trabalho, pra que a gente não saia por aí **dando tiro em tudo que é lugar**, sabe, e não também achando que o pedagogo é só professor só de sala de aula, não, porque a gente tem... o pedagogo ele dá aula, ele coordena, ele orienta, ele dirige (...) Então eu acho que seria **necessário na Pedagogia uma legitimação dessas nossas práticas**.

Os efeitos de sentido demarcados nos excertos de Tamires emergem também em Ariana. As evidências são as metáforas “colcha de retalhos” usada por ela para referir-se à estrutura curricular e identidade do curso de pedagogia (equivalente à metáfora “dando tiro em tudo que é lugar” de Tamires); bem como o adjetivo pejorativo “capenginha” para classificar a contribuição da universidade para sua atividade docente. Em suma, as metáforas atribuem ao curso de Pedagogia a culpa de não dispor de uma identidade e de não ensinar bem aos alunos conhecimentos úteis à docência na vida profissional.

(...) mas do processo mesmo de ensinar... quando eu digo que a base da universidade foi boa, e não dá pra confundir esse boa com excelente...foi um boa mas assim um boa meio *capenguinha* que precisou aprimorar.

(...) naquele momento a gente reclamava muito da Pedagogia meio *colcha de retalho*: é um pouquinho de Psicologia, um pouquinho de Filosofia, um pouquinho de Estatística, um pouco de ...acaba que... quê que a gente aprofunda mesmo nisso tudo? a necessidade de maior aprofundamento mesmo, de conhecer mais, por exemplo, *a parte prática* (...) Então mesmo sendo da educação, nós sentíamos necessidade de uma aproximação maior do trabalho desenvolvido nas escolas porque a gente queria *aprimorar essa prática* (Ariana, Coord. Pedag.).

Aqui notamos que as metáforas demarcadas em Tamires e Ariana representam insatisfação com o múltiplo leque de atuações profissionais do pedagogo, profissional que recebe uma formação metodológica/técnica capenga (gíria regional correspondente à fraca, insuficiente, deficiente). Aliás, mais que, capenga, “*capenguinha*”, mais fraca, insuficiente e deficiente ainda, que “acaba estudando muita coisa e não se especializando em quase nada”, num curso que é uma “*colcha de retalho*”. Considerando estes dados, percebemos o atravessamento da formação discursiva representada por autores como Libâneo (2002, p. 84; 2006, p. 220), que considera equivocada a tentativa de se formar tantos profissionais na pessoa do pedagogo, ou seja, o professor, o gestor, o orientador, o coordenador, o pedagogo da área jurídica, o da área hospitalar, etc:

Outrossim, as expressões destacadas sobre aprofundamento e aprimoramento da *parte prática* denunciam uma aproximação às teses de que a prática é uma coisa e a teoria é outra, e de que a universidade deve instrumentalizar tecnicamente seus alunos para o competente exercício profissional, em sintonia com as reformas neoliberais de ensino superior, orientadas pelas exigências do mercado de trabalho. Noutra dimensão, há o afastamento da concepção de práxis discutida anteriormente.

Os efeitos de sentido que representam o curso de Pedagogia como falho e problemático quanto à prática de ensino perdem força quando são contrapostos por marcas textuais da entrevista de Ariana que evidenciam sentidos de relevância de saberes acadêmicos, tais como a importância de uma disciplina e professor motivadores, quando estudar se torna euforia, diversão, *encantamento*, *aventura*, como no trabalho de campo em Serra Pelada (município paraense sede do famoso garimpo de ouro de mesmo nome) na disciplina de Geografia Humana. Veja-se o recorte no qual Ariana conta como, após realizado o trabalho de pesquisa sobre o garimpo, chegaram em Curionópolis e procuraram hospedagem de

madrugada na casa de conhecidos, vindo de Serra Pelada no contexto do conflito entre um movimento de garimpeiros acampados e a polícia, em 2006:

Ariana - naquele momento todo mundo meio que ficou assustado, né, de madrugada...entramos, prepararam alguma coisa pra gente comer, contamos toda a história, tudo muito eufórico, porque mesmo que a gente tivesse com medo não deixava de ser um **encantamento**, né, uma **aventura** (risos).

Outra importante aprendizagem evidenciada decorre da utilização do TCC para fazer extensão, reforçando com os resultados do trabalho a aprendizagem do tipo **prazerosa**, com metodologias pra fazer mais pelo aluno a partir do ensino interdisciplinar de Arte, evitando que metodologias ultrapassadas mantenham o aluno **vidradão** no quadro de giz. A pesquisa do TCC é mencionada por possibilitar aos estudantes de pedagogia aprenderem com professores do ensino fundamental, isto é, a escola ensinando coisas à universidade, numa perspectiva freireana de extensão universitária (1997), como discutimos no capítulo metodológico:

Ariana - o TCC nós fizemos de trio, e eu lembro que a nossa ideia era pensar uma forma mais **prazerosa** de aprender. Lembra, tava surgindo o grupo de Artes, também em Marabá, as professoras de arte nas escolas...Só que a gente ficava: Como é que a gente pode fazer uma aula que seja mais prazerosa, sem que o menino fique o tempo todo **vidradão** lá no quadro? O TCC puxou um pouco pra isso e eu diria que o que ficou dele hoje é de fato a experiência, a certeza de saber que é possível fazer (...) porque havia professores, como a professora Edilza, do Km-07, que já fazia um trabalho dessa forma..

Nesse ínterim também são evidenciadas disciplinas através das quais foram ofertadas minicursos e oficinas pra professores da rede pública, como tentativa de realização do tripé ensino, pesquisa e extensão. A presença de professores de ensino fundamental formados em Curso de Magistério – Nível Médio no curso destaca-se como oportunidade de ênfase da relação entre teoria (universidade) e prática (escola). Nos termos de Ariana, que a **universidade se fizesse mais presente na escola**. Vejamos:

Ariana - nós tínhamos também a possibilidade de fazer momentos de preparação pra poder ministrar...eu lembro que nós preparamos um minicurso sobre “**O prazer de pesquisar, criando e transformando**”, pra nossa turma e foi aberto vagas para os professores das escolas também, da rede pública. A ideia era tentar fazer valer aquele tripé: ensino, pesquisa e extensão. (...) um que as meninas fizeram que, nossa, foi bacana, todo mundo depois falou bastante, “**O lixo que vira luxo**”, num momento em que se estava começando a discutir muito essa coisa de reaproveitar, de reciclar (...) **nós tínhamos a missão** de falar de modo mais concreto sobre isso, da necessidade de que a

universidade se fizesse mais presente na escola, porque já éramos professores...

Algumas marcas indicam que as dificuldades da época na instituição não tornaram as experiências acadêmicas menos enriquecedoras, ainda que os recursos fossem “tirar leite de pedra”, se “*apoiar*” uns nos outros, pois tudo era muito “*capenguinha*”. As metáforas evidenciam dificuldades da universidade em oferecer condições favoráveis de acesso a recursos e informação, bem como a importância das relações interpessoais para uma boa formação, à la Cambridge/Oxford, diferente de graduações à distância. O *apoiar-se uns nos outros* refere-se também à importância da convivência e à forma de organizar e participar do movimento estudantil, a relevância do mesmo na vida acadêmica, bem como a metáfora “*costurar espaços*” diz respeito à divergência e debate de ideias, organização de grupos, defesa de direitos, ação comunitária e política, promoção de encontros de estudantes, desenvolvimento de liderança. Nesse ínterim destaca-se a relevância dos encontros de estudantes para a formação: planejar e realizar eventos, liderar pessoas, estudar e apresentar trabalhos acadêmicos, fazer extensão, receber certificados, intercâmbio cultural, viagens, lazer são indícios da riqueza da vida acadêmica.

Outra contribuição da universidade evidenciada nos recortes refere-se à importância de disciplinas em que pesquisa, debate, produção e publicação de artigos mobilizaram toda a turma e promoveram aprendizagens marcantes, caso da produção da revista pedagógica “*De grão em grão*” como metodologia de três disciplinas de Psicologia, envolvendo elaboração de projeto, realização de pesquisa bibliográfica e de campo, produção, revisão, impressão e publicação. Vejamos:

Ariana - Era uma turma que se relacionava muito bem, e tinha a Pedagogia 94, e depois veio a Pedagogia 95, então nós conseguimos *costurar* um pouquinho cada um desses espaços (...) mas a discordância que nós tínhamos era muito mais de ideias do que de pessoas, no sentido de, por exemplo, quando foi o momento de fundar o Centro Acadêmico de Pedagogia (...) Então, desses *elementos da formação universitária* que eu considero bastante *relevantes* na minha vida, primeiro eu queria destacar o elemento humano, *as pessoas*.

(...) talvez fosse mais difícil o acesso a algumas coisas: não tínhamos computador, não tínhamos máquinas fotográficas boas ou que ao menos pudesse fazer um bom registro, tudo era muito *capenguinha*, muito difícil, parecia *tirar leite de pedra*. A gente se *apoiava muito um no outro* (...) A H. [professora] trabalhou as Psicológicas 1, 2 e 3, e nós começamos a construção do projeto que culminou na revistinha “*De grão em grão*”, depois de pronto foi feito um lançamento, muito bonitinho, com noite de autógrafa e tudo mais. Esse trabalho foi bom, foi *marcante demais*. (...) *esse processo de*

construção, porque ia chegando alguém que dizia é importante a gente fazer isso e ter um registro, então vamos fazer um artigo cada um, mesmo que não seja publicado numa revista tal, renomada, **vamos fazer algo nosso, e vamos apresentar, vamos mostrar pra comunidade** que a gente aqui também produz, que a gente faz alguma coisa, então isso era bom.

A temática da prática de ensino durante o curso de Pedagogia emerge do discurso como fato marcante da graduação da pedagoga Irene. Ainda que com ressalvas, o estágio supervisionado é citado como fonte de aprendizagem relevante. Justificando a diferença de opinião entre ela e outros pedagogos sobre este aspecto do curso, Irene ressalta que sua experiência docente iniciou-se quatro anos antes de ingressar no curso de Pedagogia, o que, segundo ela, lhe favorecia no que diz respeito à relação teoria-prática do fazer docente. Irene também destaca experiências de extensão universitária como metodologias marcantes da graduação, momentos nos quais interagiu com estudantes do curso de Magistério no Ensino Médio (2º grau na época). Frustrou-se por não ter tido possibilidade de fazer uso da pesquisa de TCC- Trabalho de Conclusão de Curso, experiência também citada como importante, visto que a professora não devolveu o trabalho, uma fragilidade da UFPA no que diz respeito à importância dos seus princípios de aliar ensino, pesquisa e extensão. Vejamos nas palavras de Irene:

Irene - coisas relevantes da vida acadêmica, de experiência, é a própria formação enquanto estágio, **o estágio supervisionado** que aconteceu na nossa turma foi uma coisa bem legal, que foi a **primeira experiência de extensão de verdade** com as turmas e a clientela tendo em vista o **ensino e a aprendizagem**. No TCC foi desenvolvida uma pesquisa em relação à formação de professores na rede pública de Marabá, nos cursos de Magistério. Na verdade, **não tenho conhecimento do que ele serviu, a orientadora nunca nos passou de volta, nem fiquei com cópia**. Uma coisa **interessante** foi a questão de **ministrar cursos** e fazer o que naquela época se chamava de **extensão** nas escolas, **que eram espécies de encontros e seminários nas escolas de ensino médio. Então, essa parte serviu muito.**

Ao destacar como elementos importantes para a prática profissional adquiridos através da formação universitária a dinâmica entre teoria e prática, Irene deixa escapar uma expressiva marca de discurso. A conjunção adversativa *mas* é mobilizada para fazer uma ressalva: apesar de a universidade não propiciar a prática de ensino ideal; e de ainda estarmos, nas escolas, nos esforçando pra chegar à uma “práxis”, os elementos teóricos, os principais da formação, vieram do curso de graduação.

Irene - Eu considero toda essa dinâmica de teoria e prática, quer dizer, os elementos teóricos que foram discutidos durante a formação na universidade, até hoje eles servem de **base pra estudos**, pra reflexões do que foi discutido lá e se chegar a essa práxis, né, que hoje se busca, e se tenta, de certa forma tá melhorando no dia a dia como formadora, como educadora, *mas* os **elementos principais da formação vieram de lá, do curso de graduação**, né...apesar de se entender que faltou ainda com relação a se exercitar a prática, os elementos teóricos foram muito bons, a discussão, e hoje elas fazem a diferença nesse comportamento, né, nessa atitude de estudo.

Por sua vez Lucivaldo, ainda que enfatize as fragilidades da universidade, como veremos um pouco abaixo, demonstra afeto pela contribuição da Pedagogia na sua vida. Com as metáforas *passei quase dois anos dentro da universidade mais perdido do que tudo... quando eu me encontrei... marcante* mesmo foi essa, esse momento da minha vida... *experiências bacanas*... Lucivaldo comunica que se identifica com sua profissão-pedagogo...

Lucivaldo - Primeiro eu entrei na universidade, principalmente eu **nem sabia o que era que eu estava fazendo, a Pedagogia formava pra quê?** Então eu passei quase dois anos dentro da universidade **mais perdido do que tudo. Quando eu me encontrei...** e aí eu fiz aquela pergunta: Meu camarada, ou eu desisto ou eu vou ter que estudar. Aí nos dois últimos anos foi interessante, algumas **experiências bacanas**, eu comecei a pegar gosto realmente pra questão do Magistério, algumas amizades interessantes que eu tive lá, mas de **marcante** mesmo foi essa, **esse momento da minha vida**, né, esse momento totalmente que eu tive que optar eu acho que fiz a opção correta que foi **estudar**, foi terminar meu curso e de lá pra cá eu estou até hoje atuando...

Lucivaldo também usa algumas metáforas pra depreciar de forma contundente a universidade. Dentre outras marcas, destacamos do recorte abaixo as metáforas “distanciamento”, “balela”, “a gente vem mesmo no vazio”, “nossa prática de ensino praticamente não existiu” e “a universidade tem que vir pra dentro da escola” apontam para a concepção de que o ensino e pesquisa na UFPA não serviam pro trabalho docente nas escolas, enquanto o estágio e a extensão universitária era praticamente inexistente. Aqui é importante refletir especificamente sobre a polissemia em torno da “prática de ensino” neste trabalho, tomando o efeito metafórico da expressão “nossa prática de ensino praticamente não existiu”, de Lucivaldo, e retomando algumas considerações de Tamires quando esta nos diz que o estágio na universidade é “muito faz-de-conta”, “culpa dos alunos mesmo”, “a gente não vai fazer”, “não interage de verdade com a professora, os alunos ficam alheios”.

Destaca-se também nas marcas discursivas a respeito do papel de formadora de professores da universidade que esta instituição não contribuiu com *quase nada* de saberes úteis à docência (assim como diz Tamires), evidenciando-se a distinção entre *ensinar a*

pensar (tarefa que a universidade assume), saber considerado por Lucivaldo de menor importância em comparação com *ensinar a trabalhar, a dar aula*, tarefa esta última que seria mais bem desempenhada pelo antigo curso técnico de Magistério. Aqui nota-se nas marcas em destaque o recorrente atravessamento da formação discursiva que preconiza um modelo de universidade tecnicista, funcionalista, instrumentalizador, baseado no princípio durkheimiano (1999) da divisão do trabalho social, a partir do qual os saberes profissionalizantes destinados às classes de trabalhadores são tidos como prioridade em detrimento da dimensão reflexiva da formação humana, com aparente inspiração nos *colleges* ingleses e nos *Junior Colleges* norte-americanos, instituições de ensino superior ofertada à classe operária (RIBEIRO, 1969, p. 46-54). Assim, reforça-se também a representação da Pedagogia como um curso destinado aos estudantes de classes pobres, como já abordamos anteriormente com os estudos de Castro e Fernandes (2013) apoiadas por sua vez no conceito de “causalidade do provável” de Bourdieu (1998). Vejamos os sentidos nos excertos:

Lucivaldo - o que a gente percebe é o seguinte: é que a universidade **ela**, esse **distanciamento**, a cada ano que passa vai ficando mais distante, a universidade do nosso objeto de pesquisa, que é a escola, entendeu?! se eu perguntar: dentro do meu curso o que eu trouxe pra minha prática? é **quase nada, quase nada**, inclusive a **nossa prática de ensino praticamente não existiu**. O quê que acontece hoje? Nós temos algumas pessoas dentro da universidade que só escrevem sobre a **nossa prática** mas que **não tem conhecimento nenhum**, e aí sinceramente é só é, é, é, **balela**. O que **eles** falam **lá** eles não tem a mínima noção do que é **aqui a nossa prática**. Então **a nossa graduação, quando a gente vem pra cá camarada, a gente vem mesmo no vazio**, é a prática, é o dia a dia mesmo que a gente vai... claro que você vai fazendo alguma relação, mas é isolado.

A universidade tem que vir pra dentro da escola, porque **nós** precisamos **deles**. Agora eu acho que não seja necessário a gente tá chamando **eles** pra cá. Você pega a questão dos cursos de Pedagogia, **hoje nós temos uma dificuldade muito grande de alfabetizar**, e nós temos aí turmas e turmas de pedagogos que **eles** poderiam estar nos ajudando e ajudando a eles próprios. A questão do **estágio** era pra ser uma coisa natural.(...) Aí a universidade **peca** muito nisso daí, ela **deixa nós aqui a ver navios**.

O Magistério de Ensino Médio deveria existir até hoje e todo professor, toda licenciatura, o cara teria que ter passado pelo Magistério. Quem **fez o Magistério** (e eu não fiz) é **lá que tu aprende aquele básico de dar aula**. Eu acho que **tem que ter o curso pra aprender o básico e a universidade**, a licenciatura ela vem com o específico e aí claro que você vai trabalhar com a questão mais complexa da coisa. Então eu acho que no meu curso faltou isso.

[...] E a universidade, nessa crise de identidade que a gente fala: Ah, **nós temos que preparar o cara pra pensar, não, acho que...é pra ser professor, tem que ser preparado pra trabalhar**.

Aqui se atravessa nos enunciados de Lucivaldo a recorrente formação discursiva do antagonismo entre teoria (saber acadêmico) e prática (saber da experiência profissional). As evidências indicam oposição e divergência entre o conhecimento intelectual (saber pensar) e o conhecimento prático (saber fazer), remontando ao antigo interdiscurso da divisão do trabalho social (DURKHEIM, 1999) segundo o qual os detentores do saber intelectual “pensam” enquanto os trabalhadores manuais executam o que foi planejado pelos primeiros. Esse atravessamento discursivo se evidencia através dos pronomes nós, eles; dos advérbios aqui, lá; da expressão nossa prática; e da metáfora “a universidade tem que vir pra dentro da escola”, “ela deixa nós aqui a ver navios”, donde emerge um significativo efeito de sentido: afinal, o pedagogo, formado na universidade, leva em si parte da universidade quando chega na escola, ele representa o saber da universidade onde quer que vá, visto que não é possível despir-se de suas experiências acadêmicas (nem de qualquer outra). Lucivaldo é a universidade dentro da escola. Porém, de suas metáforas emergem uma concepção tecnicista, assistencialista e unilateral da relação entre universidade e escola (FREIRE, 1997, p. 25), de modo que o saber acadêmico deva ser levado para o espaço sempre carente de conhecimento, isto é, a escola, descartando-se a possibilidade de intercâmbio de informações.

Nos processos discursivos que atravessam as falas de Jaime, Cristina e Mauro a universidade representada como instituição falha no seu papel de formadora de pedagogos perde força, na medida em que se reforçam os sentidos de reconhecimento do curso de Pedagogia como exercício científico, no qual os alunos aprendem a pensar e produzir conhecimento, saberes considerados fundamentais para a profissionalização. Nesse sentido, emerge das marcas discursivas a carência de um estágio baseado na observação e teorização de diversos processos educativos, não apenas a sala de aula, isto é, uma concepção de estágio mais próxima do que Pimenta e Lima (in BRABO *et al.* 2012) chamam de estágio-pesquisa, ao invés do modelo habitual de estágio no qual o estudante é conduzido à sala de aula na escola apenas pra assumir a turma enquanto o professor titular e o coordenador da escola “vazam”, “fogem”, aproveitando a chance de ter alguém pra enfrentar aquele desafio (dar aula) por algumas horas. Estas metáforas sugerem um estágio “deficiente”, não-supervisionado, feito de qualquer jeito...

Jaime - o estágio...o acadêmico deveria vir pra escola pra acompanhar, não pra assumir, porque na verdade o estágio, se tu chega pra estagiar o professor, o coordenador tende a **vazar, fugir** e te deixar sozinho na sala de aula, na escola (...) acompanhar um Conselho-de-Classe, acompanhar um planejamento com os professores, acompanhar um dia de orientação

educacional com os alunos, isso teria me ajudado bastante (...) ainda é muito **deficiente** essa parte do estágio...

Noutro sentido, valorizando a graduação em Pedagogia, destaca-se a metáfora da universidade como “divisor **de águas**”, responsável **pela transformação do pensamento**, separando a riqueza de experiências da vida acadêmica (um renascimento, as novas águas) do período anterior à graduação (parte menos importante do que a vida pós-universidade, águas passadas). A convivência com professores e com colegas interessados em aprender, **correndo atrás**, assim como a fundamentação teórica, isto é, a **formação humana**, o **debate** são ressaltados como relevantes na profissão e na vida pessoal, inclusive em comparação à carência desta fundamentação noutras licenciaturas. Este sentido encontramos também na fala de Tamires, que se surpreende com a falta de informações que profissionais graduados de outras áreas demonstram e que ela aprendeu no curso de Pedagogia, e a torna profissionalmente **versátil**:

Tamires - essa diversidade de coisas que a gente aprende na universidade, no curso (pedagogia), isso é muito positivo porque a gente acaba tendo muita informação, a gente acaba sabendo de muita coisa, às vezes eu converso com **pessoas que são de outros cursos** e eu falo: **Pô, como é que o cara não sabe disso**, como é que o cara **nunca ouviu falar de fulano?** Então eu acho que **o pedagogo ele é muito versátil**, eu me sinto muito versátil.

Cristina - a universidade é um **divisor de águas** na vida da gente, (...) uma divisão, foi antes da universidade e depois da universidade (...) eu acho que foi um **universo novo**, não é só pelo que a gente aprende teoricamente, mas esse contato, a vida acadêmica, a convivência com os colegas que eram interessados, todo mundo **correndo atrás**, acho que isso ajudou na qualidade da minha formação (...) o contato com o outro que tem uma outra visão diferente daquela que tu vivia, principalmente de uma família que o pai e a mãe não tinham estudos.

Jaime - o curso de Pedagogia ele serve pra gente independente de tu atuar na área, foi um **divisor de águas na minha vida!** Pela **formação humana**, eu acho que a (...) Psicologia da Educação assim, me ajudou bastante a compreender, né...em relação a filhos, a sobrinhos, as pessoas mesmo, né, isso aí é indiscutível. Todo **debate** que a gente fez na faculdade em relação à questão educacional ela trouxe uma **transformação no meu pensamento** (...) Que é o que eu acredito que falta principalmente nas outras licenciaturas, infelizmente os outros... a maior parte, principalmente das áreas de humanas e biológicas eles **acham que não vão ser professor, vão ser cientistas, e acabam na sala de aula**, e desprezam as disciplinas pedagógicas.

Ao ressaltar a boa fundamentação teórica/humana do curso de Pedagogia em relação à outras licenciaturas, Jaime reforça o desprestígio da docência, fazendo diferença entre

professor e cientista, evocando discursos que distinguem o trabalho de pensar (o pesquisador, intelectual) do trabalho de fazer (executar tarefas técnicas), característicos de um modelo de educação tecnicista de influência norte-americana (BRZEZINSKI, 2011). Da metáfora “**acabam na sala de aula**” emerge um sentido de terminalidade, de fatalismo, de morte por “acabar” sendo professor numa carreira na qual se poderia ser cientista, que trabalhar neste espaço é chegar numa espécie de fundo do poço, num lugar menos digno e importante do que ser acadêmico, cientista. Esse é um indício da identidade não-docente do pedagogo Jaime, reforçado pelo assunção de sua predileção pela coordenação e orientação pedagógica.

Cristina destaca também a atitude de não **só participar**, mas **aprender, gostar de ler, gostar de pesquisar**; os projetos de monitoria dos quais participou como bolsista; a realização rigorosa de estágio supervisionado; e a elaboração do seu TCC como pontos referenciais de sua boa formação teórica e prática, experiências que a distinguem como pedagoga, visto que ela **não ficou fechada** apenas no ensino, tendo inclusive passado por rigoroso processo de avaliação seletiva para dispor da bolsa de iniciação científica, conquista descrita com as metáforas “**tinha que ralar**”, “**agarrar as oportunidades**”, “**era matar ou morrer**”. Com a metáfora **me apeguei** descreve a relação de afeto com as disciplinas de Psicologia e com o psicólogo Henri Wallon, a partir dos quais define seu tema do TCC logo no começo do curso, favorecendo o aprofundamento dos estudos e utilizando a pesquisa do TCC como diretriz do ensino. Outro destaque é para a grade curricular maior que de outras turmas de Pedagogia, pois naquele ano de 1997, período de transição da estrutura do curso na UFPA, sua turma cursou as disciplinas da grade curricular antiga e da nova, dispondo de uma carga horária de ensino bem maior. Atualmente, após 9 anos de docência e atuando como coordenadora/formadora de professores, ressalta o saber teórico como a diferença entre “quem realmente estudou” (como ela em sua graduação) e quem fez “um curso” (pedagogos que não realizaram monitorias nem se dedicaram à realização das disciplinas, do TCC e dos estágios).

Cristina – nossa grade era maior, tu lembra? ? A gente teve aquelas introduções todas, o meu curso foi quando teve a mudança curricular, então a gente teve Filosofia 1,2 e 3; Psicologia 1,2 e 3; ainda era a grade antiga (...) a gente estudou mesmo, teve muito acesso, **muita base teórica e..prática mesmo, porquê, eu fiz todos os meus estágios! Todos os meus estágios.** (...) E **por ser bolsista, também** (...) E a gente tinha que *ralar*, meu amigo, era o jeito *agarrar as oportunidades*. Eu lembro que pra esse monitoramento mesmo que eu peguei era uma vaga, *era matar ou morrer*. Era prova escrita, e a banca... era uma banca (...) eu não queria **só participar, eu queria aprender**. Eu fui **monitora de Psicologia, fui bolsista de iniciação**

científica, fui **bolsista interdisciplinar** dos cursos de Letras e Pedagogia, então isso tudo me ajudou na minha formação dentro da universidade, eu não fiquei só no curso em si **fechada**.

(...) eu pesquisei no **meu Trabalho de Conclusão de Curso foi Wallon**, “A criança na fase do personalismo”: como as professoras lidavam com a criança nessa fase, com as inquietações, **foi um projeto** que eu não fiz só no final do curso, foi um projeto que eu já **me apeguei** com a **Psicologia desde o início do curso**, e já na metodologia que a gente tem aquelas primeiras disciplinas eu já decidi o meu tema...

(...) venho trabalhando com a Formação de Professores, que é o que eu gosto de fazer e aí minha formação me ajudou muito, que é gostar de ler, gostar de pesquisar... quando a gente trabalha diretamente com o professor da sala de aula a gente sente a diferença de **quem realmente estudou** e de quem **fez um curso**, é muito grande. Porque, por mais que a pessoa já tenha a experiência da sala de aula, o teórico é muito importante, o conhecimento, conhecer a criança, conhecer como a criança se desenvolve...

Jaime, colega de turma de Cristina, ressalta a militância estudantil e a liderança na realização dos encontros de estudantes como razão de **grande crescimento** de sua formação, assim como Raimundo e Ariana.

Jaime - antes mesmo de fazer parte do Centro Acadêmico de Pedagogia **eu já participava tanto da organização dos encontros** quanto da organização dos alunos pra participarem de encontros nacionais (...) **me ajudou a aprender a articular grupos** em função de um objetivo comum (...) eu acredito que isso **me ajudou muito a planejar, na escola, articular os grupos de professores e alunos**, e a **planejar eventos!** Hoje a gente vai fazer um projeto, eu tiro de letra, por que já é prático, né! E aí, além das **experiências culturais**, que a diversidade cultural, principalmente nos encontros nacionais era de **grande crescimento**.

Jaime destaca também que **gostar de aprender** foi a aprendizagem **mais importante** do curso, bem como foram relevantes as extensões realizadas como metodologia das disciplinas (destacadas também por Irene, Mauro e Cristina), a pesquisa do TCC, no qual utilizou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotsky, o que nas palavras de Jaime,

ajuda meu trabalho de técnico em educação, de pedagogo, eu tenho uma **afinidade muito maior com a orientação educacional**, isso acabou me ajudando muito, pra ajudar os alunos, orientar os alunos a estudar, a organizar uma rotina de estudo e como eu trabalho também no Ensino Médio, acabar se preparando pra passar no vestibular.(...) **Tudo que a gente faz e que gera aprendizagem a Pedagogia tá dentro**, então não tem como desprezar. Mas eu acho que o elemento de **gostar de aprender**, isso foi o **mais importante do meu curso**.

Ao enfatizar a importância de sua formação teórica, Jaime utiliza a metáfora **caos** para caracterizar uma de suas primeiras experiências de trabalho, significando “caos” as condições de trabalho extremamente adversas numa escola de Parauapebas. Nesse contexto, ao trabalhar no **caos** (escola de periferia, alunos em situação de violência, turmas segregadas, professores mal-formados), seu trabalho como coordenador pedagógico encontrou sustentação na fundamentação teórica do curso de Pedagogia, isto é, o preparo teórico o ajudou a ser criativo e assumir liderança do grupo de professores pra encontrar soluções numa escola caótica. Jaime resume esta experiência com outra metáfora: trabalhar no **caos** é o mesmo que **aprender a dirigir com um trator**. Assim, depois será mais fácil **dirigir um carro automático**, isto é, será mais fácil enfrentar outros desafios profissionais não tão difíceis.

Jaime - (...) na hora que eu cheguei em Parauapebas e que fui lotado numa escola, a primeira **situação que eu me deparei de absurdo** e que eu tinha, a gente **tinha discutido teoricamente na universidade**, era essa situação de **isolamento de duas turmas de alunos repetentes**, alunos que eram a seleção dos piores. (...) acho que eu peguei provavelmente **uma das piores escolas de periferia** lá (...) o público que a gente atendia lá eram filhos de prostituta, filhos de ladrões, era bem pesado. A experiência que eu construí lá, dentro do **caos**, isso aí ajudou muito na minha prática, porque **no caos tu acaba tendo que ser criativo**, né...tem que **inventar** pras coisas darem certo (...) coordenamos a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, do jeito que deve ser, com participação de pais, alunos, merendeiras, vigias, professores, pessoal de secretaria, foi uma coisa bem bacana. (...)

(...) os professores (...) não tinham feito uma graduação como a gente conhece, tinham feito um curso de formação de professores de um ano e meio, que era feito só aos domingos, uma vez por mês (...) não acreditavam noutra forma de avaliar a não ser que fosse a prova, não tinha formação continuada (...) eu e a E., que era a outra coordenadora, **a gente começou a organizar formação continuada com aquilo que a gente tinha estudado na universidade**, aí a gente foi estudar **Vigotsky, Wallon, Piaget**, discutir sobre construção de **avaliações contextualizadas**; porque tinha que ter **conselho de classe**, como se organizava, porque era importante; organizamos gincanas, **tiramos essa ideia de segregar os alunos**, envolvemos esses alunos nas atividades da escola. (...) Aí eu digo, tu **aprende a dirigir com um trator**, quando **pega um carro automático é fácil**. (...) gente **pegou o curso de graduação em Pedagogia e organizou o que a gente achava mais importante em formação continuada**. Aí eu digo, tu **aprende a dirigir com um trator**, quando **pega um carro automático é fácil**.

Aqui percebemos que as contribuições do curso de Pedagogia destacados por Jaime evocam a concepção de práxis de Paulo Freire (1997), assim como ocorre com Raimundo. As marcas discursivas que evidenciam esse sentido são principalmente as metáforas **aprender a dirigir com um trator** e **ser criativo no caos**, significando a utilização da fundamentação

teórica da universidade para superar situações de segregação escolar, assumir liderança, compartilhar conhecimento e organizar grupos para transformar uma realidade escolar adversa. A nosso ver, estes sentidos criam a ideia de que a formação iniciada na academia se conclui na práxis, na escola, algo além da simples união teoria-prática. Além disso, essa experiência exemplifica que a presença e sobretudo o trabalho do pedagogo na escola representa o que Lucivaldo chama de “a universidade dentro da escola”. Diferente de Lucivaldo, que não se reconhece como “a universidade dentro da escola”, compreendemos que uma parcela significativa da formação universitária estará sempre com o egresso de Pedagogia, onde quer que ele vá.

O diretor escolar Mauro, por seu turno, destaca que a principal contribuição do curso de Pedagogia pra sua formação foi ele “ter percebido o caráter científico do curso”, ressaltando que este saber foi “algo **marcante** na graduação (...) principalmente o incentivo à produção individual, o fato de você produzir conhecimento, você pesquisar e o rigor que a gente não tinha antes no Ensino Médio”. Destaca ainda que o conhecimento acadêmico o ajuda a prestar serviços de assessoria em comunicação ou “educomunicação”, um trabalho paralelo ao de diretor escolar:

Mauro - O principal ponto foi eu ter percebido o caráter científico do curso (...) eu nem sei se o que **me faz falta** e o **que faz falta pro educador** está necessariamente no que a gente chama de currículo explícito, eu acho que tá realmente naquilo que seria o tão famoso currículo implícito. **Tá faltando** na verdade é trazer pro curso de Pedagogia e outras licenciaturas também, esse rigor que *eu percebi mas que a gente não percebe* que há um trabalho intencional da faculdade, dos professores, não sei, de mostrar pro estudante que **aquilo ali é uma** ciência (...) tem um método, tem um objeto de estudo (...) . Essa **não-preocupação** faz com que a pessoa saia de lá sem a convicção, sem a certeza, **sem a confiança de que é um cientista**, e que por ser um cientista ele tem algumas obrigações. No caso específico do educador, do pedagogo, é procurar **registrar**, é procurar **fazer projetos**, então vai muito além do que **ficar repetindo ações** que outros já fizeram. (...) trabalho com **assessoria em comunicação** pra Secretaria Municipal de Educação, então **não deixa de ter ligação com a educação**, porque o que a gente faz é acompanhar o trabalho que a SEMED faz, registra isso, publicar, às vezes interferir, ministro palestras também pra eles lá, oficinas, o fato de trabalhar com comunicação lá não quer dizer que eu faça só isso. Então se eles precisam, por exemplo de uma oficina sobre rádio-escola, aí **entra o conhecimento de educação** e o conhecimento de comunicação.

Nestas marcas discursivas Mauro ressalta que o saber profissional que lhe falta talvez não seja o mesmo que falta ao educador (faz uma distinção entre sua função, diretor, e a dos pedagogos professores) e que esta falha da formação dos pedagogos está vinculada ao

currículo implícito da Pedagogia, isto é, a **não-preocupação** de muitos alunos (e uma certa fragilidade da universidade) em relação ao necessário rigor científico, pra fazer com que os alunos percebam e assumam a cientificidade do curso e desenvolvam postura de pesquisador na vida profissional, possibilitando a inventividade e evitando assim a mecânica repetição de ações de outros. Em suma, nos enunciados de Mauro (assim como em Lucivaldo, Jaime e Cristina) há indícios de uma identidade de pedagogo não-docente, o que percebemos no atravessamento do discurso de cientificidade/pesquisa como base da Pedagogia, evocando Libâneo (2002; 2006).

5.1.3. Deslizamentos de sentido do lugar de aluno

Aqui destacamos, através das metáforas e contradições, o movimento ou deslizamentos de sentido (ORLANDI, 2001, p. 44; 2007, p.80) acerca do papel de aluno em relação à universidade. Nas marcas discursivas em destaque, ora há representações de culpa ou desleixo do egresso enquanto estudante por não ter-se dedicado o suficiente para aproveitar melhor o curso, ora o estudante é representado como dedicado, sujeito de sua aprendizagem numa universidade que contribuiu muito em fundamentação teórica. Como abordamos acima, Jaime, Raimundo, Ariana, Cristina e Irene indicam traços de perfil de aluno que aprendeu a gostar de ler, gostar de aprender, a procurar conhecimento, gostar de pesquisar, engajado no movimento estudantil, em experiências de extensão universitária relacionadas ao ensino e pesquisa vinculadas às disciplinas consideradas relevantes pra profissão e pra vida. Vejamos então nas falas de Raimundo e Tamires marcas textuais indicando o aluno como relapso, num contexto que reforça a universidade como boa formadora de pedagogos.

Raimundo - Lamento assim, em parte, porque **se eu tivesse a cabeça de hoje eu teria procurado mais**, acho que eu *acabei pecando* em alguns sentidos em algumas áreas, mas uma coisa que eu aprendi muito foi **buscar conhecimento**, não ficar só esperando, é uma coisa que eu vi e que eu aprendi na universidade, até então eu não sabia, ficava naquela de esperar mesmo o professor trazer conhecimento, ser só uma *esponja pra absorver*.

Aqui, o professor Raimundo reforça a importância da universidade ao deixar emergir do discurso que, ainda que tenha aprendido **buscar conhecimento** (deixando de ser uma **esponja** passiva de absorção de conhecimento) sua dedicação ao curso de Pedagogia poderia ter sido melhor, que teria procurado aprender mais se tivesse a **cabeça de hoje**, pois **acabou pecando** em algumas áreas. Com estas metáforas, entende-se que a **cabeça de ontem**, da

época do curso de graduação, correspondia a um sujeito menos maduro e menos responsável para com sua formação, o que deixa entrever que o curso de Pedagogia ofereceu mais oportunidades de aprendizagem do que Raimundo conseguiu aproveitar. Veja-se abaixo, trechos a respeito do que estamos dizendo:

Noutro momento de sua fala Raimundo destaca que não teria aprendido com mais qualidade na universidade por sua própria culpa e não por culpa da instituição universidade (os professores), ideia reforçada pela metáfora “estudei de maneira muito ‘vaga’” ao falar de suas leituras preferidas, referindo-se à forma como estudou sobre pensadores importantes durante a graduação, tais como Emília Ferreiro. Porém, ainda que Raimundo sugira que sua graduação não contribuiu de forma decisiva ou profunda com sua formação, as marcas discursivas **não por culpa dos professores, mas eu acho que por desinteresse mesmo meu** ressaltam mais uma vez sua responsabilidade e a relevância da academia. Outra metáfora que reforça esse efeito de sentido é “**passei pela universidade**”, com a qual Raimundo sugere que suas aprendizagens universitárias foram superficiais, sem aprofundamento, sem solidez, como se o sujeito, na universidade, não tivesse ‘parado’, dedicado mais tempo pra se envolver com profundidade nos estudos e na vida acadêmica (no ensino, na pesquisa, na extensão, na monitoria, no movimento estudantil...?), tal qual um viajante apressado que não se permite um tempo de parada para apreciar as belezas e detalhes de uma paisagem natural ou de um monumento histórico num roteiro turístico.

Raimundo - Gosto de ler um ou outro artigo, principalmente de... dos pensadores, porque às vezes eu **fico com essa impressão de que eu passei pela universidade** mas **muitos pensadores que a gente estudou**, que eu estudei, **estudei de uma maneira muito vaga**. (...) **Não por culpa dos professores, mas eu acho que por desinteresse mesmo meu**, ou ... sei lá...

Por sua vez Tamires, após classificar a discussão metodológica do curso de pedagogia como “fraquinha” e “empobrecida”, cai em contradição ao admitir que não “**respirava**” pedagogia, era uma aluna ausente do curso, pois trabalhava; que é acomodada, desiste fácil das coisas; que seu TCC não foi um trabalho assim “**profuuuundo, uma graaaannnde pesquisa**”; que o estágio é “**muito faz-de-conta**”, “**culpa dos alunos mesmo**”, “**a gente não vai fazer**”, **não interage de verdade com a professora**, os alunos ficam **alheios**.

Tamires - eu era uma estudante que trabalhava, era funcionária pública, então tinha muita dificuldade de fazer coisas paralelas ao curso, eu era aquela **aluna muito ausente**, eu acho assim, do curso... **a minha vida acadêmica não era assim muito...ah, eu respirava...** não era muito não. (...) O estágio, olha... muito **faz-de-conta**, no estágio, acho que até **culpa dos alunos mesmo**, né,

culpa nossa, a gente vai ali, fica olhando, **a gente não vai fazer**, a gente **não interage de verdade com a professora**, com os alunos que a gente vai estagiar, a gente fica muito alheio àquilo ali, e eu acho até engraçado: que a gente fica alheio e ainda se acha no direito de julgar a professora (risos) Um dos grandes defeitos que eu tenho é o acomodamento, **eu me acho muito acomodada**. **A qualquer dificuldade eu já desisto de ir à frente** daquilo que eu quero fazer. Isso eu acho que é ruim, atrapalha um pouco a minha atuação profissional.

Ao fim deste eixo, ressaltamos que os processos discursivos reforçam sobremaneira a contribuição do curso de Pedagogia em propiciar muita fundamentação teórica através de metodologias de ensino articulando a pesquisa do TCC, experiências de extensão com minicursos e oficinas vinculadas às disciplinas e ao estágio. Isto é, destaca-se uma regularidade que possibilita um enfeixamento de sentidos em torno de uma relação de afetividade e reconhecimento para com o curso de Pedagogia e a universidade, pela relevante fundamentação teórica, filosófica e política proporcionada aos egressos, bem como propiciou condições para o desenvolvimento da capacidade de aprender, o que poderíamos chamar de autonomia intelectual e que os sujeitos chamam de “buscar conhecimento”, “saber argumentar”, “pensamento crítico”, “saber pensar”.

Os modos de operar dos discursos caracterizam-se frequentemente por efeitos metafóricos que valorizam o papel da universidade como experiência muito importante na vida pessoal/ profissional dos sujeitos. Reforçam este sentido, por exemplo, um sujeito pôr em sua filha o nome de um livro “marcante” “pela paixão da disciplina, era muito apaixonante” (no caso, Filosofia); e metáforas como “a universidade é um divisor de águas na vida da gente, (...) uma divisão, foi antes da universidade e depois da universidade”; “o curso de Pedagogia ele serve pra gente independente de tu atuar na área, foi um divisor de águas na minha vida! Pela formação humana, eu acho que a (...) Psicologia da Educação assim, me ajudou bastante a compreender, né...em relação a filhos, a sobrinhos, as pessoas mesmo”.

Porém, os operadores discursivos em destaque marcam como regularidade a presença de um conflito/dicotomia entre, de um lado, os saberes necessários ao trabalho do pedagogo na escola (docência, administração, coordenação, orientação escolar) e de outro lado os saberes oriundos do curso de Pedagogia. Nesse conflito, emerge de forma significativa a crítica de não serem priorizados no curso os aspectos de instrumentalização didática, assim como há fortes evidências de que as condições de aprofundamento do tipo ‘prático’ são

disponibilizadas através de propostas de experiências pouco aproveitadas pelos alunos, tais como o estágio, a extensão e o próprio TCC.

5.2. EIXO B: DESLIZAMENTOS EM TORNO DA RELEVÂNCIA DA DOCÊNCIA NA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Partindo do pressuposto de que a docência é a base da múltipla identidade do pedagogo (Brzezinski, 2005), neste eixo analisamos indícios identitários dos sujeitos e marcas do saber acadêmico nos processos discursivos acerca da própria experiência como professores(as) e as relações da experiência docente com outras tarefas de pedagogo desempenhadas durante a trajetória profissional, tais como a coordenação/supervisão pedagógica, a formação de professores, a orientação educacional, a gestão escolar, e a assessoria pedagógica em ambiente não-escolar. Assim refletimos sobre metáforas, contradições e atravessamentos discursivos que indicam contribuição ou precariedade do curso de pedagogia, às vezes afetividade, aproximação e realização pela docência, outras vezes afastamento da docência e também uma certa submissão/ajustamento dos sujeitos às condições político-pedagógicas adversas na profissão. É a partir desses temas que organizamos este eixo a seguir.

5.2.1 Afetividade e realização pela docência: um caminho para a práxis

As marcas discursivas que destacamos na fala do professor Raimundo descrevem uma auto-realização na profissão, uma relação de afetividade e comprometimento político-pedagógico do mesmo com *o ser professor*, com os sujeitos envolvidos na sua tarefa de professor, principalmente para com os alunos. São recorrentes expressões metafóricas como **marcante, marcaram, gratificante, significante, prazer, “me apaixonei, gosto, gosto mesmo de dar aula”**. O efeito metafórico de **“Eu não entrei na profissão por querer, mas é uma profissão que eu me apaixonei (...) não me vejo saindo da sala de aula”** revela que a afetividade na relação professor-aluno aparece como elemento formador do professor na medida em que este se declara motivado, “esforçado” por criar maneiras inovadoras de ensinar de forma que os alunos aprendam de forma significativa, prazerosa. Em resumo, a expressa vontade de se perpetuar na memória afetiva dos alunos através do seu trabalho insinua que para Raimundo ser pedagogo é ser professor, sentido reforçado pela declaração de

não gostar da questão técnica, isto é, atuar como gestor, coordenador ou orientador educacional:

Raimundo - Cara, eu gosto de dar aula. Eu não entrei na profissão por querer, **mas é uma profissão que eu me apaixonei**, eu gosto, gosto mesmo de dar aula, **não me vejo saindo da sala de aula** pra trabalhar noutra área da educação porque **não gosto da questão técnica** [...] eu trabalhei um ou foi dois anos que, além de ser supervisor ainda tinha que ser formador [...] Voltei pra sala de aula em 2004, onde permaneço até agora. **Não gostei da experiência como coordenador, achei muito frustrante** [...] Porque percebo que é muita coisa pra fazer, porque **não há vontade política nem administrativa** de que se faça realmente alguma coisa. **Quem tenta fazer alguma coisa acaba geralmente sendo queimado, mal visto.**

Então, é uma coisa que pra mim **é gratificante trabalhar com as crianças, ver as crianças aprendendo** e ver **que eu fui responsável por parte daquilo** ali (...) eu procuro fazer um trabalho esforçado para **deixar alguma coisa de significativa para as crianças** (...) aprenderem **algo novo**, de uma maneira **diferente** (...) tentar levar uma **descoberta** que não seja apenas no quadro, giz, o livro didático (...) que eles vejam que aquilo faz parte do mundo deles (...) pra, quem sabe daqui a cinco ou dez anos **eu possa ainda estar na memória** dessas crianças (...) Quando eu vejo **a surpresa da descoberta é uma coisa que me apaixona.** (...)

Eu lembro de poucos professores que passaram na minha vida de estudante que marcaram, que eu poderia dizer assim: égua, eu lembro daquele professor ou coisa que aquela professora ensinou. Eu **lembro de muito mais coisas que a minha mãe me ensinou em casa**, como **professora primeira.** (...)

Outra marca discursiva na entrevista de Raimundo muito representativa é a expressão “prática”, que emerge no discurso no contexto de uma contradição: embora ressaltando que a universidade ensinou sobre os pensadores, a ler criticamente, a “saber buscar conhecimento”, “me deu muito conhecimento crítico”, Raimundo argumenta que a sua “prática”, caracterizada pela sua dedicação em prol da inovação didática, desenvolvendo “uma maneira que eu ensinava que dava prazer pra mim e pros alunos”, nada deve ao curso de Pedagogia, visto que no curso a dimensão didática receberia bem menos importância que a dimensão teórica. Para Raimundo, seu fazer didático deve-se à sua disposição em aprender com a prática dos colegas, aprender experimentando, por tentativa e erro, na formação continuada, “**quebrando a cara**” na metáfora do professor.

Assim, insinua-se o entendimento de que a prática de professor na relação com seus pares e com os alunos preenche uma lacuna da academia no que diz respeito ao fazer didático, a “organização de material, de como trabalhar com os alunos, o dever de casa”, que poderia ser melhor se houvesse na universidade um formato de estágio docente semelhante à

residência médica: assim como existe “hospital-escola”, deveria existir uma “escola-escola” na universidade, isto é “Seria melhor se existisse uma escola dentro da universidade, pra se pensar a questão da prática, o espaço da escola, a questão da direção, coordenação, na verdade acho que seria um sonho que existisse isso”.

Raimundo – [...] mas lá na prática, **questão mesmo da didática, no sentar com a criança, no dia a dia eu fui aprendendo não com a universidade, fui aprendendo com a prática de professor**, algumas profissionais, raríssimas que eu via a prática delas e falava: bacana, isso aqui é legal pra eu levar pra minha prática. Questão mesmo de **organização de material, de como trabalhar com os alunos, o dever de casa (...)**.

[...] Falta um estágio do tipo **hospital-escola**, como na medicina, seria uma **escola-escola**, lembro que quando eu tava saindo da universidade se falava nisso, **o que eu aprendi foi com o passar dos anos, quebrando a cara**.

Uma coisa que eu tenho muito na minha **prática** é trabalhar de maneira **prática, com experiência**, a gente já estudava na **formação continuada** mas era um discurso tão longe, distante que pouca gente fazia, mas com o passar do tempo, **experimentando**, vendo o que dava certo, o que dava errado e refazer, que eu via que era **uma maneira que eu ensinava que dava prazer pra mim e pros alunos. Mas não que foi uma coisa que a universidade ensinou**.

A nosso ver, a contradição que mencionamos se insere justamente na negação do vínculo entre os saberes acadêmicos e a postura inovadora e comprometida de Raimundo com o fazer docente, para contribuir com a educação de seus alunos de forma significativa e prazerosa. O que Raimundo aprendeu na universidade (pensamento crítico, buscar conhecimento, leitura crítica, embasamento sobre alfabetização no TCC, conhecer os pensadores, liderar pessoas no movimento estudantil, etc.) não é contraditório com o trabalho engajado, dedicado, esforçado por promover uma aprendizagem significativa e relacionada ao mundo das crianças, de forma a permanecer na memória afetiva dos alunos. Não são saberes contraditórios nem dicotômicos, nem complementares, pois não são separados. Não são dois. É um único saber, o saber da práxis (FREIRE, 1997).

Nos processos discursivos de Tamires ocorre um acentuado deslizamento do sentido da docência. Alguns operadores evidenciam uma trajetória de distanciamento do ‘ser professora’, enquanto outras marcas representam realização profissional como professora. Nesse ínterim, trazemos agora marcas discursivas que analisamos também adiante no tópico “Afastamento da docência”, mas que neste tópico, logo abaixo, evidenciam o contrário: a aproximação e a realização profissional ao ser professora. Assumimos o risco da repetição de

recortes textuais, mas o faremos assim para evidenciar o deslizamento de sentidos do mesmo processo discursivo em dois tópicos diferentes.

Dito isto, voltemos à fala de Tamires sobre sua formação de pedagoga e seus dois diferentes trabalhos, pela manhã como assessora pedagógica no Tribunal de Justiça local e à noite como professora de uma turma da EJA numa escola municipal. Tamires salienta que sua “sólida” formação de pedagoga não é devidamente aproveitada naquele trabalho, visto que muitas das tarefas que desempenha poderiam ser executadas por qualquer técnico com formação de nível médio, enquanto outras tarefas corresponderiam mais às especificidades da área do Serviço Social. O entendimento da sua presença e sua formação na área jurídica como ‘inútil’ evidencia-se a partir da frase “Eu me sinto mais útil lá na escola, né, me sinto muito mais realizada lá na escola do que aqui no Tribunal de Justiça”. Parafraseando este dizer com modificação da ordem de alguns termos, o enunciado torna-se “Eu me sinto muito mais inútil e não-realizada no tribunal de justiça do que na escola”. É na escola que Tamires mobiliza seu saber universitário, visto que no seu dizer, “a academia contribuiu bastante foi a minha fundamentação teórica, muito, isso assim em todos os sentidos: pra eu saber o quê que eu tô fazendo, porque é que estou fazendo”. Assim, é na escola que ela planeja, leciona, avalia aos alunos e se auto-avalia, como ressalta nos trechos “com os meus alunos, aí sim, eu planejo (...) eu tenho que avaliar (...) em quê que eu tô errando, em quê que eu preciso tá melhorando (...).

Tamires admite que já pensou em deixar de vez a educação, menos pelo salário, que é “razoável”, e mais por causa das condições de trabalho inadequadas, “desumanas” no caso da docência. Ressalta porém que sua turma de EJA não é nem desgastante e nem desumana como turmas de ensino fundamental que funcionam ao dia, superlotadas, quentes, mal-ventiladas. Soma-se a isto o fato de que pela manhã, no tribunal, seu trabalho não é cansativo; e que à tarde ela não trabalha. Assim, prefere continuar professora, classificando como “maravilhoso” esse trabalho e que apenas uma proposta salarial de grande vantagem financeira a fariam abandonar a docência, pois se sente “útil” e “realizada” na escola, com “meus alunos, aí sim”. Estes sentidos, que reforçam a identificação de Tamires com a docência, podem ser vistos a seguir nos recortes textuais:

Tamires – a formação acadêmica é *sólida* em termos de fundamentação teórica (...) Eu considero que essa foi uma das **grandes contribuições que a**

universidade teve em relação à **minha pessoa**, à minha **formação profissional** (...) eu sinto falta por exemplo aqui no Tribunal de Justiça né isso, alguma coisa que atenda... a **minha formação acadêmica ela não atinge a minha função aqui** (...) Eu até brinco aqui com as meninas que **o que eu não quero é ser promotor**, tipo assim, **ficar aqui promovendo eventos** (...) em funções que nada tem a ver com Pedagogia, né, **funções que qualquer técnico faz**, né, como preencher recibo, emitir certidão (...) aqui no tribunal de justiça eu atuo muito na **área do serviço social** (...) com relatório social, na emissão de parecer, visitas domiciliares, checagem de denúncia (...) eu me **sinto muito mais útil lá na escola**, né, me sinto muito **mais realizada** lá na escola do que aqui no Tribunal de Justiça...**permaneço aqui porque o salário** (riso) **compensa, né** (...) **Lá na escola, lá na EJA** (Educação de Jovens e Adultos), **com os meus alunos, aí sim**, eu planejo, aí eu tenho que observar se eles estão aprendendo ou não, eu tenho que avaliar, eu tenho que ver o quê que tá faltando, **em quê que eu tô errando, em quê que eu preciso tá melhorando**.

Eu já pensei em mudar de profissão, muitas vezes (...) pelas condições de trabalho, pela característica da categoria, né...**a remuneração nem tanto, eu tenho uma remuneração razoável**. Mas, por exemplo, eu hoje **trabalho numa turma de EJA, 100 horas, pra mim é maravilhoso**. Eu até comento que **pra eu abrir mão da minha turma eu vou precisar ganhar muito mais** (...) Então é **maravilhoso** (...) Mas isso porquê? eu tenho um trabalho durante a manhã que **não me cansa muito, não é muito estressante** [no tribunal]; eu tenho a tarde livre e eu estou na escola das 7 às 10 horas [19 às 22h]. Então, apesar de não ser a ideal, **eu tenho uma condição de trabalho razoável**. Agora, eu imagino como que é a condição de trabalho de um professor que tem 200 horas (...) Imagine como é uma sala sem ar-condicionado durante o dia, à tarde especialmente (...) numa **turma lotada**, porque normalmente as turmas do dia são em torno de 35 a 45 alunos; Então, esse professor ele fica **esgotaaado** (...) **É desumano, é desumano**.

Assim como Raimundo, Ariana também demonstra afeto pela docência e atribui importância decisiva da formação continuada para sua constituição como professora, assim como reconhece a docência como fundamental para sua constituição como formadora de professores. Dentre as diversas tarefas que realizou profissionalmente, Ariana trabalhou como professora de anos iniciais do ensino fundamental de 1996 a 1999 e de 2001 a 2002, sendo que, neste último período, foi professora e formadora de professores ao mesmo tempo. Também lecionou para uma turma da EJA em 1999, à noite. Contudo, nesta época a docência também é representada como trabalho “cansativo demais”, sobretudo pelo acúmulo excessivo de trabalho. Ainda que destaque como “uma turminha muito boa” e “muito interessante foi o trabalho com a EJA”, as metáforas “**eu faltava era morrer**” e “**saí desse negócio**” ilustram o sentido de que a docência tende a mortificar o professor.

Ariana - Outra coisa **muito interessante foi o trabalho com a EJA**, (...) eu dei aula uma época pro pessoal da EJA, foi 99, porque eu trabalhava de manhã, estudava à tarde e em 99 eu inventei de dar aula de noite (...) Era uma turma de 2ª série de EJA, era senhor e senhora, tinham alguns alunos novinhos em defasagem idade-série, lembro que a turma era bem grandona, tinham 60 alunos matriculados, mas frequentavam 20, 15... (...) então **era uma turminha muito boa, eles faziam tudo**, diferente do grupo das crianças que era aquela agitação só (...) **Eu faltava era morrer**, porque as coisas iam acumulando, e não dá conta, era **cansativo demais**...(...) meu Deus, de noite não foi feito pra trabalhar não, **saí desse negócio** (risos)

Nesta seara, a opção de deixar a docência parece reforçar-se com o sujeito em busca de um trabalho supostamente menos cansativo, que cause menos males à saúde, como a coordenação pedagógica. Porém, segundo a própria Ariana, “que nada! É ilusório” este argumento:

Ariana - Me afastei seis meses pra fazer o tratamento. Quando eu voltei eu fui pra coordenação porque ele (médico) disse: “Você precisa reduzir essa sua carga horária (...) Aí todo mundo: “Não, na Coordenação tu vai se esforçar menos, e tal... **que nada! É ilusório** isso, porque eu digo que na educação só não tem muito trabalho quem não quer...”

Fazendo-se professora inicialmente a partir de sua formação como Técnica em Magistério, Ariana ressalta como importantes pra sua profissionalização as informações de colegas sobre os estudos do Projeto de Formação de Recursos Humanos para Educação Pré-Escolar e de 1º Grau (PROEPRE, parceria da prefeitura de Marabá com a Universidade Estadual de Campinas -Unicamp, do qual não participou); e principalmente através do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), da parceria entre MEC e prefeitura (também valorizada por Cristina), sendo que a prefeitura recebe o crédito de passar a olhar a formação continuada com “**outros olhos**”.

Ariana ressalta com a metáfora “**doidona pra saber mais**” seu estado de espírito ao ouvir falar de temáticas como os níveis de aprendizagem da escrita, o que veio a conhecer com profundidade não na universidade, mas na formação continuada. A metáfora “**divisor de águas**” usada por *Jaime* e *Cristina* para se referirem à universidade é usada por Ariana para qualificar sua participação como formadora do PROFA como referência de qualidade na sua constituição professora, formadora de professores, coordenadora e diretora. Ariana atribui a aprendizagem de grande relevância construída no PROFA ao fato de ter sido formadora de professores no programa, com boas condições de trabalho, inclusive “tempo para estudar, enquanto formadora”; e paralelamente ser professora de turmas iniciais do ensino

fundamental, isto é, vivenciou um “**laboratório**” de didática e de formação de professores, o que favoreceu a relação teoria-prática enriquecendo as duas experiências. Com outra metáfora, Ariana reforça a relevância do PROFA, dizendo que seu trabalho “**mudou da água pro vinho**”:

Ariana - E aí eu estava nesse grupo que foi escolhido pra ser formador do PROFA. Daí eu fiquei 100 horas na sala de aula e fui 100 horas pra formação. Nossa, aí foi um *divisor de águas*, entre todo o período atrás e o PROFA. (...) a Secretaria de Educação passou a olhar a formação com *outros olhos*, nossa, *mudou da água pro vinho*. Então foi quando nós tivemos condição, tivemos um **tempo para estudar, enquanto formadora**, para nos preparar pra ministrar formação para os professores. A formação acontecia uma vez por semana, (...) um material muito bacana, e nós nos reuníamos todos os dias à tarde pra estudar aquele material e preparar para a formação (...) **nós discutíamos um assunto nessa sexta** e todo mundo ia pra casa com uma tarefa, **quando eles voltavam, aquela tarefa eles já tinham desenvolvido lá na sala de aula**, e voltava pra **trocar experiência** com a gente. E aí esse momento era chamado “rede de ideias”.

O PROFA também pra mim era um **laboratório**, porque eu estava **100 horas na sala de aula** e o que eu **trabalhava no PROFA** também eu aplicava **na sala de aula**, pra mim era muito bom, porque quando os professores diziam assim: “Não Ariana, lá na minha sala não deu certo!”; **Mas como não deu, se na minha turma deu certo?**

Eu tenho uma **paixão** muito grande pela formação do PROFA, nossa, foi excelente(...) Depois disso, eu saí da sala de aula e fui pra coordenação, só coordenação, depois que encerrou o programa. Aí eu já fui com **outro olhar** pra coordenação, porque aquela primeira experiência com a coordenação foi meio **traumática**; aí eu já tinha **mais base** pra discutir com os professores, já dava pra fazer uma orientação interessante. **Não era mais aquela coisa de sentar e não ter mais o que dizer**, ficar meio que no **vazio**, sabe (...) assim, **me dá muito prazer a formação**.

As metáforas **traumática, vazio, laboratório, divisor de águas, mudou da água pro vinho, paixão**, fui com **outro olhar** pra coordenação, **mais base**, indicando a rica experiência de ser professora de 1ª à 4ª série que forma colegas professores de 1ª à 4ª série é ressaltada por Ariana significando tanto uma boa formação em serviço quanto uma deficiência do curso de Pedagogia do qual é egressa, visto que o período anterior à formação do PROFA corresponde ao período de carência de saberes úteis ao seu trabalho, isto é, o período no qual ela só dispunha dos conhecimentos da sua graduação.

Foi com o que aprendeu na universidade (mais o curso de Magistério antes disso) que Ariana iniciou sua carreira como professora e depois como coordenadora, sendo esta última experiência representada como “traumática” e “no vazio”, significando não ter nada de

relevante para colaborar com os professores. Assim, se o PROFA é o divisor de águas, o período entre o término da graduação e esta formação continuada é o tempo de águas turvas, sujas, turbulentas, nas quais é ruim nadar, beber, navegar e pescar. O período subsequente é tempo de águas calmas, límpidas, ricas em peixes. Com a outra metáfora, o conhecimento trazido do curso de Pedagogia é representado como simples água que se fez vinho após a formação do PROFA, experiência pela qual tem “paixão”, “prazer”, numa indicação de forte identificação com a formação de professores.

Com a força de sentido das metáforas de Ariana, duas questões se colocam. A primeira: a sensação de “vazio” de Ariana seria a lacuna deixada pela universidade ou a inexistência da práxis naquele momento? A segunda: este modelo de formação continuada, no qual o formador de professores é também professor (colega dos seus cursistas), seria uma experiência a ser copiada/adaptada/melhorada pelo curso de Pedagogia na universidade para otimizar a disciplina de prática de ensino? Ou é coisa que só pode ser feita nesse lugar, a formação de professores em serviço?

Ao refletir sobre este tópico, baseado no funcionamento do discurso nas entrevistas de Tamires, Ariana e Raimundo, ressaltamos efeitos de sentido que não se configuram como regularidades, mas que constituem importantes referências do que consideramos como base da identidade do pedagogo: a práxis docente.

Nesta seara, Para Tamires, o encontro com a docência após um longo tempo como assessora do Tribunal de Justiça e como formadora de professores é representado como realização profissional, valorização do saber trazido da universidade e mobilizado de forma “mais útil”, sendo professora da EJA e contribuindo para que jovens e adultos em defasagem na carreira escolar não desistam de estudar. As marcas em destaque indicam que o trabalho identificado como valor de remuneração é no tribunal, enquanto o trabalho emocionalmente realizador é ser professora, na escola: “eu me sinto muito mais útil lá na escola, né, me sinto muito mais realizada lá na escola do que aqui no Tribunal de Justiça...permaneço aqui porque o salário (riso) compensa, né (...) Lá na escola, lá na EJA (Educação de Jovens e Adultos), com os meus alunos, aí sim...”

Nos processos discursivos de Ariana, o ser professor é tarefa central no desenvolvimento das demais funções do pedagogo escolar, especialmente a formação de professores, a coordenação pedagógica e a gestão escolar. Evidências disso são as metáforas

“paixão” e “doidona pra saber mais” evidenciam gosto por aprender e afeto e identificação pela tarefa de formação de professores. Não obstante as contradições de Ariana sobre a contribuição da universidade para sua formação, analisadas no eixo anterior, aqui retomamos as metáforas “laboratório” e “divisor de águas” para representar a importância de ser professora paralelamente ao trabalho de formadora de professores no programa PROFA, uma experiência mutuamente enriquecedora que reforça o entendimento de que sem a docência, sem ser professor, o pedagogo está “meio que no vazio”, sem ter o que dizer, noutras metáforas de Ariana.

Em Raimundo, por seu turno, evidenciam-se representações da docência como realização pessoal e profissional. Considerando que para o professor Raimundo são “frustrantes” as experiências como supervisor e como formador de professores; e que é prazeroso e gratificante o trabalho como professor, torna-se evidente que a identidade de pedagogo que Raimundo constrói é consolidada na docência, espaço privilegiado de realização profissional e de construção e troca de conhecimentos. Mais que competência profissional, como defendem Tardif, Lessard e Lahaye (1991) e Gauthier (1998), a identidade que Raimundo constrói configura o saber da práxis (Kosik, 2010; Vásquez, 2007; Freire, 1997), isto é, a realização de uma simbiose entre os saberes acadêmicos e a postura inovadora e comprometida de Raimundo para contribuir com a educação de seus alunos de forma significativa e prazerosa, para favorecer “uma descoberta que não seja apenas no quadro, giz, o livro didático (...) que eles vejam que aquilo faz parte do mundo deles”, e para que ele possa permanecer na memória afetiva das crianças pela sua contribuição de professor. Em poucas palavras, arriscamos a afirmar que a afetividade/comprometimento pelo ‘ser professor’ e o consequente desafio de realização pessoal/profissional nesta tarefa é o caminho da práxis docente.

A partir desta discussão, nossa proposta para delinear características de práxis docente neste tópico é articular as representações de docência em Tamires, Ariana e Raimundo, em favor de uma docência que tenha por base boa fundamentação filosófico-política, criatividade, afetividade e comprometimento político de transformar o mundo a partir da relação dialógica com os estudantes, desenvolvendo uma “pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 1997, p. 72). Em favor de uma Pedagogia da práxis, entendemos que o professor que vivencia uma práxis docente deve estar no contexto da formação

continuada de outros professores, fazendo-se assim formador de professores, coordenador pedagógico, formador de outros coordenadores, etc.

5.2.2 Afastamento da docência: uma regularidade

Cristina atualmente é coordenadora pedagógica. Com exceção de Raimundo e Tamires, que retornaram à sala de aula, sua trajetória profissional e dos demais sujeitos descreve um afastamento da docência, visto que trabalhou um tempo como professora, depois migrou para funções não-docentes e lá permaneceu (Cristina foi inicialmente professora como contratada em escola particular e pela prefeitura, enquanto estudava Pedagogia, e depois concursada também na prefeitura de Marabá, assumindo turmas de Arte, Filosofia e Sociologia de 5ª à 8ª série; no Ensino Médio com o curso técnico de informática, com disciplinas de Filosofia e Sociologia; Educação Infantil; anos iniciais do Ensino Fundamental, e Educação de Jovens e Adultos.

Cristina - Hoje venho trabalhando com a Formação de Professores, que é o que eu gosto de fazer e aí minha formação me ajudou muito, que é **gostar de ler, gostar de pesquisar** e tá trabalhando com professor **a partir daquilo que eu fiz e daquilo que eu estudo...e estudei e aprendi** muito lá na **universidade**

Cristina ressalta como saberes importantes nessa trajetória “gostar de ler, gostar de pesquisar” e trabalhar “a partir daquilo que eu fiz e daquilo que eu estudo”. Nessas marcas discursivas nota-se um sentido de valorização da docência (experiência de professor) associada aos estudos como preparação para assumir o cargo de formadora de professores e ou coordenadora pedagógica, o que também percebemos na trajetória de Ariana. Nesse sentido a docência reforça-se como base da pedagogia (BRZEZINSKI, 2005, p. 12). Porém, este sentido parece demarcar a base (ser professor) como ponto de partida de uma viagem sem volta, pois o retorno à sala de aula não está nos planos de Cristina assim como não está nas intenções dos outros seis pedagogos/as não docentes. As razões do afastamento da sala de aula podem ser encontradas nas metáforas “**o sistema é cruel demais com o professor**”; “**a educação não conseguiu fazer a ponte**”(entre as pessoas, “o social, a saúde, o lazer”); “**lá no nosso trabalho a gente fica atado**” (sem poder fazer nada, amarrados); e “**a gente não dá conta de tudo que vem pra cima da escola**” (problemas sociais como pobreza, violência, família sem afeto, saúde e lazer precários); e as referências à “carga horária excessiva” de

trabalho e “desilusões salariais e financeiras” descrevem um quadro no qual ser professor é um sofrimento, uma tortura. Para Cristina, que já cumpriu seu tempo de professora, a identidade docente está com “as meninas”, suas colegas professoras. Uma contradição persiste: apesar das grandes dificuldades, Cristina não quer mudar de profissão, assim como a maioria dos sujeitos.

Cristina - me angustia em relação à profissão do professor, eu falo com **as meninas, o sistema é cruel demais com o professor** (...) o professor **não tem tempo**, ele sai daqui e vai pra escola tal, outra e tal... a **educação não conseguiu fazer a ponte**, e nós não somos sós, nós precisamos estar unidos, o social, a saúde, o lazer, e a gente vê que os alunos não tem... Aí quando chega lá no nosso trabalho a gente fica **atado**, porque **a gente não dá conta de tudo que vem pra cima da escola**. (...) aí isso frustra um pouco, fora as desilusões salariais e financeiras, já pensei várias vezes em mudar de profissão por isso, **carga horária excessiva pra ganhar um salário melhor**, pra poder viver. Aí é assim, **porque que você tá com 300 horas?** Porque eu não tinha casa. **Eu não vou morrer sem ter uma casa**. (...) eu tenho vontade de continuar estudando...melhorar minha carreira...

Demarcamos não-ditos ou efeitos de sentido nas entrelinhas na entrevista de Mauro, evidenciando uma identidade de pedagogo-gestor escolar a partir de sua breve experiência docente e do seu distanciamento da sala de aula após algumas incursões como professor de curso livre de inglês; professor de alfabetização, exercitando a formação de Técnico em Magistério; lecionando no curso de Magistério de 2º Grau durante sua graduação (assim como Cristina); e como professor contratado pela rede estadual como professor de filosofia e inglês no Ensino Médio, no ano 2000. Nesta seara, ressaltamos o efeito polissêmico da **expressão “por sorte”** e do advérbio de tempo **“já”** como evidências do que dizemos, quando Mauro nos diz que logo após sua formatura na graduação e numa Habilitação em Gestão, **“por sorte”** ele **“já”** começou sua carreira de pedagogo como diretor de escola, através de uma eleição:

Mauro - **Trabalhei sim, trabalhei (como professor)**. Só com o **Curso de Magistério** e durante o período em que eu tava na faculdade...deixa ver se eu consigo lembrar aqui...trabalhava com **curso livre de Inglês**, trabalhei também, antes disso, **com turmas de alfabetização**, basicamente isso, **com crianças**, antes em outra cidade depois em Marabá também. E como professor contratado pela rede estadual como professor de **filosofia e inglês no Ensino Médio**, no ano 2000.

Após a graduação, o que é interessante é que eu fiz a minha **habilitação foi pra gestão**, e logo quando eu tava terminando essa especial..., habilitação na verdade, **apareceu uma possibilidade**, uma **eleição pra direção de escola**, e de lá pra cá eu venho concorrendo em algumas eleições na função, como gestor. Então eu já comecei trabalhar, **por sorte** eu **já** comecei trabalhar na

função de gestor, através de eleição, **consegui fazer outras especializações também na área de gestão** e consegui **entrar também num mestrado**, aí já na **área de tecnologia**.

A partir desse recorte, observa-se emergir a concepção não expressa de que, apesar de oficialmente a docência representar o núcleo-base da pedagogia, este pedagogo considera-se *sortudo* por não ter ido pra uma sala de aula. Mostramos esse efeito de sentido parafraseando o dizer de Mauro na frase “por sorte eu não comecei trabalhar como professor”; ou ainda, invertendo seu sentido: “por azar, alguns pedagogos começam trabalhar como professores”. Percebemos nestes sentidos a materialização da formação discursiva que evoca a tese de que a docência não faz falta à profissionalização do pedagogo que assume tarefas técnicas ou não-docentes (LIBÂNEO, 2002, 2006). Mais ainda, a expressão “*por sorte*” sugere um efeito de sentido que identifica a sala de aula como um lugar para onde não se quer ir, um lugar não muito agradável, enquanto o advérbio “*já*” traduz um sentido de ‘tempo bem vindo’, como se o sujeito dissesse, “ufa, escapei da sala de aula bem antes do previsto”.

Para a pedagoga Irene, que foi professora, diretora e formadora de professores, além de outros cargos na educação, como mencionado acima, é latente certa convicção de que os professores são destinados à encerrar a carreira doentes, em consequências das condições de trabalho “desgastantes”, “estressantes”. A metáfora “a rede municipal de ensino **é uma rede doente**” reforça esse sentido. Ela própria trabalha com limitações por problemas de saúde. Contudo, apesar das dificuldades da profissão, Irene tem perspectivas de uma nova carreira dentro da educação, visto que é aluna do curso de mestrado da própria UNIFESSPA (antes UFPA), a mesma universidade pela qual se graduou, e quer fazer doutorado e seguir carreira na docência do ensino superior, atividade que desempenha em algumas faculdades particulares que Irene chama pejorativamente de “**cursinhos desses institutos**”, onde pretende “fazer a diferença” como professora “articuladora” para superar as limitações de qualidade naquelas instituições, tais como a limitada carga horária de estudo “nos finais de semana”. Sobre esta atividade a metáfora do Mestrado como “**investimento**” evidencia, porém, o sentido de melhoria dos rendimentos financeiros futuros numa profissão geralmente desvalorizada, superando-se e deixando para trás as limitações impostas pelos problemas de saúde e as condições de trabalho “estressantes” e “desgastantes” da rede municipal de ensino.

Irene - Hoje eu considero que a rede municipal de ensino **é uma rede doente (...)** o município não oferta, né, que são os direitos à saúde, ao próprio lazer e uma própria política diferenciada para os professores, as **condições de trabalho** por si só já são **desgastantes, estressantes (...)** Então hoje **a maioria dos**

professores desenvolvem doenças (...) porque tem que trabalhar às vezes em três escolas pra melhorar seu salário...

(...) já que tive essa oportunidade do Mestrado, que é uma forma de **investimento** na qualidade do profissional (...) e uma das perspectivas é chegar ao doutorado (...) **me vejo como uma articuladora**, porque eu **trabalho ainda com formação nos finais de semana em cursinhos desses institutos, né, de Ensino Superior, num Curso de Pedagogia**, onde eu tento aí fazer a diferença com relação à **formação dos professores**: a questão de seduzir, de realmente tá na área quem realmente quer e tem compromisso (...) então eu faço uma **articulação política** nesse sentido (...) é uma área que eu **tou gostando muito**, que é trabalhar na **formação do ensino superior**, com didática, metodologia da pesquisa e avaliação da aprendizagem.

Na sua experiência profissional, tendo exercido diversas funções, Irene destaca a tarefa de formadora de professores e gestores, nos diversos municípios nos quais trabalhou, tais como São João do Araguaia, Itupiranga e Marabá. A marca discursiva “riquíssimo” traduz a relevância desta tarefa para ela, configurando parte importante de sua identidade de pedagoga por ser uma trajetória marcada por “constante formação”.

Irene - Entrei na prefeitura como **contratada em 1990 como professora de 1ª a 4ª série** e fiquei até 1995, quando passei no concurso e assumi **100 horas como professora e 100 horas como diretora**, ou melhor, **professora-responsável**, que a escola não tinha alunos suficientes pra autorizar uma diretora. Depois fiquei só como diretora 14 anos numa mesma escola.

(...) trabalhei como **coordenadora pedagógica** (...) **técnica**, como **formadora** (...) Aí depois, em 2006 **saí da direção** da escola aqui em Marabá e **voltei à sala de aula, fui professora de seis a oito meses**, de 1º ao 5º ano, especificamente nas turmas de 4º e 5º ano; em 2007 fui **readaptada por problemas de saúde e me afastei da sala de aula**; de 2009 a 2013 atuei como **formadora da Secretaria Municipal de Educação na Educação do Campo**, durante quatro anos, que foi muito interessante e **riquíssimo** essa...esse tempo desse trabalho pela, também, pela experiência de estar em **constante formação**. (...) paralelo com a **formação de professores do campo**, eu trabalhava com **formação de gestores**.

A trajetória de Irene descreve um movimento identitário dinâmico, perpassando diversas funções da pedagogia e destacando a “riquíssima” experiência de formar outros e estar ao mesmo tempo em “constante formação”. A docência aparece como referência inicial da carreira, sendo depois deixada para se migrar para outras funções e, por fim, ir-se à readaptação funcional por problemas de saúde. Ao dizer que a rede municipal de educação é uma “rede doente”, emerge do discurso o sentido de que ficar doente e readaptar-se numa outra função qualquer é destino de professor/a.

O pedagogo Lucivaldo também se afastou da sala de aula e não pretende mais voltar pra lá. No recorte “Hoje sou coordenador, mas já fui professor” esse sentido fica latente. Após aproximadamente 04 anos como professor, já são 10 anos como coordenador pedagógico em duas redes públicas, a municipal e a estadual. Sua experiência docente se deu em turmas de 6º ao 9º ano, ou seja, não tendo lecionado em turmas de 1º ao 5º anos, nota-se uma intenção de permanecer na função de coordenador, afastando-se definitivamente das turmas iniciais do ensino fundamental, principalmente aquelas em que é necessário alfabetizar crianças, contrariando a si mesmo quando defende que é muito importante conhecer a experiência de sala de aula antes de assumir cargos técnicos. Essa contradição se reforça quando Lucivaldo admite não saber alfabetizar, não estar preparado pra isso (e culpa a universidade): então, como ser um bom coordenador de professores dos anos iniciais, se ele mesmo disse que é preciso ser professor antes, pra conhecer na “prática”? Algumas marcas da polissemia presentes no discurso são **mas já fui professor; quem faz mestrado, doutorado não faz pensando em ficar no município; Se você não conhecer na prática a sala de aula, não dá pra tu contribuir com ninguém!:**

Lucivaldo - Hoje sou coordenador, **mas já fui professor** e isso é de suma importância, porque hoje o próprio município, eles tão cometendo **um equívoco maluco: camarada tá entrando direto e indo pra coordenação...não tem como! Se você não conhecer na prática a sala de aula, não dá pra tu contribuir com ninguém!** Eu acho que a gente tem que dizer por experiência própria: Ó, vai lá e aplica isso daqui porque vai funcionar, porque eu sei que funciona. [...]

Hoje eu tenho no meu curso, eu **tenho uma habilitação pra trabalhar de 1ª a 4ª, nunca trabalhei e sinceramente não sei se hoje eu trabalharia mais, porque não te prepara pra isso. O pedagogo que disser que ele tá preparado pra ir pra alfabetização é mentira, é mentira e ele não vai fazer um bom trabalho [...]** Então, eu já tô há dez anos na **Coordenação Pedagógica...**

Penso em fazer mestrado, mas é o seguinte: **quem faz mestrado, doutorado não faz pensando em ficar no município,** porque abre uma perspectiva, entendeu, muito grande, hoje a gente tem muito espaço ainda. [...] Como houve esse avanço e hoje **a questão salarial nossa deu uma melhorada,** isso te abre perspectivas de estudar, porque **o estudar hoje, eu quero continuar por prazer mesmo,** sem ter essa obrigação de tá estudando pra melhorar salário..

Como se depreende do recorte “**um equívoco maluco: camarada tá entrando direto e indo pra coordenação...não tem como!**” o efeito metafórico indica que sem a experiência de ser professor, é loucura ser coordenador de professores, pois, no dizer de Lucivaldo, “Se você não conhecer na prática a sala de aula, não dá pra tu contribuir com ninguém!”. Aqui se

instala uma contradição recorrente: se a sala de aula só se conhece indo até lá, trabalhando como professor, perde força o argumento de Lucivaldo em culpar a universidade por esse despreparo do egresso de pedagogia, visto que na universidade o mais próximo que se chega da chamada “prática de ensino” é o estágio, que é uma situação de breve simulação. Uma conclusão é que, como nunca foi professor de turmas iniciais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano), Lucivaldo não tem mesmo conhecimento de como é essa tarefa, não se sente preparado para ser professor e, para se proteger de “**sofrer mais do que o necessário**” (como dito em outra metáfora), não tem a menor intenção de ser professor de crianças.

Noutro recorte, Lucivaldo demonstra que talvez faça mestrado ou doutorado, o que poderá favorecer a saída da educação básica. Um contrassenso, a meu ver, visto que a educação básica muito carece de pesquisadores, além de evidência do atravessamento do interdiscurso que distingue academia e pesquisa como hierarquicamente superiores e incompatíveis com a escola e a docência para crianças.

Marcas discursivas da fala de Ariana indicam que seu distanciamento da docência se inicia como oportunidade de experimentar desafios novos, visto que “**eu já fui muito tempo em sala de aula**”. Neste recorte, o advérbio de tempo “já”, assim como o usa Mauro, associado aqui ao verbo no pretérito, “fui”, deixam escapar um efeito de sentido de que o tempo de ser professora foi cumprido, passou. Reforça-se o entendimento de que ser professor por um tempo é condição ou pré-requisito para assumir outros cargos de pedagogo, neste caso, a coordenação pedagógica ou a formação de professores que, por sua vez, “melhorou”:

Ariana – (...) a **formação melhorou** um pouco mais e aí **me fizeram um convite pra ser formadora**. No primeiro momento não me interessou muito e tal, só que a vontade de fazer outra coisa, novos desafios, né, eu já fui muito tempo em sala de aula... Aí eu fui pra coordenação, só que a coordenação naquele tempo ainda era muito complicada, porque os coordenadores eram poucos e a secretaria trabalhava um coordenador pra duas escolas.

Noutras marcas discursivas a identidade de pedagoga de Ariana é influenciada fortemente pela “megaexperiência” como gestora escolar, através da qual desenvolveu “vasta experiência” em liderar pessoas.

Ariana – a escola me ofereceu uma **vasta experiência**, no sentido mesmo de **liderar grupo** grande, havia momentos ter 103 funcionários (...) mil duzentos e poucos alunos (...) então, **tudo é a diretora quem faz...** gerenciar pessoal, ela tem que gerenciar recursos, se envolver com o pedagógico (...) corpo docente, com pais, com as problemáticas de cada um desses alunos, então tem que ter **jogo de cintura** se não não dá conta.

(...) precisava **tomar remédio pra ansiedade**. Porque dava 4 horas eu não dormia mais...Eu ficava pensando o tempo todo: “Se eu ganhar na Mega-Sena eu vou construir a escola assim, assim...eu pensava nas meninas da cozinha, um ambiente, porque era muito quente de tarde...Então isso tava já...nossa, eu digo “**Não, se eu não tratar de cair fora eu vou pirar!**” (...)

Não tenho **nenhum problema com sala de aula**, nenhum. Talvez hoje o meu **problema pulmonar**...houve um período que eu me afastei, eu tava na sala de aula, quando eu **desenvolvi síndrome do pânico**, por **ordem médica eu tive que me afastar**: “Você não tem condição de continuar, você tá ansiosa demais. Aí todo mundo: “**Não, na Coordenação tu vai se esforçar menos**, e tal... que nada! **É ilusório isso**, porque eu digo que na educação só não tem muito trabalho quem não quer, porque pra onde eu me viro tem muito trabalho. Mas **eu gosto muito da sala de aula** (...) eu **sinto muita saudade, de tá com eles**... mas assim, **me dá muito prazer a formação**.”

Como diretora de escola Ariana destaca a sua relação de extensão com a UFPA (hoje UNIFESSPA), numa parceria com professoras dos cursos de Letras e Matemática, o que possibilitou aprender/realizar/coordenar elaboração de planejamento participativo do Projeto Político Pedagógico da Escola, bem como desenvolvimento de estágio na perspectiva da pesquisa com alunos da universidade. Desta parceria teria surgido a experiência do **TCC na escola**, na qual os concluintes do ensino fundamental são incentivados e orientados para a elaboração de uma monografia com tema relacionado às disciplinas, ainda que com grandes dificuldades de desenvolvimento de uma proposta pioneira, tais como a falta de tempo dos professores para orientar os alunos. Em relação às suas expectativas, sua saúde frágil impede de voltar à sala de aula ou à direção, em função carga excessiva de trabalho, auto-cobrança, ansiedade, síndrome do pânico, problema pulmonar, recupera-se de cirurgia complicada recentemente, etc.. Talvez não saia da educação por falta de tempo pra estudar pra outro concurso, trabalhar outra área, quer mesmo é fazer mestrado em Formação de Professores, sua paixão e identificação maior na pedagogia.

Além das marcas de afastamento da docência em favor da atuação de pedagogo técnico, nas falas de Jaime atravessam-se formações discursivas representando a defesa de avaliações padronizadoras, meritocráticas e responsabilizadoras para alunos e professores, características das reformas empresariais na educação, baseadas nas exigências capitalistas do mercado de trabalho conhecidas como *Corporate Reformers* e Processo de Bolonha, de acordo com Freitas (2012, p. 380-381) e Azevedo, Lima e Catani (2007, p. 08-20). Evidenciam isso as menções às provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Prova Brasil, bem como a aceitação de padrões inferiores de qualidade na aprendizagem, expressa

pela metáfora “**arroz com feijão básico**”. Nesse mesmo sentido, para Jaime, “o mercado vai obrigar o governo a se preocupar em fazer com que os profissionais não só tenham a graduação, o diploma, mas que aprendam **a fazer**”, por isso que “os cursos técnicos tem crescido bastante”:

Jaime - Eu tinha até lido uma experiência em São Paulo, um plano piloto, que nem professores nem coordenadores tavam ganhando da mesma forma. **Então eles ganhavam mais ou menos por produtividade (...)** professor que desenvolve projeto, **professor que consegue melhorar a qualidade de ensino**, que seus **alunos conseguem alcançar melhores médias no ENEM, na Prova Brasil**, que consegue terminar a série **sabendo ler e escrever** de forma eficaz, eficiente, ali, ele **tem um salário diferente**. Não sei se esse modelo é o correto, mas acho que tem que se valorizar os bons professores (...) a **educação ela vai ter que mudar mas não por princípio**, mas pelo próprio **mercado de trabalho**, que tá exigindo profissionais bem formados, bem preparados e que saibam pensar, e não tão saindo das escolas pensando...

Jaime, que fala do lugar de coordenador pedagógico, defende que voltar à sala de aula não seria mais interessante pra ele, pois no atual cargo pode contribuir mais na escola, por ter acesso a mais alunos, ainda que indiretamente, ainda que se sinta frustrado por não ter seu trabalho de coordenador reconhecido como gostaria nem ter tido bons resultados de aprendizagem na escola que coordena, principalmente na rede estadual de ensino. Ainda nesse sentido, embora enfatize que “**gosto muito daquilo que não depende dos outros, aquilo que depende só de mim eu vou e faço**”, Jaime não se sente motivado a ir ele mesmo à sala de aula, num retorno à docência, preferindo afastar-se ainda mais deste trabalho ao ser aprovado recentemente em concurso pra trabalhar na UNIFESSPA como pedagogo técnico.

No que diz respeito ao afastamento da docência, chama atenção aqui uma contradição: considerando que o trabalho do coordenador é um trabalho de contato indireto em relação aos alunos e que Jaime gosta de coisas que não dependam dos outros, que dependam só de seu trabalho, ainda assim não interessa a Jaime nem o seduz a possibilidade de voltar a ser professor e realizar ele mesmo seus princípios educativos, isto é, politizar e salvar os alunos da pobreza e da violência diretamente em sala de aula, embora enfatize preocupações com a melhoria da aprendizagem e com as situações de risco social a que estão expostos os alunos, tentando politizá-los como orientador.

Jaime – entrei no concurso de 2008, como Técnico em Assuntos Educacionais, mas já mudaram a nomenclatura pra **Especialista em Educação (...)** no Estado como eu fico sozinho desenvolvo dois trabalhos, **coordenação e orientação**

(...) tenho experiência lá no [uma escola particular] com Ensino Médio, e **agora tô** no [outra escola privada] ali, **no Médio também....rede particular, como coordenador.**

(...) atuei com **formação de professores** durante um bom período, **mais de doze anos**, que é uma área também que eu gosto, principalmente relacionado às tecnologias na educação, a minha experiência mais marcante, assim **o que eu mais gosto.** (...) **Não que eu não queira voltar** (pra sala de aula) mas **acho que não seria mais interessante**, isso não causaria uma mudança maior. (...). Isso...**eu ir pra uma sala de aula aqui, não sei se seria mais interessante.** (...) me convenceram demonstrando pra mim que eu tinha condições de, assumindo uma coordenação, de ajudar um número maior de pessoas.

(...) busco ser muito responsável, compromissado, não falto, não chego atrasado, brigo mesmo pra que o negócio funcione (...) O principal problema disso é que você cria expectativa, né, e **tem muita coisa que não depende só de ti.** Eu **gosto muito daquilo que não depende dos outros, aquilo que depende só de mim eu vou e faço** e o negócio funciona...

Jaime se queixa dos professores não se empenharem com responsabilidade na tarefa de ensinar. Acusa como causa do ensino medíocre um ciclo vicioso do qual faz parte: o Estado não garante boas condições de trabalho, por isso mesmo se exime da tarefa de cobrar um bom trabalho; os professores, por sua vez, tornam-se relapsos, faltam ao trabalho, chegam atrasados, dão aulas de baixa qualidade, não fazem nem o **“arroz com feijão básico”**; e os alunos, fechando o ciclo, acostumam-se à precariedade, **“preguiçosos”** em decorrência das facilidades dos programas sociais do governo, chegando **“crus”** à universidade. Em sua predileção pela coordenação pedagógica e afastamento da docência (ainda que receba metade do que recebe um professor) na tarefa de coordenar professores, Jaime tem sua fala atravessada pelo discurso do Estado, patrão dos servidores em educação, num quadro em que tem a tarefa de ajudar como parceiro, ser visto como chefe e, sobretudo, cobrar deles, os professores, que façam bem o seu trabalho, ainda que não consigam **“salvaaar todo mundo”**.

Jaime - No Estado ainda é muito difícil de eles encararem a gente como um parceiro, quê que a Prova Brasil exige? Quê que o aluno tem que saber quando ele sai do fundamental 1 pro 2, do 2 pro Ensino Médio? Então tem que ser cumprido. É tanto que as universidades já... os meninos tão chegando **crus.** (...) O aluno chega, muitos no Ensino médio sem saber ler, sem saber escrever, isso é absurdo! E saem do médio sem condições mínimas de enfrentar um curso superior.

(...) não que os **programas sociais** devam ser abolidos, mas eles tem contribuído muito pra que as pessoas não busquem...**as coisas tão mais simples de conquistar** e conseguir e isso tá **deixando as pessoas mais preguiçosas.**

o desejo de mudar de profissão sempre surge pelas **frustrações do sistema não funcionar** (...) não de mudar de profissão, mas mudar de atuação

mesmo, fazer concurso pra outra área (...) e agora eu passei no concurso da UNIFESSPA, pra Pedagogo, lá...tô esperando ver se chamam (...) não é pra aula não...trabalhos técnicos...

(...) e no nosso caso é pior ainda, porque a gente recebe metade do que um professor recebe, tendo que ter a responsabilidade pela escola inteira (...) e tu verificar que às vezes os profissionais **eles** reclamam: “**Ah, eu faço um mal serviço por causa de “X” situação**”, aí aquela situação é resolvida e **ele** coloca a **culpa em outra situação**, essa falta de compromisso profissional é o que mais me tira...e principalmente **dos professores** (...) não tô dizendo **salvaaar todo mundo**, mas fazer o *arroz com feijão básico*, né...já me deixaria feliz.

A perspectiva de afastamento da docência em Tamires é contraditória na medida da dinamicidade de sua trajetória profissional. Enquanto estudava pedagogia, Tamires trabalhava fazendo “bico” como professora no curso de Magistério 2º Grau (nível médio), experiência enriquecedora porque “a gente estudava muito pra dar aula, então eu aprendi bastante sendo professora do magistério”. Aqui ressalta-se o sentido de desprestígio de ser professora, pois a metáfora “**bico**” representa pejorativamente a docência, como se este trabalho pudesse ser feito de forma não-profissional, por pessoas não-formadas e desesperadas por um emprego, que é característica principal do trabalho tipo “**bico**”. Outrossim, este recorte (“a gente estudava muito pra dar aula, então eu aprendi bastante sendo professora do magistério”) é muito expressivo também para valorizar a docência como atividade não apenas de ensino, mas também de aprendizagem, contradizendo o interdiscurso da dicotomia ‘teoria/universidade versus prática/escola’ que atravessa outras falas de Tamires e dos outros sujeitos. Isto é, se Tamires aprendeu muito sendo professora (uma atividade supostamente ‘prática’, coisa de escola) porque estudava muito pra dar aula (uma atividade supostamente ‘teórica’, coisa de universidade), torna-se claro o entendimento de que não existe separação entre essas duas dimensões. Vejamos nas palavras da professora:

Tamires - Tenho **dois anos de experiência de sala de aula**, com aluno. Eu **já tinha trabalhado antes** mas, assim, inclusive quando era estudante com o Curso de Magistério, aquela coisa de **bico**, que a gente fazia, inclusive **foi muito bom** pra mim, diga-se de passagem, até porque **a gente estudava muito pra dar aula**, então eu **aprendi bastante sendo professora** do magistério, foi muito bom.

Tamires após a graduação fez concurso em 2000, na prefeitura, e começou a trabalhar como Coordenadora Pedagógica. Após sete anos migrou parte de sua jornada diária de trabalho para o Tribunal de Justiça via concurso público, passando a prestar assessoria pedagógica numa área muito diferente da educação. Ao descrever as consequências das condições de trabalho sobre os professores de escolas públicas na cidade, as metáforas

“desumano” e “mortos, acabados, caindo aos pedaços” traduzem fortes justificativas para o afastamento da sala de aula:

Tamires - Imagine como é uma **sala sem ar-condicionado** durante o dia, **à tarde** especialmente, então, imagine esse professor que trabalha numa **turma lotada**, em torno de 35 a 45 alunos; Então, esse professor ele fica **esgotaaado**, não tem como não dizer que esse professor não fica esgotado porque ele fica. É **desumano**, é **desumano**. Se a gente for **comparar as condições de trabalho de outros profissionais**, é **desumano**. Eu vejo meus amigos que vivem isso (...) **mortos, acabados, caindo aos pedaços**, é complicado. Então, tudo isso **faz com que a gente pense mesmo em mudar de profissão**, estudar alguma outra coisa, pra mudar um pouco.

Dispondo de licença sem vencimentos por dois anos longe da educação e atuando apenas no tribunal, Tamires volta à educação como Formadora de Professores na Secretaria de Educação (meio período), sendo “convidada” em 2013 a sair deste cargo por causa de mudanças políticas na secretaria (SEMED). Neste período, assume uma sala de aula na EJA-Educação de Jovens e Adultos, uma turma de 2ª Etapa, equivalente às antigas 3ª e 4ª séries do ensino fundamental. Em resumo, após sua graduação Tamires, assim como Mauro, inicia sua carreira de pedagoga longe da docência, para depois aproximar-se por motivos de força maior, a força da hierarquia e da perseguição política, sentido evidenciado pela metáfora “convidada”, isto é, foi dispensada, retirada da função de formadora de professores passando a lecionar na EJA. Porém, sua recente experiência de dois anos como professora é representada no processo discursivo como o lugar onde Tamires se realiza profissionalmente, sobretudo em comparação com o trabalho no Tribunal de Justiça.

De operadores discursivos de Tamires tais como “com os meus alunos, aí sim”; “eu me sinto muito mais útil lá na escola” e “sou sensível àquilo que meu aluno tá passando”, emergem o sentido de afetividade recém descoberto pelo trabalho de professora, pelo contato com os alunos, ainda que uma afetividade limitada pela necessidade de ganhar melhor, haja vista sua declaração de que continua trabalhando no tribunal “porque o salário compensa”. Ainda sobre a afetividade de Tamires para com a docência e os alunos, destaca-se a polissemia das expressões “eu não consigo ter um aluno se eu não for amiga desse aluno”; “gosto de estabelecer uma relação de afetividade, e eu acho que isso favorece a aprendizagem”; e “Claro que a gente não vai ser *friends forever*”. Estas expressões evidenciam outros dois efeitos de sentidos: o primeiro diz respeito a um certo pragmatismo das expressões “amiga” e “afetividade”, como se amizade e afeto fossem recursos didáticos

tal quais um livro, um projetor de vídeo, etc, sentido que é reforçado pelo efeito metáfora “*friends forever*”. Desta expressão importada da língua inglesa, que significa “amigos para sempre”, emerge a representação da amizade usada como um importante saber docente, responsável por mobilizar emoções como a empatia dos estudantes para com a professora e o interesse/motivação dos mesmos em participar assiduamente do convívio social que passa a ser interessante nas aulas ministradas por esta professora, por quem os alunos tem amizade, vencendo o cansaço do dia de trabalho, as dificuldades de aprendizagem decorrentes do atraso na carreira escolar e outros problemas típicos de alunos da EJA.

Ao usar a expressão em inglês, Tamires ressalta a importância da amizade para que ela consiga ensinar e para que os alunos consigam aprender, ainda que não se tornem amigos para sempre, coisa de menor importância em comparação com a assiduidade, a participação e a aprendizagem. A nosso ver, além de não haver nenhum problema em ser amigo pra sempre de um aluno, é exatamente essa possibilidade que torna a docência um trabalho ímpar, instigante, maravilhoso. Vejamos os recortes textuais:

Tamires - [...] minha qualidade como professora é que eu **sou sensível àquilo que meu aluno tá passando**. Eu me coloco na posição dele, e eu **não consigo ter um aluno se eu não for amiga** desse aluno. **Claro que a gente não vai ser *friends for ever***, mas eu **gosto de estabelecer uma relação de afetividade**, e eu acho que isso favorece a aprendizagem, principalmente na EJA, que a gente tem um problema de evasão muito grande...

Comecei a trabalhar como Coordenadora de Ensino. Esse trabalho foi muito interessante, foi **um trabalho que me deu muita maturidade** (...) a gente acabou percebendo que precisava aprender muita coisa, que a gente **não sabia de quase nada**, mesmo tendo feito um curso... passado 4, 5 anos estudando, e aí a gente foi **aprendendo muito com os próprios professores que tinham muita experiência**, que embora **não tinham feito Pedagogia** mas **sabiam muita coisa**.

Lá na escola, lá na EJA (Educação de Jovens e Adultos), **com os meus alunos, aí sim, eu planejo**, aí eu tenho que observar **se eles estão aprendendo ou não**, eu tenho que avaliar, eu tenho que ver o quê que tá faltando, em quê que eu tô errando, em quê que eu preciso tá melhorando, e tal. Aí acontece isso, **eu me sinto muito mais útil lá na escola**, né, me sinto muito mais realizada lá na escola do que aqui no Tribunal de Justiça... **permaneço aqui porque o salário compensa**, né, (riso)

Como pedagoga do tribunal de Justiça Tamires procura aproximar-se de sua realização profissional, isto é, aproximar-se da educação, propondo um projeto em que o tribunal atua como mediador de extensão universitária entre a UNIFESSPA e escolas municipais. Neste

projeto os alunos de licenciaturas realizariam parte do estágio prestando serviços de apoio pedagógico nas salas de aula de escolas públicas, como professores-assistentes ou de reforço da aprendizagem.

Tamires - é um **projeto que vai partir aqui do Tribunal de Justiça, da Vara da Infância**, que inclusive nós já recebemos a resposta positiva da UNIFESSPA (...) esse ano acho que vai dar certo, é tentar uma **parceria junto à universidade com esses alunos que estão nas licenciaturas** pra que eles **trabalhem voluntariamente numa determinada escola do município** que tem muito problema de alunos que tem **dificuldades de aprendizagem...**(...) um aluno de letras for nessa escola e ficar uma hora com três alunos **dando aula de reforço** de Língua Portuguesa, em ortografia, em produção textual (...) a condição dele **contribuir com a escola**, da universidade contribuir com a escola vai ser muito maior. (...) porque eu vejo muito **a gente enquanto estudante ocioso, fica muito ali na academia discutindo, discutindo**, mas a **contribuição pra sociedade eu acho muito pequena...**

Na justificativa para o projeto de extensão destaca-se uma forte contradição acerca da relação entre universidade e escola, contradição expressa pela metáfora “**ocioso**” dentre outras marcas de polissemia. “Ocioso” seria o estado do aluno de licenciatura que “fica muito ali na academia discutindo, discutindo, mas a contribuição pra sociedade eu acho muito pequena”. Emerge aqui a concepção de que a ‘teoria’ e o debate acadêmicos tem pouco valor em relação ao ‘saber fazer’, a ‘prática’, além da concepção de extensão assistencialista/vertical/unilateral segundo a qual o universitário vai levar o conhecimento até a escola desprovida de um saber válido (FREIRE, 1997, p. 25-26). É grande a contradição: ora, se o saber que tem mais validade é o saber da ‘prática’, de quem está na escola dando aula, então os professores das escolas é que teriam que ir à universidade ensinar coisas úteis aos universitários “ociosos” que ficam na academia só “discutindo, discutindo”...! É contraditório chamar os estudantes universitários para ajudar os professores na escola se, de antemão, considera-se seu saber insuficiente, inútil. Como diz Freire (1997), uma extensão interessante seria aquela em que universidade e escola dialogam, trocam saberes, em prol da transformação da realidade.

Ao fim deste tópico, uma regularidade se evidencia fortemente: o movimento dos pedagogos para longe da sala de aula, o que estamos chamando de afastamento da docência, a assunção de tarefas diferentes de ser professor.

Os sentidos mobilizados como razões para não ser professor são diversas. Enfatiza-se que o sistema é cruel demais com o professor, que não há tempo para planejamento nem lazer, pois a jornada de trabalho extenuante, as condições de trabalho são desumanas, o professor termina seu dia de trabalho esgotado, morto, acabado, caindo aos pedaços; a sociedade

transfere muitas responsabilidades para a escola e os professores não dão “conta de tudo que vem pra cima da escola”, tais como problemas sociais e de família; em decorrência das condições precárias, o professor se afasta da sala de aula por problemas de saúde, readaptado numa função qualquer; o pedagogo não quer ser professor por não saber trabalhar como professor, não saber alfabetizar, pois a universidade não lhe preparou pra docência; migra-se para outros trabalhos para ganhar mais dinheiro, ainda que o pedagogo se sinta inútil fora do ambiente escolar; deixa-se a docência para poder contribuir mais na escola como gestor, coordenador, orientador pois assim se beneficia a escola como um todo e não apenas uma turma de alunos; evita-se a sala de aula “por sorte”, assumindo-se logo um cargo de diretor, etc.

Como vimos, os sentidos mobilizados são diversos, mas concorrem para uma formação discursiva só: ser professor para o pedagogo é uma tarefa provisória e breve. Se for possível esquivar-se dela (“por sorte”, no dizer de Mauro), a docência é até desnecessária. Sendo provisória, a docência pode servir principalmente para suprir a lacuna de experiência “prática” deixada pela universidade, uma preparação para que se possa migrar para outras tarefas em ambiente escolar, tais como a gestão, coordenação, orientação educacional, formação de professores. A docência também serve como “bico”, até que se consiga uma oportunidade profissional mais rentável financeiramente e mais reconhecida socialmente, como o trabalho de assessoria pedagógica na área jurídica. Às vezes a docência não serve pra nada, visto que se pode iniciar na carreira diretamente numa função não-docente, como gestor e coordenador escolar, e nestes casos não há queixas de que a universidade é falha em preparar pra prática. Em suma, a sala de aula é representada como um lugar pra onde não se volta mais, coisa pra quem ainda precisa de uma certa experiência, que ainda dispõe de saúde e que não teve a sorte de começar a carreira longe noutra função.

5.2.3 Resistência ou autodefesa político-pedagógica: uma formação discursiva

Neste tópico, algumas marcas discursivas nos sugerem a identificação de uma formação discursiva que propomos chamar de ‘resistência político-pedagógica’, ou talvez ‘autodefesa político-pedagógica’, significando a tentativa de sofrer menos e/ou ser mais feliz ao se proteger contra as inúmeras dificuldades da profissão tais como: a) as más condições de trabalho, caracterizadas por salas superlotadas e mal-ventiladas; carga horária excessiva em função do salário insuficiente; colegas de trabalho irresponsáveis e incompetentes; falta de

material didático adequado; cansaço físico e mental; violência na escola; indisciplina e problemas de aprendizagem dos alunos; famílias de alunos desajustadas e sem afeto pelos filhos; e b) patrulhamento do Estado, na figura dos políticos ou colegas hierarquicamente superiores no contexto das redes públicas de ensino. Vejamos as análises que indicam essa formação discursiva que propomos.

A pedagoga Irene, no desabafo de suas “angústias, aflições, decepções, decepções que tenho em relação à profissão elas são muitas, a começar pela falta de valorização profissional”, usa metáforas esclarecedoras: “De repente, quando você faz coisas bacanas dá uma **injeção de ânimo** e eu posso **crescer na minha carreira**, posso fazer isso... aí, quando de repente, quando **vem o sistema e te achata**, aí tu diz: Não posso, encerrou aqui”. Vejamos nas falas:

Irene - quando você vê que só um grupo de profissionais lá na base tentam mudar a realidade, você se frustra, (...) que são aí barradas pela corrupção, desvios de verbas [...] a vida do servidor, e a minha não é diferente, ela passa por **altos e baixos**. (...) quando você faz coisas bacanas dá uma **injeção de ânimo** e eu posso crescer na minha carreira, posso fazer isso... aí, **quando vem o sistema e te achata**, aí tu diz: **Não posso, encerrou aqui**. Mas ainda tenho muita perspectiva de fazer coisas boas, de **continuar crescendo**, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino do bairro, da minha cidade.

[...] **Fui filiada no sindicato** durante anos e participei de vários movimentos, **inclusive aquela batida da Ana Júlia nos professores** eu estava presente (risos). Mas **algumas descrenças na forma como é feito esse movimento sindical me fez eu desfiliar**, mas não que eu não acredite, **é uma das falhas que eu cometo**, mas a forma como tá sendo barganhado a questão de apoio a políticos partidários [...] e acho que outro defeito foi a **falta de continuar na luta**, né, de **me reservar o direito de ficar quieta com relação às injustiças** e falta de vontade do poder público com relação à educação. (...) não me envolvo de forma geral.

Aqui percebemos o efeito de sentido que percebemos como postura de neutralidade política face aos problemas e desafios da profissão. A metáfora “me reservar o direito de ficar quieta com relação às injustiças (...) não me envolvo de forma geral” é um forte indício desse entendimento. Se não é um sentido de neutralidade o que percebemos, será um forte sentido de autodefesa, medo, desistência, derrota dos próprios princípios no enfrentamento das relações de poder, da violência, da corrupção, da perseguição política, o que se evidencia com as metáforas “quando vem o sistema e te achata, aí tu diz: Não posso, encerrou aqui”, significando perseguições políticas no âmbito da educação; e “aquela batida da Ana Júlia nos professores”, referente à ação de violência da Polícia Militar contra uma passeata de

professores durante uma greve, no governo estadual de Ana Júlia Carepa. Este sentido de neutralidade política ou de desistência dos próprios ideais emerge do discurso de forma contraditória, visto que a mesma Irene defende que “ainda tenho muita perspectiva de fazer coisas boas, de continuar crescendo, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino do bairro, da minha cidade”.

O Coordenador Pedagógico Lucivaldo faz referência à falas de professores com os quais convive, também usando metáforas: **é um choque tão maluco** traduz a reação dos professores recém-formados quando chegam supostamente despreparados à sala de aula para trabalhar, ou seja, se as condições de trabalho oferecidas não são adequadas, se a formação acadêmica está divorciada das necessidades impostas pela realidade, se a aprendizagem dos alunos apresenta deficiências graves, etc., então os professores “quando não desistem eles caem na mediocridade”, isto é, decidem que **vamos só passar a bola pra frente**, numa atitude que por vezes, além de resistência às cobranças institucionais e sociais, poderá significar conformismo. **Passar a bola pra frente** significaria *vamos nos encaixar nos padrões que encontramos? Vamos deixar tudo como está?*

Lucivaldo - A gente chega na escola com **poucos elementos**. Só que eu acho que **a universidade, pra formar professor, tu tem que formar direto em contato com o objeto de estudo... o estágio deveria ser direto, normal, desde o início**. (...) dificuldades que nós temos hoje pra alfabetizar... nós temos os **pedagogos lá**, seria o momento da gente **pegar as teorias** que **eles** estão estudando lá e **eles virem pra cá** e **nós com a nossa** prática nós fazemos. Quê que acontece **lá**, **eles** enchem a galera de teorias, e teorias, e teorias, e teorias... quando **eles** chegam aqui, que eles vêem a realidade e aí meu camarada, eles percebem que não é aquilo, é **um choque tão maluco** que a maioria desiste, e **quando não desistem eles caem na mediocridade...** “**Vamos só passar a bola pra frente**, eu não sou responsável por isso daqui, se não quiserem, beleza”...

Lucivaldo também usa de forma recorrente a marca discursiva *eles*, fazendo referência aos professores e pesquisadores do curso de Pedagogia da UFPA e caracterizando o afastamento existente entre universidade, suposto campo das teorias; e escola, terreno onde se vivencia práticas educativas reais. Ao abordar o fracasso da escola em não alfabetizar as crianças na idade adequada, Lucivaldo recorre à metáfora **não adianta jogar essa bola pra professor de 6º ao 9º** para dizer que a universidade precisa formar melhor seus pedagogos como alfabetizadores e/ou promover formação complementar nesse sentido. Na metáfora de Lucivaldo “**a universidade peca muito nisso daí, ela deixa nós aqui a ver navios**”, sendo

que *nós aqui* são os professores nas escolas e *a ver navios* significando que não podem contar com o apoio ou com o conhecimento da universidade.

Lucivaldo - (...) quando tu chega e vê uma turmazinha dessa daqui com quarenta moleque, com todas as dificuldades, (...) o menino na sexta série, ele consegue escrever o nome dele quando ele faz com letra de forma! (...) **não adianta jogar essa bola pra professor de 6º ao 9º**, não adianta que eles não vão alfabetizar porque eles não foram formados pra alfabetizar. (...) aí é que eu acho que a universidade deveria vir, principalmente com o curso de pedagogia. (...) **Aí a universidade peca muito nisso daí, ela deixa nós aqui a ver navios.**

Ainda que defenda a mobilização política através do sindicato do qual é um dos coordenadores, destacam-se as metáforas **não adianta tu querer ser o bam-bam-bam**, que infelizmente **eles passam a régua por baixo; não sou nem oito e nem oitenta; essa questão do “Q.I.” [Quem Indica] é muito forte ainda; e pra mim não sofrer mais do que o normal** como marcas de sentido de um certo comodismo quanto à necessidade de melhoria da qualidade da educação pública e face às dificuldades da profissão, tais como a politicagem e o patrulhamento de gente politicamente poderosa na área da educação. Vejamos.

Lucivaldo - [...] tudo que eu faço é consciente, eu aprendi uma coisa: que no serviço público, **isso não é desculpa**, e que é muito **doído**, não adianta tu **querer ser o bam-bam-bam**, que infelizmente **eles passam a régua por baixo, passam a régua por baixo...** e aí, **pra mim não sofrer mais do que o normal**, eu sou aquele cara que eu **faço o que tem que ser feito** consciente... eu sei o que tô fazendo. Eu sou coordenador, na minha área eu compreendo o que eu tenho que ser e o que eu tenho que fazer. Eu **acho que ser profissional é isso, é você ser um cara consciente...** quando eu deixo de fazer alguma coisa, também é consciente.

Eu **não sou nem oito e nem oitenta**, porque **no serviço público no nosso país, meu camarada, se você não tiver a cabecinha boa tu sofre demaaaais!**...Porque na hora eles **nivelam por baixo** e aí, **essa questão do “Q.I.” [Quem Indica] é muito forte ainda.** [...] Mas eu acho que **a gente tem que se posicionar**, acho que a gente não tem que ter vergonha disso, dizer o que você pensa, isso daí também é...e não aceitar as imposições, as coisas erradas.

O sentido de autodefesa nos operadores discursivos mobilizados por Lucivaldo emergem de uma forte contradição. Apesar de defenderem a liberdade de expressão e organização classista sindical (do qual é militante), como nas marcas “eu acho que a gente tem que se posicionar (...) dizer o que você pensa (...) não aceitar as imposições, as coisas erradas”, outros sentidos são evidenciados representando adaptação de Lucivaldo às dificuldades da profissão, para superá-las, mas para conviver bem com elas, numa atitude de assumir-se um profissional razoável, mediano, para preservar o espaço de atuação do sujeito

no embate com forças superiores na hierarquia da prefeitura, da secretaria de educação e da escola. As metáforas explicam: “Eu não sou nem oito e nem oitenta”, “pra mim não sofrer mais do que o normal”, “se você não tiver a cabecinha boa tu sofre demaaaaais!”, “não adianta tu querer ser o bam-bam-bam”... Isto é, para se proteger do sofrimento, o sujeito atua de forma a ser percebido como profissional mediano: nem ruim demais a ponto de ser rotulado como incompetente (“ser oito”), portanto desnecessário, um risco de perda do emprego para algum apadrinhado do poder do “Q.I.”); nem bom demais, competente ou criativo (“oitenta”, “o bam-bam-bam”) de forma a se destacar e atrair problemas (talvez inveja? cobranças? expectativas que o obriguem a se esforçar mais no seu trabalho?). Ter “a cabecinha boa” pra não sofrer é esse jogo de adaptar-se.

Por sua vez, Raimundo usa as metáforas **porto seguro, tábua de salvação e suporte** para os alunos pra caracterizar sua insatisfação com o papel que tem sido exigido do professor, isto é, aquele que, além das tarefas específicas da profissão-professor, assume as tarefas típicas da educação e dos cuidados familiares. Em suma, uma sobrecarga de trabalho e responsabilidades para o professor. Ao usar **jogo de xadrez dos interesses políticos e dá vontade chutar o pau da barraca**, emerge a situação de aprisionamento, de limitação da ação político-pedagógica do professor levada a cabo pelos dirigentes do sistema educacional, os políticos. **Chutar o pau da barraca** seria uma enérgica atitude política de resistência, porém, como ainda não é possível por alguma contingência, por enquanto se permanece só *na vontade*. No mesmo trecho ainda observamos a marcas discursivas *maus profissionais, má formação e má remuneração*, com seu sentido associado às mazelas cotidianas da educação e à ineficiência das universidades que formam esses profissionais, motivos de indignação assim como os desmandos dos políticos que pouco se interessam pela aprendizagem das crianças. Vemos abaixo, fragmentos que trazem as marcas sobre as quais estamos discorrendo:

Raimundo - [...] acho que uma angústia, aflição (...) da gente ver a sociedade assim, parece que ela tem se esfacelado e que nós professores a gente tem que ser o **porto seguro**, a **tábua de salvação**, aquele **suporte** ainda pros alunos, [...] É muito raro a gente ver uma criança que ela é amada. É... também **maus profissionais**, profissional que parece que tá ali só por estar, tá ali só pra bater o ponto, e pior, **ainda prejudica a gente**, ainda faz as coisas mal feitas. (...) acredito que não seja única e exclusivamente culpa deles, acho que tem a ver com a **má formação**, com a **má remuneração** (...) A questão de se ver que a questão educacional tá muito atrelada a **interesses políticos**, esse **jogo de xadrez** que se faz nesse meio, a gente vê que o interesse mesmo no aprender e no ensinar fica relegado a segundo plano (...) Dá vontade assim de **chutar o pau da barraca**.

Neste tópico, da entrevista de Raimundo destacam-se as marcas discursivas *desprestigiado, frustrantes, queimado/mal visto, parado e ocioso*. *Desprestigiado* ao se fazer referência ao *status* de professor em comparação à outras profissões; *frustrantes, parado* e *ocioso* para caracterizar as experiências do nosso pedagogo como Supervisor/Coordenador Pedagógico e Formador de Professores a serviço da Secretaria Municipal de Educação: além de representar mais tarefas (e tarefas não-prazerosas, diferentes do *ser professor*) a realizar, menos poder de decisão sobre o próprio trabalho de pensar-fazer, e a sensação de inutilidade expressas nas marcas *parado* e *ocioso*, as quais caracterizariam os chamados cargos técnicos como supervisor, coordenador e diretor de escola; as metáforas **queimado/mal visto** na função de formador e coordenador pedagógico (supervisor) de professores sugere que a tarefa de pensar e planejar neste cargo consiste num espaço vigiado, patrulhado por agentes hierarquicamente superiores, onde se dispõe de menos liberdade e autonomia político-pedagógica e o trabalho é um sofrimento.

Ao tratar de perspectivas quanto ao futuro da profissão-professor, nota-se que a formação discursiva que podemos chamar de ‘governo’ ou ‘Estado’ emerge no discurso na medida em que o professor defende que um exame/prova/avaliação de desempenho supostamente proposto pelo Ministério da Educação em troca de melhores salários para os professores possa ser um fator a contribuir com a formação dos mesmos. Incentivados pela oportunidade de valorização, os professores se esforçariam por estudar e melhorar sua formação, ou seja, professores assumiriam assim a responsabilidade pela sua má formação.

Raimundo - Foi a partir de 2000, 2001 (...) eu trabalhei um ou foi dois anos que, além de ser supervisor ainda tinha que ser formador [...] Voltei pra sala de aula em 2004, onde permaneço até agora. **Não gostei da experiência como coordenador, achei muito frustrante** [...] Porque percebo que é muita coisa pra fazer, porque **não há vontade política nem administrativa** de que se faça realmente alguma coisa. **Quem tenta fazer alguma coisa acaba geralmente sendo queimado, mal visto**, e eu não queria ficar **parado, ocioso**, sem tentar fazer nada [...] sou sonhador, há de melhorar; ouvi falar de **um exame pra avaliar o professor do ensino básico, ENEMAB** eu acho, percebo que é algo atrelada à questão do Pré-Sal, que foi votado agora, **com possibilidades de muitos recursos pra saúde e educação; se vai ter recursos, é bom que tenha avaliação; há o perigo de perseguição, mas acho que pode ser uma coisa boa, pra ajudar na formação dos profissionais.** [...] vejo até possibilidades de melhoria salarial, mas não de reconhecimento do professor (...) chega a ser engraçado, mas **professor é muito desprestigiado, e isso não vai mudar nos próximos 15 anos.**

Assim como ocorre com Jaime, atravessam-se nos enunciados de Raimundo uma formação discursiva avalizando avaliações padronizadoras, meritocráticas e responsabilizadoras para professores, típicas das reformas empresariais na educação (FREITAS, 2012, p. 380-381). Nesse sentido, ainda que enfatizando a falta de prestígio social dos professores, a defesa do ENEMAB (um futuro exame do desempenho dos professores, do qual dependeria a valorização salarial) é o atravessamento do discurso do Estado na fala do professor, que logo após se contradiz e volta a falar do lugar de professor admitindo a possibilidade de perseguição política através do mesmo exame, além de assumir o discurso fatalista, desesperançoso (e contraditório para um professor transformador) quanto ao desprestígio do professor e quanto ao futuro da educação que, no seu dizer, “professor é muito desprestigiado, e isso não vai mudar nos próximos 15 anos”.

As metáforas “Quem tenta fazer alguma coisa acaba geralmente sendo queimado, mal visto”; “eu não queria ficar parado, ocioso, sem tentar fazer nada”; e a marca discursiva “frustrante”, em relação ao trabalho de supervisão e formação de professores deixam entrever uma tendência a uma identidade de pedagogo professor, bem como uma postura de preocupação e resistência/autodefesa contra um elemento perseguidor no contexto da escola em que trabalha e na rede pública de ensino de forma geral.

A autodefesa na fala de Ariana destaca-se com a marca “sofrimento” em duas perspectivas distintas. Falando da posição de coordenadora pedagógica numa escola, “sofre muito mais” quando a diretora (hierarquicamente superior) não apoia suas iniciativas metodológicas junto aos professores, tais como os projetos didáticos de leitura de histórias em quadrinhos. Assim, autodefesa é ‘sofrer menos’, conseguindo o apoio da diretora (e também das professoras) pra realizar os projetos.

Ariana - Eu **tentei ainda fazer o projeto**, falei, dialoguei sobre o projeto **mas não rendeu**, muito embora as professoras também quisessem fazer alguma coisa, mas...algumas pessoas dizem assim: - Ah, **se a diretora não quiser a gente faz** e tal...Faz, **mas a gente sofre muito mais**, viu, porque quando a gente tem apoio da direção consegue encaminhar melhor.

Ariana por sua vez, falando do lugar de diretora de escola, destaca “sofrimento” na perspectiva do cargo hierarquicamente superior aos demais na escola e que tem a responsabilidade pelo todo da instituição. Das metáforas “**se virar**”, “**jogo de cintura**”, “**vilão, dono da escola**”, “**besta demais**”, e “**pintar o sete**” emerge o sentido de sofrimento decorrente de ser responsável por “tudo”, isto é, resolver o problema gerado pela falta de

professores pra determinada disciplina (responsabilidade da prefeitura), ser vista como ‘diretora vilã’ (autoritária, perseguidora) quando disciplina ou cobra melhor atuação dos professores irresponsáveis com seu trabalho (que “pintam o sete”: faltam, chegam atrasados, não planejam aulas, etc), evitando ser “besta demais” ou “boazinha demais” (ser manipulada, ficar de bem com todo mundo e perder autoridade na escola) ao tentar desenvolver uma gestão participativa. Ariana usa ainda a metáfora “**a gente colhe o que planta, não tem como plantar melancia e colher milho**” pra representar uma marca da cultura local em que o diretor de escola é inimigo dos demais funcionários, cultura esta que a penaliza.

Ariana – pra mim era um grande problema, essas situações em que o **diretor tem que se virar**. (...) então, **tudo é a diretora quem faz**... gerenciar pessoal, ela tem que gerenciar recursos, se envolver com o pedagógico (...) corpo docente, com pais, com as problemáticas de cada um desses alunos, então tem que ter **jogo de cintura** se não não dá conta (...) Não tem o professor de determinada disciplina, ou o professor faltou e a gente tem que ficar nesse jogo meio que de ...eu **cobro do professor**... “Tudo bem, vou fazer!” Melhora uma semana, melhora duas, depois continua tudo do mesmo jeito, aí se eu **encaminho pra secretaria pra conversar depois de eu já ter conversado muitas vezes**, não resolve nada e **aí quem é ruim é a diretora**...essa relação que ainda existe de que o diretor não é **parceiro**.

a gente colhe o que planta, não tem como plantar melancia e colher milho e eu acho que aqui em Marabá isso se deve a uma relação que foi construída de muitos anos, né, onde o diretor foi meio que preparado pra ser esse **vilão, dono da escola**, isso ainda me angustia. Aí quando entra uma pessoa, uma professora, que quer fazer uma **gestão participativa** alguns **confundem** com: “Ah, essa aí é **besta demais**, essa aí é **boazinha demais**, **vamos** fazer agora, **pintar o sete**, e todo o restante dos números!”.

As marcas textuais indicam que a consequência do ‘sofrimento’ de Ariana tentando resolver todos os problemas da escola transforma-se em graves problemas de saúde e provocam seu afastamento da gestão escolar. Sua autodefesa é expressa nas metáforas, “**jogo de cintura**”, “**se for aquela história de gente que monta nas costas dos outros, não anda!**” e “**cair fora**” pra não “**pirar**”. Com as duas primeiras metáforas é representada a habilidade de liderar e coordenar pessoas para resolver os inúmeros problemas de uma grande escola pública, montando equipes de trabalho através de planejamento e gestão participativa, dividindo as responsabilidades para reduzir a excessiva carga de trabalho e auto cobrança no papel de diretora, tendo assim melhor qualidade de vida, mais tempo para a vida pessoal:

Ariana – (...) então tem que ter **jogo de cintura** se não não dá conta (...) tem de ser uma equipe boa, não tem jeito, **escola mesmo que dá certo** é porque tem gente muito dedicada trabalhando lá dentro (...) uma equipe boa de coordenadores também, e de Orientação (...) **eu só dava conta porque eu tinha uma equipe boa**, porque se for aquela história de gente que **monta nas costas dos outros, não anda!** (...) nós sentávamos sempre, que eu sempre digo que gestão de escola precisa fazer (...) e nós sentávamos a equipe. E aí a gente planejava a semana (...) Porque aí cada um... a gente listava tudo e sabia o quê que vai fazer.

Por seu turno, dizer “não dá mais!” e as metáforas “cair fora” pra não “pirar” representa a defesa da saúde física e do equilíbrio emocional através da migração, da fuga de Ariana de um cargo que a estava deixando muito doente em consequência da grande ansiedade, que não a deixava dormir em paz, pensando em ganhar dinheiro na loteria para assumir as responsabilidades da prefeitura e reconstruir a escola, com as condições ideais de trabalho.

Ariana - eu ficava às vezes na escola, a maioria das vezes, os três turnos. Eu **não tinha mais tempo pra vida da [minha filha]** ela já vivia...eu **vinha com ela pra escola** e ela já sabia de todo o processo, ela já conhecia todo mundo, já conhecia aluno, já conhecia tudo, vai lá em tal lugar e pega isso pra mim, a menina já sabia (risos)... a gente já não tinha mais tempo pra nada, **quando eu chegava em casa eu só queria dormir, dormir, dormir o tempo todo, muito cansativo.** (...) precisava **tomar remédio pra ansiedade.** Porque dava quatro horas eu não dormia mais...Eu ficava pensando o tempo todo: **“Se eu ganhar na Mega-Sena eu vou construir a escola assim,** assim...eu pensava nas meninas da cozinha, um ambiente, porque era muito quente de tarde...Então isso tava já...nossa, eu digo **não, se eu não tratar de cair fora eu vou pirar!** (...) agora em 2014, dia 02 de fevereiro eu repassei a direção. Houve o processo eleitoral, eu decidi por não me candidatar (...).as colegas queriam, mas eu digo: **Não dá mais!**

O sofrimento de Jaime é parecido com o de Ariana, quando o coordenador e orientador tem “a responsabilidade pela escola inteira” mas o sucesso de seu trabalho depende do trabalho dos professores que, por vezes, fazem um mau trabalho apesar de disporem de boas condições de trabalho e um salário razoável. Jaime destaca que a escola em que trabalha, da rede estadual, é bem aparelhada, dispõe de instalações físicas adequadas, a remuneração dos professores melhorou muito nos últimos anos, porém, a qualidade da aprendizagem dos alunos é ruim, visto que eles estão chegando “crus” à universidade, isto é, assim como pães que não foram ao forno, os alunos chegam à universidade como se não tivessem frequentado a escola.

Jaime - Eu **busco politizar** demais eles, que eles não podem se ver como **coitadinhos**, que eles tem que buscar, dou exemplo da minha vida e pessoas que vieram da pobreza, da miséria, que trabalharam quando eram crianças, que passaram fome, e que **através da escola a gente conseguiu evoluir**, né, e **eles também podem**. (...) **o aluno**, o adolescente, ah, ele é **perdido** e tudo mas ele é adolescente, ele é criança, tá em formação. Se ele percebe uma equipe comprometida, uma equipe que se interessa nele, a tendência é que a grande maioria **queira alguma coisa**, agora se ele percebe a gente tá desanimado, ele já não quer muita coisa, a família já não apoia, **se a equipe tiver desanimada ele larga de mão**. (...) É tanto que as universidades já... os meninos tão chegando **crus**. (...) O aluno chega, muitos no Ensino médio sem saber ler, sem saber escrever, isso é absurdo! E saem do médio sem condições mínimas de enfrentar um curso superior.

Neste ínterim, o sofrimento de Jaime é ter a tarefa, como orientador, de “politizar” os alunos; e como coordenador, de cobrar e coordenar o trabalho de professores relapsos, descompromissados, dos quais espera que não tratem o aluno com “desprezo” e que pelo menos façam o “arroz com feijão básico”, “já me deixaria feliz”, embora não possam “salvaaaar todo mundo” ou “salvaaar aluno bandido”, “perdido”. Estas metáforas em destaque indicam como autodefesa (isto é, uma forma de sofrer menos) uma aceitação de baixos padrões de qualidade na aprendizagem dos alunos, isto é, na certeza de não conseguir aprendizagem de alta qualidade, contenta-se com padrões mínimos, o tal “arroz com feijão básico”, com uma certa “politização” para que ele não “largue de mão” os estudos. Isto é, toma-se como objetivo o mínimo necessário para que o aluno “perdido” “queira alguma coisa”, deixe de se ver como “coitadinho”, não se torne bandido e, se possível, use a escola como forma de fugir da pobreza.

Jaime - às vezes os profissionais **eles** reclamam: “**Ah, eu faço um mal serviço por causa de “X” situação**”, aí aquela situação é resolvida e **ele** coloca a **culpa em outra situação**, essa falta de compromisso profissional é o que mais me tira...e principalmente **dos professores** (...) não tô dizendo **salvaaaar todo mundo**, mas fazer o *arroz com feijão básico*, né...**já me deixaria feliz** (...) Eu acredito que **os professores, eles me respeitam**, mas mesmo me respeitando eu acho que eles **deveriam fazer aquilo pra que eles estão recebendo**, pra que eles fizeram concurso, se proporam. Não tô dizendo de **salvaaar aluno bandido**, mas tem **muito aluno bom que se perde** ainda na escola pública **porque ele sente esse desprezo**.

o professor do Estado hoje ele tira um salário que não é o digno mas não é mais uma mixaria...e mesmo assim, o trabalho de antes ainda era melhor do que o de hoje.(...) eu não tô dizendo que a culpa é do professor, tem a família que é envolvida, tudo, mas eu acredito no seguinte: **o dinheiro tem que ser investido e a equipe precisa ser cobrada** (...) o Estado, Governo Federal, mandou pras escolas um *tablet* pra cada professor, e você percebe que ninguém usa, alguns não usam porque não sabem, outros porque não querem mesmo.

Uma outra marca de autodefesa contra o sofrimento da profissão que merece destaque é a decisão de Jaime em mudar de área através da recente aprovação em concurso público para o cargo de Pedagogo Técnico na UNIFESSPA, uma possibilidade concreta de afastamento do ambiente de sofrimento, isto é, a escola:

Jaime - tendo que ter a **responsabilidade pela escola inteira** (...) busco ser muito responsável, compromissado, não falto, não chego atrasado, brigo mesmo pra que o negócio funcione (...) O principal problema disso é que você cria expectativa, né, e **tem muita coisa que não depende só de ti**. Eu **gosto muito daquilo que não depende dos outros, aquilo que depende só de mim eu vou e faço** e o negócio funciona. (...) o desejo de mudar de profissão sempre surge pelas **frustrações do sistema não funcionar** (...) não de mudar de profissão, mas mudar de atuação mesmo, fazer concurso pra outra área (...) e agora eu passei no concurso da UNIFESSPA, pra Pedagogo, lá...tou esperando ver se chamam...

Neste eixo percebemos que os sujeitos são profissionais identificados afetivamente com sua área de atuação, visto que permanecer na educação é uma regularidade. Porém, os sujeitos aprenderam a “jogar” conforme a situação que se apresenta em ambiente de trabalho. Assim, em seu esforço por autopreservação e felicidade (ou menos sofrimento), lançam mão de ações e comportamentos do tipo tático na concepção de Certeau (2008, p.57-61), isto é, ações e comportamentos que são expressões de resistência, são as “artes de fazer do homem ordinário”, o homem comum que, com sua inteligência e inventividade de quem se reconhece mais fraco, com suas experiências e práticas cotidianas, constrói microresistências que fundam microliberdades, deslocando as fronteiras de dominação.

Esta resistência/autodefesa mostra-se por vezes uma clara intenção ou ação militante em favor da qualidade da educação, da melhoria das condições de trabalho, remuneração e reconhecimento da relevância social do professor. Noutras vezes, revela-se através de comportamentos diversos.

Destacam-se como outras formas de resistência/autodefesa o afastamento do pedagogo em relação à sala de aula (uma regularidade abordada neste trabalho), por ser este espaço apenas um estágio para se alcançar outros cargos na escola, dentre outras motivações; a aceitação de baixos padrões de qualidade da aprendizagem dos alunos, pois assim é mais fácil ter sucesso na tarefa de ensinar; a migração da área da educação básica pra outra função de melhor remuneração, como a área jurídica, docência nos institutos privados de ensino superior, ser pedagogo técnico na universidade pública; a migração para uma função menos desgastante do que aquela que se realiza num determinado momento: se a sala de aula é cruel,

desumana e desgastante, migra-se para a gestão; se este trabalho também é causa de sofrimento, migra-se para a coordenação pedagógica, orientação educacional ou formação de professores., etc.; adaptação e comodismo (suposta neutralidade) face aos problemas da educação, tornando-se um profissional razoável, mediano e discreto, ficando quieto, protegendo-se de perseguições políticas e evitando cobranças excessivas de seu trabalho que, se não é de qualidade, a culpa é da universidade que o formou mal. Nesse conflito, a nosso ver, delineia-se esboço de uma regularidade, qual seja, uma formação discursiva que propomos como ‘resistência político-pedagógica’ ou ‘autodefesa político-pedagógica’.

6. FORMAÇÕES DISCURSIVAS: A IDENTIDADE DO EGRESSO ENTRE FUGAS E COMPROMISSOS (PARA CONCLUIR)

Perguntamos no início desta pesquisa “Como os saberes oriundos do curso de Pedagogia e os saberes docentes desenvolvidos nas salas de aula da educação básica concorrem para a formação da identidade do Pedagogo?”, objetivando analisar a constituição dos contornos identitários do pedagogo licenciado pela Universidade Federal do Pará-Campus de Marabá, considerando sua formação acadêmica e sua trajetória profissional; e objetivando também discutir as contribuições do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA para a formação de sua identidade como pedagogos.

Ao chegarmos a este capítulo conclusivo, encontramos indícios de respostas à nossa questão de partida e aos nossos objetivos, indícios que apresentamos como formações demarcadas nos processos discursivos dos sujeitos da pesquisa, que apresentamos a seguir.

6.1. A PEDAGOGIA COMO SÓLIDA FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA, FILOSÓFICA E POLÍTICA

Percebemos como regularidade a representação de que o curso de Pedagogia da UFPA-Campus de Marabá contribuiu fortemente para a formação teórica, filosófica e política dos pedagogos sujeitos desta pesquisa, bem como propiciou condições para o desenvolvimento da capacidade de aprender, o que poderíamos chamar de autonomia intelectual e que os sujeitos chamam de “buscar conhecimento”, “saber argumentar”, “pensamento crítico”, “saber pensar”, entender o que se faz e porque se faz, ler criticamente, “sem engolir tudo”, etc. Efeitos metafóricos evidenciam o papel da universidade como experiência decisiva, muito importante na vida pessoal/ profissional dos sujeitos: “a universidade é um divisor de águas na vida da gente, (...) uma divisão, foi antes da universidade e depois da universidade”; “o curso de Pedagogia ele serve pra gente independente de tu atuar na área, foi um divisor de águas na minha vida! Pela formação humana, eu acho que a (...) Psicologia da Educação assim, me ajudou bastante a compreender, né...em relação a filhos, a sobrinhos, as pessoas mesmo”.

Entretanto, a universidade é representada como falha ao ensinar os saberes necessários ao fazer didático na sala de aula de ensino fundamental, visto que os saberes relevantes à esta prática docente seriam construídos/adquiridos na relação com o próprio espaço escolar, na troca de experiências com colegas, na formação continuada em serviço.

Noutro sentido, ocorre deslizamentos de sentido do lugar de aluno, com evidências, num polo, de grande envolvimento com a vida acadêmica, com o movimento estudantil; e com a articulação das leituras e debates sobre os pensadores com projetos de monitorias, interdisciplinares, articulação entre as disciplinas, a pesquisa do TCC, o estágio supervisionado e experiências de extensão com minicursos e oficinas ofertados à comunidade. Porém, noutro polo, há representações do aluno relapso, “ausente do curso”, que não “respirava” pedagogia. Em suma, esse deslizamento de sentido dá a entender que propostas de fundamentação teórico-prática no curso de Pedagogia poderiam ter sido mais bem aproveitadas pelos alunos se os mesmos tivessem se “dedicado mais”, se não apenas “fizessem de conta”, se tivessem percebido “o caráter científico do curso”, se não fossem “ausentes”, se tivessem “respirado” mais a Pedagogia.

Partindo destas contradições mencionadas, principalmente a regularidade da dicotomia entre saber acadêmico *versus* saber da prática, identificamos as formações discursivas que explicitamos a seguir.

6.2. AFASTAMENTO DA DOCÊNCIA

Na análise da relevância do curso de Pedagogia para a trajetória profissional dos sujeitos, identificamos regularidades que se articulam como uma formação discursiva, à qual chamamos de afastamento da docência e que assim explicamos: a formação universitária só é ruim quando o pedagogo fala do lugar de professor, um trabalho desprestigiado social e financeiramente e de condições cruéis, desumanas, cansativas, precárias. Quando o pedagogo fala de um lugar não-docente, a formação universitária é boa. Assim, parece conveniente ao pedagogo dizer que a universidade lhe formou mal para o trabalho de professor, pois isso ajuda a justificar seu afastamento da sala de aula tão logo seja possível para assumir funções não-docentes, para as quais se sente bem formado, funções estas com melhores condições de trabalho e de maior *status* do que ser professor, ainda que nem sempre ofereça maior remuneração. Logo, a docência para o pedagogo é: ponto de partida da carreira, lugar onde se

passa um certo tempo, o mais breve possível, depois se vai embora pra não voltar mais; tarefa provisória, breve e até desnecessária para a carreira, pois se for possível esquivar-se dela, melhor será, pois assim se pula degraus na escada hierárquica da carreira e se chega mais rápido ao objetivo de ser pedagogo gestor, coordenador, orientador, formador de professores, assessor pedagógico, etc. No seu caráter provisório, a docência tem duas utilidades principais: serve como “bico”, até que se consiga um trabalho mais rentável financeiramente; e serve para suprir a lacuna de experiência “prática” deixada pela universidade, uma rápida preparação para o sujeito se tornar formador de professores e coordenador pedagógico.

Esta formação discursiva, o afastamento da docência, é produzida pela recorrência da contradição, isto é, pelos efeitos de sentido que emergem das contradições quando os sujeitos falam da relevância do curso de Pedagogia para sua atuação profissional. Estas contradições são evidenciadas de acordo com o lugar de onde se fala: a posição social/ideológica do sujeito do discurso. Assim, percebemos que ao falar do lugar de professor, o sujeito representa a si mesmo como mal formado pela universidade no que diz respeito a não lhe ter sido ensinado um conjunto de procedimentos técnicos/didáticos necessários à docência, procedimentos estes recorrentemente chamados de “prática”. Noutras palavras, a universidade não ensina saberes úteis para ser professor, não ensina “como fazer” as coisas na sala de aula, não ensina a alfabetizar, a “sentar com a criança” no dia a dia, não fornece um manual de instruções, um passo-a-passo do tipo tutorial... e o sujeito, na condição de professor, se sente ‘cru’, ‘perdido’, “empobrecido”, etc.

Nesta seara o curso de Pedagogia é representado como falho e insuficiente, enquanto o sujeito parece identificar-se com a identidade docente no intrincado panteão identitário do pedagogo. Porém, ao falar do lugar de pedagogo não-docente (coordenador, diretor, orientador, etc), as queixas de má formação pela universidade são minimizadas, praticamente desaparecem. Nos espaços não-docentes o sujeito não sente falta dos recorrentes saberes da “prática”. Nota-se assim um não-dito segundo o qual para ser coordenador, diretor, orientador, assessor pedagógico, a formação da universidade é boa, é suficiente, visto que não se reclama dela neste caso. Este sentido é ainda reforçado quando os sujeitos enfatizam que a universidade propiciou “sólida” fundamentação, contribuiu para “*saber o que a gente tá fazendo, porque é que estou fazendo*”, ensinou a ter pensamento crítico, ler um texto “sem engolir tudo que tá ali”, a saber buscar conhecimento, a liderar grupos de trabalho, elaborar projetos, etc.

Nesse ínterim, aquele sentido não-dito que mencionamos acima evidencia que o sujeito percebe competência na universidade ao formar o pedagogo não-docente, e assim ele, sujeito, emite um discurso do tipo *competente* (CHAUÍ, 2007), isto é, o sujeito apropria-se do interdiscurso no qual ‘ser’ diretor, supervisor, coordenador, formador de professores, etc., é considerado hierarquicamente superior ao ‘ser professor’. Assim, o sujeito fala como alguém que já sabe ‘mais’, que sabe o suficiente para não ter que dar aula (uma tarefa de menor *status*), que por ‘saber mais’ sua presença é necessária nestas funções nas quais pode liderar, ordenar, ensinar, gerir e coordenar o trabalho de outros, principalmente o trabalho do professor. A grande contradição é que esse sentido de “saber mais” para gerir, orientar, coordenar e formar professores ocorre no mesmo sujeito que veio da universidade “cru”, no “vazio”, “empobrecido”, o mesmo sujeito que “não sabe quase nada” sobre a tarefa que justifica a existência da escola: ensinar aos alunos, ser professor. Assim ocorre o movimento identitário prenhe de contradições que tende a levar os sujeitos pra longe das salas de aula, pra longe do ‘ser professor’. Como já anunciamos, as justificativas mobilizadas para deixar de ser professor são diversas: se evita ou se deixa de ser professor “por sorte”, ou seja, quando se consegue saltar a sala de aula e iniciar a carreira já como diretor, coordenador, etc.; pra ganhar mais dinheiro, ainda que o pedagogo se sinta inútil fora do ambiente escolar; por problemas de saúde; por não saber trabalhar como professor, não saber alfabetizar; pelas condições de trabalho “desumanas”; pouco apoio do poder público para melhorar as condições de trabalho e de estudo; pelos problemas sociais como desagregação familiar refletidas no comportamento inadequado dos alunos; a necessidade de vivenciar novas experiências; repassar conhecimento para professores novatos; por não ser valorizado(a) financeira e socialmente;

Outrossim, deixar de ser professor por mais reconhecimento social nas tarefas de pedagogo não-docente é um deslizamento da representação identitária que se insere na representação de desprestígio do próprio curso de Pedagogia, uma outra regularidade que identificamos. De acordo com esta regularidade, a docência é uma profissão desprestigiada social e financeiramente, a mais desprestigiada das funções que pode assumir o pedagogo. A Pedagogia, por sua vez, é uma área também desprestigiada em relação a outras nas quais se ganha mais dinheiro e reconhecimento social. Em função deste desprestígio, a Pedagogia não é escolhida por vocação, mas por ser considerada a via de mais fácil acesso para estudantes pobres chegarem à profissionalização e ao status de nível superior. A causa disso seria o que Bourdieu chama de “causalidade do provável” (1998, p. 111), isto é, a má preparação do aluno pobre pela escola pública tornaria muito mais difícil sua aprovação nos vestibulares e

outros processos seletivos de cursos mais concorridos, mais valorizados e mais desejados, como a Medicina. Assim, já que provavelmente o sujeito não será aprovado em Medicina (ou outra profissão valorizada), ele opta por Pedagogia porque provavelmente ele será aprovado, e pelo menos é curso superior, ajuda a ter emprego com mais facilidade, num concurso público. Em poucas palavras e usando de metáfora, a Pedagogia é o primo pobre dentre as profissões, e a docência é o primo pobre dentre as múltiplas atividades que o pedagogo pode desempenhar.

A sala de aula seria assim um lugar pra onde não se quer ir, e, em se estando lá, é o lugar de onde se sai logo que seja possível pra não voltar mais, uma tarefa pra pedagogos iniciantes que ainda precisam de certa experiência e que ainda dispõem de saúde. Esta concepção, que acaba por revestir os sujeitos com a identidade de ‘ex-professor’, é contraditória à ideia de formação em serviço ou formação continuada para professores. Ora, se os professores tendem a migrar para outras funções de pedagogo, a formação de professores em serviço nunca será continuada, pois o mais breve possível os pedagogos tendem a deixar a sala de aula, rompendo assim a insinuada cadeia de eventos em que o pedagogo, supostamente mal instrumentado pela universidade, se torna um professor competente através da experiência, adquirindo os saberes da “prática” e os enriquecendo com a formação em serviço.

6.3. A UNIVERSIDADE DENTRO DA ESCOLA (UMA EXTENSÃO ÀS AVESSAS).

Nas marcas discursivas que mobilizam sentidos sobre a relação entre universidade e escola ocorre uma forte contradição, um deslizamento da representação identitária dos sujeitos. Ocorre uma espécie de separação entre a porção do sujeito que se formou na universidade e a dimensão dele que fala do lugar de professor. O pronome “nós” e o advérbio “aqui”, em oposição ao pronome “eles” e ao advérbio “lá” reforçam a dicotomia entre saber da academia e o “fazer” da escola, assim como a metáfora “a universidade tem que vir pra dentro da escola”.

Quando ressalta que a universidade lhe proporcionou aprendizagens significantes, fala do lugar de não-docente e assume sua dimensão universitária, de nível superior, que usou conhecimento acadêmico para ser aprovado nos concursos públicos, licenciado em Pedagogia.

Porém, quando acusam a universidade de não lhes ter ensinado didática, a “prática” de dar aula, os sujeitos (falando do lugar de docente) negam sua porção universitária.

Os sujeitos representam-se como se ao chegar na escola para ser professor, não representassem o saber universitário, como se fossem leigos ou como se despissem sua ‘roupa’ de universitário/licenciado/diplomado/concursado e vestissem uma ‘roupa’ de professor despreparado para dar aula. Ora, o graduado é parte da universidade onde quer que vá, bem preparado ou não, mas principalmente se enfatiza que sua boa fundamentação teórica se deve à universidade, a fundamentação que lhe ensinou a ler e pensar criticamente, a buscar conhecimento, a compreender o que faz e porque faz, a avaliar aos alunos e se autoavaliar. Em suma, esperar que a universidade venha “pra dentro da escola” supõe que ela não esteja está lá, na presença do pedagogo, dos licenciados em Matemática, Letras, Geografia, História, Ciências Biológicas, Educação Física, etc.

Essa contradição se reforça quando os sujeitos representam a universidade como incompetente em ensinar saberes práticos da docência, todavia exigem desta mesma universidade (“eles lá”) a iniciativa de ir “pra dentro da escola” (“nós aqui”). Os estudantes de licenciatura são tidos como “ociosos”, ficam só “discutindo, discutindo”, mas é deles que os sujeitos querem ajuda na forma de extensão assistencialista, isto é, os universitários devem ir para dentro da escola levar conhecimento; fazer estágio ao dar aulas de reforço da aprendizagem; instrumentalizar didaticamente os professores; ajudá-los a dar aula melhor, mostrar “como sentar com o aluno, ali no dia a dia”, como alfabetizar crianças, como fazer diagnóstico dos níveis de aprendizagem da escrita, como alfabetizar adolescentes nas turmas de 6º ao 9º ano, onde seria inadmissível encontrar alunos analfabetos. Em poucas palavras, os sujeitos querem ajuda (extensão universitária) de quem “não sabe de nada” sobre a “prática” na escola.

Emerge assim, fortemente, a característica de uma extensão universitária ao contrário da concepção tradicional em que a universidade sabe muito e leva conhecimento pra quem sabe pouco na escola: se o saber que tem mais validade é o saber da ‘prática’, de quem está na escola dando aula, então os professores das escolas é que teriam que ir à universidade ensinar coisas úteis aos universitários “ociosos” que ficam na academia só “discutindo, discutindo”...! Chamar os estudantes universitários para ajudar os professores na escola se, de antemão, se considera seu saber insuficiente, inútil, parece contraditório. Como diz Freire (1997), uma

extensão interessante seria aquela em que universidade e escola dialogam, trocam saberes, em prol da transformação da realidade.

Outrossim, merece destaque a experiência de Jaime ao demonstrar que ele e sua colega coordenadora, ambos egressos da Pedagogia da UFPA/Marabá, representam “a universidade dentro da escola”: ao realizar formação continuada para seus professores mal formados, Jaime e sua colega pedagoga usam o conhecimento supostamente ‘teórico’ do curso de Pedagogia para ensinar aos professores saberes docentes, isto é, como avaliar de forma contextualizada, entender como os alunos aprendem e se desenvolvem a partir da Psicologia da Educação, como elaborar planejamento participativo, conselho de classe, contrapor-se à ideia de segregação dos alunos considerados fracassados e problemáticos e passar a defender uma educação como inclusão, etc. Nas palavras de Jaime,

Jaime -“ (...) os professores (...) não tinham feito uma graduação como a gente conhece, tinham feito um curso de formação de professores de um ano e meio, que era feito só aos domingos, uma vez por mês (...) **não acreditavam noutra forma de avaliar a não ser que fosse a prova** (...) eu e a Ednalva, que era a outra coordenadora, a gente começou a organizar formação continuada **com aquilo que a gente tinha estudado na universidade, aí a gente foi estudar *Quem Indica*, discutir sobre construção de avaliações contextualizadas; porque tinha que ter conselho de classe, como se organizava, porque era importante; organizamos gincanas, tiramos essa ideia de segregar os alunos, envolvemos esses alunos nas atividades da escola. (...) a gente pegou o curso de graduação em Pedagogia e organizou o que a gente achava mais importante em formação continuada”**.

As reflexões sobre este tópico remetem à discussão proposta por Boaventura Santos (2005), apresentada na introdução deste trabalho, que identifica um afastamento da universidade pública em relação à educação básica e a perda da importância e legitimidade da universidade para criar alternativas para os problemas educacionais. Aqui, as contradições demarcadas mostram um deslizamento discursivo baseado numa representação dicotômica entre os chamados ‘saberes acadêmicos’ e os nomeados ‘saberes docentes’ ou ‘saberes práticos da docência’, ao mesmo tempo em que tais saberes são mobilizados conjuntamente na experiência descrita por Jaime, quando diz que “pegou o curso de graduação em Pedagogia e organizou o que a gente achava mais importante em formação continuada”, o que podemos interpretar como usar conhecimento supostamente teórico, advindo da universidade, para ensinar aos professores a serem professores, conhecimento supostamente ‘prático’.

6.4. RESISTÊNCIA OU AUTODEFESA POLÍTICO-PEDAGÓGICA

A formação discursiva que nomeamos de resistência ou autodefesa político-pedagógica no eixo sobre a trajetória profissional está relacionada à outras identificadas como afastamento da docência e a universidade dentro da escola. Posto que esta, a *resistência*, representa o esforço dos sujeitos pela autopreservação e minimização do sofrimento na profissão, nota-se que estas duas outras formações discursivas representam *táticas* para o não-sofrimento, entendemos o conceito de tática como o define Certeau (2008, p.57-61), isto é, ações e comportamentos que são expressões de resistência, são as “*artes de fazer do homem ordinário*”, o homem comum que, com sua inteligência e inventividade de quem se reconhece mais fraco, com suas experiências e práticas cotidianas, constrói micro resistências que fundam micro liberdades, deslocando as fronteiras de dominação.

Assim, a tendência de deixar de ser professor para assumir cargos não-docentes e a contraditória espera/desejo/exigência de que a universidade vá para “dentro da escola” ensinar didática e dar aula de reforço são táticas que concorrem para a minimização do sofrimento dos sujeitos, que assim evitam a docência, lugar de condições cruéis e desumanas; e transferem para “a universidade” a responsabilidade de resolver os problemas de aprendizagem dos alunos. Nesse ínterim, o funcionamento do discurso que produziu aquelas regularidades como autodefesa oculta, para o sujeito, o entendimento de que o pedagogo representa “a universidade dentro da escola”, assim como oculta o sentido de que tornar-se coordenador pedagógico e formador de professores representa ensinar a outros (aqueles que permanecem professores), uma tarefa que o próprio sujeito diz que não sabe fazer. Nesse mesmo sentido, passa despercebido o sentido de que ser diretor é ser dirigente de um espaço cujo núcleo lhe é estranho: a sala de aula.

Nesta seara, o pedagogo também é representado como ‘fraco’ nas diversas relações de poder que permeiam a área da educação, tais como o enfrentamento das determinações impostas pelas esferas de poder (MEC, SEDUC, SEMED, diretor da escola, etc.); a impossibilidade dele e da escola de resolverem a precariedade das condições de trabalho, que são responsabilidades dos poderes públicos; a dificuldade de ensinar aos alunos até mesmo o “arroz com feijão básico”, como a alfabetização; o sentimento de impotência, de estar de “mãos atadas” face à sobrecarga de responsabilidades que “vem pra cima da escola”, tais

como lidar com problemas decorrentes da desagregação familiar, pobreza, violência, carência de lazer e saúde, etc. No bojo deste contexto, a resistência/autodefesa mostra-se por vezes uma clara intenção militante em favor da qualidade da educação, da melhoria das condições de trabalho, da remuneração e reconhecimento da relevância social do professor, porém, as regularidades indicam comportamentos de adaptação aos problemas e não de enfrentamento político dos mesmos. Isto é, face à grandiosidade dos problemas e à assunção da própria ‘fraqueza’, o sujeito lança mão da tática para adaptar-se à situação e contornar os problemas, procurando tarefas menos desgastantes, não fazendo inimizades, voltando para casa sem a carga de problemas do trabalho; adapta-se para “não sofrer mais do que o necessário”, não sendo o “bam-bam-bam”, “nem oito nem oitenta”, sendo discreto, evitando cobranças excessivas de seu trabalho; evitando que instâncias de poder “passa a régua por baixo”, evitando que “o sistema vem e te achata”, para não ser “queimado” nem “mal visto”; aceitando baixos padrões de qualidade da aprendizagem dos alunos, pois assim é mais fácil ter sucesso na tarefa de ensinar; migrando da área da educação para outra função de melhor remuneração, como a área jurídica, docência em institutos privados de ensino superior ou para ser pedagogo técnico na universidade pública; ou ainda migrando novamente, para uma função menos desgastante do que aquela que se realiza num determinado momento: se a sala de aula é cruel, desumana e desgastante, migra-se para a gestão; se esta causa sofrimento, migra-se para a coordenação pedagógica, orientação educacional ou formação de professores., etc.;

Observamos que a formação discursiva resistência ou autodefesa político-pedagógica evoca o sentimento de desprestígio e falta de valorização social e financeira da pedagogia e especialmente da docência, desprestígio que estigmatiza o pedagogo como profissional de pouco valor desde a escolha do curso universitário, tido como curso de pobre, como já abordamos nestas conclusões. Assim, as táticas são mobilizadas para abrandar um sofrimento que começa no vestibular, quando o sujeito opta pela pedagogia não por vocação e desejo, mas por considerar-se incapaz de profissionaliza-se nos cursos de alto status, com os quais o sujeito apenas “sonha”. Não obstante as formações discursivas identificadas, percebemos uma certa identificação afetiva com a Pedagogia, visto que permanecer na educação é uma regularidade.

6.5. A DOCÊNCIA COMO AFETO: INDÍCIOS DA PRÁXIS

Em oposição ao afastamento da docência, percebemos evidências de alternativas àquela formação discursiva, indícios de um necessário conceito de docência: a identificação afetiva pelo ‘ser professor’. As marcas discursivas de onde emergem esse sentido indicam que realizar-se profissionalmente como professor significa construir relações de afeto e amizade com os alunos e, mais que isso, permanecer na memória afetiva dos mesmos em função das aprendizagens e descobertas que possibilitou como professor. Este vínculo com os alunos é mais que apenas desempenhar um trabalho de forma competente, utilizando bem os recursos disponíveis e obtendo bons resultados estatísticos, representa sim um comprometimento por contribuir com a vida do outro a tal ponto que o sucesso profissional tem como indicador não a quantidade de dinheiro que se ganha, mas ser reconhecido pelo aluno como mediador de uma aprendizagem significativa.

Para Raimundo, a escola representa o espaço onde, através da troca de conhecimentos com os colegas do afeto por se perpetuar na memória afetiva dos alunos se constrói e se consolida a identidade de pedagogo, promovendo uma simbiose entre os saberes acadêmicos e a postura inovadora/comprometida para contribuir com a educação de seus alunos de forma significativa e prazerosa, para favorecer “uma descoberta que não seja apenas no quadro, giz, o livro didático (...) que eles vejam que aquilo faz parte do mundo deles”.

Para Tamires, a realização profissional não se dá no tribunal de justiça onde é assessora pedagógica, mas ao tornar-se amiga dos alunos da EJA, à noite, como forma de tornar as aulas mais atrativas e minimizar a evasão dos alunos em defasagem de idade-aprendizagem. Não é um conteúdo, uma metodologia ou um recurso didático que atraem a assiduidade dos alunos e mediam a aprendizagem, é uma emoção, um sentimento, uma pessoa.

Para Ariana, a docência representa uma “paixão”, exercida paralelamente com sua tarefa de formadora de professores, tarefa na qual o estudo de preparação dos encontros de estudo, a própria realização dos encontros e sua contribuição aos colegas professores tem como mediação o contato com os alunos, num contexto em que aprender e ensinar é uma ação só.

Em poucas palavras, arriscamos a afirmar que a afetividade/comprometimento pelo “ser professor” e o conseqüente desafio de realização pessoal/profissional nesta tarefa é o caminho da práxis docente. As representações de docência em Tamires, Ariana e Raimundo

delineiam características de práxis docente caracterizada por boa fundamentação filosófico-política, fundamentação esta continuada pela formação em serviço na qual professor é formador de professores; criatividade, afetividade e comprometimento político de transformar o mundo a partir da relação dialógica com os estudantes, desenvolvendo uma “pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação” (FREIRE, 1997, p. 72).

6.6. CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO: A CONCEPÇÃO DE UNIVERSIDADE E O PERFIL DO PEDAGOGO ATRAVESSANDO OS DISCURSOS

Voltando à pergunta de pesquisa e aos objetivos deste trabalho, isto é, analisar e discutir as contribuições do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPA/Marabá em articulação com chamados saberes docentes para a formação da identidade de pedagogo, cumpre dizer que as regularidades e formações discursivas demarcadas deixam escapar vestígios das filiações ideológicas no que diz respeito ao papel da universidade. Desse modo, destaca-se como regularidades o atravessamento pelo interdiscurso de conservadorismo não admitido, mas que emerge sob três formas: a) a defesa das avaliações produtivistas, meritocráticas e responsabilizadoras, implementadas sob a égide das reformas empresariais da educação conhecidas como Processo de Bolonha, Prova Brasil, ENEM, etc., bem como as propostas de se implementar a avaliação de desempenho de professores como condição para valorização salarial; b) a exigência de extensão assistencialista por iniciativa da universidade; c) a exigência de uma metodologia universitária que priorize a instrumentalização didática, defendendo-se que a universidade não é para ensinar a pensar, e sim para ensinar a fazer, ensinar conhecimento pragmático para “levar pra minha prática”, ou seja, perspectiva de transferência, transposição, de se formar antes para aplicar depois.

Estas marcas de conservadorismo evocam a concepção de que, filosoficamente, o papel da universidade é tão somente treinar mão-de-obra tecnicamente competente para o mercado de trabalho, tal como no modelo norte-americano funcionalista dos *Junior Colleges*, ensino superior ofertado à classe operária (RIBEIRO, 1969, p. 46-54), ainda que estes profissionais não aprendam a refletir sobre o mundo nem conheçam os pensadores. Isto posto, nota-se uma clara filiação ideológica de tais questões às teses funcionalistas durkheimianas da divisão social do trabalho, assim como o atravessamento do discurso que orientou as reformas educacionais brasileiras de tendência tecnicista/funcionalista com as Leis nº 5540/68 e nº 5692/71 implementadas pelo regime autoritário do governo militar.

Contraditoriamente, as regularidades também ressaltam como contribuição da Pedagogia aos egressos ensiná-los a pensar criticamente e com autonomia, ler criticamente, “não engolir” tudo que os outros escrevem, não apenas repetir ideias e conceitos pré-fabricados; argumentar, falar, defender os próprios pontos de vista; entender o que fazem, porque fazem, entender como o aluno aprende, avaliar a aprendizagem dos alunos e autoavaliar. Isto é, a contribuição da Pedagogia caracteriza saberes fundamentais à práxis, condições para se entender e transformar a realidade. Marcas desse entendimento são recorrentes referências às disciplinas consideradas “marcantes”, tais como Filosofia, Psicologia e Geografia Humana, com destaque para a lembrança de autores como Lev Vigotsky, Henry Wallon, Jean Piaget e Paulo Freire.

Destarte, ao reconhecerem na pedagogia um curso que propicia sólida fundamentação teórica, filosófica e política, evoca a concepção de que filosoficamente esta universidade se aproxima da perspectiva humboldtiana, baseada no aprofundamento do conhecimento através de ensino e pesquisa, além da valorização da extensão. Evidenciam isso a relevância atribuída ao TCC como momento de estudos aprofundados para o exercício da pesquisa (a elaboração do TCC ficou na memória de todos), bem como o vínculo do TCC com a produção de artigos e as atividades de extensão universitária vinculada às disciplinas e ao estágio, ainda que em perspectiva assistencialista, propondo minicursos e oficinas.

Para finalizar reafirmamos, com esperança, nossa opção filosófica por uma necessária pedagogia/práxis libertadora, evocando Paulo Freire, uma esperança que se ampara na práxis dos educadores que fazem da escola básica e da universidade pública instrumentos de libertação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da; PINO, Ivany Rodrigues. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de Projetos no Campo da Formação do Profissional da Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96, Especial, p. 819-842, out. 2006.

AMARAL, Alberto. Tendências recentes dos sistemas de avaliação do ensino superior na Europa. In **Sísifo, Revista de Ciências da Educação**, n.º 12. Investigação em Ciências da Educação. Pág. 51-62. Lisboa: Universidade de Lisboa, Maio/Agosto · 2010. <Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em 12 ago 2014.

AMARAL, Alberto. MAGALHÃES, A. O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior. **Rev. Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n.2, p.7-28, 2000 (A).

ANDRÉLLO, Rubens. Uma experiência de "Campus" Avançado: a Faculdade de Educação no "Campus" Avançado da USP, em Marabá, Estado do Pará. **Revista Educação e Pesquisa**, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-USP, v.2, n.2, p. 205-215, jul./dez. 1976.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia (CEEP) e Comissão de Especialistas de Formação de Professores (CEFP). **Proposta de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia**. Brasília, 2002. Disponível em < <http://anfope.com.br/historico/propostas/proposta-de-diretrizes-curriculares-nacionais-para-o-curso-de-graduacao-em-pedagogia/> />. Acesso em 12 abril de 2015.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidades enunciativas. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Revista do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, Campinas, n. 19, p. 25-42, jul./dez. 1990.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. p. 11-80. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AZAMBUJA, Leonardo. A extensão universitária na UNIJUÍ. In: **Cadernos da Avaliação Institucional**, UNIJUÍ, nº 12, p. 43-45. Ijuí, 1997.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LIMA, Licínio C.; CATANI, Afrânio. M.. O processo de Bolonha e sua influência na educação superior no Brasil. In: ANPAE: XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO, I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Porto Alegre. Vol. 01, p. 01-30; Porto Alegre, 2007.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Assuntos Universitários. **Plano de Trabalho de Extensão Universitária**. Brasília, 1975.

BRASIL. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC. **Plano Nacional de Extensão Universitária** – versão atualizada, Brasil - 2000/2001.

BRASIL. MEC. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.

BRASIL. 2006. **Resolução CNE/CP nº 1/2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 11. Brasília, 16 de maio de 2006.

BRASIL. **Decreto n 6.096, 24 abr. 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União, Brasília, 25. abr. 2007 (B)

BRASIL, Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação. **Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais**. RELATOR: Paschoal Laércio Armonia. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U., Seção 1, Pág. 16. de 14/10/2011.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 5/2005**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, maio de 2005.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 3/2006**. Reexame do Parecer 5/2005. Fevereiro de 2006.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 12.824, de 5 de junho de 2013**. Criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA, por desmembramento da Universidade Federal do Pará - UFPA. Brasília, 2013.

BRASIL, Luciana Leão. Michel Pêcheux e a Teoria da Análise de Discurso: Desdobramentos Importantes para a Compreensão de uma Tipologia Discursiva. **Linguagem. Rev. Estudos e Pesquisas (UFG)**, v. 15, p. 173-184, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2005.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogo: Delineando Identidade(s)**. Rev. UFG /Ano 13, nº 10. Julho de 2011.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante**. O equívoco da extensão universitária. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. (organizado por Renato Ortiz). São Paulo, Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes (Org.). **Escritos de educação**. 6ª. ed. p. 81-126. Petrópolis: Vozes, 1998.

CAMPOS, Helane Cibele do Nascimento. **A identidade profissional do pedagogo no curso de pedagogia da UFPA e nas diretrizes curriculares nacionais: aproximações e distanciamentos**. Belém, 2009. 122 f. (Dissertação) Mestrado em Educação. Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi. **O Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará e a Formação de Professores para Educação Infantil**. XVI ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – UNICAMP. Campinas, São Paulo, 2012.

CARVALHO, Ana Maria Orlandina Tancredi *et al.* **A reestruturação curricular do curso de Pedagogia: o projeto político-pedagógico**. Centro de Educação. Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2001.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 23, n. 1, p. 5-18, 2009.

CASTRO, Magali. FERNANDES, Maria Célia de Freitas. **Curso de Pedagogia como estratégia de reconversão para alunos com baixo acesso aos capitais cultural, econômico e social: estudo à luz da teoria bourdieusiana**. XXVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO – ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Recife, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. 1. Artes de fazer. 14^o ed. Tradução de Efraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. 12^o ed. São Paulo: Cortez, 2007.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Concepções de gestão educacional**: estudo com diretores de escola pública no ensino fundamental formados em Pedagogia e habilitados em Administração Escolar pela Universidade Federal do Pará. Campinas, 2000. 200 f. (Dissertação)–Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CORACINI, Maria José R. F. A celebração do outro na constituição da identidade. **Revista Organon** (PUCRS) Vol 17, n35, 2003.. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/organon/article/view/30024/18620>>Acesso em 12/08/2014.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **A universidade concebida como resposta às aspirações da sociedade**. FORUM “SABEDORIA UNIVERSITÁRIA: A UNICAMP OUVE SEUS PROFESSORES EMÉRITOS”, 19/11/2009. (Disponível em http://www.gr.unicamp.br/ceav/revista/content/pdf/A_Concepcao_da_Universidade-UNICAMP.pdf>Acesso em 28.03.2015.

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005

DIAS, José Augusto. A ideia de universidade: algumas anotações a propósito do ensino superior na Grã-Bretanha. **Rev. Fac. Educ.**, 18. julho/dezembro. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

DIAS, Ana Lúcia Bentes; COELHO, Maria do Socorro da Costa; SANTOS, Fábio. A Política de Interiorização da Universidade Federal do Pará no Município de Cametá – PA. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 7(2): 35-46, 2004.

DOMINGUES, Ivan. O melhor modelo de universidade é o que aposta na diversidade. **Revista da Universidade Federal de Minas Gerais**. Ano 12, n. 20, abr. 2013.

DOMINGUES, Ivan. BARRETO, Francisco César de Sá. O PNPG - Plano Nacional de Pós-Graduação 2011-2020: os desafios do país e o sistema nacional de pós-graduação. **Educ. rev.** vol.28 nº 03, Belo Horizonte, Set. 2012.

DRÉZE, Jacques H.; DEBELLE, Jean. **Concepções de Universidade**. Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 1983.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**; tradução de Eduardo Brandão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor**. Florianópolis: NUP; Cidade Futura, 2002.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, n. 28, p. 17-36, Editora UFPR. Curitiba- PR, 2006.

FRANCA, Leonel, S. J. O método pedagógico dos jesuítas: o *Ratio Studiorum*. In SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B: O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, n. 31, p. 169-189, Editora UFPR. Curitiba, 2008.

FOUCAULT. Michel. **Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV**. Trad. Vera L. Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT. Michel. **A arqueologia do saber**. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1971.

FONTES, Edilza Joana Oliveira. Memória e história da interiorização da UFPA: quando a memória constrói uma história coletiva. Fronteiras: **Revista Catarinense de História** [on-line], Florianópolis, n.20, p.93-114, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo e Ira Shor. **Medo e ousadia**: o cotidiano do Professor. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1977.

FREITAS, Marlene R. M. **Universidade multicampi**: conhecimento e desenvolvimento em favor do estado do Pará, Edufpa. Belém-PA, 2005.

FREITAS, Luís Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação** - Revista do Centro de Educação e Letras. v. 10 - nº 1 - p. 41-62, Unioeste, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2008.

GAUTHIER, Clermont et al, **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Coleção Fronteiras da Educação. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação**, PUC-Campinas, Campinas, nº 24, p. 17-26, junho de 2008.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Bakhtin, Foucault, Pêcheux. In BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na Análise do Discurso**: diálogos & duelos. São Carlos-SP. Claraluz, 2004.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária**: comunicação ou domesticação. São Paulo: Cortez; Universidade Federal do Ceará, 1986.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HORN, Sonia Regina Nascimento. Heteroglossia bakhtiniana: estratégias discursivas no texto para crianças. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, **Cadernos do CNLF**, 2004. v. VIII. Rio de Janeiro, 2004.

HORTALE, Virgínia Alonso; MORA, José Ginés. Tendências das reformas de educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 25, n. 88, p. 937-960, out. 2004.

JEZINE, Edineide. **Universidade e Saber Popular**. O sonho possível. João Pessoa. Edições CCHLA, 2002.

JEZINE, Edineide. A extensão universitária como prática social. **Temas em Educação**, v. 15, p. 118-129, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KÜENZER, Acácia Zeneida. A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação. **Revista Educação e Sociedade**. vol. 19, no. 63 Campinas. Agosto, 1998.

KÜLLER, Ana Luíza Marino. **Inovação na educação superior**: reflexões sobre a transformação de uma proposta curricular. São Paulo, 2010. 174 f.(Dissertação) Mestrado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Revista Educação e Sociedade**, vol.20, nº. 68, p.239-277. Dez. 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, nº 96 - Especial, p. 843-876, out. 2006.

LUCKESI, Cipriano *et al.* **Fazer universidade**: uma proposta metodológica. Cortez, São Paulo, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. **Termos-chave da análise do discurso**. Trad. de Márcio V. Barbosa e Maria E. A. Torres Lima. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

MARINHO, Maria Gabriela S. M. C. **Norte-americanos no Brasil**: uma história da Fundação Rockefeller na Universidade de São Paulo (1934-1952). Autores Associados, São Paulo, 2001.

MARRACH, Sonia. A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005.

MIRANDA, Angélica C. Bitar. A pesquisa como princípio formativo no curso de Pedagogia da UFPA. 2004. In: III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. **Anais UFPI**, Teresina-PI, 15 a 17 de dezembro, 2004.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em <<http://www.todospelaeducacao.org.br/institucional/>>. Acesso em 06 ago.2013

NÓVOA, Antônio. (Org.). Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais a preservação de uma instituição educacional. **Revista Varia História**, Belo Horizonte, vol. 23, nº 37: p.113-129, Jan/Jun 2007.

OLIVEIRA, Rita de Nazaré Vêras de. **A interiorização do ensino superior da UFPA e o curso de serviço social:** uma relação a concretizar (1986 – 2006). 201 f. (Dissertação) Mestrado em Serviço Social. Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **As formas de silêncio:** no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 2007

ORLANDI, Eni Pulcinelli. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. Anais do I SEAD - SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO [recurso eletrônico] – Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: <<http://anaisdosead.com.br/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>>. Acesso em 15.08.2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso:** princípios e fundamentos. 3 ed., Campinas, SP: Pontes, 2001.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Paráfrase e polissemia. A fluidez nos limites do simbólico. **Rua** – Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade - Nudecri. Unicamp, nº 4 p.9-19. Campinas, 1998.

PAULA, M. F. **A formação universitária no Brasil:** concepções e influências. Revista Avaliação. v.14, nº1, p.71- 84. Campinas, março, 2009.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do Discurso.** Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 4 ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** Cortez, São Paulo, 2002.

PIMENTA, Selma G. & LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência – Teoria e Prática:** diferentes concepções. In: BRABO, Tania Suely A. M. *et al* (orgs.). 2012. Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária.** Paz & Terra, Rio de Janeiro, 1969.

RODRIGUES, Rogério. A extensão universitária como uma práxis. Revista **Em Extensão**, Uberlândia, V.5, 2005 - 2006.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. Os estudos do discurso e nossas heranças: Bakhtin, Pêcheux e Foucault. **Rev. Estudos Lingüísticos XXXV**, p. 181-190, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura Sousa. ALMEIDA FILHO, Naomar. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Almedina, 2008.

SCALABRIN, Rosemeri. **Educação do campo e a qualidade do ensino**: A gestão participativa no ensino superior. Disponível em <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/RosemeriScalabrin_res_int_GT1.pdf> Acesso em 27.mar.2015.

SCHEIBE, Leda. **A contribuição da Anfope para a compreensão da formação do pedagogo no Brasil**. ANPED – Sessão Especial, 2001. Disponível em <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCcQFjAB&url=http%3A%2F%2F24reuniao.anped.org.br%2Fts1.doc&ei=IhpjVZS5A4SMNtf3gbgD&usg=AFQjCNHVfcAtkkMCLZFhpoWBSdNI4ILv2Q&sig2=-_TZBWvmU7E-Yli2GJJmA> Acesso em 27. Mar.2015

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Revista Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 220-238, dezembro, 1999.

SCHWARTZMAN, Simon. O modelo da nova universidade. in: GONÇALVES, Ernesto de Lima. **Revista Pesquisa Médica**, vol. 1. , p. 137-160. São Paulo, Editora Pedagógica Universitária; Brasília, 1982. Disponível em <<http://www.schwartzman.org.br/simon/matrizes.htm>>. Acesso em 20/11/2014.

SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Brasil**. São Paulo: Nacional, 1979.

SILVA, Carmen. S. B. **Curso de pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores associados, 1999.

SILVA, João Batista do Carmo. **Financiamento da educação superior no Pará: uma análise dos cursos de contrato na Universidade Federal do Pará no período de 2000 a 2008.** Belém, 2009. 211 f. (Dissertação) Mestrado em Educação. Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém.

SILVA, Maria das Graças Martins da. Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária?. In: 23ª REUNIÃO DA ANPED, 2000, Caxambu. **Anais...23ª Reunião da ANPED, 2000.**

SILVA, Luciana Leandro da. A formação de formadores no contexto da transnacionalização educativa: reflexões a partir da aplicação do processo de Bolonha em Espanha e Portugal – **Revista Educ. Soc., Campinas**, Vol. 34, nº 122, p. 247-263, jan-mar 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000100014&script=sci_arttext > Acesso em 25 mar. 2015.

SOUSA, Maria Páscoa Sarmento de. **Expansão da educação superior no Pará: programas EXPANDIR e REUNI e a composição dos quadros docentes dos campi da UFPA – 2001-2010.** Belém: 2011. 209 f. (Tese) (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém.

TARDIF, Maurice, LESSARD, C. LAHAYE, L.. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Pannônica n. 4, 1991.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários - Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. in **Revista Brasileira de Educação**, ANPED. nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr. 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. UFOPA. Disponível em <www.ufopa.gov.br>. Acesso em 15 jun.2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ - UNIFESSPA. Site <www.unifesspa.edu.br >Acesso em 21. jan. 2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Campus de Marabá. Portal UFPA. <<http://www.ufpa.br/campusmaraba/index/index.php>> Acesso em 13 abr.2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ - UFPA. **O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** ICED: Belém, Pará, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, Conselho Superior De Ensino, Pesquisa E Extensão. Resolução nº. 4.317 /2012. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Universitário de Marabá.** Belém, 2012.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis.** Expressão Popular, São Paulo, 2007.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **A trajetória do curso de Pedagogia - de 1939 a 2006.** In: 1º SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. XX SEMANA DA PEDAGOGIA. Cascavel-PR, 2008.

WARDE, Mirian Jorge. A estrutura universitária e a formação de professores. **Perspectiva**, ano 11, n. 20, p. 127-148. ago/dez 1993.