



*Perfil identitário do egresso do curso de pedagogia:  
metáforas e deslizamentos de sentido*

HILDETE PEREIRA DOS ANJOS  
NELINHO CARVALHO DE SOUZA  
*Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil*

**RESUMEN.** El artículo analiza, en las metáforas utilizadas por egresados de la Licenciatura en Pedagogía (Universidad Federal de Pará, Brasil), la producción de un perfil identitario de pedagogo. A partir del concepto de «metáfora como figura del discurso» (Charaudeau y Maingueneau 2002), se delimitaron «nichos metafóricos» (Vereza 2010) que presentan como regularidades discursivas el uso de metáforas acerca de la importancia de la relación entre la teoría y la práctica, la formación teórica del enfoque crítico y general, así como el aprendizaje en contexto. El trabajo demuestra que el perfil del pedagogo se dibuja en los deslizamientos entre los requisitos de una pericia técnica que no se ha encontrado en el proceso de formación, un conocimiento teórico aún desconectado de las acciones de enseñanza y el aprendizaje producido durante el curso, en la lucha contra condiciones adversas.

**PALABRAS CLAVE:** *pedagogía, formación docente, análisis del discurso, metáfora*

**RESUMO.** O artigo analisa, nas metáforas utilizadas por egressos acerca da formação no curso de Licenciatura em Pedagogia (Universidade Federal do Pará, Brasil), a produção de um perfil identitário do pedagogo. A partir da noção de metáfora como figura do discurso (Charaudeau e Maingueneau 2000), foram demarcados nichos metafóricos (Vereza 2010) os quais apresentam como regularidades discursivas a relação entre teoria e prática, a formação teórica de enfoque crítico e geral, assim como a aprendizagem em contexto. O perfil do pedagogo se desenha nos deslizamentos de sentido entre as exigências de um saber técnico não encontrado durante o processo formativo, um saber teórico ainda desvinculado dos fazeres docentes e as aprendizagens produzidas durante o curso no enfrentamento das condições adversas.

**PALAVRAS-CHAVE:** *pedagogia, formação docente, análise de discurso, metáfora*

**ABSTRACT.** The paper analyzes the construction of a pedagogue's identity profile in metaphors used by students with a degree in pedagogy (Federal University of Pará, Brazil). We adopt the concept of metaphor as a figure of discourse (Charaudeau and Maingueneau 2002), and we identify metaphoric niches (Vereza 2010), which present discursive regularities such as the relationship between theory and practice, theoretical training of critical and general approach, as well as learning in context. The teacher profile is drawn from the displacement between the requirements of a technical expertise not found during the training process, theoretical knowledge still disconnected from teachers' practices and a learning process produced in adverse conditions.

**KEYWORDS:** *pedagogy, teacher training, discourse analysis, metaphor*

## **INTRODUÇÃO**

A pesquisa mais ampla de que faz parte este artigo, a qual gerou a dissertação de mestrado de Souza (2015), questionava 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. Com isso, objetivávamos analisar a constituição dos contornos identitários do pedagogo, considerando sua formação acadêmica e sua trajetória profissional. O contexto em que se produziu tal formação foi o Curso de Pedagogia do Campus de Marabá, parte do projeto de interiorização da Universidade Federal do Pará, entre 1994 e 1997. Esse recorte temporal 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 busca contemplar o período de transição entre dois modelos da Licenciatura em Pedagogia da UFPA. No formato anterior, 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, a gestão e a orientação escolares e a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Na reformulação da grade curricular, a graduação no curso passava a conferir, ao licenciado, condição para atuar também nas séries iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil, além da profissionalização nas áreas de coordenação/supervisão, gestão e orientação escolares sem a necessidade de complementação de estudos, já que a compreensão dessas várias possibilidades de atuação se ancorava da formação docente como centro da atuação do pedagogo, entendida como práxis.

Sánchez Vásquez (2007: 12-245) compreende práxis social como mais que prática, ou mais que unidade teoria-prática. A práxis é crítica da realidade e autocrítica. 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. Freire (1997: 72) defende 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 (1997: 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. 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.

Os percursos de uma dissertação levam a caminhos nem sempre esperados, de modo que aquilo que anunciávamos como «saberes docentes» acabou se redimensionando ao entrar em diálogo (e confronto) com a análise de discurso, especialmente em seu viés foucaultiano. Pensados inicialmente como elaborações dos pedagogos em sua trajetória formativa e profissional, tais saberes foram se configurando como formações discursivas, no sentido que Foucault (1986: 43) dá a esse conceito: sistema de dispersões no qual se pode identificar uma regularidade: «uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações». Interessado em atentar para as descontinuidades, as rupturas, Foucault propõe escapar à lógica de classificar os sentidos em seus pertencimentos disciplinares, na definição dos objetos, em seu ordenamento e coerência. Os saberes docentes são analisados aqui, não como uma lista de coisas que o professor sabe acerca de si (identidade docente), de competências, de fazeres práticos que os tornam professores: são redesenhados a partir das metáforas utilizadas e suas possibilidades polissêmicas, as quais produzem efeitos de sentido que permitem estabelecer correlações, posições e funcionamentos do discurso.

Segundo Orlandi (2001: 21-66) a análise de discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos. Discurso é assim diferente de língua ou fala: é produção de sentidos, processo de identificação do sujeito falante, é efeito de sentido entre locutores. A propósito da AD como metodologia de pesquisa, Orlandi (2001: 32) defende que devemos considerar a princípio que o analista do discurso jamais será neutro em seu trabalho: o pesquisador influencia, contamina o discurso de 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: 32-34), este entendimento é parte do conceito de interdiscurso nos remete ao que Pêcheux (2010: 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.

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, esses fatores são intimamente relacionados ao interdiscurso, isto é, o já-dito, a memória discursiva, a historicidade. Assim, 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. Das entrevistas com os professores, foram recortados excertos onde, a partir das metáforas utilizadas, analisamos o funcionamento discursivo. Metáfora, conforme Charaudeau e Maingueneau (2002: 375-378), é mais que figura de linguagem: funciona como uma figura do discurso na medida em que tem funções que vão além da ornamentação do discurso. Ao produzir analogias, a metáfora incorpora sentidos novos: ao explicitar pontos de vista de maneira não explícita, ela produz deslizamentos de sentido próprios da função persuasiva. Assumindo a metáfora como «figura do discurso», Vereza (2010: 209) propõe a noção de nicho metafórico, o qual «remete a toda uma rede metafórica que vai sendo tecida em uma unidade semântico-discursiva [...] no texto».

Adotando a noção de nicho metafórico, olhamos as metáforas presentes nas falas dos egressos não em si, mas na relação com outras metáforas e com outros enunciados presentes no texto. O corpus é composto por trechos de três entrevistas não-estruturadas realizadas durante o ano de 2014 com egressos do curso de Pedagogia<sup>1</sup> aqui denominados com os pseudônimos de Tamires, da turma de 1995; Ariana e Raimundo da turma de 1996, todos atualmente concursados no serviço público. Neste artigo, apresentamos parte do trabalho analítico da pesquisa, organizando o trabalho com as metáforas (e seus nichos) no eixo temático intitulado «saberes acadêmicos», considerando as representações sobre os saberes adquiridos ou não no curso de pedagogia. Destacamos, nesse eixo temático, a relação entre teoria e prática, a formação teórica generalística e crítica e a aprendizagem em contexto.

## 1. ENSINAR A PENSAR VERSUS ENSINAR A FAZER

O professor Raimundo, 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. Vejamos os recortes<sup>2</sup> nos quais Raimundo fala das experiências e aprendizagens marcantes da sua vida acadêmica:

[1] [...] 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 D. ... com a professora M. [...] **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 segundo 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. [...] «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** —(Fonte: *Entrevista Raimundo*).

Nas marcas discursivas presentes no excerto 1, evidencia-se no dito o lugar de onde fala o sujeito, pertencente a uma instituição em que a aprendizagem é a experiência marcante. A enumeração das aprendizagens e saberes, vivenciados durante a graduação, que considera relevantes, destaca aqueles da ordem da eloquência, da desenvoltura verbal em público («saber debater/saber argumentar»); o trabalho em equipe e o exercício da liderança; a competência para aprender com autonomia («a gente tinha muito que procurar», «enriquecer 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 («saber contestar/ colocar a minha opinião»). Isso se reforça quando a metáfora utilizada para expressar a pouca criticidade é «engolir tudo», como no excerto 2:

[2] 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** —(Fonte: *Entrevista Raimundo*).

Tais marcas produzem efeitos de sentido que levam a interpretar como rica e produtiva a experiência universitária, produtora de sujeitos capazes de liderança e de autonomia, capazes de posicionamento crítico. A esses efeitos, no entanto, se contrapõem outros quando a temática é o trabalho docente. Através da metáfora e da polissemia, podemos observar no funcionamento do discurso os efeitos de sentido não explícitos, contrapondo o dito a partir do lugar de aluno universitário com o que é dito a partir do outro lugar o de

docente (Orlandi 2001). Acompanhamos no excerto 3 esse deslocamento:

[3] 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.

[...] 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** —(Fonte: *Entrevista Raimundo*).

O conhecimento crítico não é relacionado, no excerto acima, com as competências para o trabalho; essas são tidas como de outra ordem. 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 uma avaliação depreciativa sobre a tarefa da universidade como formadora de professores, avaliação também estendida ao segundo grau (no caso, o falante se refere 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.

Na metáfora que aparece na frase «a universidade me ensinou a ler um texto e não engolir tudo que tá ali no texto», extraída do excerto 2, 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.

Se colocarmos as falas em contraposição, a partir da frase organizada pela conjunção adversativa *mas*, veremos que o dizer do sujeito sempre poderá ser outro, a despeito da ilusão referencial que o faz acreditar que seu dizer só poderia ser dito desta maneira (Orlandi 2001: 34-36). 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» poderia ser invertido para a seguinte formatação: «Eu entrei no meu trabalho em 96 cru, mas a universidade me deu muito conhecimento crítico». No primeiro recorte são mobilizadas memórias de toda uma carreira escolar de um modo que a caracteriza como insatisfatória; já na paráfrase, emerge um saber fundamental para a tarefa docente, a competência para pensar com autonomia e criticidade, contradizendo as afirmações de que a universidade pouco contribuiu para a formação. O envolvimento pessoal com o trabalho docente não é relacionado, no entanto, com a criticidade oriunda da formação universitária.

[4] 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 significativa 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** —(Fonte: *Entrevista Raimundo*).

Emergem, das contradições demarcadas no excerto 4, efeitos de sentido que qualificam o ensino da universidade, avaliando-o favoravelmente justamente dentro de 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 teórico, competência de leitura crítica, conhecimento crítico), como defende 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 destacados no excerto acima. Em suma, os efeitos de sentido percebidos aproximam as marcas na fala de Raimundo da concepção de pedagogia que tem por base a docência e evoca, na sua constituição identitária, o que Freire (1997) chama de *práxis*. O pensamento crítico passa despercebido na própria base da avaliação que o entrevistado faz do trajeto formativo.

No excerto 5, ao discorrer sobre pesquisa na graduação, Raimundo destaca a relevância da produção de seu trabalho de conclusão de curso (TCC), bem como a produção de um artigo e posterior publicação numa revista do curso de Pedagogia da própria universidade. Possibilitam essa interpretação as marcas abaixo destacadas.

[5] [...] eu queria defender o meu TCC, era na área de alfabetização, relacionado com a teoria de Vygotsky, a gente queria muito **era não deixar o tcc morrer**. (...) Eu e a minha parceira de TCC trabalhávamos com alfabetização, então a ideia 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 [...]. 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 aquilo 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 —(Fonte: *Entrevista Raimundo*).

A metáfora da morte do TCC, no sentido de que «não serviu pra nada depois», não é relacionada pelo falante com o gosto por ensinar expresso no trecho anteriormente analisado. Escrever um trabalho de conclusão de curso sobre alfabetização, produzir um artigo em que são defendidos posicionamentos acerca das concepções de alfabetização parecem ser tarefas destinadas a morrer dentro das fronteiras do curso superior. Alfabetizar, conduzir crianças em seu processo aprendizagem, se configuram como tarefas do campo da docência, mas tais ações não parecem ter relações com as anteriores.

Nos ditos «a gente estudou muito, se embasou muito», «um artigo que a gente fez assim, muito apaixonadamente, muito cheio de teorias, embasamento», encontrados no excerto 5, evidenciam-se características tanto de uma formação consistente e também um exercício de pesquisa, deixando concluir que o TCC na verdade foi uma importante experiência de formação. Outrossim, aqui se insere uma possibilidade 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. «Uma ideia que acabou não vingando», no entanto, é a frase de fechamento do excerto 5. Não se fica sabendo as razões pelas quais o falante desistiu da ideia, e no não dito, fica a formação universitária responsável por isso. Fica em aberto a questão sobre que espaço haveria no trabalho para colocar em prática tais ideias.

A contradição em relação à contribuição da universidade para a vida profissional, evidenciada em recortes textuais da entrevista de Raimundo, destaca-se também no recorte 6, de outra entrevista:

[6] [...] 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 **fraqüiiiiinha** [...] 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** —(Fonte: *Entrevista Tamires*).

«Não sabia de quase nada»: essa forte expressão acusa a universidade de fracassar na tarefa de a formar pedagoga, profissão que se consolida quando Tamires aprende com a formação continuada e com a experiência de outros professores, como veremos em outro excerto, posteriormente. Esse «quase nada» é explicado na relação com a marca que destaca o que é considerado importante para a prática a metodologia de



ensino, a didática (didática é tudo!), o saber fazer. Como nas falas de Raimundo, estabelece-se uma fronteira entre teoria e a prática. A expressão «não adianta você ter todas as teorias na cabeça se você não sabe fazer» produz o efeito de sentido de que as teorias se mantêm na cabeça, mesmo quando parecem ter pouca ou nenhuma relação com a prática. A cabeça, sendo o lugar das teorias, não tem lugar no fazer docente, onde o que vale é conhecer formas de fazer. Os sentidos acerca de escola (como lugar de docente) acenam que apenas nela é possível saber «como os alunos aprendem de fato»; na universidade, do lugar de alunos, isso aparentemente não seria possível.

[7] 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... —(Fonte: *Entrevista Tamires*).

No excerto 7, o enunciado localiza a falta de formação na «questão do agir» (que, no excerto anterior, interpretamos como falhas nos aspectos didático-metodológicos). Logo a seguir, esse agir é melhor localizado: trata-se agora do trabalho como assessora pedagógica no Tribunal de Justiça local. Mas a fala se trai: ao qualificar sua ação ali com a expressão «funções que qualquer técnico faz», perde o sentido a exigência de que a formação acadêmica a qualificasse para aquela ação. Ao mesmo tempo, emergem indícios de uma identidade voltada para a docência, pois, nos seus termos, sente-se mais útil na escola, mais realizada como professora do que no tribunal. Outros sentidos acerca da formação universitária vão sendo produzidos ao longo da entrevista. Se os aspectos metodológicos foram fracos, a formação teórica é descrita como sólida, garantindo uma atuação versátil, como se pode observar nos excertos 8 e 9:

[8] Uma coisa que a academia contribuiu bastante foi a minha fundamentação teórica, muito, isso assim em **todos os sentidos: pra eu saber o que eu tou 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** —(Fonte: *Entrevista Tamires*).

[9] [...] 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 —(Fonte: *Entrevista Tamires*).

Os efeitos de sentido contraditórios produzidos na fala de Tamires reforçam uma contribuição do curso de Pedagogia que poderia ser entendida como fundamental na profissionalização, 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 certas 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? Já que as tarefas do tribunal são interpretadas como simples (qualquer técnico pode fazer), enquanto que a tarefa pedagógica seria mais complexa, mais útil à sociedade, a que se deveriam as críticas sobre a fragilidade do curso de Pedagogia em ensinar metodologias/práticas de ensino? Poderíamos perceber aí a presença do interdiscurso que atravessa a formação de professores, mesmo em nível superior, traduzido como treinamento e instrumentalização técnica, em detrimento de aspectos como a reflexão teórica e a pesquisa.

## 2. SABER POUCO SOBRE MUITAS COISAS

A expectativa de especialização nos aspectos práticos se evidencia melhor no excerto 10, ainda da entrevista com Tamires, onde a função do curso de Pedagogia acaba reduzida à legitimação das práticas, não a seu questionamento:

[10] 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 —(Fonte: *Entrevista Tamires*).

A reivindicação de um Conselho Regional aproxima a concepção da profissão de pedagogo às profissões liberais (como nas áreas do Direito, Medicina e outros), o que

vem a se contradizer com a realização que Tamires sente em ser professora (tanto que trabalha à noite com Educação de Adultos, apesar de ter um salário aceitável no tribunal). A avaliação do processo de ensinar aprendido na universidade ganha na metáfora capenguiha (gíria regional correspondente a fraca, insuficiente, deficiente), encontrada no excerto 11, uma interpretação: aquilo que necessita ser aprimorado.

[11] [...] 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 capenguiha que precisou aprimorar (Fonte: *Entrevista Tamires*).

Sobre essa questão da ausência de especialização, destacamos na fala de Ariana, outra entrevistada, a metáfora da «colcha de retalhos» (excerto 12) que lhe parecia o curso de pedagogia durante o tempo em que foi aluna, produzindo efeitos de sentido semelhantes aos demarcados nos excertos da entrevista de Tamires (podemos dizer que equivale à metáfora «dando tiro em tudo que é lugar», presente no excerto 10);

[12] [...] 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... que 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 —(Fonte: *Entrevista Ariana*).

Tais metáforas atribuem ao curso de Pedagogia certa ausência de uma identidade, deixando de explorar conhecimentos úteis à docência na vida profissional. Outrossim, as expressões destacadas sobre aprofundamento e aprimoramento da «parte prática» denunciam uma aproximação às teses de que prática e a teoria são terrenos distintos, levando à conclusão de que a universidade deveria 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.

### **3. APRENDER EM CONTEXTO, NO ENFRENTAMENTO DAS CARÊNCIAS**

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 professores motivadores, quando estudar se torna euforia, diversão, encantamento, aventura, como num trabalho de campo realizado em Serra Pelada (município paraense sede do famoso garimpo

de ouro de mesmo nome) na disciplina Geografia Humana. Apresentamos abaixo o excerto 13, 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:

[13] 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) —(Fonte: *Entrevista Ariana*).

Outra importante aprendizagem evidenciada decorre, no excerto 14, da utilização do TCC para fazer extensão, reforçando com os resultados do trabalho a aprendizagem do tipo prazerosa, com metodologias para fazer mais pelo aluno a partir do ensino interdisciplinar de Artes, superando aprendizagens mecânicas. 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 (Freire, 1977):

[14] 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 E., do Km 07, que já fazia um trabalho dessa forma —(Fonte: *Entrevista Ariana*).

São também evidenciadas disciplinas através das quais foram ofertadas minicursos e oficinas para 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), destaca-se como oportunidade de ênfase da relação entre teoria (universidade) e prática (escola). Nos termos de Ariana, encontrados no excerto 15, que a «universidade se fizesse mais presente na escola». Vejamos:

[15] 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... —(Fonte: *Entrevista Ariana*).

Algumas marcas discursivas indicam que as dificuldades da época na instituição não tornaram as experiências acadêmicas menos enriquecedoras, ainda que a falta de recursos levasse a tirar leite de pedra pois tudo era muito precário (*capenguinha*). Nessa precariedade, o apoiar-se uns nos outros tornava-se fundamental para a sobrevivência no curso (excerto 16).

[16] [...] 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 [...]. 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... —(Fonte: *Entrevista Ariana*).

As metáforas de base evidenciam as dificuldades da universidade em oferecer condições favoráveis de acesso a recursos e informação, bem como a importância das relações interpessoais para uma boa formação. O «apoiar-se uns nos outros» refere-se também à importância da convivência e à forma de organizar e de participar do movimento estudantil, como no excerto 17:

[17] 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... —(Fonte: *Entrevista Ariana*).

A relevância da participação no movimento estudantil aparece também na metáfora da «costura dos espaços» (excerto 17), que 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, indícios da riqueza da vida acadêmica.

#### 4. CONCLUSÕES

Destacamos, na análise das metáforas e efeitos de sentido produzidos por seu uso, o predomínio de certas temáticas: a relação entre teoria e prática, a formação teórica de enfoque crítico e geral, assim como a aprendizagem em contexto.

Dentro das relações estabelecidas entre teoria e prática, importa destacar primeiramente a crença numa separação entre esses dois aspectos. Isso leva a uma reivindicação de especialização dentro dos aspectos práticos da profissão, ao mesmo tempo em que é reconhecida uma sólida e crítica formação teórica, mas não é atribuída uma função prática a essa formação (é como se ela não afetasse os saberes práticos). A metáfora do cru expressa esse sentimento de incompetência para o fazer cotidiano no egresso do curso de Pedagogia.

Por um lado, o egresso reconhece e valoriza a formação teórica com enfoque crítico, mencionada na metáfora que aparece na expressão «não engolir tudo». Por outro, questiona a dispersão de conteúdos relacionados à presença das disciplinas de humanidade como base do curso (sociologia, filosofia, psicologia). Tal questionamento ganha forma nas metáforas, «dando tiro para todo lado», «colcha de retalhos». Sendo parte da formação necessária para a contextualização do processo educativo, a base teórica oriunda das humanidades é interpretada como conhecimento disperso, uma vez que se organiza à distância dos aspectos práticos. Mas uma vez, produzem-se efeitos de sentido relacionados à reivindicação de formação com base no fazer.

Contradizendo tais efeitos de sentido, as metáforas do «tirar leite de pedra» e do «costurar espaços» indicam a disposição de uma aprendizagem em contexto, voltada para produzir um saber docente mesmo dentro de condições precárias. É possível relacionar essa disposição à versatilidade que é interpretado como própria do pedagogo. O perfil do pedagogo se desenha, portanto, nos deslizamentos de sentido entre as exigências de um saber técnico não encontrado durante o processo formativo, um saber teórico ainda desvinculado dos fazeres docentes e as aprendizagens que, produzidas durante o curso no enfrentamento das condições adversas, produziram um pedagogo com capacidade de intervir no mundo.

#### NOTAS

<sup>1</sup> Foram contatados todos os egressos cujos endereços e telefones se encontravam disponíveis. Desses, apenas oito se dispuseram a participar da pesquisa. Os excertos onde se encontravam metáforas próprias do eixo temático «saberes acadêmicos» provêm das entrevistas realizadas com Tamires, Ariana e Raimundo.

<sup>2</sup> As falas dos três egressos, daqui em diante apresentadas, são textualizadas respeitando-se a expressão oral, mantendo-se as gírias e expressões coloquiais utilizadas. Foram destacadas em negrito trechos que compõem o nicho metafórico ou que ajudam a compreender tais metáforas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHARAUDEAU, P. e MAINGUENEAU, D. 2002. *Dicionário de análise de discurso*. São Paulo: Contexto.
- FOUCAULT, M. 1986. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FREIRE, P. 1977. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- FREIRE, P. 1997. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- ORLANDI, E. 2001. *Análise de discurso: princípios e fundamentos*. Campinas, SP: Pontes.
- PÊCHEUX, M. 2010. *Análise automática do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp.
- SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. 2007. *Filosofia da Práxis*. São Paulo: Expressão Popular.
- SOUZA, N. C. 2015. *Discurso, saberes e identidade do pedagogo: memórias dos egressos do curso de Pedagogia da interiorização da UFPA/Marabá*. 2015. 193 f. Dissertação (Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia). Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia. UNIFESSPA, Marabá.
- VEREZA, S. C. 2010. O locus da metáfora: linguagem, pensamento e discurso. *Cadernos de Letras da Universidade Federal Fluminense - Dossiê: Letras e Cognição* 41: 199-212.

HILDETE PEREIRA DOS ANJOS é pós-doutora em educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e docente do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA/UNIFESSPA), Brasil. Publicou *Porque a escola não é azul? Discursos imbricados na questão da inclusão escolar* (Paco Editorial, 2015) e organizou as coletâneas *Olhando a educação como um direito: deficiência, inclusão e diversidade* (Editora Pak Tatu, 2015), *As histórias de todas e de cada uma: construindo um projeto para a educação especial* (Editora CRV, 2014).  
Direção eletrônica: anjoshildete@unifesspa.edu.br

NELINHO CARVALHO DE SOUZA é docente de ensino fundamental da rede pública do município de Marabá, Pará, Brasil, tendo sido orientado pela primeira autora no Mestrado em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA/UNIFESSPA). É co-autor, também com Anjos e Melo (2016) de *Identidade docente e pesquisa formação: narrativas de docentes como conteúdo formativo* (p.89-106), no livro *Práticas de Inclusão Escolar: um diálogo multidisciplinar* (EDUFBA, 2016), organizado por Theresinha Miranda (PPGE/UFBA).  
Direção eletrônica: nelinhoprof@gmail.com