

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO**

MARIA DAS GRAÇAS NERI FERREIRA

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE
PEDAGOGAS ALFABETIZADORAS**

São Leopoldo

2015

MARIA DAS GRAÇAS NERI FERREIRA

**REPRESENTAÇÃO SOCIAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE
PEDAGOGAS ALFABETIZADORAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNUSINOS. Área de concentração: Linguagem e Práticas Escolares.

Orientadora: Profa. Dra. Dorotea Frank Kersh

São Leopoldo

2015

Maria das Graças Neri Ferreira

“REPRESENTAÇÃO SOCIAL E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE PEDAGOGAS
ALFABETIZADORAS”

Dissertação apresentada como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre, pelo Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos -
Unisinos

Aprovada em 30 de junho de 2015

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rafaela Fetzner Drey (IFRS)

Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza (UNISINOS)

Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch (UNISINOS)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a bênção e a graça de viver este momento.

Aos meus filhos, Tatiana, Carla, Rommel e João Neto, que souberam compreender minhas ausências e souberam celebrar as conquistas.

As minhas netas, Carolina, Carina e Maria Eduarda e meus netos João Gabriel, Luís Guilherme, Carlos Vinicius e Izaak, que me incentivam a lutar.

A minha mãe Zuzu (Maria José), exemplo de mulher corajosa que me ensinou a não desistir frente às dificuldades.

Às minhas irmãs e irmãos, aqui representados por Lúcia e Gilberto, pelo apoio, orações, e encorajamento.

Ao meu genro Ariovaldo Júnior e a minha nora Tatiana Correa, por serem membros da minha família e pessoas especiais para mim.

À Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pela liberação e apoio financeiro concedido por meio de bolsa de estudos e passagens aéreas. O meu reconhecimento pela política de qualificação dos docentes da instituição.

Aos amigos e amigas da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG), pela oportunidade e apoio incondicional.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em especial à professora Marlene Teixeira (*in memoriam*) pelo seu aconchego e doçura.

À minha orientadora, Dorotea Frank Kersch, pelo incentivo, pulso firme e disponibilidade que muito contribuiu para minha permanência no programa e ampliação do meu universo de conhecimento.

Ao meu colega e minhas colegas de turma, pelas noites entrecortadas pelo estudo, apoio e cumplicidade.

Às minhas amigas professoras da UEMA, Ana Lúcia Duarte, Fabíola Santana, Heloisa Varão e Maria José Aroucha pela disponibilidade e apoio incondicional.

*Eu sou aquela mulher
a quem a vida muito ensinou.
Ensinou a amar a vida.
Não desistir da luta.
Recomeçar na derrota.*

Cora Coralina

Oferta de Aninha, in Vintém de Cobre

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar, sob o enfoque da Linguística Aplicada e da teoria das representações sociais, as representações de egressas do Curso de Pedagogia da UEMA sobre si mesmas como pedagogas alfabetizadoras e sobre seu processo de formação, o que implica a construção de suas identidades. A metodologia adotada é pautada na abordagem qualitativa de pesquisa, utilizando como técnica de pesquisa a entrevista semiestruturada realizada com as colaboradoras alfabetizadoras, com destaque para o processo formativo inicial e a experiência profissional como pedagoga alfabetizadora. A fundamentação teórica está respaldada no pensamento dos seguintes autores: formação do pedagogo Pimenta (1996, 2006), Farias (2011), Demo (2001), Freire (1996), Libâneo (2001, 2006); representação social Moscovici (2007), Jodelet (1989), Guareshi (2012), Dotta (2006); linguística aplicada e identidade Moita Lopes (2009), Rajagopalan (2003) e Hall (2013); interacionismo Bronckart (2006, 2008 2012), Bakhtin (1981, 1992, 1998, 2003), Vygotsky (2008). Na análise dos dados, construímos três categorias, a saber: o perfil das pedagogas alfabetizadoras, as representações das pedagogas sobre sua formação como alfabetizadora e a construção da identidade de alfabetizadora. Os resultados de pesquisa revelam uma representação contraditória de si como docente: ora aponta para uma idealização do ser e do agir docente; ora, para uma incompletude, uma incapacidade diante das dificuldades surgidas no processo ensino aprendizagem. A identidade profissional das pedagogas, conseqüentemente, são contraditórias e estão em constante fluxo.

Palavras-chave: Pedagoga alfabetizadora. Representação social. Identidade.

ABSTRACT

This study aims to analyze the social representations of literacy teachers from the UEMA Pedagogy Course, campus of São Luís, about their graduation process. The adopted methodology is based on the qualitative approach, using as semi-structured interview research technique performed with the literacy teachers collaborating, especially the initial training process and the professional experience as a literacy educator. The theoretical basis is: formation of pedagogy Pimenta (1996, 2006), Farias (2011), Demo (2001), Freire (1996), Libâneo (2001, 2006); social representation Moscovici (2007), Jodet (1989), Guareschi, (2012) Dotta (2006); applied linguistics and identity Moita Lopes (2009) Rajagopalan (2003) e Hall (2013); interactionism Bronckart (2006, 2008, 2012), Bakhtin (1981, 1992, 1998, 2003), Vygotsky (2008). In the analysis of the data, three categories were constructed: pedagogues profile, pedagogues representation about their formation and construction of pedagogy identity. The research results reveal contradictory representation of themselves as elementary teachers. Sometimes they aim at ideal processes of being and acting as elementary teachers and then they point to the difficulties. Consequently the professional pedagogy identity are contradictory and of the teaching process in flux.

Keywords: Literacy Educator. Social representation. Identity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	08
CAPÍTULO 1 – FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL.....	13
1.1 TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	14
1.2 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E SABERES DOCENTES.....	19
1.3 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE GLOBALIZADA.....	23
CAPÍTULO 2 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADE.....	29
2.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	31
2.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE.....	37
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO.....	42
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA.....	42
3.2 TIPO DE PESQUISA.....	44
3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	45
3.4 COLABORADORAS.....	47
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	47
CAPÍTULO 4 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADES DAS PEDAGOGAS ALFABETIZADORAS.....	49
4.1 ORGANIZAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	49
4.2 CATEGORIAS DE ANALISES.....	50
4.2.1 O perfil das pedagogas alfabetizadoras colaboradoras	50
4.2.2 Representações das pedagogas sobre sua formação como alfabetizadora.....	65
4.2.3 Construção da identidade das pedagogas a partir de suas representações.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
REFERÊNCIAS.....	86
APÊNDICES.....	90
ANEXOS.....	93

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa situa-se na área da Linguística Aplicada (doravante LA) e vincula-se à linha de pesquisa Linguagem e Práticas Escolares do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

A LA constitui-se como um campo de pesquisa de natureza aplicada em Ciências Sociais que articula teorias e práticas, cujo foco centra-se no estudo da linguagem do ponto de vista processual e na resolução de problemas de uso da linguagem, tanto no contexto da escola quanto fora dela.

Em nossa pesquisa, investigamos, sob o enfoque da Linguística Aplicada, a formação da pedagoga com recorte na análise das representações sociais e da construção de identidades de egressas do curso de Pedagogia da UEMA, *campus* São Luís. Interessa-nos compreender como essas representações e identidades são construídas discursivamente nas práticas relacionadas à docência e ao processo de formação dessas egressas.

Nessa direção, as pesquisas de Moita Lopes (2000) chamam a atenção para a necessidade dos estudos da LA na formação do professor de língua materna, do ponto de vista teórico e prático, ou seja, tanto na pesquisa quanto na metodologia, o que justifica a necessidade deste estudo.

A construção da identidade do professor passa pela natureza de suas práticas que, neste caso específico, tem a sua particularidade na troca e nas interações realizadas no curso e nas experiências de trabalho como professoras alfabetizadoras. Para compreendermos melhor a relevância dessa construção nas práticas interacionais, Woodward (2013) diz que a identidade nos dá uma ideia sobre quem somos, como nos referimos aos outros e ao mundo em que vivemos. Segundo Hall (1997), a representação atua simbolicamente para classificar o mundo e nossas relações em seu interior.

A relevância dos estudos que abordam as construções identitárias no campo educacional, em especial na formação do professor alfabetizador, centra-se principalmente na possibilidade de revelar questões inerentes aos desvios dessa formação quanto ao real significado sobre o que, o como e o por que ensinar os usos da linguagem dentro e fora da sala de aula.

Na constituição do *corpus* da pesquisa, realizou-se uma investigação com o objetivo de identificar e analisar o significado atribuído pelas egressas do curso de Pedagogia às representações do processo de formação docente, bem como investigar o processo de construção de identidades relacionadas às práticas do professor alfabetizador.

Segundo Moita Lopes (2002), as identidades brotam da interação entre os interlocutores quando estes agem nas práticas discursivas em que estão inseridos, isto é, elas são construídas no discurso. Assim, os indivíduos devem tomar consciência de como suas identidades são construídas socialmente, uma vez que o mundo social e as identidades não são fixas; estão sujeitas a mudanças e podem ser reposicionadas.

Nesse processo de representação social e construção de identidade, reconhecemos que todo discurso é situado, considerando que os participantes discursivos são sujeitos situados na história, na cultura, em instituições. Ou seja, o discurso é mediado pelo que as pessoas pensam que são e pelo que pensam que os outros sejam (MOITA LOPES, 2002), logo, é mediado, porque “todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e o posicionam no discurso de um modo singular assim como seus interlocutores”.

Dessa forma, o modo como as egressas do curso de Pedagogia forjaram suas representações acerca da maneira como se deve ensinar, como atuar em sala de aula e qual o seu papel nas questões que envolvem o processo de alfabetização, revela traços identitários que resultam de suas marcas socioeconômicas, históricas, culturais e também de sua formação profissional.

A partir dessa contextualização, o interesse pela temática nos remeteu a questões que norteiam este estudo e também se complementam, quais sejam:

- a) Quais as representações que as egressas do Curso de Pedagogia da UEMA, *campus* São Luís, têm quanto a sua formação de professoras alfabetizadoras?
- b) Qual a representação das professoras a respeito de si mesmas como alfabetizadoras?
- c) Como essas representações influenciam na construção de suas identidades, como alfabetizadoras?

A decisão de trabalhar representação e identidade na perspectiva da Linguística Aplicada justifica-se pela sua relevância na formação e na prática do pedagogo e de sua pertinência no cenário nacional, além da necessidade desse campo avançar na produção acadêmica. Aliada a essas premissas, acrescenta-se ainda a realidade educacional do Maranhão, cujos indicadores sociais e educacionais demonstram, a partir do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil 2013, divulgado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento no Brasil (PNUD), que o estado obteve naquele ano nota 0,639 – numa média que varia entre 0 e 1e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), com um índice de 4,1. Esses dados são preocupantes e chamam a atenção sobre os percentuais de reprovação, repetência e evasão no Estado, acrescentando-se ainda o grande número de analfabetos funcionais. Essa realidade agrava-se, ainda mais, quando se observa que o problema instala-se a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental e estende-se até o Ensino Médio, o que fatalmente também mostrar-se-á na educação superior. Dessa maneira, o Curso de Pedagogia da UEMA precisa buscar alternativas para minimizar, ou até mesmo reverter esse quadro, como agência formadora responsável por atender a essas demandas.

Mediante tal inquietação, justifica-se a escolha do objeto deste estudo que se torna relevante na medida em que pode apontar à UEMA respostas ao seu desempenho junto à comunidade acadêmica e, conseqüentemente, à sociedade que a financia, enquanto instituição pública. Este é o grande desafio que essa instituição tem pela frente: intervir nas questões sociais existentes e preparar o pedagogo para atender às demandas da sociedade. O interesse por este estudo relaciona-se, ainda, à trajetória profissional desta pesquisadora como professora da UEMA no curso de Pedagogia e como Supervisora do Ensino Médio.

Desse modo, no processo de construção do objeto de estudo, algumas indagações – apresentadas anteriormente – foram fios condutores para instigar a pesquisa sobre representação e a construção da identidade do pedagogo alfabetizador.

A partir das questões norteadoras desta pesquisa, foram estabelecidos os objetivos que se constituem em um dos elementos essenciais na condução do processo de investigação e interpretação dos dados deste estudo.

Estabelecemos como objetivo geral investigar, sob o enfoque da Linguística Aplicada e da teoria das representações sociais, as representações de egressas do Curso de Pedagogia da UEMA sobre si mesmas como pedagogas alfabetizadoras e sobre seu processo de formação, o que implica a construção de suas identidades.

Os objetivos específicos são:

- Identificar quais as representações das egressas do curso de pedagogia da UEMA sobre o processo de formação docente;
- Identificar quais as auto representações das egressas como alfabetizadoras;
- Analisar o processo de construção das identidades dessas egressas como professoras alfabetizadoras.

Visando a atender ao anunciado para o estudo, organizamos a dissertação contemplando a seguinte estrutura: introdução e considerações finais e mais quatro capítulos. Na introdução, problematizamos o objeto de pesquisa, situamos o contexto de realização, a relevância, as questões norteadoras e os objetivos propostos.

No Capítulo 1, optamos por situar a formação e a trajetória histórica da formação do pedagogo no Brasil, registrando características dos aspectos políticos, econômicos, sociais como também os legais. A discussão segue com debate sobre a formação do pedagogo e os desafios da sociedade globalizada.

No Capítulo 2, discutimos a questão das representações sociais e sua relação com a psicologia social. Além disso, apresentamos pressupostos utilizados na Linguística Aplicada que explicam a estreita relação entre o ensino de línguas, o modo de apreensão do mundo daqueles cuja função primordial é mediar o processo ensino aprendizagem por meio de suas práticas interacionais, construídas sociodiscursivamente, a partir de conhecimentos relacionados às experiências pessoais e a sua formação profissional. Discutimos e analisamos ainda questões referentes ao processo de construção de identidades e sua relação com as representações sociais que ativamos, em nosso cotidiano, nas diversas práticas sociais nas quais podemos nos inserir, ou seja, no espaço conjunto de entender a vida à nossa volta.

No Capítulo 3, apresentamos a metodologia usada no processo de investigação uma vez que o detalhamento da pesquisa pode contribuir na compreensão do objeto de estudo. Destacamos, nesse capítulo, a caracterização do

campo de pesquisa, tipo de pesquisa, instrumentos e procedimentos e as colaboradoras.

No Capítulo 4, consta a organização, interpretação e análise, categorias de análise, com destaque para o perfil das pedagogas alfabetizadoras, representações das pedagogas sobre sua formação como alfabetizadoras e construção da identidade de pedagoga alfabetizadora.

Concluimos a dissertação com as considerações finais em que destacamos os resultados da pesquisa sobre a representação social e a identidade das egressas do curso de Pedagogia da UEMA, *campus* de São Luís.

CAPÍTULO 1 - FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL

A formação do professor implica que se requeira inicialmente uma reflexão sobre como o seu processo de escolarização se construiu historicamente, tendo como referencial a própria educação. Para Martins (2013, p. 109),

uma premissa básica para se discutir qualquer assunto que diga respeito à educação é não perder de vista que ela é um fenômeno social, portanto, inserida necessariamente em esferas mais amplas, que dizem respeito à organização da sociedade como um todo.

Considerar-se que as transformações ocorridas na sociedade moderna modificaram o modo de produção percebido pelo processo de industrialização, pela racionalidade científica, transformação do conhecimento em tecnologias, surgimento de novas áreas do conhecimento e universalização desse conhecimento, o que vai refletir, significativamente, na função social da educação escolar, no modelo de formação dos profissionais da educação.

A formação constitui-se em uma atividade humana inteligente e dinâmica que exige ações complexas e não lineares. Na realidade deste estudo sobre a formação do pedagogo, vemos essa formação como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal que possibilita a apropriação de conhecimentos que irão influenciar no exercício competente da docência. Mesmo compreendendo-a como algo inacabado, Farias (2011, p.68) considera que é a formação “um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitude de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança”. Isso significa a superação de práticas conservadoras, repetitivas, que o leva a tornar-se instrumento de manipulação da ideologia dominante. Superar essas práticas significa buscar alternativas de reflexão, pautadas na ciência, que modifiquem a sua forma de pensar e agir, o que se apresenta como um grande desafio para a formação e prática do professor, ou seja, para sua profissionalização. Compreendemos que a educação é um fenômeno social, histórico, dinâmico e político, de disputa de poder e, como prática social, constrói-se a partir das relações sociais que se estabelecem no processo, tornando-se uma contra ideologia. Acontece em espaços diferentes e de variadas formas. Nesse contexto, situamos a dimensão política do professor, na

sociedade contemporânea, que pode estar contribuindo para a manutenção da opressão, coerente com a ideologia dominante, ou se colocando em situações de oposição a esta realidade, lutando por uma sociedade mais justa e igualitária. Esse é o seu verdadeiro papel de professor que deve integrar o seu processo de formação e perceber-se como trabalhador em educação à medida que sua luta se alia à de todos os trabalhadores enquanto classe, contribuindo para as conquistas no campo social.

É importante destacar que essa posição do professor só será possível se o mesmo assumir uma identidade de intelectual “orgânico”, comprometido com as transformações sociais, lutando pelos oprimidos. Isso se ele se identificar e assumir essa responsabilidade de lutar contra a opressão e as desigualdades sociais. Por intelectual orgânico, fundamentadas em Gramsci (2000), entendemos que profissionais com essa característica, além de especialistas na sua profissão, articulam-se ao mundo de profissão do seu tempo, são possuidores de uma concepção e postura ética política que os conduz ao exercício de funções diversas, dentre elas destacamos: funções políticas, culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam. Isso nos leva a refletir o que nos ensina Freire (1996, p.24) “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência para a relação teoria/prática”, pois é por meio dessas práticas que o professor promoverá as mudanças em sua sala de aula e, conseqüentemente, na sociedade.

Todos esses pontos de vista levam-nos a refletir sobre a formação do pedagogo que, como profissional da educação, é responsável pela concretização do ensino. A seguir, descrevemos, a trajetória do surgimento do curso de Pedagogia no sistema educacional brasileiro, considerando a compreensão dessa contextualização para o nosso estudo.

1.1 TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A Pedagogia, como ciência, trata o fenômeno educativo na sua globalidade e toma a prática social da educação como referência para suas investigações, por serem complexas e contraditórias, tornando-se uma ciência da prática, o que a faz diferente de outras ciências que observam o fenômeno pedagógico sob o seu ponto de vista. Para Libâneo (2001), é um campo de estudo com identidade própria, que

tem se modificado à luz dos conceitos de educação, decorrentes da complexificação da sociedade e da diversificação das atividades educativas.

A formação do pedagogo, na história de educação brasileira, registra características distintas em decorrência de vários fatores políticos, econômicos, sociais. Destacam-se também os marcos legais que não se constituem na essência deste estudo, mas servem de referencial para análise da legitimação de determinados avanços e retrocessos.

Nessa trajetória histórica, a década de 30, período de grande mobilização da sociedade civil lideradas por intelectuais, foi marcada por significativos avanços no campo educacional, dentre os quais a criação dos Institutos de Educação, pensados de forma a incorporar a Pedagogia, que já se fazia presente no contexto universitário, antes mesmo da constituição do curso, e buscava se firmar. Pensava-se que, assim, seriam corrigidas as deficiências das antigas Escolas Normais.

Historicamente, o curso de pedagogia tem início no Brasil em 1939, como resultado da criação oficial da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, por meio do Decreto-Lei nº 1.190/39. Tinha dupla função: formar bacharéis e licenciados em pedagogia para assumirem cargos técnicos em educação. Esse fato, segundo Ferreira (2012), representou uma distorção da própria concepção da Faculdade de Filosofia, que teria a função de formar “um núcleo de pesquisas não profissionais” de cultura específica. A formação dos bacharéis tinha duração de três anos e seria adicionado mais um ano de disciplinas de didática e, com essa organização curricular, estaria formado o licenciado, podendo lecionar nas Escolas Normais e em outras instituições responsáveis pela formação do professor primário. Percebe-se aqui que o curso de pedagogia passa a ser um campo de disputa para a formação do professor primário, e de críticas decorrentes da sua natureza e função.

A indefinição de suas finalidades conduz a licenciatura para formação de profissionais para atuar em vários campos educativos e, assim, atender a demandas sócioeducativas, e o bacharelado, para atuar em diferentes espaços em que necessita de práticas educativas como também formar profissionais para o Ensino Fundamental e Médio. Para Saviani (2007), o caminho percorrido pela Pedagogia na Universidade foi via Institutos de Educação, criados para difundir a educação como objeto de ensino e pesquisa, tais como o Instituto de Educação do Distrito Federal, implantado por Anísio Teixeira em 1932 e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado por Fernando de Azevedo. Posteriormente eles foram elevados à

categoria de Universidade, o último incorporado à Universidade de São Paulo – USP, e o do Distrito Federal à Universidade do Rio de Janeiro, transformando-se a formação dos professores dos cursos da Faculdade de Filosofia Ciência e Letras para trabalhar nos cursos secundários. Com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4024/61, o curso de Pedagogia passa por modificações com o parecer 251/62, e fica estruturado para a formação de professores para o curso normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar. A didática tornou-se disciplina obrigatória em ambas as habilitações, o que antes só era para obter o grau de licenciado.

Seguindo o curso da história, uma nova reforma na legislação modifica o currículo do curso de Pedagogia, com a Lei 5.540/68, denominada de “Reforma Universitária”. Criam-se habilitações técnicas voltadas para a formação de especialistas em educação e planejamento. Essas modificações trouxeram mudanças significativas para o curso que deixou de integrar a Faculdade de Filosofia e passou para a Faculdade de Educação. Para Ferreira (2012), essa fragmentação do trabalho pedagógico promoveu insegurança e insatisfação de alunos e profissionais vinculados à área de educação, desde a década de 70, como também desencadeou um movimento de reformulação dos cursos, em 1971, por outra reforma. O ensino profissionalizante é implantado com a LDB 5692/71, e o curso passa formar profissionais para atuarem no curso Normal.

Todas essas mudanças provocam insatisfação em profissionais e alunos universitários, mobilizando a sociedade civil por meio da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - Anfope, que se organizou no sentido de controlar as reformas desordenadas nos cursos de formação de professores e passou, com o aval do CNE, a aceitar propostas alternativas que foram encaminhadas às autoridades competentes para integrar o novo dispositivo legal. Assim, o segmento de profissionais da educação organiza-se em torno de modificações quanto à formação e identidade do pedagogo. Nesse sentido, é promulgada a mais recente LDB, a 9394/96, trazendo algumas inovações quanto à formação de profissionais para Educação Básica e, mais uma vez, o pedagogo é envolvido quando são definidos locais diversificados para sua formação, gerando expectativas quanto à continuidade do curso de pedagogia. No art. 62, a referida lei define os Institutos Superiores de Educação como *locus* de formação de docentes

para atuar na educação básica, enquanto que o art. 63, inciso I, define como uma das tarefas desses institutos a manutenção do Curso Normal Superior destinado à formação de docentes para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, o que gera insegurança e especulações sobre a continuidade do curso, no que tange às atribuições que até então lhes eram destinadas.

Todos esses eventos ainda não foram suficientes para dar transparência e definição para a formação do pedagogo no Brasil. Na perspectiva de consolidar sua formação e prática, o Ministério de Educação e Cultura (MEC) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, definindo o pedagogo como profissional habilitado para atuar na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, no curso de Ensino médio normal, na Educação Profissional e em espaços não escolares em que sejam exigidos conhecimentos pedagógicos e mais ainda as áreas técnicas de gestão, coordenação e avaliação das atividades educativas. Assim, o pedagogo passa a assumir o perfil de um profissional capacitado para atuar no ensino, na organização e na gestão do trabalho pedagógico em diferentes contextos educacionais.

Para Libâneo (2006, p.51), “há uma diversidade de práticas educativas na sociedade e, em todas elas, desde que se configurem como intencionais, está presente a ação pedagógica”, o que revela a amplitude do campo de atuação do pedagogo, tanto em espaço escolar como extra escolar, não sendo transparente na legislação ora promulgada.

Percebemos, a partir dessa retomada histórica, que o pedagogo continua recebendo, pela legislação, uma formação genérica e que, na sua essência, não está atendendo a essa diversidade de finalidades da educação escolar e não escolar. O campo não escolar envolve uma diversidade de agentes pedagógicos que seria impossível o curso de pedagogia e dar conta da formação de todos os profissionais envolvidos.

Observamos, com essa sequência de diretrizes, a extinção das habilitações e grande indefinição no que se refere à prática, estágios e atividades complementares. Em função disso, todo profissional pedagogo receberá uma formação generalista com a amplitude e a grande responsabilidade de atender às demandas propostas na legislação vigente. Esse tipo de formação, para nós, profissionais responsáveis pela formação do pedagogo, torna-se uma utopia, sendo apenas mais determinações que irão comprometer a qualidade da formação e do trabalho desenvolvido pelo

pedagogo diante da extensa estrutura curricular que a amplitude da sua formação deveria atender. Para Duarte (2008, p. 56),

a pedagogia tem um desafio muito grande, o de ser vista como realmente é. Um pedagogo bem formado pode promover mudanças significativas no processo ensino aprendizagem, permitindo àqueles que sempre ficam à margem do processo de se tornarem aprendizes, podendo ter papel importante na sua comunidade e na sociedade.

As mudanças que se fazem necessárias à formação do pedagogo e ao processo ensino aprendizagem têm em si um fundamento básico defendido por Freire (1996) – o aprender precede o ensinar e o ensinar não existe sem o aprender – e mostra-nos que a aprendizagem é social e que em toda história da humanidade homens e mulheres reconheceram que é possível ensinar. Para atuar em diferentes níveis, fica evidente que esse profissional terá problemas pela própria natureza do trabalho que se diversifica, embora todas as atividades impliquem prática pedagógica.

Partindo dessa premissa, é necessário que, em seu processo de formação, seja possibilitado ao pedagogo aprender a aprender, saber pensar, informar-se e refazer cotidianamente a informação, e por fim, construir competências e habilidades fundamentadas em um referencial teórico que lhe possibilite articular teoria e prática e interpretar a realidade da sala de aula, e, com isso, consolidar saberes necessários à efetivação da sua prática educativa.

A formação do pedagogo foi abordada, neste capítulo, desde as origens chegando-se com este tópico ao momento mais atual: as Diretrizes Curriculares Nacionais. Todo esse percurso foi estabelecido para situar o pedagogo e o curso de Pedagogia no objeto que deu origem a esta pesquisa: a representação e identidade do pedagogo egresso do curso de Pedagogia da UEMA.

As modificações pelas quais o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo têm passado podem dificultar a construção de uma identidade social forte, o que nos leva a repensar a formação desse profissional a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, instituído pela Resolução nº1, de 15 de maio de 2006. A aprovação do Parecer nº5 CNE/CP, em 13 de maio de 2005, e revisto pelo Parecer 3/2006 CNE/CP, aprovado em 21 de fevereiro de 2006, tenta encerrar as discussões sobre a referida Diretriz,

mantendo no texto várias indefinições, embora tenham se travado discussões em torno dessas indefinições por mais de 20 anos.

Prevaleceu, no texto, que 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. Acrescenta-se ainda a participação na organização e na gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias da educação; avaliação de projetos e experiências educativas não escolares; produção e difusão do conhecimento científico tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares.

Nesse aspecto, para Duarte (2008), “o pedagogo é o profissional que tem a função de desenvolver a formação humana dos indivíduos em diferentes lugares”. Observa-se que, historicamente, ainda prevalecem muitas dúvidas, incoerências e o distanciamento dessa formação em relação às necessidades e demandas da realidade educacional. A questão que se discute não é apenas pela incompletude do curso e sim do conhecimento necessário ao pedagogo. Por mais que o curso queira dar uma formação sólida, é impossível abarcar toda a pedagogia em decorrência da amplitude dos conhecimentos.

Para entendermos o sentido e a importância de uma formação profissional sólida do pedagogo, a seguir ela será relacionada aos saberes docentes necessários para uma real e eficaz qualificação profissional.

1.2 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E SABERES DOCENTES

Educar é uma atividade que exige comprometimento de quem educa aliada à clareza e seriedade quanto aos objetivos que se pretende alcançar. Não se trata de transferir conhecimentos, mas de criar condições para que o aluno desenvolva suas potencialidades por intermédio das interações ocorridas no processo ensino aprendizagem.

Freire (1996) já postula que, na produção do conhecimento, a prática educativa deverá se pautar pelo incentivo contínuo da autonomia do educando

dando a ele a possibilidade de construir um olhar sobre si e perceber-se como sujeito do conhecimento e não só absorvedor de informações. Isso deverá nortear toda ação pedagógica do educador.

Nesse sentido, as reflexões produzidas quanto à trajetória histórica da formação do pedagogo nos leva a compreender que “a formação é um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, constituindo-se com base nas suas relações com os saberes e com o exercício da docência”. (FARIAS, 2011, p.67), o que vai possibilitar que, na prática, venha a ser um construtor de conhecimentos.

O movimento em torno da profissionalização do magistério, no Brasil e no mundo, tem como foco principal a construção de saberes docentes, como elemento imprescindível à melhoria da qualidade da educação. Isso, no nosso olhar, contribui para redimensionar o desempenho profissional do professor na atualidade. Acreditamos que só haverá melhoria na qualidade da educação escolar com uma sólida e adequada formação, que deve ser compreendida como inacabada, com lacunas, porque o conhecimento é infinito, e a realidade social está em constante processo de transformação. Além disso, o pedagogo precisa estar comprometido com a maneira de ver, explicar e interferir no mundo. Nossa condição de humanos exige que estejamos atentos ao trabalho docente, que se realiza como matéria viva, vulnerável, sujeita a transformações de toda natureza, portanto é um trabalho que exige ética, o qual “é constituído de relações humanas, e se concretiza por sua natureza interativa e simbólica”. (FARIAS, 2011, p. 74).

Nesse contexto de construção de saberes para um exercício consciente da docência, Freire (1996) alerta que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, o que significa que nenhuma prática docente pode ser considerada eficiente sem levar em conta o que o aluno sabe, sua história de vida, suas experiências que, socializadas em sala de aula, além de encorajá-lo a enfrentar sua realidade, poderá aproximá-lo ao professor, construindo laços afetivos que possibilitarão a aprendizagem. Ignorar isso seria o caminho mais perverso.

Nessas reflexões sobre a apropriação de saberes pelo pedagogo, não podemos deixar de considerar o papel do Estado como mediador, e, por vezes, promotor de políticas, de mecanismos de poder para que essa realidade se concretize ou não. Podemos observar esse poder na própria criação dos atuais Institutos de Educação, o que, para Martins (2013, p.111), significou “mudar muito

pra não mudar nada” e prossegue “os Institutos Superiores de Educação, [...] são instituições de ensino com algumas especificidades. Na escala de qualidade do ensino superior, estes estão em último lugar, atrás das universidades, centros universitários, faculdades integradas e isoladas.” Havendo, assim, mudanças quanto ao nível de qualidade, não há exigência de professores com dedicação exclusiva como também a exigência de titulação entre mestres e doutores é reduzida. O autor, ainda na sua análise, com a qual nós concordamos, chama a atenção para o nível de atuação desses professores da educação infantil e ensino fundamental e a qualidade dessa formação com padrões de qualidade duvidosos, mas legitimados, tornando a referida formação desprovida de reflexões sobre a prática, reforçando a instrumentalização meramente metodológica.

Visto dessa forma, o nível de formação de professores, em nossa opinião, torna-se incoerente com o perfil do professor para o séc. XXI e com as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia, que prevêem como elemento central da formação o conhecimento da realidade da escola e de toda a sua complexidade.

Sabemos que o trabalho docente requer saberes especializados e leva a uma atividade discursiva e intelectual, o que, para Farias (2011, p. 73) “decorre das relações que produzem a existência social, a qual se efetiva mediante o movimento dialético entre a atividade objetiva e subjetiva de produção de vida humana” Isso implica uma resposta humana de sua relação com o seu fazer próprio da educação. É o que Bakhtin (1998, p.88-89) chama de atitude responsiva ativa do discurso ao afirmar que “o discurso nasce do diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto. A concepção que o discurso tem de seu objeto é dialógica”.

Conhecer a concepção dialógica de compreensão responsiva ativa na perspectiva bakhtiniana é condição indispensável às práticas de formação docente, uma vez que essa produção de respostas se dá na reflexão conjunta sobre as ações já efetuadas ou a serem efetuadas em contextos práticos de ensino e de aprendizagem.

A prática educativa é intencional e, como tal, requer do professor a construção de saberes que lhe possibilitem fazer uma reflexão da sua própria prática tendo como referência o que ensinar, a quem ensinar e como ensinar. Não se trata de questões apenas didáticas, mas de uma ação que lhe dará respostas sobre o seu

fazer pedagógico, reconhecendo-se também como sujeito produtor de saberes demandados da própria prática educativa.

Nos estudos de Farias (2011), percebemos o professor como o profissional que produz e mobiliza saberes com a sua prática, esses saberes podem emergir do cotidiano da sala de aula, pelos vários sujeitos envolvidos no processo, sendo construídos no dia a dia, gerando e produzindo novas aprendizagens, novos conhecimentos, indispensáveis a todos os profissionais e em especial aos profissionais da educação. A apropriação de saberes devem ser contemplados na formação e prática das pedagogas alfabetizadoras, objeto deste estudo.

Ainda respaldada em Farias (2011, p.76) “trata-se de saberes produzidos pelas ciências humanas e ciências da educação” e devemos nos definir não apenas por uma determinada visão, mas sim por aspectos em que sejam priorizados os saberes da formação, que estão implícitos no currículo e contribuem para a transformação do senso comum em conhecimento científico. Outro saber a considerar é o da experiência, que é construído a partir da relação teoria e prática, possibilitando ao professor no dia a dia da sala de aula, com alunos, pais e equipe gestora uma troca de experiência e uma revisão do seu saber pedagógico. Cabe esclarecer que outros saberes não podem ser ignorados, considerando que o ato educativo e o ensino aprendizagem são processos contínuos, o que requer da pedagoga alfabetizadora, diversificar a sua prática de acordo com a realidade que se apresenta.

É importante ressaltar que a opção desta pesquisadora em trazer para este estudo reflexões sobre construção dos saberes docentes é por compreender a relação existente entre os mesmos e as representações sociais. Essa relação pode ser definida como um saber do senso comum que designa uma forma de pensamento social das colaboradoras da pesquisa sobre o que aprenderam na academia, agregado às suas experiências e como conseguem visualizá-los no cotidiano da sala de aula, ampliando as possibilidades de trabalhar o aluno para que ele avance no conhecimento. Nesse sentido, podemos dizer que a representação implica compreender, explicar, dar sentido ao que está em seu entorno.

Para nós, professores que atuamos em sala de aula, a construção dos saberes é visível. Nós os construímos por meio dos conteúdos didático/científicos que estudamos na academia. As atividades que desenvolvemos com nossos alunos com os quais obtivemos resultados acima do esperado, pela própria resposta do

aluno, por meio de pesquisas em diversas fontes de informação; pela experiência desenvolvida por outro colega quer seja na sala ao lado, em outro estado em outro país, são formas que não se esgotam. Pelo contrário, são imprescindíveis à construção desses saberes e da nossa capacidade de adequá-los à nossa realidade.

Entendemos que os saberes possibilitam ao professor desenvolver-se como profissional que cria e recria sua prática. Portanto, a docência constitui-se em um trabalho especializado, e, para que o mesmo ocorra como reflexão crítica sobre a própria prática, a construção desses saberes torna-se imprescindível. Nesta exposição, não temos a pretensão de exaurir as formas de apropriação dos saberes, mas evidenciar o que consideramos, neste estudo, fundamental à prática educativa e que deve ser elaborado tanto na prática formadora como no fazer pedagógico.

No processo de troca de experiências, professor aluno, apesar das diferenças existentes, um não está submetido ao outro, ambos, na sua condição, realizam um processo de cumplicidade, de construção de identidade, mediado por ações diversas que os levam às devidas apropriações. Para Freire (1996, p. 25) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, o que leva o professor à condição de mediador do conhecimento e eterno aprendiz.

A aprendizagem permanente é exigida do professor a partir das mudanças ocorridas na sociedade; não que seja ele o único agente de transformação, mas é um dos profissionais mais requeridos nesta sociedade pós-moderna que também é denominada sociedade do conhecimento.

Neste contexto, a escola, como espaço de emancipação, contribui para elevação do grau de cultura letrada da sociedade, e é solicitada a redimensionar o seu papel para atender as demandas dessa mesma sociedade cultural e economicamente globalizada, que submeteu à sua lógica todos os mais distantes territórios, tornando-se, hoje, impossível viver e conviver sem este processo.

1.3 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E OS DESAFIOS DA SOCIEDADE GLOBALIZADA – O CURSO DE PEDAGOGIA DA UEMA

Refletir sobre a formação do pedagogo na sociedade globalizada requer primeiro que compreendamos o que vem a ser o fenômeno da globalização e por que o professor está inserido nele.

Por globalização entendemos o desenvolvimento do processo de internacionalização do capital que constituiu um novo cenário na década de 90. Nesse período, crescem as atividades internacionais das empresas e ampliam-se os fluxos comerciais, alterando significativamente as bases tecnológicas, chegando a ser denominada por alguns autores “Terceira Revolução Industrial”, reordenando os mercados.

Para Malaguti (2000), todo esse processo concorre para a intensificação do capital financeiro e das relações entre os países, tanto no setor produtivo como nos fluxos comerciais e financeiros. A globalização do mundo expressa um novo ciclo de expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório de alcance mundial. “[...] Assinala a emergência da sociedade global, com uma totalidade abrangente, complexa e contraditória”. (IANNI, 1996, p. 11).

Desse modo, entendemos como as inter-relações das nações, a articulação dos mercados para a produção de bens e serviços, o que gerou grandes transformações sociais e econômicas, mundialização do capital, reestruturação produtiva, inovações científicas e tecnológicas, acentuando mais ainda as desigualdades, principalmente em países periféricos.

Para Charlot (2005, p. 183), “a globalização não mundializa; ela constrói redes de força e abandona as partes do mundo que não são úteis a essas redes”. Esse é o lado perverso da globalização, em que o país considerado de primeiro mundo torna-se mais hegemônico, produzindo exclusão nas esferas, política, social, cultural e econômica e quem não os acompanha está fadado ao subdesenvolvimento.

Este fenômeno apresenta-se como natural, irreversível e irrefutável, tornando a competição e o desemprego como “fatos naturais” da vida. Sofre crescentes instabilidades, ora representa o poder mundial, ora a ordem econômica, o que altera significativamente o modo de produção e a vida das pessoas. Para Rehem (2009, p.26), essa realidade

“traz severas implicações à dinâmica de formação dos profissionais para atuarem na presente realidade produtiva: são demandas profissionais com maior autonomia intelectual, sob competitividade desumana, para trabalhos precarizados e salários aviltados, contribuindo, assim, para a acumulação crescente do capital”.

A dinamicidade das mudanças provocou o acelerado desenvolvimento tecnológico com a evolução dos transportes e da comunicação. A evolução desses modernos sistemas de transportes e comunicação impulsionaram o surgimento e ações de empresas transnacionais, como também de organizações multinacionais e instituições não governamentais atuando em áreas diversas.

Um dos aspectos mais imprevisíveis da globalização encontra-se nos meios de comunicação em função do advento do computador, e tem seu ponto mais alto com a internet, o que gera um aumento espantoso na rapidez e exatidão com que se processa a informação. Para Duarte (2008, p.70), “o volume e velocidade de dados e informações processadas por esta rede e seu crescimento exponencial permitem afirmar que se inaugurou uma nova era na história da humanidade”.

Sobre o impacto da velocidade e do volume das informações no cotidiano das pessoas, o linguista Rajagopalan (2003, p. 59) afirma que

(...) nossas vidas estão sendo cada vez mais literalmente invadidas pelas informações advindas de fontes de todos os tipos, algumas bem-vindas, outras nem tanto. A internet nivelou em grande parte as desigualdades que existiam entre o centro e periferia no que respeita ao acesso às informações, (...).

Uma das consequências dessa invasão excessiva de informações de múltiplas fontes que nos circunda é a crise na identidade linguística como alerta Rajagopalan (2003, p. 59), fruto também das “instabilidades e contradições que caracterizam tanto a linguagem na era da informação como as próprias relações entre os povos e as pessoas.”

Partindo dessa premissa, observa-se que a internet modifica a maneira de produzir, organizar, compartilhar e disseminar conhecimentos, e essas transformações são decorrentes dos recursos que se tornaram disponíveis, mas observa-se, na realidade, que parte das informações veiculadas não são úteis nem verdadeiras, o que exige critérios ao acessá-las e selecioná-las.

Se estamos vivendo na sociedade do conhecimento, é pertinente que a educação seja solicitada a fazer parte da produção desse conhecimento. Sabe-se que a educação muda a vida das pessoas. Hidalgo (2013, p.123) assegura que a “educação e consciência das responsabilidades individuais podem resolver problemas sociais”. É exatamente no campo da educação que hoje se travam as grandes batalhas, estando em jogo o seu significado social, cultural, humano,

político e econômico, considerado por este sistema que aí está, apenas uma mercadoria. Isso nos leva a entender que, para superar esse processo hegemônico, é necessária a adoção de políticas públicas que deem um novo significado à educação como também uma sólida formação técnica e política ao professor na busca da superação da dominação. Não queremos aqui projetar uma imagem ingênua nem ideológica de educação e sim acreditar que a mesma não é um fato isolado. Só modifica o indivíduo a partir do contexto no qual ele está inserido, da sua função social e do papel político do professor e do sistema educacional. É inevitável discutir com a sociedade civil e política os limites da educação nesse processo de mudança, o papel do sistema educacional como também as políticas públicas.

Na concepção de Demo (2001), a formação do pedagogo alfabetizador deve atender às exigências do contexto educacional das novas tecnologias da informação, tornando-o capaz de dialogar com a realidade, inserindo-se nela de maneira crítica e criativa, considerando que a tecnologia é cada vez mais crescente na sociedade contemporânea e precisa ser compreendida e comandada. Isso constitui um grande desafio para a formação e prática do pedagogo na atualidade.

O que se exige do licenciado em Pedagogia é que ele seja capaz de exercer a docência com competência, sentir os desafios, de pensar as suas ações, propor mudanças, participar criticamente na construção de uma escola de forma que atenda às exigências dos diversos grupos sociais. Tal demanda requer deste profissional as capacidades de saber conhecer, saber fazer, saber ser, saber conviver e saber empreender, necessários ao dinamismo da realidade social.

Nesse contexto, a UEMA oferece o curso de Pedagogia, com um projeto pedagógico coerente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/93), com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, fundamentando o curso em uma prática pedagógica que tem como pressuposto teórico metodológico a concepção histórico-social da educação, norteadas pelos pilares da educação na perspectiva de atender aos desafios do futuro imediato no contexto da educação desse século. A estrutura curricular é composta de disciplinas obrigatórias e optativas. Entre as obrigatórias, há disciplinas que remetem ao trabalho com a leitura e escrita, entre as quais se destacam: Linguística, Leitura e Produção Textual, Alfabetização e Letramento, Literatura Infância-Juvenil, Fundamentos e Metodologia da Língua Portuguesa e Estágio Curricular supervisionado.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia do CECEN/UEMA foi estruturado para possibilitar ao futuro pedagogo a capacidade de:

- atuar na docência da educação básica de maneira competente e com compromisso profissional;
- desenvolver atividades profissionais em assessoria técnica-pedagógica nas escolas de educação básica;
- atuar na seleção e qualificação de recursos humanos para entidades governamentais, não governamentais e empresas privadas;
- desenvolver trabalhos de pesquisa nas diversas áreas da educação básica;
- atuar em serviços de apoio escolar na Educação Básica;
- compreender o entorno utilizando-se dos conhecimentos relativos aos aspectos sociais, econômicos e políticos;
- compreender as diversas concepções de desenvolvimento humano e aprendizagem, com foco na abordagem sociocultural de educação e ensino.
- atuar, de forma interdisciplinar, nos processos de planejamento, execução de atividades didáticas e implementação das políticas educacionais;
- utilizar a tecnologia da comunicação e informação para resolver problemas provenientes dos diferentes contextos;
- articular as atividades de ensino, pesquisa e extensão no combate as desigualdades sociais, considerando os princípios éticos, estéticos e políticos;
- participar ativamente da gestão, desenvolvimento e avaliação dos projetos educativos da escola;
- optar por procedimentos metodológicos adequados às especificidades das diversas áreas do conhecimento e características dos alunos;
- socializar as produções e reflexões da prática pedagógica.

Dessa diversidade de capacidades propostas pelo curso, há que se observar que apenas duas estão diretamente ligadas ao ensino, o que ratifica a análise sobre a indefinição de suas finalidades mencionadas no capítulo 1.

Tratando-se da formação do pedagogo para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental com práticas de leituras e escrita, quanto ao processo de ensino aprendizagem da língua, deverá ser exigido, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1997, p. 20-21),

práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada o uso da linguagem. Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o uso desejável e eficaz. Em que a razão de ser das propostas de leitura e escrita é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio. Em que a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a expressão e a comunicação por meio de textos e não a avaliação da correção do produto. Em que as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e utilizá-la adequadamente.

Apesar do esforço de dotar a formação do pedagogo de condições que lhe permitam acompanhar as transformações educacionais, as novas exigências da sociedade do conhecimento, as novas práticas de ensino da leitura e da escrita, considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições de outras áreas como as ciências da linguagem, será que essa formação se reflete nas representações das pedagogas alfabetizadoras egressas do curso de Pedagogia da UEMA?

A resposta a essa indagação será objeto de discussão nas nossas reflexões nos capítulos seguintes deste estudo. Primeiramente, explicitamos as noções conceituais fundamentais para nossa análise: representação social, discurso e identidade e, na sequência, analisamos as representações em relação à formação das pedagogas egressas do curso de Pedagogia da UEMA e a construção de suas identidades a partir desse discurso.

CAPÍTULO 2 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS IDENTIDADE

Neste capítulo, apresentamos os conceitos fundamentais para o desenvolvimento de nossa investigação, a saber: discurso, representação social e identidade, considerando o objetivo proposto no início do trabalho que é investigar, sob o enfoque da Linguística Aplicada e da teoria das representações sociais, as representações das egressas do Curso de Pedagogia da UEMA sobre si mesmas como pedagogas alfabetizadoras e sobre seu processo de formação, o que impacta a construção de suas identidades.

Com a finalidade de entendermos a construção sociodiscursiva das identidades, necessário se faz explicitar a noção de discurso com orientação social e linguística, ou seja, baseada em uma teoria social do discurso. Para isso utilizaremos estudiosos como Moita Lopes (2001, 2002, 2004, 2009) e Bronckart (2008, 2012). Para Moita Lopes (2009, p. 14), em estudos da LA, é relevante se ter “a compreensão de que entender o funcionamento do discurso é fundamental para produzir conhecimento sobre a vida humana e social”.

Aqui assumimos a ideia de que discurso é prática e ação social que implica também modos de representar a realidade social em que vivemos, é tanto um modo de ação (como as pessoas agem sobre o mundo e sobre as outras) como um modo de representação (há uma dialética entre ele e a estrutura social). Ele é socialmente constitutivo, pois, como uma prática de representação e de significação do mundo, constitui e, ao mesmo tempo, constrói esse mundo em significado. Pode ser compreendido como “a combinação total de ditos, feitos, pensamentos, sentimentos e valorações”, conforme assevera Moita Lopes (2009, p.12, apud Gee, 1990).

Bronckart (2012, p.30) também destaca que “é a atividade nas formações sociais (unidade sociológica) que constitui o princípio explicativo das ações imputáveis a uma pessoa (unidade psicológica)”. Para ele, a cooperação dos indivíduos é regulada e mediada por interações verbais, pelo agir comunicativo. A emergência desse agir comunicativo, nesse sentido, é “também constitutiva do social propriamente dito.” Uma vez que as atividades humanas são mediadas pela linguagem, desenvolvem-se e diversificam-se em formas de organização diferentes, ou seja, em discursos.

Nessa perspectiva, os discursos são as modalidades de estruturação das práticas de linguagem, as formas de dizer e agir no mundo pelas interações sociais. O autor explica que

“a tese central do interacionismo sociodiscursivo é que a ação constitui o resultado da apropriação pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” (BRONCKART, 2012, p. 42).

No nosso objeto de estudo, isso se aplica quando percebemos que as representações das pedagogas alfabetizadoras acerca da formação profissional são fruto das interações a que foram submetidas durante o curso e das práticas discursivas das quais se apropriaram. As interações relacionadas à formação das pedagogas alfabetizadoras inserem-se no contexto de uma instituição estadual de ensino superior, localizada na região nordeste, e moldam-se sob as influências do contexto do Maranhão cujos indicadores sociais e educacionais demonstram os piores índices do IDEB.

Ao evocarmos esse caráter socioconstrutivo e constitutivo do discurso, compreendemos pelos depoimentos de nossas professoras como que as práticas discursivas em que elas estiveram envolvidas forjaram o agir delas em suas práticas de sala de aula em relação ao ensino de língua materna, pois “quando nos engajamos no discurso, estamos também representando e construindo o mundo” (MOITA LOPES, 2004). Em seus depoimentos, como veremos adiante, as pedagogas alfabetizadoras revelam uma prática de ensino de língua conservadora e generalista que não favorece a mudança acerca das dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula. Para que haja mudança no discurso sobre a prática docente do pedagogo é necessário que novas práticas discursivas inerentes ao “como atuar na produção de conhecimento sobre os processos de ensinar/aprender línguas” (MOITA LOPES, 2005) permeiem a formação (continuada) do professor. Ou seja, ao agirmos discursivamente, estamos construindo nossos interlocutores e a nós mesmos, construindo a vida social. Nessa percepção,

(...) nós somos os discursos em que circulamos: eles nos fazem e constroem, ou seja, a linguagem não nos representa simplesmente, mas nos constrói: “em vez de assumirmos que falamos de modos particulares por causa de quem somos, pode ser mais útil considerar a possibilidade de que somos quem somos por causa de como falamos.”(MOITA LOPES, 2009, p. 15).

Para Moita Lopes (2003), a percepção do caráter constitutivo do discurso nasce na sociologia e na psicologia social por meio do entendimento básico de que “os objetos sociais não são dados no mundo, mas são construídos, negociados, reformados, modelados e organizados pelos seres humanos em seus esforços de fazer sentido dos acontecimentos do mundo” (MOITA LOPES, 2003, p. 23). Para esse pesquisador, o ponto fulcral dessa compreensão é que “os significados [são] compreendidos como resultado dos processos sociointeracionais em que nos engajamos no dia-a-dia no espaço conjunto de entender a vida à nossa volta” (MOITA LOPES, 2003, p. 23).

O discurso como modo de representação e prática social, a partir de seu caráter constitutivo e socioconstrutivo, tem papel de mediador na construção das identidades sociais. Isso reforça e explica a estreita relação entre esses dois conceitos. As identidades são construídas a partir dos sistemas de representações produzidos no transcurso de nossas relações sociais.

Moscovici (2007), Jodelet (1989), Dotta (2006) são teóricos da Psicologia Social, adotados neste estudo, que abordam as representações sociais como modalidades de conhecimento prático voltado para a comunicação e para compreensão do contexto social e como imagens construídas empiricamente pelos sujeitos no processo de interação social.

2.1 A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A representação social é uma forma de ler e interpretar a realidade, desvelando-a na sua essência sem fragmentação nem inferências. Podemos dizer que é o “retrato fiel” da realidade, que serve de base para pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. A compreensão de seu significado torna-se relevante para este estudo cujo objetivo é analisar a representação social que as pedagogas egressas do Curso de Pedagogia da UEMA têm do seu processo de formação como alfabetizadoras.

Para compreender e analisar as representações construídas por essas pedagogas, faremos uma reflexão acerca do que se entende pela Teoria das Representações Sociais (TRS) a partir do campo da Psicologia Social, assim como situaremos a noção de representação no campo da Linguística Aplicada.

Por muito tempo, no conceito de representação foi meramente um ato de imitar a realidade ou de reproduzi-la por meio de analogias, sem estabelecer nenhuma relação de significado como o mundo social.

Com a mudança no modo de compreender o uso da linguagem nas interações humanas, passou-se a considerar que o homem como ser social constrói sua humanidade a partir das relações que estabelece com os outros e com o mundo a sua volta. É por essas relações de reciprocidade de atores sociais situados em um dado contexto que os homens compartilham valores e normas, visando estabelecer interações sociais e construir representações.

Essa reflexão está articulada com aspectos que envolvem as representações sociais, as quais fazem parte do cotidiano do ser humano, onde quer que ele esteja, na relação com o outro, seja no meio físico ou social, e é nesse marco que elas são construídas. São resultados das interações que o indivíduo estabelece com os diversos contextos em um processo que é ao mesmo tempo social e intersubjetivo. É uma forma de ver o mundo ou o conhecimento que os sujeitos sociais elaboram coletivamente sobre as suas variadas ações, crenças, atitudes, em relação ao trabalho que desenvolvem ou deveriam desenvolver.

Surgindo a partir de uma base centrada na psicologia geral e tendo como um de seus desdobramentos a psicologia social, os estudos sobre as representações sociais têm início no séc. XX, nos Estados Unidos (MOSCOVICI, 2007). O termo representações sociais engloba um conjunto de fenômenos, e a teoria constituída para explicá-los é a TRS, que surge no final da década de 50 do século XX, na Escola Francesa de Psicologia Social, com o trabalho Serge Moscovici, psicólogo social francês.

Com a difusão do fenômeno da socialização da psicanálise e as transformações ocorridas nessa área de estudo, é ampliada a compreensão e o uso do conceito e suas funções sociais. É uma teoria que analisa as manifestações humanas no individual e no coletivo. No individual, caracteriza-se como fenômeno psíquico; no coletivo, como totalidade das representações dos indivíduos na sociedade. Moscovici (2007) queria redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social, a partir do contexto da renovação temática, teórica e metodológica da psicologia social, que se destinava a explicar os comportamentos individuais e os fatos sociais.

Ao propor um conceito de RS, Moscovici buscou superar o conceito positivista de representações coletivas de Durkheim e avançou na sua análise quando assegura, [...] “nós temos uma visão diferente dele ou, de qualquer modo, a psicologia social deve considerá-lo de um ângulo diferente – de como o faz a sociologia” (MOSCOVICI, 2007, p. 45). Aqui é evidenciada a significação do mundo social no estudo das representações. As representações podem, assim, ser consideradas como fato social à medida que as pessoas, ao entrarem em contato com a realidade, tomam-na como verdade, agindo de acordo com essa crença.

As transformações ocorridas na sociedade contemporânea colaboram para o surgimento de um novo paradigma sobre as representações materializado nos estudos psicossociológicos de Moscovici (1984, *apud* Sá, 1995, p. 22), que se manifesta quanto às diferenças apresentadas nesse novo paradigma, quando diz:

As representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas, nem as reminiscências, no subsolo de nossa cultura, de épocas remotas. São aquelas da nossa sociedade presente, do nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para permitir a sedimentação que as tornasse tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta à heterogeneidade e flutuação dos sistemas unificadores- ciências oficiais, religiões, ideologias e as mudanças pelas quais eles devem passar a fim de penetrar na vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum.

Compreende-se, diante desses argumentos, que Moscovici moderniza a ciência social ao incorporar os estudos de representações coletivas às representações sociais, destacando o papel da ciência social no mundo moderno.

Para aprofundar e divulgar as pesquisas sobre uma teoria tão complexa, Moscovici contou com a colaboração de Denise Jodelet (1989), que se torna sua principal seguidora. Ela acrescenta que o entrecruzamento da psicologia social e das ciências sociais promove um fenômeno de natureza dupla, psicológica e social, considerando que o homem é um ser de relações.

O ser humano constrói as representações que o guiam na forma de nomear, definir os diferentes aspectos de sua realidade e interpretá-los. Assim, essas representações constituem-se de opiniões e reflexões sobre a realidade, criadas a partir de uma imagem (sistema simbólico), a um fato ou evento do mundo real, depositado na mente dos sujeitos sociais e que são transmitidas aos demais pela enunciação e são sócio-historicamente construídas. (MOSCOVICI, 2007).

Nesse processo, as imagens construídas pelos sujeitos se ampliam a partir de relacionamentos e articulações, possibilitando-lhes ampliar as suas representações e a dos outros. À medida que esses sujeitos se aproximam do objeto, aumenta a sua capacidade de construção do imaginário sobre o objeto, criando vínculos. Esses vínculos se estabelecem em torno do objeto e são decorrentes de escolhas orientadas por experiências e valores dos sujeitos.

Para compreender o sentido do qualitativo social no que se refere às representações, distinguindo-as de outros produtos sociais, Moscovici (2007, p. 77) afirma que “é necessário indagar por que as produzimos, isto é, enfatizar sua função, a saber: elas contribuem exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunicações sociais”.

É importante ressaltar que, para a construção dessas representações sociais, a linguagem se constitui um fator preponderante, na relação eu, tu, pois é por meio dela que o indivíduo faz a mediação com mundo que o cerca, constituindo-se sujeito social. É nessa mediação que as representações se constroem e, ao mesmo tempo, se manifestam na interação, no diálogo com o outro e, conseqüentemente, o indivíduo sofre influência do outro.

Moscovici (2007, p.21) argumenta que a representação é uma forma de conhecimento que possibilita a elaboração de comportamento e a comunicação entre os indivíduos, não implicando reprodução, mas construção a partir do objeto que está posto. Nas palavras do autor,

um sistema de valores, ideias e práticas com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará as pessoas a orientar-se em seu mundo material e social e controlá-lo: e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e da sua história individual e social.

Para que as representações sejam produzidas, é necessária a existência de elementos que são imprescindíveis ao objeto ou grupo social que a produz e envolve dimensões cognitivas, afetivas e sociais estabelecendo uma relação de fenômenos que, segundo Guareschi (2012, p. 19), a partir de estudo sobre o trabalho de Moscovici (2007), “diz respeito à construção de saberes sociais e, nessa medida, ele envolve a cognição” que, no plano individual, pode ser vista como fenômeno psíquico, mas, ao mesmo tempo, é coletiva quando resultante das interações que

ocorrem socialmente. Essa construção se realiza no campo científico como também no senso comum, à medida que os sujeitos sociais vão se articulando em um processo que é individual, pela subjetividade dos sujeitos, e ao mesmo tempo coletivo, por ser este mesmo sujeito um ser de relações, eminentemente social.

Como as representações se constroem, por excelência, no campo social, sem perder de vista a dimensão cognitiva, é necessário que haja espaços e condições favoráveis para elas emergirem. Guareschi (2012, p. 20) explicita que

é quando as pessoas se encontram para falar, argumentar, discutir o cotidiano, ou quando elas estão expostas às instituições, aos meios de comunicação, aos mitos e à herança histórico cultural de suas sociedades, que as representações sociais são formadas.

Compreendemos, dessa forma, que a ênfase no social seja decorrente da própria concepção de que todo homem se constitui humano pelas relações que estabelece com os outros; é o que o humaniza.

Assim, asseveramos que a representação social é uma forma de construção de saber, pois apesar de necessitar da existência do outro, necessita também de processos cognitivos para interpretá-lo. Esse saber pode ser oriundo do senso comum ou do conhecimento científico, conforme o grupo social e acultura, de cada grupo e formado em torno de um objeto comum a este grupo, constituindo-se uma realidade social, sem a qual a representação não existiria. Nesse sentido, Moscovici (2007, p. 40) assegura que “todas as interações humanas, surjam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações”.

Outro enfoque da concepção de representação que interessa neste estudo é o dado por Stuart Hall (1997), importante estudioso das ciências sociais, que reconhece o caráter social da linguagem, evidenciando que nem são necessariamente as coisas mesmas, tampouco os usuários individuais que podem construir o sentido de uma língua. Como destaca Hall (1997, p. 10), “as coisas não significam: nós construímos o sentido usando sistemas de representação, conceitos e signos”. É em função desse caráter de sentido como algo construído que Hall chama aos enfoques das teorias que se desenvolveram neste caminho de construcionistas. Para os teóricos construcionistas, na perspectiva de Hall, não é possível negar a existência do mundo material, mas também não se pode conceber que seja este mundo material o portador do sentido. De acordo com os

construcionistas, segundo Hall (1997, p.10), é pelo sistema da linguagem que podemos representar nossos conceitos.

São os atores sociais que usam os sistemas conceituais de sua cultura, os sistemas linguísticos e os demais sistemas representacionais para construir sentido, para fazer do mundo algo significativo e para se comunicar com os outros sobre este mundo.

Representante da linha dos estudos sociointeracionistas, que concebe representação como prática, ação social mediada pela linguagem, no campo da linguística, Bronckart (2008, p.121), ao analisar o agir do professor, assegura que, no plano motivacional, os determinantes externos, de origem coletiva, podem ser de natureza material ou da ordem das representações sociais. O que leva a compreender que as manifestações do comportamento podem ser manifestas nas representações. No caso dos professores, o agir em sala de aula pode ser compreendido a partir das representações sobre a motivação para ser/atuar como professor, a formação profissional, as relações interacionais entre professor/aluno, a gestão de uma situação de aula, os conhecimentos e as capacidades necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Ao analisar os estudos feitos sobre o agir no trabalho, no tocante ao ensino de línguas, Bronckart (2008) cita o exemplo dos descompassos identificados por Canelas Trevisi (1997) em relação ao ensino de francês quanto às contradições existentes entre as etapas de planejamento (trabalho prescrito) e operacionalização (trabalho real) das sequências didáticas.

O estudo do caso francês citado por Bronckart (2008) revelou que é preciso compreender quais são as capacidades e os conhecimentos necessários para que os professores possam ser bem sucedidos naquilo que é a especificidade de seu ofício: a gestão de uma situação de aula e seu percurso, em função das expectativas e dos objetivos predefinidos pela instituição escolar, das características e das reações efetivas dos alunos. Ressaltamos esse exemplo, pois, como veremos no capítulo seguinte de nosso estudo que trata das análises das entrevistas com as colaboradoras da pesquisa, foi revelado um despreparo das pedagogas alfabetizadoras para reagir a outros questionamentos ou dificuldades dos alunos em relação ao conteúdo proposto, que pode sinalizar para falhas tanto na etapa de planejamento como da operacionalização da aula.

A análise que se realiza, portanto, neste estudo, é na perspectiva de compreensão e apreensão do sentido das representações que as pedagogas alfabetizadoras constroem a partir das práticas interativas que se processam no interior da sala de aula como reflexo de sua formação docente. Aqui ressaltamos mais uma vez as considerações de Bronckart (2012, p. 35) sobre a transformação das representações nas práticas interativas vivenciadas nas atividades sociais:

“produto da interação social [...], a semiotização das relações com o meio transforma as representações [...] as representações semiotizadas são [...] os produtos de uma ‘colocação em interface’ de representações individuais e coletivas.”

Outra perspectiva de estudo, no campo da linguística, é proposta por Rajagopalan (2003) sobre a política de representação. Para o referido autor, é necessário “o reconhecimento do papel da representação na criação de identidades”.

Os estudos sobre representação social encaminham-nos à compreensão de que é a partir dos sistemas conceituais das culturas, dos sistemas linguísticos e dos demais sistemas representacionais para construir sentido no mundo social é que as identidades se materializam.

2.2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE

Na atualidade, os discursos em torno do conceito de identidade têm se diversificado e se ampliado consideravelmente e, como decorrência, está exposto a críticas. Para Hall (2013, p. 100), “está-se efetuando uma completa desconstrução das perspectivas identitárias em variedade de áreas disciplinares, todas as quais de uma forma ou de outra, originária e unificada”. Compreendemos que, independente da área de estudo, a identidade muda de configuração. Esse processo é por nós entendido como natural, por compreendermos que a identidade não é um processo estático, é dinâmico, passa por modificações, muda de acordo com a cultura e as características da sociedade em que o sujeito está inserido.

Desse modo, as transformações ocorridas na contemporaneidade provocaram mudanças significativas no modo de vida da humanidade, alterando o modo de produção, as relações sociais e as formas de ver o mundo, repercutindo,

decisivamente, na construção da identidade dos sujeitos sociais à medida que adquirem comportamentos diferenciados das gerações passadas, marcando, assim, à construção da identidade pela diferença.

Nesse sentido, estudos sobre identidade realizados por Woodward (2013) apontam para diferentes processos que envolvem a construção da identidade. Esses processos se manifestam como necessidade de conceituá-la e dividi-la em diferentes dimensões; compreender as reivindicações essencialistas em relação a pertencimento a certo grupo identitário; reconhecer que a identidade é relacional e estabelece diferença em relação a outras identidades e relacionar as condições sociais e materiais. Desse modo, percebemos que os processos sociais, simbólicos e psíquicos são necessários à construção e manutenção das identidades; não existe a unificação das identidades. A identidade aqui é vista em relação à diferença como elemento presente em toda relação social em todas as culturas.

Para Silva, (2013, p. 84),

o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e ao mesmo tempo uma impossibilidade.

A construção da identidade é algo dinâmico e instável, caracteriza-se essencialmente pela forma como nos olhamos e como olhamos o outro, o que implica o “eu” e o “outro”, baseado em um modelo com o qual nos identificamos, a partir das diversas características individuais e diferenças culturais que podem ser representadas por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos.

As concepções de identidade têm se modificado no decorrer da história das sociedades, prevalecendo, hoje, a concepção pós-moderna de que não há uma identidade fixa, imutável e, sim, variável de acordo com a cultura e o contexto social do indivíduo. Nesse sentido, ratificamos o posicionamento de Hall (2011, p.13) quando afirma que

[...] a identidade torna-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam, [...] é definida historicamente e não biologicamente.

Nessa perspectiva, o indivíduo é levado a assumir identidades diferentes de acordo com o contexto histórico, político, econômico, social e cultural. Para a construção da identidade, é necessária a interação do indivíduo com o meio em que vive, influenciando e sendo influenciado por fatores intrapessoais e interpessoais, tornando-se indispensável à manutenção do diálogo, o que possibilita a apropriação da cultura, valores, crenças, por meio da interação com o outro, que pode ser marcada por incertezas advindas da subjetividade dos sujeitos sociais.

Nesse contexto, o outro só pode estabelecer alguma compreensão de quem somos na medida em que ele faz alguma ideia do que somos. Dubar (2005) destaca o caráter processual da construção da identidade ao dizer que ela (identidade) “nunca é dada”, é sempre construída e, de acordo com o ambiente, será também (re) construída em um clima de incertezas, e estará sempre se desenvolvendo. Assim, construir identidade compreende definir quem a pessoa é, seus valores, crenças e objetivos a serem alcançados.

Trazendo essas reflexões para o campo da Linguística Aplicada, estudiosos como Rajagopalan (2013) e Moita Lopes (1998) asseguram que é pela língua que o indivíduo constrói sua própria identidade e influencia na construção da identidade do outro em um processo constante de transformação e evolução.

Nos estudos de Moita Lopes (2005), observa-se a relação existente entre a construção da identidade e o discurso, o que se reflete na prática docente, pois o exercício da docência se materializa em diversas práticas discursivas, na relação professor aluno, aluno/aluno, escola família, dentre outros. Essa relação, segundo o autor, é explicada pela concepção de linguagem como discurso, isto é, “todo uso da linguagem envolve ação humana em relação a alguém em um contexto interacional específico.” Ele destaca ainda que todo uso da linguagem, portanto, “envolve alteridade (Bakhtin 1929/1981) e situacionalidade (Lindstrom 1992).” (MOITA LOPES, 2003, p. 19).

Nesse sentido, “todo discurso provém de alguém que tem suas marcas identitárias específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular, assim como seus interlocutores. (MOITA LOPES, 2003, p. 19). As nossas colaboradoras, por exemplo, carregam suas marcas sócio-históricas e identitárias: mulheres, pobres, pedagogas alfabetizadoras, egressas de

um curso de licenciatura de uma universidade pública estadual, que atuam em escolas do município de São Luís-MA etc.

Moita Lopes (2003) situa a contribuição dos estudos de Bakhtin na relevância do caráter dialógico do discurso, ou seja, de sua construção em relação ao outro, assim como a influência do outro na construção do discurso e afirma que é por meio da palavra que nos definimos em relação ao outro. A palavra é um instrumento do pensamento e também instrumento ideológico presente na sociedade, como também na construção da identidade.

Outro aporte aos estudos de identidade está em Vygotsky (2008), quando apresenta a relação pensamento e linguagem como processo permanente de construção e reconstrução da história do indivíduo que se realizam por meio das interações sociais. Com esse mecanismo de articulação, construímos a nossa história definitivamente com a participação do outro, pela aquisição do patrimônio cultural da humanidade. Da infância à vida adulta trazemos marcas da nossa própria história, e estas se transformam, inclusive internamente, alterando o modo de pensar, agir, como também os valores que estão vinculados ao grupo social do qual pertencemos.

Essa construção interna que ocorre no âmbito da totalidade da nossa humanidade encontra sustentação nos estudos da teoria sociointeracionista para a compreensão do desenvolvimento humano como organismo vivo no qual o pensamento é produzido em um ambiente histórico e cultural, proporcionando ao sujeito uma formação equilibrada, consciente, tornando-o capaz de modificar o ambiente em que vive.

Para Vygotsky (2008), as interações sociais, na perspectiva sócio-histórica, permitem pensar um ser humano em constante construção, transformação que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais.

Nesse enfoque dos estudos vigotskyano, percebemos que a construção da identidade está vinculada à construção das relações sociais e culturais que o indivíduo estabelece no seu cotidiano, influenciados e somos influenciados, identidade é uma questão de querer ser, é uma questão de opção que se busca espontaneamente.

A partir do processo de formação, verificamos, segundo Brzezinski (2002) que a identidade profissional é uma identidade coletiva porque ela vai se delineando na

teia das relações sociais e incorpora a cultura do grupo social e das relações do mundo produtivo no qual o profissional está inserido. Nesse sentido, compreendemos que a construção da identidade do pedagogo se processa no interior da escola, nas relações sociais que se estabelecem entre os subgrupos ali existentes, como também nas relações que se processam fora do espaço escolar nas diversas áreas de atuação do professor.

As reflexões produzidas até aqui representam uma visão do estudo, e reconhecemos a necessidade de outras pesquisas nessa direção, trazendo contribuições sobre os estudos das representações e da construção de identidade a partir das práticas interativas no processo de formação do pedagogo alfabetizador.

CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentam-se e desenvolvem-se os componentes metodológicos adotados nesta investigação. Dentre eles, destacam-se: justificativa da abordagem qualitativa, caracterização do campo da pesquisa, instrumentos, procedimentos e participantes.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

São Luís, a capital do Estado do Maranhão, quando foi fundada em 1612, compreendia os atuais territórios do Piauí, Ceará, Pará e Amazonas, região que se subordinava diretamente à Coroa Portuguesa. Entre suas atividades econômicas, destacavam-se a lavoura de cana-de-açúcar e a pecuária (para exportação de couro) e a coleta de cacau. A maior parte da população vivia em condições de extrema pobreza, sobrevivia da coleta, da pesca e praticando uma agricultura de subsistência.

Em 1969, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) classificou o Estado do Maranhão como Estado da Região Nordeste. Existia anteriormente uma indefinição quanto a essa classificação. Não se sabia, até então, se era Meio Norte, região de transição ou Nordeste Ocidental. O Maranhão apresenta características tanto amazônicas como nordestinas, mas prevaleceram para a classificação do IBGE as características nordestinas. O referido Estado possui 217 municípios, com uma população total de 6.367.138 habitantes (IBGE, 2009). Dos 100 municípios brasileiros com maior grau de exclusão social, 35 são do Estado do Maranhão, o que significa que dos 217 municípios maranhenses, 16,1% deles, 35 têm o maior grau de exclusão social do país como pobreza, nível de escolaridade e analfabetismo (IBGE, 2009).

O quadro educacional maranhense reflete as contradições geradas pela situação de desenvolvimento vivida pelo Estado. Cabe destacar que, na economia, há desequilíbrio entre um setor primário fundamentado em práticas agropecuárias ainda rudimentares, um crescimento industrial marcado pela implantação de grandes projetos em áreas maranhenses extensas, um aumento do serviço público, no qual o

governo aparece na condição de grande gerador e provedor de bens e serviços. (DUARTE, 2013).

O Estado do Maranhão apresenta indicadores sócioeducacionais abaixo da média regional e nacional. O grau de urbanização, o PIB, a renda *per capita*, a taxa de analfabetismo altíssima e de escolaridade média baixa formam o cenário educacional do Maranhão, além da situação problemática que o Estado enfrenta nas áreas econômica e social.

A história da educação superior no Maranhão está vinculada a um movimento de jovens, pertencentes à burguesia, eruditos, idealistas, graduados em Coimbra e Olinda, que se empenhavam em manter a tradição que consagrava São Luís como Atenas Brasileira. (NASCIMENTO, 2006). Nesse contexto, foram criadas diversas instituições de ensino superior, iniciando pela Faculdade de Direito, em 1918, dentre outras, mas que tiveram de enfrentar grandes dificuldades para sua manutenção.

Quanto à educação superior no contexto estadual, há a Universidade Estadual do Maranhão, que registra sua origem na Federação das Escolas Superiores do Maranhão (FESM), criada pelo Decreto nº 3.260/72, para coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior do Estado. Foi constituída, inicialmente, pela Escola de Administração, Engenharia, Agronomia e Faculdade de Educação de Caxias, sendo transformada em Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) pela Lei nº 4.400/81. Seu funcionamento foi autorizado pelo Decreto nº 94.143/87, como autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, na modalidade *multicampi*. Concebida para ter características locais e regionais, configura-se em uma instituição comprometida com o desenvolvimento do estado.

Em razão do quadro educacional do Maranhão, nos anos de 1980, foram levantados dados referentes à formação de professores da educação básica que preocuparam as autoridades educacionais. Em 1992, foi criado o Programa de Formação Docente e, em 1993, a UEMA, de São Luís, passou a oferecer cursos de licenciatura (Pedagogia, Letras, Ciências, Geografia e História) em período de férias para os professores efetivos das redes estaduais e municipais, por meio do Programa de Capacitação de Docentes (PROCAD), que posteriormente foi substituído por outro similar. Diante da grande procura, no ano seguinte, o curso de Pedagogia passou a integrar os cursos regulares, sendo oferecido no turno noturno, com habilitação em magistério.

O curso de Pedagogia da UEMA, *campus* São Luís, como se disse, teve sua origem no PROCAD. Hoje é vinculado ao Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais, nos turnos diurno e noturno. Conta com um departamento que dá suporte a área pedagógica, o Departamento de Educação e Filosofia (DEFIL) e outros departamentos de apoio para ministrar disciplinas complementares à formação do pedagogo. A composição do quadro de docentes do curso de Pedagogia em 2014 era de 16 com formação de Pedagogo, seis em Filosofia, quatro em Psicologia e dois em Serviço Social.

A opção pelo curso de Pedagogia é decorrente de serem os profissionais, segundo a LDBN 9.394/96, responsáveis pela formação de crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, onde se processa a letramento e alfabetização.

3.2 TIPO DE PESQUISA

Esta pesquisa classifica-se como qualitativa. Os estudos com pesquisas qualitativas mostram grande evolução. Em função disso, com o decorrer do tempo, esse tipo de pesquisa ganhou diferentes definições entre os pesquisadores, deixando de ser apenas “pesquisa não quantitativa”, desenvolvendo sua identidade própria. Nesse sentido, Flick (2009) afirma que esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais de diversas maneiras: i) avaliar experiências de indivíduos ou grupos; ii) examinar, interações e comunicações que estejam se desenvolvendo; e iii) investigar documentos.

Observamos, com esse pressuposto, que a pesquisa qualitativa é relevante aos estudos das relações sociais em decorrência da diversidade de situações nas quais os sujeitos sociais se encontram. Também é adequada ao objeto que se quer conhecer por basear-se em dados obtidos sobre a representação dos sujeitos participantes, uma vez que não se fundamenta na representatividade numérica, e sim, no aprofundamento da compreensão da temática investigada. Nesta pesquisa, analisamos a situação a partir de dados descritos, identificando relações, categorias e outros aspectos considerados necessários à compreensão da realidade estudada e que, geralmente, implica vários aspectos.

Silvermann (2009, p. 51) mostra que “o principal ponto forte da pesquisa qualitativa é a capacidade para estudar fenômenos simplesmente indisponíveis em qualquer lugar,” o que pode ser caracterizado como sendo um estudo detalhado de determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social. Para Duarte (2013), o processo investigativo que adota essa abordagem, objetiva obter informações fidedignas que explicam o significado e o contexto do objeto de pesquisa, o que lhe dá qualidade e transparência.

Por se tratar de um estudo que tem como um de seus referenciais teóricos a Teoria das Representações Sociais e a identidade da pedagoga alfabetizadora, o uso da pesquisa qualitativa é de particular relevância para este estudo.

3.3 INSTRUMENTO E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, é necessário apresentar o instrumento e procedimentos de geração de dados, a saber: entrevista semiestruturada, o que, segundo Duarte (2013), possibilita a obtenção dos dados de forma objetiva, favorecendo ao pesquisador trabalhar a informação com clareza, contribuindo para a qualidade da pesquisa.

Após a seleção das colaboradoras, esta pesquisadora manteve contato com a equipe gestora das escolas onde as colaboradoras desenvolvem suas atividades docentes, para informá-las da finalidade da pesquisa considerando que a entrevista seria realizada no espaço da escola no horário em que as colaboradoras não estavam em atividades de sala de aula. Para a realização das entrevistas, foi utilizado um roteiro, que consta no Apêndice ‘A’ deste trabalho.

A realização das entrevistas foi um momento de encontro entre esta pesquisadora e as pedagogas alfabetizadoras. Isso possibilitou levantar informações a respeito do objeto de interesse desta investigação, mediante conversa de natureza profissional. A entrevista semiestruturada é um procedimento utilizado na investigação social, para recolher dados, ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. Bogdan; Biklen(2010, p.134) afirmam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”.

Dessa forma, é uma técnica utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Além disso, valoriza a presença do pesquisador e, por utilizar um planejamento aberto, oferece todas as perspectivas possíveis para que o participante alcance a liberdade, espontaneidade e descontração, permitindo-lhe expressar seu ponto de vista.

Flick (2009, p. 43) mostra-nos ainda que

[...] as entrevistas semiestruturadas, em particular, têm atraído interesses e passaram a ser amplamente utilizadas. Esse interesse está associado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevistas com um planejamento aberto.

Nesta investigação, a pesquisadora auxiliou as entrevistadas quando fizeram divagações, retomando o rumo da entrevista ao roteiro pré-estabelecido. A entrevista foi agendada em data e horário possível a ambas e entregue previamente o roteiro para situá-las no contexto da investigação. O local e horário da entrevista foi estabelecido com consentimento das entrevistadas que também permitiram que fossem gravadas as falas. As entrevistas nesta investigação têm como objetivo colher informações sobre as representações das colaboradoras sobre o seu processo de formação e a construção de suas identidades.

Atendendo às exigências éticas necessárias à preservação dos interesses, da integridade e da dignidade dos sujeitos da pesquisa, este projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa, aprovado pela Resolução nº 20/2014 e pelo Parecer consubstanciado do Conselho de Ensino e Pesquisa (CEP) nº 612036 de 09 de abril de 2014.

Ressaltamos que os resultados desta investigação, relacionados às representações sociais e à construção de identidades, poderão permitir às colaboradoras desta pesquisa o reconhecimento da construção de sua identidade como pedagogas alfabetizadoras a partir da formação recebida durante o curso a fim de que possam contribuir e qualificar suas ações didáticas e pedagógicas no processo de alfabetização de crianças do ensino fundamental, uma vez que devolveremos a elas os resultados de nossa investigação como compromisso ético aqui estabelecido.

3.4 COLABORADORAS

As participantes da pesquisa são seis alunas egressas do Curso de Pedagogia, concludentes de 2009 a 2013, em exercício da docência em escolas do Ensino Fundamental da rede pública, municipal, de São Luís - MA.

A escolha das participantes para as entrevistas implicou consulta junto ao banco de dados de egressas do curso de Pedagogia disponibilizado pela direção do curso, como também indicação de professores do referido curso que atuam como técnicos em escolas do Ensino Fundamental. Dessa forma, estabelecemos quatro critérios, a saber:

- a) ser egressa do curso de Pedagogia da UEMA, *campus* São Luís;
- b) ter concluído o Curso entre o período de 2009 a 2013;
- c) estar em atividade docente em sala de alfabetização;
- d) pertencer à rede pública de ensino municipal ou estadual.

As participantes da pesquisa, para a análise dos dados gerados, foram codificadas por nomes fictícios, resguardando-se a sua identidade. Para tanto, utilizam-se nomes de mulheres importantes na história de vida desta pesquisadora e que contribuíram para sua representação de mundo e de docência. Nessa ideia, os nomes eleitos são: Tatiana, Carla, Carolina, Carina, Maria Eduarda e Maria José.

As seis pedagogas alfabetizadoras entrevistadas são egressas do curso de Pedagogia da UEMA, conforme já anunciado anteriormente. Todas têm experiência profissional no processo de alfabetização, uma vez que são professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

3.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

Para Oliveira (2008), a análise dos dados de uma investigação é de suma importância para a pesquisa qualitativa, pelo fato de buscar a informação e tratar de forma científica.

No processo de análise e interpretação dos dados, tomamos como base a análise de conteúdo que, segundo Gil (2009, p. 98) trata de um “procedimento analítico aplicável a qualquer comunicação escrita” e pode ser utilizada também para análise de conteúdo de entrevistas, desde que devidamente transcritas. Compreendemos que este tipo de análise requer que as descobertas levantadas

tenham relevância teórica. Uma informação, sendo apenas descritiva e não relacionada a outros atributos ou características de quem emitiu a informação, deixa de ter valor para a pesquisa.

Análise das informações empíricas apresenta, em muitos casos, desafios constantes aos pesquisadores. Esses desafios podem ser enfrentados com conhecimento do que está sendo proposto para a pesquisa.

Para a análise de conteúdo, formular categorias de análise é um desafio, mesmo quando a pesquisa está bem delineada. Neste estudo, buscamos seguir nosso próprio caminho, com base em conhecimentos, sensibilidade, experiência e também na literatura da temática em tela, que implicou idas e vindas ao material de estudo. As categorias selecionadas para a análise foram: perfil das pedagogas alfabetizadoras colaboradoras, representações das pedagogas sobre sua formação como alfabetizadoras e construção da identidade das pedagogas alfabetizadoras a partir de suas representações.

CAPÍTULO 4 – REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E IDENTIDADES DAS PEDAGOGAS ALFABETIZADORAS

Neste capítulo, analisamos entrevistas realizadas com professoras egressas do curso de Pedagogia da UEMA que atuam em salas de alfabetização de escolas públicas de São Luís. Ressaltamos que os dados são organizados e interpretados no sentido de atender ao objetivo traçado para este estudo que é investigar, sob o enfoque da Linguística Aplicada e da teoria das representações sociais, as representações das egressas do Curso de Pedagogia da UEMA sobre si mesmas como pedagogas alfabetizadoras e sobre seu processo de formação, e como isso impacta a construção de suas identidades, a fim de subsidiar futuras revisões do projeto pedagógico do curso, se for o caso.

4.1 ORGANIZAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Em uma pesquisa qualitativa, como é o caso desta que foi realizada, a flexibilidade para análise e interpretação permitiu-nos criar possibilidades de organizar os dados coletados, sem perder de vista o caráter científico do trabalho. As informações coletadas após a realização das entrevistas ajudaram a construir novos conhecimentos sobre representações sociais e identidade das pedagogas alfabetizadoras egressas do curso de Pedagogia da UEMA.

A seguir, destacamos o processo usado para estabelecer as categorias de análise que emergiram das falas das colaboradoras. Inicialmente, fez-se a transcrição das entrevistas e realizou-se uma leitura preliminar das respostas dadas pelas entrevistadas e que poderiam ser relacionadas à representação social e identidades, seguida de uma releitura já direcionada para selecionar os dados relevantes para a análise e interpretação.

Segundo Duarte (2000, p. 1), a essência do fenômeno na sua forma mais desenvolvida “não se apresenta ao pesquisador de forma imediata, mas sim de maneira mediatizada. Essa mediação é realizada pelo processo de análise, o qual trabalha com abstrações”. Desse modo, o mundo empírico revela a realidade apresentada externamente. Silva (2008, p. 29) acrescenta que “é necessário que o pesquisador realize o movimento de desvelamento de suas mediações e de suas

contradições internas fundamentais”, de modo que não haja interferências das subjetividades do pesquisador.

A releitura dos dados selecionados foi feita tomando-se como referência os autores que fundamentam a primeira parte da pesquisa e que permitem ver o conteúdo das falas a partir dos trechos destacados sobre a temática de pesquisa e que servem para dar suporte ao que já vinha sendo discutido na fundamentação do estudo. Após a releitura, foi elaborado um quadro síntese com os trechos das falas das entrevistadas. O quadro elaborado seguiu a mesma sequência do roteiro de entrevista semiestruturada. As falas foram organizadas em blocos para cada colaboradora. O objetivo foi de organizar, analisar e interpretar os dados coletados a partir das informações, suporte necessário para tecer a teia das diversas faces do nosso objeto de estudo.

4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISES

Há um entendimento de que, em pesquisa, é preciso estabelecer categorias, mesmo sabendo que outras categorias menores possam emergir pós-organização dos dados levantados. As categorias permitiram pensar e organizar as análises e são as seguintes: perfil das pedagogas alfabetizadoras colaboradoras, representações das pedagogas sobre sua formação como alfabetizadoras e construção da identidade das pedagogas alfabetizadoras a partir de suas representações.

4.2.1 O perfil das pedagogas alfabetizadoras colaboradoras

Compartilhamos das ideias de Rajagopalan (2003), quando propõe que, mediante o esforço de uma elaboração, é necessário primeiro se conhecer o objeto a ser estudado. Nessa perspectiva, neste estudo, buscamos inicialmente saber quem são as nossas colaboradoras, suas expectativas quanto à escolha da profissão, as influências sofridas, como se veem, quais seus sentimentos, tendo como referência sua formação de pedagogas.

Considerando a relevância da temática em questão e as recomendações propostas pelo pesquisador citado, buscamos levantar, inicialmente, elementos que

possam identificar quem são essas professoras que resgatam um pouco do seu passado e lançam um olhar sobre a escolha da profissão se disposto a colaborar com este estudo, em um universo de pesquisa um tanto extenso de egressas. Pretendemos, assim, poder caracterizar as experiências de professora alfabetizadora e contribuir, como dissemos anteriormente, com subsídios para uma futura revisão do currículo do curso de Pedagogia da UEMA, caso haja interesse da instituição.

Para compreendermos como ingressaram no magistério e posteriormente como se veem, consultamo-las sobre os motivos que as levaram à escolha da profissão. Esses são extensos, envolvem história de vida e incidem em algumas situações comuns: Sonho de infância; influência familiar; possibilidade de arranjar emprego; experiências educativas fora do ambiente escolar; nível de satisfação como professora alfabetizadora. As razões apontadas estão evidenciadas nos fragmentos de suas falas aqui transcritas, o que discutimos na sequência.

a) Sonho de infância

As práticas docentes são ressaltadas como elementos constitutivos do processo identitário profissional da professora. Isso pode ser evidenciado na fala de Carla:

*“Sonho de infância, desde o momento de brincadeira, estava **sempre** como professora. Esse aí foi o **meu primeiro despertar** que era crescer e ser professora e aí os estudos convergiram para isso, **nunca** tive outra ideia, outro sonho, outra vontade, é questão mesmo de infância, **sempre** achei que teria aptidão para a coisa, isso me fez seguir a carreira mesmo de professora”. (Carla)*

O seu sonho de infância foi acalentado até a sua idade adulta, esse foi o seu primeiro despertar para a escolha da profissão, o que percebemos quando da sua interlocução, “nunca tive outra ideia, outro sonho, outra vontade”. Os advérbios nunca e sempre descartam qualquer outra possibilidade. Esta construção encontra respaldo no pensamento de Vygotsky (2008) quando aborda o desenvolvimento da criança como uma história individual e uma história social, “tudo que está no sujeito existe antes no social”, e são retratados no ambiente pela mediação com o outro, o que nos leva a compreender que já na fase da infância a criança constrói suas representações.

Ao referir-se aos momentos de brincadeira de faz-de-conta que alimentou o sonho de ser professora, convergimos para as ideias de Piaget (1971) ao considerar a criança como um ser capaz de representar o mundo exterior mentalmente em imagens e símbolos, e, por meio das atividades lúdicas, ser capaz de imitar, de inventar e de representar a realidade. Dessa forma, a criança tem acesso à linguagem e pensamento, podendo elaborar imagens que lhe permitam situar o mundo em seu universo imaginário. Isso fica bastante marcado no discurso da Carla.

b) Influência familiar

Do mesmo modo, Carolina também teve sua infância marcada pela presença de professores ao seu redor, em todo o seu contexto familiar, como se pode observar:

Minha família tem várias professoras. Influência familiar, Minha mãe é professora, tias professoras, então convivi com esse meio pedagógico desde criança. (Carolina).

Vimos que a representação construída de ser “professora” está balizada na imagem do outro, ou seja, pessoa do seu convívio social e que figura na família como símbolo que tem um reconhecimento social em que a imitação, o modelo de “professora” exerce influência muito grande sobre ela.

Quanto ao contato com a ambiência escolar Tatiana se manifesta:

*“Eu **sempre** vivi no ambiente escolar, minha mãe trabalhava em escola e era zeladora de uma escola, então, como ela **não tinha com quem deixar os filhos**, ela nos levava. Então desde os cinco anos, os seis, eu **vivi dentro de uma sala de aula**, e naquela época nós éramos colocados como ouvintes.” (Tatiana).*

Embora a colaboradora Tatiana tenha tido ambiência escolar desde os seus cinco a seis anos, quando a sua mãe a levava ao ambiente escolar por razões particulares sem nenhuma intencionalidade de que fosse ensinada, ela não se caracteriza como escolarização e sim um espaço seguro para a criança, o que converge para o pensamento de Vygotsky interpretado por Martins (2009, p.51) “a constituição do homem passa pela vivência com os outros e vai-se consolidar na

formação adulta de cada um de nós”. Observa-se também na fala de Tatiana que, de certo modo, tornar-se professora (e não zeladora, como sua mãe) acaba sendo uma opção de prestígio, pois caracteriza uma mudança na escala social.

A criança e o adulto trazem em si marcas de sua própria história, ou seja, a convivência na escola levou Tatiana a incorporar o funcionamento da mesma ao seu projeto de vida influenciando decisivamente na escolha da sua profissão.

Há, no relato das colaboradoras, uma repercussão de experiências da infância refletida no seu comportamento de adulta, interferindo na construção da sua identidade. Isso nos leva concordar com Vygotsky (2008) quando assegura que a identidade é um processo sócio histórico construído de forma vinculada às múltiplas experiências que refletem na vida pessoal e profissional, como processo permanente de construção e reconstrução da história do indivíduo que se realizam por meio das interações sociais. Ratificamos o que falamos no início de nosso trabalho: da infância à vida adulta trazemos marcas da nossa própria história, e estas se transformam, inclusive internamente, alterando o modo de pensar, agir, como também os valores que estão vinculados ao grupo social do qual pertencemos.

As experiências positivas na infância, portanto, auxiliaram na escolha profissional e, conseqüentemente, na constituição de sua identidade de profissional satisfeita com o que faz.

c) Possibilidade de arrumar emprego

Ainda que, em alguns casos, a família e as experiências positivas na infância tenham influenciado a escolha profissional de nossas colaboradoras, também a mera possibilidade de arranjar emprego influenciou na escolha da profissão, como nos mostra a fala de Carina:

*“Bem, quando eu fui fazer o curso de Pedagogia, **não é** que eu sonhava em ser professora, porque é um curso que você tem **mais possibilidade de emprego**, e foi por essa razão, porque **era mais fácil arranjar emprego, vinha do interior**, já tinha feito magistério, minha mãe dizia, **filho de pobre é melhor ser professor porque não fica sem emprego**, então, essa foi uma das minhas razões de escolher ser professor e ingressar no curso de pedagogia”.*(Carina)

Percebemos na fala da colaboradora que as determinações econômicas, o vislumbrar de um trabalho digno e a melhoria da qualidade de vida, na visão da família, se complementavam com a perspectiva de conseguir o emprego e, conseqüentemente, ampliar a renda familiar. Do mesmo modo de Tatiana, também para Carina ser pedagoga representava ascensão social, uma vez que sua origem humilde, rural, poderia dar lugar à formação de uma profissional com algum prestígio. Podemos também perceber, a partir da fala de Carina, a mudança no perfil do professor na contemporaneidade: antes, uma profissão de elite, de prestígio, hoje, um emprego para pobre. Carina tem a representação de que os ricos, urbanos, já não buscam a realização profissional no magistério. Isso é para os pobres, os que vêm do interior. A relação Pedagogia→emprego também aparece na fala de Maria Eduarda:

*Bem, na verdade não foi uma escolha minha, é, eu terminei a oitava série, que hoje corresponde ao 9º ano do ensino fundamental, e assim **eu ainda não sabia bem o que eu queria ser** e a minha mãe fez a escolha por mim, ela disse, **minha filha estuda [...], vai ser professora, rapidinho tu consegue um emprego**. Bem, eu venho de uma família de seis filhos, meu pai [...] era **mecânico** e minha mãe **dona de casa**, então eu resolvi, só que minha mãe fez uma feliz escolha pra mim.’ (Maria Eduarda).*

A possibilidade de empregabilidade fácil e a origem humilde expressos na fala da Maria Eduarda “vai ser professora que rapidinho tu consegue um emprego” explicitam o papel das determinações sociais na definição da identidade do professor. Além disso, verificamos também a conformidade e conseqüente aceitação pela colaboradora da escolha profissional imposta e não oriunda de uma vontade, de um querer próprio. Podemos dizer que essa representação de sua escolha reflete as influências do seu contexto socioeconômico e cultural. Isso ratifica o princípio de que é a partir dos sistemas conceituais das culturas nas quais estamos inseridos que construímos sentido no mundo social em que as identidades se materializam. Do mesmo modo, a representação da pouca exigência em relação à profissão de professor: rapidinho você consegue emprego. Essa rapidez, pela fala de Maria Eduarda, não parece ser a mesma para outras carreiras.

No caso de Maria Eduarda, a ascensão social foi alcançada mais facilmente pela escolha do magistério proposta pela mãe o que, posteriormente, gerou uma satisfação pessoal, segundo a colaboradora. A ação de escolher o curso foi

influenciada pela presença do 'outro', nesse caso a mãe. Aqui podemos situar o que diz Bakhtin (1992[1929]) quando afirma que é na relação com a alteridade que os indivíduos se constituem em um processo que não surge de suas próprias consciências, mas de relações sócio-históricas e culturalmente situadas.

Ainda hoje prevalece entre as classes populares o discurso de que a carreira do magistério possibilita empregabilidade 'fácil' e, conseqüentemente, ascensão social, o que fica marcado no discurso de Carina e Maria Eduarda. Segundo Bronckart (2012, p. 45), a ação e a pessoa humana, por serem produtos das avaliações sociodiscursivas, são produtos de significados que moldam e são moldados pela cultura. Podemos afirmar, dessa forma, que a valorização econômica da profissão e a importância social a ela atribuída são processos identitários, porque se constituem em aspecto social que interfere na escolha profissional, nas expectativas em relação à profissão, na produção de sentidos sobre a profissão e, conseqüentemente, na identificação com a profissão.

d) Experiências educativas fora do ambiente escolar

Na definição da identidade do professor, percebemos influência de outras experiências adquiridas e outras práticas sociais desenvolvidas em espaços sociais diversos. No caso de Maria José, a vivência na igreja, que envolve um tipo de letramento, de docência com linguagens e rituais específicos, ajudaram a determinar sua escolha profissional:

*Olha, a minha história é assim, eu trabalho na igreja, então **lá** na igreja, fui despertando essa vontade de ser catequista, aí então eu disse, eu posso **servir** na minha área profissional como professora. Daí, aquele desejo de ser professora e **até hoje eu sou** feliz com minha profissão. (Maria José).*

Os universos de atuação que fazem parte da história de vida das pedagogas ampliam as experiências e funcionam como referência que dão sentido ao seu modo de ser e agir, sendo incorporados ao processo identitário. Como explica Hall (2011, p.13), não há uma identidade fixa, imutável e, sim, variável de acordo com a cultura e o contexto social do indivíduo. Ela é construída na interação do indivíduo com o meio em que vive. O indivíduo influencia e é influenciado por fatores intrapessoais e

interpessoais. São as várias vivências que acabam constituindo o sujeito, no nosso caso, o pedagogo.

Foi essa experiência que possibilitou um sentido positivo sobre a atividade do professor e considerá-la uma escolha profissional interessante e que lhe agradava. Essa motivação de Maria José é considerada eficiente, porque tem relação com o objeto do curso de Pedagogia, a docência. A identidade docente foi construída a partir da significação social, dos valores, da história de vida e do sentido atribuído ao ser professor.

A escolha profissional é uma das decisões mais significativas do ser humano. No caso de nossas colaboradoras, a escolha profissional não surgiu de uma vontade, de um querer pessoal, individual, mas, a partir da influência das interações com os outros em seu meio social em que foram apropriados valores, crenças, cultura, ideologias sobre o significado e o sentido de ser professor. Segundo Vygotsky (2008), o significado é fruto de construções históricas e culturais estáveis, mas sujeitas às dialéticas das transformações. Sentido, por sua vez, é construção subjetiva, constituída a partir das vivências do sujeito. A identidade profissional, em especial a docente, emerge do contexto histórico, social e cultural, em resposta às necessidades pessoais e sociais.

Podemos dizer, então, que a felicidade relatada, por exemplo, em Maria José quando se manifesta que sua atuação de catequista despertou o interesse pela docência: “daí aquele desejo de ser professora e até hoje eu sou feliz”, foi o sentido constituído por ela ao querer ser professora a partir da satisfação com a experiência como catequista. Verificamos, nesse relato, uma visão até certo ponto idealizada, ingênua da profissão, de ‘pura felicidade’ e contentamento, em que ser e agir como professor não considera a profissionalidade.

e) Nível de satisfação como professora alfabetizadora

Em relação à escolha pela família, quando Maria Eduarda diz que “minha mãe fez uma feliz escolha por mim”, o uso do adjetivo ‘feliz’ mostra a satisfação dela. Ainda que a escolha não tenha sido sua inicialmente, compreendemos que, no percurso de seu trabalho em sala de aula, ela construiu a representação de ser professora, o que contribuiu para a definição de sua identidade de profissional

satisfeita com o que faz. Ela assume uma identidade de profissional realizada que se identifica com a profissão, como também as demais colaboradoras desta pesquisa.

O uso do adjetivo 'feliz' utilizado pela colaboradora, em relação à decisão da mãe, pressupõe uma escolha desse vocábulo e não de outro, o que revela também uma ideologia oriunda das diversas práticas discursivas a que, durante toda sua vida, esteve submetida, ou seja, a de que os pais sempre desejam o melhor para seus filhos.

Como a identidade não é algo estático, mas dinâmico, precisamos compreender que “as identidades são construídas dentro e não fora do discurso”, como afirma Hall (2013, p. 109). À medida que as colaboradoras revelam seu nível de satisfação com a profissão e marcam isso linguisticamente, percebemos modificações nas suas formas de sentir-se no magistério e consequente transformação na sua identidade. Para Rajagopalan (2003, p. 71), “acredita-se, em larga escala, que as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas estão sendo constantemente reconstruídas”, uma vez que, apesar de sentirem-se satisfeitas, percebem também suas fragilidades e a necessidade de mudança do seu agir em sala de aula a partir de uma formação continuada.

Entendemos que a identidade é um processo e, como tal, se constrói-se na relação com o outro. Acreditamos que as transformações ocorridas nas colaboradoras, aconteceram independentemente do desejo de cada uma delas. Todas manifestam satisfação e em todas se percebe a ascensão social, o prestígio que a profissão lhes deu.

Podemos perceber isso quando as questionamos sobre o nível de satisfação como professoras alfabetizadoras. Todas demonstraram aspectos positivos sobre o que fazem e como se veem como profissionais, o que revela, ao mesmo tempo, uma representação do seu desempenho em sala de aula como também sua identidade profissional. Podemos constatar isso pelos depoimentos das colaboradoras Tatiana e Maria José.

*Eu amo minha profissão. Eu gosto, eu realmente não me vejo fazendo outra coisa, **masa gente** sabe que precisa melhorar, **a gente** sabe que precisa de **muitos ajustes** para que realmente **me** sinta uma profissional plena, realizada. (Tatiana).*

Embora o discurso de Tatiana denote satisfação com o exercício da profissão e necessidade de tornar-se “uma profissional plena, realizada”, também revela “uma verdadeira declaração de amor” pela profissão. Inicialmente enuncia-se como sujeito da interação para expressar sua satisfação (eu amo, eu gosto), porém, na segunda parte de sua fala, introduzida pelo MAS, ela usa um ‘a gente”, em que ela passa a falar do grupo a que pertence, os demais professores. Interessante que, ao manifestar que precisa melhorar, ela usa uma primeira pessoa do plural (a gente), incluindo-se no grupo de professores que ‘precisa melhorar’. Ou seja, sua posição é contraditória: de um lado, ama o que faz, mas provavelmente, numa autocrítica, junto com seus colegas, percebe que não o faz tão bem, o que ela marca com o uso do articulador MAS. Mais interessante ainda é observar como ela, no fundo, sabe que uma decisão tem de partir dela, pois, para atingir a realização plena, a primeira pessoa do singular, ela mesma (ME), precisa melhorar, caso contrário, não haverá realização.

Para Bakhtin (1981), o suporte do sujeito é um “nós”, na expressão de nossa colaboradora ‘a gente’, pois ele não coincide jamais consigo mesmo, sendo inesgotável em sua significação. Eu só pode se realizar no discurso, apoiando-se em nós (BAKHTIN, 1981, p.192). Assim, nossa colaboradora, ao representar suas experiências educativas e assumir uma identidade de um profissional que precisa melhorar, apóia-seno ‘a gente’ (ela e o grupo a que pertence). A identidade social (pessoal e coletiva) constitui-se nas dinâmicas dessas relações, nas experiências de vida de cada indivíduo e/ou grupo social, com a estrutura social, sobretudo com os outros.

Maria José expressa também a mesma representação em relação ao nível de satisfação como professora alfabetizadora ao usar palavras como: *satisfeitíssima*, *gratificante* e *feliz*, conforme depoimento a seguir.

*Sim, estou **satisfeitíssima**, é muito **gratificante** o trabalho do professor. Ao meu olhar, é **super gratificante** você vê um aluno seu que não conhecia nem o “ a” e depois você vê que **ele reconhece as letras**, então você fica tão feliz, a criança fica feliz, mais você fica feliz quando **ele coloca o nome sozinho**, é algo muito significativo, tanto para o aluno, quanto para você. (Maria José).*

Maria José, como vimos em sua fala anterior, vê o magistério como sacerdócio, como um serviço, um ministério. Percebemos, nos adjetivos que

emprega para descrever sua relação com a profissão de pedagoga (gratificante, super gratificante), que novamente ela não vê sua função de alfabetizadora como uma profissão, pois apenas ver o aluno identificar as letras e assinar o nome parece ser suficiente. Não parece, pelo menos no que manifestou, que esteja preocupada com o letramento de seus alunos, com o desenvolvimento de sua autonomia.

Os estudos de Dotta (2006) mostram que, quando o professor não faz uso explícito dos termos vocação ou dom, mas fala da satisfação com a profissão, mesmo sem considerar as dificuldades implícitas, em alguns casos, pode demonstrar uma superação das mesmas, assumindo uma representação de um profissional realizado com o que produz.

Outro aspecto que nos chama atenção no depoimento de Maria José é a representação que ela faz sobre o aluno, falante de língua portuguesa, *‘que não conhecia nem o “a”*. Nesse modo de representar o aluno, verificamos que a colaboradora não mobilizou os saberes das ciências da educação e das ciências da linguagem acerca do conhecimento que o aluno tem da língua (ou não tem, segundo a colaboradora). Essa representação revela ainda um ensino tradicional de língua, que não considera o uso, as práticas de leitura e de escrita, as práticas de letramentos com os quais esse falante teve contato antes de chegar à escola, uma vez que sendo professora da área urbana de São Luís é pouco provável que o aluno não tenha tido nenhum contato com a escrita.

Baseando-nos em Moita Lopes (2000), acreditamos que isso revela desconhecimento de nossa colaboradora acerca da natureza da linguagem e de seus usos, reflexo ainda de uma visão dogmática da formação do professor de língua. Essa visão conservadora pode ter sido lhe passada no próprio curso de formação que teve.

A(s) identidade(s), como se disse antes, é/são contraditória(s) e estão em constante fluxo. Isso pode ser verificado na fala de nossas colaboradoras Tatiana, Maria José e Carla. Por um lado, mostram-se satisfeitas com a profissão que escolheram. Entretanto, por outro lado, as condições de trabalho a que são submetidas fazem com que essa satisfação diminua. Carla, por exemplo, ao expressar, enfaticamente, a insatisfação no que tange às condições de trabalho, marcando sua presença pelo pronome **eu** e verbos de pensamento, como **acho** e repetindo o substantivo professor três vezes em sua fala, revela também as suas faltas e inseguranças como professora.

*Não estou, com minha profissão sim, aquilo que nos é possibilitado para o desempenho da função é que não, **eu** acho que o **professor** precisa muito, de muito auxílio, **o professor** precisa ter os meios para executar bem o seu ofício, e o **professor infelizmente** ainda não tem isso em todo Brasil. (Carla).*

Há, como se disse, um sentimento de satisfação com a profissão, mas, ao mesmo tempo, insatisfação quanto às condições de trabalho que lhe são oferecidas e quanto à desvalorização da profissão. Isso implica dizer que não há um reconhecimento social de sua profissão, não há uma valoração social.

A posição de Carolina não é diferente da de Carla quando se manifesta:

***Às vezes sim, às vezes não.** Vou começar pelas razões do não, pelas **dificuldades** que **nós** enfrentamos, desestimula muito, até **frustra** quando **nós** queremos fazer um trabalho diferenciado e esbarra na burocracia e na falta de recursos. E as razões do sim são as respostas positivas que os alunos dão quando nós temos aquela satisfação em ver que o aluno está progredindo, mesmo diante das dificuldades, mas ele está aprendendo, e ele mostra se mostra feliz em descobrir que está aprendendo, isso **nos** motiva a continuar. (Carolina).*

Essas colaboradoras demonstram evidentes contradições ao representar o professor satisfeito com a profissão (às vezes sim, às vezes não). Essa contradição pode ser explicada, pois, conforme Rajagopalan (2003, p. 71), as identidades se definem em oposição a outras que estão em jogo. Ou seja, elas se definem estruturalmente. O linguista afirma ainda que não se pode falar de identidade fora das relações estruturais que imperam em um determinado momento. Além disso, Carolina, ao utilizar o pronome **nós**, insere-se na categoria a que pertence e expressa todas as dificuldades, os anseios e as satisfações próprias do ser e agir professor.

Observando a representação expressa pelas colaboradoras, podemos estabelecer conexão com as ideias de Dotta (2006), quando aponta a representação como forma de conhecimento oriundo do cotidiano e é, no cotidiano de sala de aula, que as colaboradoras percebem os reflexos das condições oferecidas para realização do seu trabalho. Percebemos que a representação de professoras satisfeitas não as faz pessoas alienadas, uma vez que reconhecem as condições

desfavoráveis ao trabalho que realizam. Ao mesmo tempo, demonstram satisfação quando percebem as respostas positivas dos alunos.

Carina também parece mostrar satisfação:

*Com o que faço **eu** estou satisfeita, **mas** com a profissão em si, não, porque **a gente** sabe que hoje no Brasil essa profissão não é valorizada, até o próprio sistema, a própria escola **ela não te dá** meios pra se trabalhar melhor. Satisfeita com a profissão totalmente **não**, e **sim** com o trabalho que **eu** realizo e com **a força que a gente** tem de vontade de que um dia isso melhore. (Carina).*

A professora Carina, ao relatar '*Com o que faço eu estou satisfeita*', enunciando-se pelo uso enfático do pronome **eu**, assume a responsabilidade como partícipe do processo de organização e estruturação de sua vida profissional e da mudança das práticas docentes, apesar de reconhecer a desvalorização de sua profissão ao dizer: '*mas com a profissão em si, não*'. Ressaltamos que a construção da identidade profissional é um processo dinâmico e contínuo que se desenvolve na interação entre profissionais da área - os pedagogos, a formação acadêmica e todo o contexto em que ocorre a prática profissional.

Em relação à sua prática docente e a si mesma, ela tem uma representação positiva, dando credibilidade a sua atuação como profissional. Constrói a representação do grupo a que pertence, utilizando o coletivo **a gente**, expressando a consciência que esse profissional tem em relação à desvalorização da profissão: *a gente sabe que hoje no Brasil essa profissão não é valorizada, até o próprio sistema, a própria escola ela não te dá meios pra se trabalhar melhor.*

A fala de Carina também traz uma representação de como as coisas funcionam nas escolas hoje: não são orgânicas, são burocráticas e não apoiam o professor para um trabalho diferenciado. Ao dizer que '*a escola não te dá meios de trabalhar*', também faz uma escolha lexical em que mostra que, aparentemente, em todas as escolas, os professores, de modo geral, (TE) não são apoiados.

Na fala de Maria Eduarda, existe também a manifestação de uma representação positiva do exercício da profissão como se não houvesse dificuldades nas questões relacionadas à gestão de sala de aula: *o meu lado profissional eu fico bem satisfeita, assim com o trabalho que desenvolvo, com o meu dia a dia na sala de aula, com a minha gestão de sala de aula pra mim é extremamente satisfatória.* Falta uma reflexão crítica sobre sua prática docente, sobre as ações já efetuadas ou

a serem efetuadas no contexto prático de ensino e de aprendizagem, uma compreensão responsiva ativa do seu agir, na visão de Bakhtin (2003, p. 270-275), ou seja, uma resposta da relação do pedagogo alfabetizador com o seu fazer pedagógico próprio, com sua prática docente, com o discurso construído sobre o seu agir em sala de aula.

Maria Eduarda relata sua insatisfação com a desvalorização da profissão e a falta de políticas públicas voltadas para a formação desse profissional, negando também sua identidade como agente produtor de saberes demandados na própria prática educativa:

*Bem assim, o meu lado profissional **eu** fico bem satisfeita, assim com o trabalho que desenvolvo, com o meu dia a dia na sala de aula, com a minha gestão de sala de aula pra mim é extremamente satisfatória [...]. A valorização profissional eu não sou muito satisfeita, esse profissional deveria ser **mais** valorizado, deveria ter um investimento mais concreto uma política mais voltada para a formação profissional. (Maria Eduarda).*

Em uma fala destacada neste trabalho, mostramos como Maria Eduarda tem uma visão do magistério como sacerdócio, como vocação. Aqui novamente ela destaca a sua atuação quase perfeita: faz uma boa gestão de sala de aula, seus alunos aprendem. Ainda assim, se junta à voz geral que acha que o professor deve ser valorizado (ainda que ela ache que ele seja valorizado, mas não o suficiente) e que deveria haver políticas públicas de valorização do professor. As colaboradas sentem que o poder público não mais reconhece o trabalho do professor. Aqui elas constroem a representação de um profissional que não é muito valorizado no Brasil.

Nas histórias de vida das participantes da pesquisa, fica evidenciado que, embora nem todas tenham escolhido a profissão a partir de sua própria decisão, nela se encontraram e acabaram assumindo uma identidade de profissional feliz com o que faz. Reconhem, muitas vezes, que as condições de trabalho não favorecem a realização de práticas pedagógicas que contribuam para a aprendizagem dos seus alunos da forma como desejam, entretanto, não se incluem como agentes transformadores da situação em que esse profissional se encontra.

Os discursos das colaboradoras são permeados de satisfação e insatisfação, uma representação positiva e negativa. Conforme os depoimentos das pedagogas colaboradoras, a satisfação é decorrente da realização profissional, principalmente quando é observada a evolução do aluno pela pedagoga alfabetizadora, enquanto

que a insatisfação é resultante das condições inadequadas para o desempenho da profissão. A desvalorização da profissão gera o desestímulo dos professores. A visão positiva da profissão está ancorada na ascensão social promovida pela mudança de suas condições socioeconômicas.

Ainda traçando o perfil profissional, podemos observar que, embora as condições de ingresso na profissão não tenham sido as mais desejáveis, mesmo assim elas não se veem exercendo outra profissão, o que é demonstrado na fala da Tatiana:

*Engraçado, que todas as áreas com as quais eu procuro trabalhar, eu sempre vou para a área de ensino, sempre! Eu já pensei em que eu poderia atuar **mas, mesmo assim** eu continuo sendo professora, [...] É sempre assim, me formar para atuar na docência.” (Tatiana).*

Observamos na visão de Tatiana que embora tenha buscado outras áreas de atuação profissional a sua decisão recaiu sobre o magistério. Entendemos que essa decisão pode estar relacionada ao processo de formação de sua identidade profissional e pessoal, considerando os diversos papéis sociais assumidos por ela no decorrer de sua vida, dentre eles o de professora normalista, nível médio, com cerca de 15 anos de experiência nesse universo de trabalho, antes de optar pelo curso de Pedagogia.

Como um indivíduo situado em determinado tempo e contexto social e histórico, Tatiana já tem estruturadas as formas de se representar. Ou seja, ao participar do grupo social ligado à docência, ela já incorporou essa representação de si, desenvolveu formas de identificar-se e de ser identificada como pessoa e como profissional. Isso vem ao encontro do que afirma Moita Lopes (2003, p. 19) quando diz que todo discurso provém de alguém com suas marcas específicas que o localizam na vida social e que o posicionam no discurso de um modo singular.

Em relação a exercer outra profissão Carla se manifesta:

*Houve momentos, durante esses doze anos de trabalho que sim, imaginei que poderia ter feito outra coisa, porque quando **a gente** se depara com a realidade da escola, assim, às vezes **a gente** se sente impotente diante de muitas coisas e quer ir pro outro lado, mas isso é coisa passageira né, **eu** posso dizer hoje, com muita clareza que **eu** não saberia fazer outra coisa, **eu** acho que só sei ser professora (Carla).*

Ser professora, na visão da Carla, implica uma decisão que, embora tenha pensado em outras atividades profissionais, essa foi definitiva, o que coloca o magistério como prioridade em sua vida. A diferença de Carla para Tatina é que a primeira, para justificar o desejo de mudar de profissão, inclui-se no grupo dos professores que pode estar pensando em mudar de profissão, por meio da expressão **a gente**. Situamos aqui o que diz Bakhtin (1981) sobre a interferência da alteridade em nosso discurso. A identidade, nesse caso, é um movimento em direção ao outro. Segundo Hall (2013, p. 112), “as identidades são, pois, pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós.”

Carina também demonstra que já pensou em mudar de profissão:

*Não, **hoje em dia** eu já **não me vejo** em outra profissão porque eu **já me acostumei**, **antes** eu não gostava tanto, **mas** eu fui trabalhando, fui gostando, apesar de todas as dificuldades que a gente enfrenta, mas hoje em dia não me vejo mais fazendo outra coisa, porque eu gosto do que faço. (Carina).*

Quando Carina expressa que “hoje em dia não” poderia exercer outra profissão, isso nos remete à reflexão de que, no passado, o sentimento era outro em relação à profissão de professora alfabetizadora. Do mesmo modo, ela parece resignada, já não luta, já se acostumou. Não gostava, como afirma, mas foi se acostumando e acabou gostando.

O discurso de Carina expressa o gosto pela profissão, o que nem sempre se constituiu como realidade. Observamos que o gosto pela profissão foi construído ao longo de sua trajetória, pois, como ela mesma diz: *antes eu não gostava tanto*. Entendemos, a partir de Silva (2013, p.84), que o processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. Observa-se claramente que a colaboradora vivenciou esses processos para chegar à conclusão de que “hoje em dia não me vejo fazendo outra coisa, porque gosto do que faço”.

4.2.2 Representações das pedagogas sobre sua formação como alfabetizadora

Na formação de todo profissional, devem estar presentes elementos que o conduzam a refletir sobre a atividade a ser desenvolvida, a quem se destina a repercussão social e política do seu desempenho. Na formação do professor alfabetizador, essa reflexão é uma exigência social, considerando o objeto do seu trabalho, um ser social em formação.

Neste estudo, observa-se que a razão da escolha da profissão, naturalmente, conduziu as participantes da pesquisa ao processo de formação, em que elas trouxeram inicialmente registros das contribuições do curso de Pedagogia para a sua prática:

O curso, ele ofereceu as bases teórico-metodológicas, sem dúvidas, é o início ali da tua formação, a formação acadêmica é o primeiro passo, não finda ali porque tem todo um processo de formação continuada, [...] a pedagogia, ela ofereceu as bases teóricas, metodológicas, para atuação em sala de aula. (Carla).

Percebemos na fala da Carla, que o curso possibilitou uma construção teórica para a sua formação e prática educativa. A ênfase dada à prática pela colaboradora apresenta sintonia ao afirmar que a profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Todo agir pressupõe um contexto específico. Por essa razão, o destaque da prática como atividade formativa é um dos principais aspectos a serem considerados na formação do educador. Carla reconhece a aquisição das bases teórico-metodológicas no processo de formação acadêmica necessária à sua profissionalização, a seu agir em sala de aula. Entretanto, não apresenta nenhuma crítica em relação à aplicabilidade dessas bases teórico-metodológicas adquiridas no decorrer de sua formação, no seu cotidiano de sala de aula, se são efetivamente eficazes na sua atuação.

Além disso, Carla enfatiza que, apesar dessas bases, desses saberes necessários para sua atuação em sala, relata que *a formação acadêmica é o primeiro passo, não finda ali porque tem todo um processo de formação continuada, [...]*. Como postula Bronckart (2008) em sua análise sobre o agir nos discursos, ao

reconhecer que ‘a formação acadêmica é o primeiro passo’, Carla assume a pré existência de modelos inseridos em uma dada formação social que orientam o seu agir em sala de aula, pois todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas. Ao dizer que essa formação não finda, ela pressupõe que esses modelos não se aplicam *ad eternum* na sua prática, que podem ser reformulados, avaliados, transformados em outro momento.

Para Carolina a visão do curso de Pedagogia é a seguinte:

Eu tive vários conflitos durante o curso de Pedagogia, e até hoje eu costumo dizer que o curso de Pedagogia não forma professores, é um curso muito para formar cientistas da educação, pesquisadores, pessoas que pesquisam que falam e que trabalham e que buscam melhorar educação, mas, pra sala de aula é uma realidade assim completamente oposta do que a gente ver na academia. (Carolina)

Segundo Moscovici (2007), a representação social é resultado de realidades vivenciadas pelo sujeito em torno de um objeto. Observamos a representação que Carolina tem do curso quando afirma que ao deparar-se com a realidade do mesmo sente-se insegura da sua formação para o desempenho profissional e apresenta as contradições existentes no curso para o seu dia a dia de sala de aula nas finalidades do curso.

Outro ponto a ser destacado no depoimento de Carolina é quando ela fala sobre os conflitos vividos durante o curso, dentre eles o seguinte: (...) *o curso de Pedagogia não forma professores*. A representação acerca da formação recebida no curso revela que não houve uma articulação entre os saberes das ciências da educação, os saberes disciplinares, os saberes curriculares com os saberes da ação pedagógica e os saberes didático-curriculares, pois afirma que “é um curso muito bom para formar cientistas da educação, pesquisadores, pessoas que pesquisam que falam e que trabalham e que buscam melhorar educação”.

Segundo Farias *et al.*, (2011, p.75-76), os saberes da formação profissional “não auxiliam diretamente o docente a ensinar, mas o informam a respeito das várias facetas ligadas à sua ocupação ou à educação em geral.” Por outro lado, os saberes da ação pedagógica e o saber didático-curricular orientam “o planejamento e a avaliação das atividades em sala de aula na medida em que define os fins educativo a atingir, [...] as formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando.” (FARIAS, 2011, p. 77).

Ao revelar em sua fala que o curso de Pedagogia da UEMA “é para formar pesquisadores, pessoas que pesquisam”, projeta uma identidade de um professor que não se vê como pesquisador, que não tem uma visão de conhecimento como processo, conforme assevera Moita Lopes (2005, p.184), ou seja, não vê a sala de aula como um lugar de produção de conhecimento, em que “professor e alunos passam a ter papel central na prática social de construção de conhecimento sobre a sala de aula.” Ela desconsidera o caráter mutante, dinâmico da realidade da sala de aula e que os conhecimentos ou saberes da formação profissional não auxiliam diretamente o docente a ensinar.

Resta-nos refletir sobre a forma como esses saberes e conteúdos relacionados à prática pedagógica estão sendo abordados no curso de Pedagogia da UEMA, uma vez que Carolina afirma que “pra sala de aula é uma realidade assim completamente oposta do que a gente vê na academia.” Uma hipótese é que esses conhecimentos produzidos pelas Ciências da Educação no decorrer de sua formação não estão sendo articulados com a prática pedagógica.

Nessa mesma direção, Maria Eduarda expressa as lacunas deixadas pelas disciplinas oferecidas no Curso de Pedagogia, em termos da metodologia de alfabetização com suas especificidades:

*As cadeiras ao longo dos anos foram **muito teóricas**, mas em alguns momentos e quando eu confrontava essa **teoria** com a **prática**, enquanto professora alfabetizadora, eu sentia fragilidades e justamente por sentir essas fragilidades é que busquei a formação continuada em serviço oferecida pela própria escola que oferece este suporte (Maria Eduarda).*

Observamos, na fala da colaboradora Maria Eduarda, que a formação inicial não possibilitou a vinculação dos fundamentos teóricos com a realidade da sala de aula, provocando um sentimento de insegurança em decorrência da fragilidade nos conhecimentos básicos para a ação alfabetizadora. Isso a levou a buscar a formação continuada em serviço, oferecida pela própria escola, como ela menciona. Para Libâneo (2013, p. 27),

“a formação profissional do professor implica, pois, uma contínua interpenetração entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e a ação prática orientada teoricamente.”

Tal pensamento converge para o que afirma Pimenta (2006, p.92) em relação à indissociabilidade entre teoria e prática: a atividade teórica que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação, não é suficiente a atividade teórica; é preciso atuar praticamente.

No caso de Maria Eduarda, podemos dizer, então, que a representação da formação profissional delineada em seu depoimento remete à falta de mediação entre a teoria pedagógica e a ação educativa.

As colaboradoras reafirmam a premência da formação continuada e aprendizagem em rede, ou seja, compartilhando experiências com outros colegas, para ampliação dos conhecimentos e reflexão sobre a prática.

Do mesmo modo que Maria Eduarda, a colaboradora Carina se posiciona em relação à necessidade do conhecimento científico para fazer conexão com a realidade, que precisa ser significativa para a professora:

[...] o que eu trouxe do Curso de Pedagogia foi à questão de quando você tem que identificar qual nível silábico que ele o aluno está? Se é o nível pré-silábico? Se é silábico alfabético com valor ou sem valor sonoro, se é alfabético ortográfico, isso a gente precisa identificar. Pois é algo científico que a gente precisa trabalhar com esse aluno [...] pra trabalhar com alfabetização, não só com alfabetização mas com tudo que a gente vai trabalhar com o aluno, que aquilo precisa fazer sentido pra ele, tem que trazer pra realidade dele. Quando eu estava na UEMA isso não fazia sentido pra mim. (Carina).

No processo de construção dos modos de representar, de apreender o conjunto de saberes advindos de sua formação, as pedagogas alfabetizadoras revelam o caráter socioconstrucionista e sociointeracionista do discurso ao projetarem em seus depoimentos uma tradição de formação pedagógica dogmática e generalista, como registrado no depoimento de Carina.

Aqui podemos situar o que Bronckart (2012) expressa quando diz que é impossível interpretar as condutas humanas em sua especificidade, se não considerarmos todo o processo histórico de socialização do ser humano. No caso do depoimento de Carina, verificamos que a perspectiva apreendida em seu processo de formação centrou-se em um conhecimento já pronto, acabado e que deveria se ajustar a qualquer situação em sala de aula. Essa visão dogmática é fruto de suas interações acadêmicas e de suas experiências em outros espaços escolares.

Carina e Maria Eduarda ratificam pelos seus depoimentos que os saberes das Ciências da Educação não se articularam com os saberes da ação pedagógica em seus cotidianos de prática educativa, uma vez que ambas, apesar de reconhecerem a base teórico-científica recebida na formação, não conseguiram perceber a relação entre a teoria e a prática. Destacamos que os documentos legais reforçam que o pedagogo deve trabalhar com um repertório de informações composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão. A práxis transformadora, segundo Pimenta (2006, p.185), tem na teoria e na prática a condição fundamental, pressupõe toda metodologia dialética, mas depende da opção dos professores na condução das disciplinas que são operacionalizadas no curso.

A partir dos depoimentos de Carina e Maria Eduarda, podemos levantar as seguintes questões: como os saberes das Ciências da Educação estão sendo abordados no processo de formação dos professores dos anos iniciais no curso de Pedagogia da UEMA? As disciplinas teóricas e práticas estão contemplando a integração do saber e do fazer? As disciplinas voltadas para a docência estão organizadas de modo a permitir realmente uma visão crítica e um domínio dos conhecimentos específicos com vistas a desenvolver competências e habilidades relativas à docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental? Parece-nos que não, considerando as fragilidades apresentadas pelas colaboradoras em relação à representação da formação recebida.

Para as pedagogas, há fragilidades da formação profissional recebida no curso de graduação, e elas destacam a necessidade de uma formação continuada na perspectiva de suprir as lacunas quanto aos saberes necessários para a superação dos obstáculos no processo de alfabetização e sugerem:

*Uma disciplina que auxilie mais nas práticas de alfabetização, que seja **mais** aprofundado porque o que **a gente** estuda no curso é limitado e limitador da **nossa** compreensão em relação à alfabetização. (Carla)*

Vimos, no depoimento da colaboradora Carla, a identificação de fragilidade no processo de sua formação de pedagoga alfabetizadora quando ao falar pelo grupo a que pertence: egressos do curso de Pedagogia, afirma: o que **a gente** estuda no curso é limitado e limitador da **nossa** compreensão em relação à alfabetização. A expressão **a gente** e o pronome adjetivo possessivo **nossa**

realizam essa inclusão no grupo dos egressos do curso de Pedagogia. A representação da formação é caracterizada com os seguintes atributos: limitado e limitador. Essa limitação acaba sendo um reflexo da transmissão, da organização e da seleção dos saberes curriculares necessários à compreensão do processo de alfabetização no curso de Pedagogia da UEMA.

Outro ponto destacado pelas participantes da pesquisa foi o estágio. A colaboradora Carolina, por sua vez, considera “o estágio muito importante para a formação do professor”. De igual modo a colaboradora Carina reporta-se ao estágio assim:

***deve** ser criado um Laboratório envolvendo alunos na faixa etária de alfabetização a fim de se ter um contato real com os alunos em processo de alfabetização.*

A colaboradora Maria Eduarda também sugere, na sua fala, algumas mudanças:

*A grade curricular do curso **precisa ser mudada**, pois **precisa ser inovada** tendo um olhar mais pontual para o processo de alfabetização, porque a grade curricular **deixa a desejar** nesse sentido, pois mesmo com as disciplinas Educação Infantil, Alfabetização foram muito superficiais em relação à alfabetização. Para dar conta do trabalho em sala de aula sugiro que a teoria que fundamenta a prática seja voltada para a gestão da sala de aula do professor alfabetizador.*

As escolhas linguísticas de Maria Eduarda para representar a ‘grade curricular’ do curso (precisa ser mudada, precisa ser inovada, deixa a desejar) remetem mais uma vez a uma formação profissional em que o conhecimento acadêmico-científico não estabeleceu uma relação teoria-prática para o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes à docência e às situações-problema no ensino de língua nos anos iniciais, em especial, no processo de alfabetização. Sobre essa falta de relação, ela afirma: Para dar conta do trabalho em sala de aula sugiro que a teoria que fundamenta a prática seja voltada para a gestão da sala de aula do professor alfabetizador.

Destacamos também as expressões utilizadas para representar as disciplinas Educação Infantil e Alfabetização: muito superficiais em relação à alfabetização. Isso sugere uma revisão e uma reflexão em relação à abordagem, aos conteúdos, à

problematização das situações ligadas ao fazer e ao pensar o cotidiano das práticas pedagógicas pertinentes ao processo de alfabetização e ao ensino de língua, uma vez que a representação da formação recebida no curso de Pedagogia da UEMA mais uma vez relaciona-se a uma formação dogmática, generalista e superficial.

Sobre a formação teórico-crítica do professor de línguas, Moita Lopes (2005) alerta que ela deve conter dois tipos de conhecimento: um conhecimento teórico sobre a linguagem em sala de aula e fora dela e um conhecimento sobre como atuar na produção sobre o uso da linguagem, isto é, sobre os processos de ensinar/aprender línguas. A afirmação do linguista acerca do ensino de línguas pode também se aplicar ao caso de nossas pedagogas alfabetizadoras, pois são professoras de língua dos anos iniciais.

Em seus depoimentos, verificamos também uma representação de alfabetização ainda arraigada ao domínio do bê-á-bá. Nossas colaboradoras parecem desconhecer o objetivo principal do ensino de língua nos anos iniciais, preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, é que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. Para isso, como enfatiza Moita Lopes (2005), é necessário que a formação do professor de línguas contemple um conhecimento teórico sobre a linguagem em sala de aula e fora dela, e outro sobre como atuar na produção dos usos da linguagem, uma vez que o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem. Nesse sentido, a alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa.

Em relação à estrutura curricular e à fundamentação teórica do curso para a formação do professor alfabetizador, Carolina e Carina expressam as fragilidades do Curso de Pedagogia e manifestam-se: o curso de pedagogia não forma professores, é um curso muito bom pra formar cientista da educação, pesquisador.

Todo o processo de organização da formação do pedagogo alfabetizador repercutirá no nível de segurança que elas depositam em si mesmas como alfabetizadoras:

*Não, que nada! Tem tanta coisa que eu ainda não sei, tanta coisa que eu ainda preciso melhorar e acredito que a formação continuada que deve proporcionar isso né? Pois enquanto **alfabetizadora não tenho total domínio** e quando me deparo com problemas de dislexia, dislalia, disgrafia fico angustiada, insegura enquanto alfabetizadora não sei como trabalhar. (Tatiana)*

É notória a insegurança demonstrada na fala da colaboradora Tatiana ao afirmar que não tem domínio para administrar a gestão da sala de aula frente aos problemas de ensino aprendizagem. Sobre o trabalho representado de nossas colaboradoras, podemos situar o que diz Bronckart (2006, p. 227) ao analisar os distanciamentos entre o trabalho real, o trabalho prescrito e o trabalho representado. O linguista afirma que

o trabalho representado, tal como aparece nas entrevistas com os professores, é mais difícil de ser apreendido. De um lado, o que os professores expressam sobre seu trabalho parece depender mais da ideologia presente nos textos prescritivos do que de uma tomada de consciência sobre o que realmente acontece em sala de aula; é o que mostram suas declarações de adesão aos princípios, à metodologia e aos modelos propostos pelos livros didáticos. Mas, de outro lado, esses mesmos professores regularmente assinalam a insuficiência e a inadequação de suas próprias capacidades e, sobretudo, visivelmente, resistem a fazer a descrição do que efetivamente ocorre na aula sem dúvida (ou talvez) para mascarar sua dificuldade real de pilotar suas aulas, ao mesmo tempo em que devem gerir a vida da classe e negociar as reações/intervenções dos alunos.

Ao dizer: Tem **tanta coisa** que eu **ainda não sei tanta coisa** que eu **ainda preciso melhorar e acredito** que a formação continuada que deve proporcionar isso né?, a expressão **tanta coisa** não define concretamente o que Tatiana não sabe em relação às situações-problema vividas em sala de aula. Por outro lado, designa-se pelo **eu** continuamente apresentando-se como ator do seu agir, usa também verbo de pensamento (sei, acredito), auxiliares de modalização (preciso melhorar) que exprimem a dimensão intencional desse agir. Ela “tematiza a insuficiência de sua formação e, conseqüentemente, as hesitações que vão caracterizar sua conduta na aula.” (BRONCKART, 2006, p. 223), apontando a formação continuada como alternativa de superação dos problemas diagnosticados.

A exemplo de Tatiana, Carla também faz alusão às dificuldades que encontra no dia a dia de sua profissão:

Segura, não, é muito desafiador ser alfabetizadora, eu acho que é uma das coisas mais difíceis que há na profissão como professor, alfabetizar uma criança, pois na escola há crianças com distorção idade série e histórias de fracasso escolar. (Carla).

Carla assume a sua incompletude para atuar diante da heterogeneidade na sala de aula, o que se constitui para ela um desafio ser alfabetizadora de crianças com características diversas e interesses diversificados. Para isso, utiliza expressões como: *é muito desafiador, é uma das coisas mais difíceis* para designar o trabalho representado. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

Também Carolina expressou insegurança em alfabetizar:

*Às vezes me sinto **perdida**, e agora o que vou fazer? Esse menino está me dando trabalho. O que faço com ele? Às vezes bate o desespero é muito complicado se nem sempre a gente tem aquele suporte pedagógico necessário não tendo a quem recorrer, por isso, **busco os colegas** que tem mais experiências. (Carolina)*

Para Carolina, os conhecimentos adquiridos no percurso de sua formação profissional não a prepararam para certas experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula, diante das dificuldades enfrentadas em relação ao processo ensino aprendizagem de língua. Moita Lopes (2005, p. 179) chama atenção para o tipo de formação que os professores têm recebido que “não lhes permite fazer escolhas sobre o quê, o como e o por que ensinar que sejam informadas teoricamente.” Para o linguista, os cursos de formação de professores de línguas (aqui incluímos os pedagogos, professores de língua dos anos iniciais) “se ressentem de uma base teórica explícita sobre os processos de usos da linguagem dentro e fora da sala de aula.”

Alguns pontos são fundamentais nas representações das colaboradoras em relação ao processo de formação, ao ser professor e ao modo de agir/atuar em sala de aula:

- a fragilidade dos conhecimentos adquiridos no decorrer do curso;
- a falta de articulação entre os saberes das ciências da educação e os das ciências da linguagem em relação ao processo de leitura, escrita, alfabetização e letramento;

- a visão da desvalorização do professor pelo próprio sistema educacional;
- a necessidade de formação continuada;
- a representação contraditória de si como docente: ora aponta para uma idealização do ser e do agir docente; ora, para uma incompletude, uma incapacidade diante das dificuldades surgidas no processo ensino aprendizagem;
- a consciência de que para atuar na sala de aula é preciso mudança e renovação em relação às práticas e aos saberes necessários à superação das dificuldades do processo ensino aprendizagem.

Todos esses pontos aqui levantados, atinentes à análise das representações das colaboradoras, refletir-se-ão na construção das identidades por elas forjadas e no processo de identificação com a docência, como veremos a seguir.

4.2.3 Construção da identidade das pedagogas a partir de suas representações

A construção da identidade requer da professora alfabetizadora, acima de tudo, um olhar sobre “o seu ser e o seu fazer”, o que possibilita focalizar a realidade mais profundamente, favorecendo a captação de representações decorrentes do seu fazer, da sua relação com o outro, que, neste estudo, é o próprio aluno, das percepções que elas têm da realidade de sala de aula e fora dela, dos comportamentos e das interações que se processam neste espaço.

Na expectativa de apreender a identidade das professoras, tomamos como referência o olhar que depositam sobre as relações que estabelecem com seus alunos, como podemos observar na fala de Carolina:

Nós temos uma relação boa, a criança nessa faixa etária, eles são muito carinhosos, muito receptivos e eu gosto de estabelecer uma relação afetiva com meus alunos porque eu acredito que isso facilita muito a aprendizagem porque deixa a criança mais receptiva ao que você tem a dizer. (Carolina).

Carolina, ao construir sua identidade como pedagoga alfabetizadora e ao representar as relações estabelecidas com o aluno (*uma relação boa*), faz uso do pronome **nós** em um processo evidente de inclusão do aluno como parte das

situações interativas educacionais em que está envolvida. Outras formas de referir-se a si e aos alunos são os pronomes: **eles**, **eu** e **você**. Ao fazer referência aos alunos na descrição da relação sociointerativa, em sala de aula, utiliza o pronome **eles**, implicando-se como ator no agir relacionado à gestão da interação no contexto em que se insere. Para isso, faz uso também de verbos de pensamento (**acredito**, **gosto de**) e do pronome (**eu**).

Como sujeito sociocultural, o professor ou professora constrói sua identidade a partir de inúmeras referências. De um lado, estão a significação social da profissão e as relações com todos aqueles que fazem parte das práticas socioeducativas; por outro lado, pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, o que inclui desde sua história familiar, sua trajetória escolar e profissional, seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas representações e saberes, interesses e sentimentos, enfim, o sentido que tem em sua vida o ser professor.

No exemplo de Carolina, a identidade profissional está associada a uma representação de afetividade e carinho nas relações professor/aluno como facilitadores do processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, Rajagopalan (2003, p. 71) afirma que “não se pode falar em identidade fora das relações estruturais que imperam em um momento dado”.

É uma relação de afetividade, de carinho e respeito, e nesse ciclo os alunos têm muito carinho por você, os menores, os pequenos, então você é a tia deles, o que você fala eles reproduzem em casa, e às vezes ele diz que a tia é que tá certa e não a mãe”.(Carina)

Carina relaciona a afetividade, o carinho, o respeito dos alunos pela professora do ciclo da alfabetização, estabelecidos em uma esfera profissional, a um papel social ligado a outra esfera, a familiar. Ela se vê como “tia”, não assumindo sua identidade profissional dentro do contexto escolar e incorporando outros papéis sociais como a substituta da mãe. A interiorização e a incorporação da identificação profissional como docente, em Carina, apesar de sua vivência como professora, não ocorre. A representação de si, no exercício de sua profissão, em nada remete a uma identidade profissional, pois, concordando com Hall (2013, p. 111-112), consideramos identidade como

o ponto de encontro, o ponto de sutura entre, por um lado, os discursos e as práticas que tentam nos 'interpelar', nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e por outro lado os processos que produzem subjetividades que nos constroem como sujeitos aos quais se pode 'falar'.

Ao representar-se como *tia, substituta da mãe*, Carina não assume o seu lugar como sujeito social do discurso escolar e, conseqüentemente, não há uma identificação social e profissional com o papel e a função social do profissional docente.

Maria Eduarda reporta-se à relação professor e aluno da seguinte forma:

É uma relação muito positiva, é uma relação muito afetuosa, uma relação muito responsável de troca, porque eu aprendo muito com meus alunos. (Maria Eduarda).

Vemos que Maria Eduarda enfatiza que estabelece uma relação positiva, afetuosa com seus alunos favorável à troca de saberes ao relatar que "eu aprendo muito com meus alunos". No entanto, a representação de si em seu depoimento está associada a uma identidade de um profissional docente que, apesar de manter relação muito responsável de troca com seus alunos, não está engajada na problematização das questões relacionadas ao processo de ensino aprendizagem propriamente dito. A característica fundamental do profissional docente alfabetizador, para Carina e Maria Eduarda, é a afetividade. Esta supera as outras características primordiais para o exercício da profissão e que, conseqüentemente, forjam uma identidade profissional. Falta criticidade em relação ao seu papel, a sua função e a sua ação socioeducativa, pois como assevera Rajagopalan (2003, p. 108), entendemos que o pedagogo crítico deve ser, antes de tudo, um "catalisador de mudanças sociais", não simplesmente um indivíduo afetuoso, carinhoso, como elas relatam.

As diversas formas de interação que se estabelecem em sala de aula, o relacionamento professor e aluno, envolvem aspectos afetivos e emocionais, entretanto, como afirma Bakhtin (apud Bronckart, 2008, p. 77), "a diversidade das interações sociais que se desenvolvem nos grupos humanos e a diversidade correlativa das produções de linguagem que nelas se manifestam [...] são sistemas diferentes e exibem um polilinguismo fundamental." Ou seja, as interações em sala

de aula e seus propósitos sociais e comunicativos não são iguais àquelas que se estabelecem na esfera familiar

Compreendemos que ser uma boa professora alfabetizadora requer que sejam consideradas as condições reais do aluno, adequando o seu fazer pedagógico às necessidades deles. Nesse sentido, Tatiana fala que “[...] eu não tenho grandes dificuldades com eles [...] eu procuro conversar muito com eles, justamente para estimular neles essa questão do diálogo, da pergunta, da curiosidade”, isto pode demonstrar que, por meio do diálogo, conforme Freire (1996), a professora diminui a distância que a separa dos seus alunos.

Do mesmo modo que Carina, Carla associa equivocadamente sua identidade profissional a uma representação ligada à figura “materna”, ou seja, confunde as dimensões pessoais com as profissionais. (FARIAS, 2011). A colaboradora diz:

*Sou muito **materna**, não sei se esse é o melhor termo, mas a aparência dos meninos nos leva a **suprir todas essas necessidades**, as emocionais também, tentar suprir, eles são carentes de uma série de outras coisas”.*

Apesar de reconhecermos que os diversos papéis que assumimos em nossa vida social interferem na construção da identidade profissional, esta deve resultar das relações e interações no trabalho, fundada em representações coletivas variadas que constroem atores do sistema social e institucional. Para Moita Lopes (2003, p. 25), “aprendemos a ser quem somos como mulheres, heterossexuais, negros, professores etc. nas práticas discursivas em que agimos com outros e que têm, portanto, uma base sócio-histórica e cultural.” No caso das colaboradoras Carina e Carla, a construção da identidade profissional ainda está em processo, sofre interferências de outras identidades sócio familiares e ainda está associada a representações ligadas a uma tradição da figura da professora (tia, mãe etc.).

Na opinião das colaboradoras, essa relação familiar deixa a criança mais receptiva, confiante, o que, para as professoras, favorece o processo de alfabetização e letramento:

Eu aprendo com eles, eles aprendem comigo, eles aprendem entre si. Então essa troca é fundamental, sem ela não há ensino nem aprendizagem. (Tatiana).

A exemplo de Maria Eduarda, Tatiana também elabora uma representação de si como professora-aprendiz e revela como se dá o processo de construção do aprender, conseqüentemente do ensinar. Nessa representação de professor-aprendiz, situamos o que diz Freire (1996, p. 25): “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Isso nos leva a compreender que a representação que Tatiana tem sobre aprendizagem é uma relação de troca pautada na confiança do aluno e no compromisso político do professor. Carla destaca outro aspecto “o emotivo dessa relação mais emocional, entendo esse interativo como a sala conjunta dos meninos e comigo mesma. Então dentro desse processo alfabetizador, é importantíssimo”. No tocante às relações interativas, observamos que a relação professor aluno possibilita a aproximação de ambos, provocando uma aprendizagem significativa, que, para Pimenta (2000), só é possível com a formação de professores com consciência e sensibilidade social.

Outro aspecto que foi percebido nas falas das interlocutoras, nessa representação de si e de sua prática, diz respeito ao sentimento que elas têm quando o aluno manifesta o domínio da leitura e escrita. Nesse sentido, Tatiana diz “me sinto tão feliz, eu fico regozijada, [...] ele entrou “zerado” e quando ele chega ao final do ano ele já alfabético ou então precisando de alguns ajustes aquilo é muito prazeroso”. A representação da professora demonstra compromisso profissional quanto à aprendizagem dos seus alunos. Carolina destaca que “é uma alegria muito grande, a gente sente que o nosso trabalho não é perdido [...] quando a gente tem uma resposta positiva, isso traz um ânimo novo, a gente tem a sensação de dever cumprido”. Quando Tatiana afirma que o aluno entrou “zerado”, exagera, pois desconsidera os outros letramentos e todos os conhecimentos prévios de mundo trazido por ele. Sua identidade profissional está ligada a uma tradição da representação da professora alfabetizadora que é detentora do conhecimento que garante a aquisição do domínio da escrita pelo discente.

Para Maria Eduarda, a superação das dificuldades do aluno “paga tudo, paga todo esforço, toda dedicação, porque a minha grande meta quando eu estou diante de sala de crianças que ainda não estão alfabetizadas é alfabetizar 100% da turma”. Considerando que as turmas são heterogêneas, a meta proposta pela professora nos leva a refletir sobre a dificuldade do alcance dessa meta, em razão dos inúmeros obstáculos existentes e da participação efetiva nas trocas de experiências.

Quanto à visão das colaboradoras sobre “como se veem como alfabetizadora e como gostariam de ser”, Carina diz em seu depoimento:

Eu tento trabalhar de um jeito que meus alunos se sintam melhor, que eles aprendam, eu tento levar recursos diferentes. Eu gostaria de ser uma professora mais dinâmica, mais alegre, mas isso não é da minha personalidade. (Carina).

Na representação de si, Carina revela-se como uma profissional das tentativas para melhorar sua atuação em sala de aula: “Eu tento trabalhar de um jeito que meus alunos se sintam melhor [...], eu tento levar recursos diferentes.

Ao utilizar o pronome enfático ‘eu’, faz uma autor referência como protagonista dessas tentativas e reforça uma identidade profissional de pedagoga alfabetizadora que não é pelo uso do verbo **tentar** e da conjunção adversativa **mas**, ao dizer: “Eu gostaria de ser uma professora mais dinâmica, mais alegre, mas isso não é da minha personalidade”, evidencia a negação de não ser uma pedagoga alfabetizadora que saiba atuar na melhoria das interações pedagógicas entre professor/aluno. Ou seja, sou isso (uma pedagoga alfabetizadora desmotivada, sem dinamismo, triste, incapaz de criar situações de aprendizagens) e não aquilo (uma pedagoga alfabetizadora motivada, dinâmica, alegre e criativa).

Nesse sentido, situamos o que diz Hall (2006, p. 81): “todos os termos da identidade dependem do estabelecimento de limites, definindo o que são em relação ao que não são.” É a necessidade que temos do outro para nos definir, a partir da perspectiva dialógica de Bakhtin (2003, p. 33):

o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria (...).”

Quanto a Tatiana, representa-se como um profissional cuja formação é inacabada, pois afirma que

“tem muito que aprender [...] eu me avalio como uma pessoa que tem que aprender muito e muito! Gostaria de ser mais preparada, gostaria de conhecer outras realidades de educação, alfabetização”.

Constrói uma identidade profissional de uma pedagoga alfabetizadora que valoriza a aquisição de novos saberes e necessita de uma formação continuada diante de “outras realidades de educação, alfabetização” e das novas competências exigidas no cotidiano da sala de aula. Tem consciência da mutabilidade das práticas pedagógicas.

Maria Eduarda também revela identidade profissional de uma pedagoga alfabetizadora que está em processo de desenvolvimento/aperfeiçoamento de suas competências ao relatar:

Eu me vejo hoje como uma professora alfabetizadora, um profissional que desenvolve cada vez mais as suas competências. Quero construir e consolidar o meu perfil de professor alfabetizador, ainda não estou satisfeita. (Maria Eduarda).

De igual modo, Maria Eduarda revela anseio no sentido de construir e consolidar o perfil de professora alfabetizadora. As falas deixam explícitos os anseios em melhorar o perfil de alfabetizadora, apontando a formação continuada como uma das alternativas de superação das lacunas deixadas pela formação inicial. Na mesma direção, outras colaboradoras manifestam-se em processo de construção, como Carla, que afirma

“[...] eu me vejo em construção, eu quero ser uma professora alfabetizadora melhor, [...] eu gostaria de [...] fazer mais diferença [...] ainda não estou satisfeita, só não consegui alcançar a todos”. Do mesmo modo, Carolina afirma “me vejo como uma professora em processo de construção [...], e eu me vejo assim, nesse processo de construção eternamente”.

Em relação à identidade do professor, ela é construída como processo em que os sujeitos historicamente vão se situando, adquirindo novas características em função das novas configurações sociais ou exigências da sociedade. Nesse sentido, concordando com Moita Lopes (2003, p. 24), reafirmamos “a centralidade da construção discursiva das identidades sociais [...], o que quer dizer que elas não estão prontas e fixas, mas sim situadas nos processos discursivos de sua construção.” Cada professor, agente social, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, saberes, angústias e anseios.

Compartilhamos com a ideia de Farias (2011) ao conceber o professor como um profissional que está sempre em construção. Partindo desse entendimento, ratificamos que a construção da identidade é um processo sócio histórico, portanto não pode ser deslocado das suas experiências e vivências no contexto da sala de aula.

Neste estudo, ao analisarmos a construção das identidades das pedagogas alfabetizadoras, em especial as colaboradoras formadas pelo curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão, alguns traços identitários se evidenciaram, a saber:

- a prática docente foi forjada a partir de uma formação ainda ligada a uma tradição de ensino de língua que prioriza apenas a decodificação gráfica dos signos linguísticos, desprovida de uma reflexão sobre os usos e os seus contextos de interação;
- a representação de si está arraigada à história e à cultura docente, com seus valores, modelos e crenças tradicionais, portanto, a identidade profissional revela um docente, algumas vezes, idealizado; outras, desvalorizado frente ao descaso governamental e sem condições adequadas de trabalho; ou ainda despreparado frente às novas competências exigidas para o ensino de língua, incapazes de solucionar outras situações-problema do cotidiano de sala de aula sem serem aquelas impostas no processo de formação;
- as identidades profissionais são contraditórias e estão em constante fluxo, pois, as colaboradoras, algumas vezes, mostram-se satisfeitas com a profissão que escolheram; outras, nem tanto pela falta de reconhecimento social da profissão;
- a opção profissional foi decorrente de uma possibilidade de ascensão social, de mudança do *status* social e, conseqüentemente, de um significado social positivo da profissão que serviu de referência no processo de construção das identidades das colaboradoras.

Os aspectos inerentes à atividade docente (os saberes das Ciências da Educação, o saber-fazer e o saber-ser) e que traduzem a construção da identidade profissional das colaboradoras revelam a representação de um profissional cuja formação foi dogmática e conservadora. Portanto, revelam uma identidade de um professor tradicional. Entretanto, elas sentem a necessidade de reverter esse quadro

de saber-fazer e saber-ser a partir de novas bases que norteiem o seu agir no trabalho docente e que confirmem segurança, reconhecimento e competência frente aos desafios do cotidiano em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita desta dissertação envolveu uma série de desafios, não somente os ligados às questões epistemológicas e metodológicas relacionadas ao desenvolvimento da pesquisa cuja temática era representações e identidades sociais, mas principalmente porque envolveu uma reflexão sobre meu modo de ser pedagogo e professor e de representar a formação no curso de Pedagogia da UEMA. A nossa trajetória de pesquisa permitiu não apenas um desvelar das representações de nossas pedagogas alfabetizadoras egressas da UEMA, mas também trouxe para mim possibilidades de percorrer outros caminhos guiados pela Linguística Aplicada, território outrora apenas miragem. Caminho inicialmente árduo e nebuloso para quem não conhecia os Bronckart, Moita Lopes, Rajagapolan e outros tão conhecidos linguistas da vida, em um bom sentido, pois minha formação inicial também digitou em mim uma identidade profissional, um ser pedagogo-professor, dogmático, tecnicista, preocupado com o ensino de língua fora do contexto de uso, da situacionalidade, da relação dialógica, da alteridade, como diria Bakhtin, filósofo da linguagem que sabia muito das coisas de nós, seres de linguagem.

Se concordarmos com a noção de identidade como processo que se constitui social e discursivamente a partir das formas pelas quais somos representados e com as quais nos identificamos, como aprendemos com Hall (2007) em nossas análises, falar dos resultados de pesquisa é algo que seguramente podemos dizer que abalou as nossas estruturas identitárias.

De um modo geral, buscamos investigar as representações sociais de seis pedagogas alfabetizadoras egressas do curso de Pedagogia da UEMA, *campus* São Luís, em relação à formação inicial com vistas a compreender o processo de construção da sua identidade. A partir das análises das motivações que levaram nossas colaboradoras a escolherem o curso de pedagogia e que delinearam o processo de identificação com a docência, verificamos as seguintes representações: idealização da profissão, desejo familiar, ascensão e prestígio social rápidos e empregabilidade fácil. Essas representações denotam o perfil socioeconômico de nossas colaboradoras, todas de camadas populares, da zona rural, com pais sem ou com baixo grau de escolaridade.

Em se tratando dos resultados de pesquisa levando em conta o primeiro objetivo - identificar quais as representações das egressas do curso de pedagogia da UEMA sobre o processo de formação docente, percebemos uma forte crítica à formação recebida no curso ao relatarem que os conhecimentos adquiridos nessa fase inicial da formação profissional não as prepararam para o enfrentamento de situações na sala de aula, o curso de Pedagogia não forma professores ou ainda é um curso muito bom para formar cientistas da educação, pesquisadores, pessoas que pesquisam, que falam e que trabalham e que buscam melhorar educação. Parece-nos que, na formação recebida, não houve uma articulação entre os saberes das ciências da educação, os saberes disciplinares, os saberes curriculares com os saberes da ação pedagógica e os saberes didático-curriculares. Ou dito resumidamente, não houve mediação entre a teoria pedagógica e a ação educativa. Além disso, concluímos também que os conhecimentos relacionados às Ciências da Linguagem não foram explorados devidamente quanto às questões relacionadas ao ensino de língua. Para suprir as lacunas dessa formação, veem na formação continuada uma possibilidade de dissolução dessas dificuldades.

Em relação ao segundo objetivo - identificar quais as autorepresentações das egressas como alfabetizadoras, verificamos que todas demonstraram aspectos positivos sobre o que fazem e como se veem como profissionais, além de sinalizar uma representação utópica de seus desempenhos em sala de aula. Além disso, elas não se veem exercendo outra profissão apesar de todas as dificuldades que enfrentam. A análise também revelou um ser professor que não reconhece os outros letramentos nem as outras variedades linguísticas do aluno o que pode ser resultado da formação inicial.

Quanto ao terceiro e último objetivo proposto nesta pesquisa - analisar o processo de construção das identidades dessas egressas como professoras alfabetizadoras, nos achados da pesquisa, constatamos que as colaboradoras assumem uma identidade de profissionais que não fizeram a escolha da profissão espontaneamente, sendo influenciadas quer seja pela família, pelo ambiente em que vivem, ou por questões econômicas. Como professora alfabetizadora, a sua identidade é de uma profissional satisfeita com o que faz, ignorando os fatores externos que podem comprometer o seu desempenho como docente. Há também colaboradoras que, embora estejam satisfeitas com o que realizam, ressentem-se das influências desses fatores que comprometem a sua prática, a exemplo, a

carência afetiva das crianças, a desvalorização profissional, falta de acompanhamento, condições de trabalho, entre outros.

Esperamos que esta pesquisa possa oferecer subsídios para uma futura revisão curricular no curso de Pedagogia da UEMA, considerando o que foi levantado pelas colaboradoras da pesquisa no que tange à formação inicial que, nas perspectivas delas, enfatiza conhecimentos que não as prepararam para as situações do cotidiano de sala de aula. Ainda no que concerne à matriz curricular do curso, observamos que, apesar de serem contempladas na área de aprofundamento e diversificação de estudo, disciplinas como psicologia da aprendizagem, linguística, alfabetização e letramento e fundamentos e métodos de ensino, as colaboradoras nos seus diversos argumentos explicitam as dificuldades e limitações quanto aos domínios dos processos de alfabetização.

Essas limitações constatadas estão explícitas nos fragmentos das falas quando expressam “às vezes me sinto perdida” (Carolina); “é muito desafiador ser alfabetizadora” (Carla) e “tem tanta coisa que eu ainda não sei” (Tatiana). Outro achado de pesquisa que consideramos relevante é a representação que as colaboradoras têm como alfabetizadoras, quando se veem como uma pessoa que tem muito a aprender, que se veem em processo de construção que se realiza na prática que elas desenvolvem.

Não é pretensão nossa apresentar alternativas para resolver todos os problemas enfrentados na formação da pedagoga alfabetizadora nem esgotar a discussão sobre o processo de construção de identidade e sua representação social, entretanto ressaltamos a necessidade de mais estudos sobre a representação social e a construção da identidade da pedagoga alfabetizadora, sobretudo nos cursos de formação de professores para a educação básica.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V. N.. **Marxismo de filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 6 ed. São Paulo: HUCITEC, 1992 [1929].

_____. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1998.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Ano 134, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dez. de 1961.

_____. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 de nov. de 1968.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente. In: BRZEZINSKI, Iria. Org. **Profissão professor**: Identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002, p. 7-19.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio discursivo. 2ed. São Paulo: EDUC, 2012.

_____. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas: Mercado das Letras. 2006.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da educação**. 11ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DOTTA, Leonete Teresinha Thomas. **Representações sociais do ser professor**. Campinas: Alínea, 2006.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha. **Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes: uma análise do uso dos resultados o curso de Pedagogia da Uema**. 327f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

_____. **Formação do Pedagogo: entre velhos desafios e novos compromisso**. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2008.

DUARTE, Newton. **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber livro, 2011.

FERREIRA, Viviane Lovatti. **Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Caderno de pesquisa. vol. 42 nº São Paulo Jan./Abr. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FLICK, Uwe. **Introdução a pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas S.A., 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000, v. 2.

GUARESCHI, Pedrinho. JOVCHELOVITCH Sandra. (Org.) **Textos em Representações Sociais**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Thomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2013, p.103 - 133.

_____. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

_____. **El trabajo de la representación**. In: Representation: cultural representations and signifying practice. London, SagePublications, 1997. Trad. de Elias Sevilla Casas. Disponível em: <http://socioeconomia.univalle.edu.co/professores/docuestu/download?pdf/eltrabajodela R. StuartH.PDF>. Acesso em: 12 dez. 2014.

_____. HIDALGO, Angela Maria. De “educação para responsabilização individual” para “educação e consciência de classe”. In ORSA, José Paulino; Gonçalves, Sebastião Rodrigues; Mattos, Valci Maria (Orgs.). **Educação e luta de classes**. 2.ed., São Paulo: Expressão Popular, 2013.

IANNI, Otávio. **A era do globalismo**. RJ: Civilização Brasileira, 1996.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. **Revisão Técnica**: Alda Judith Alves Mazzotti. Paris: PUF, 1989. p. 31-61

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: impressões teóricas e concepções estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, 2006 (número especial).

_____. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MALAGUTI, Manoel Luiz; CARCANHOLO, Reinaldo A.; CARCANHOLO, Marcelo, D. **Neoliberalismo**: a tragédia do nosso tempo. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, Fernando José. Formação de professores e luta de classe In. ORSA, José Paulino; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria (Orgs.). **Educação e luta de classes**. 2.ed., São Paulo: Expressão Popular, 2013.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi e ROCA, Pilar. Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

_____. Contemporaneidade e construção do conhecimento na área de estudos linguísticos. *SCRIPTA – Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras do Cespuc*. Belo Horizonte: PUC, vol. 7, nº 14, p. 159-171, 2004.

_____. **Discurso de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NASCIMENTO, Ilma Vieira do et al. Educação superior no Maranhão 1991-2004. In: RISTTOF, Dilvo; GIOLO, Jaime (Orgs.). **Educação superior brasileira**: 1991-2004. Brasília: Inep, 2006, p. 22-81.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PIAGET, J. **A Representação do mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2006.

_____. ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo (Orgs.). **Docência no Ensino Superior**. São Paulo Cortez, 2002. (Coleção Docência e Formação)

PIMENTA, Selma Garrido et al. (Coord). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

REHEM, Cleunice Matos. **Perfil e formação do professor de educação profissional técnica**. São Paulo: Senac São Paulo, 2009.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, Mary Jane Paris. (Org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da sociologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 19-45.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade**. Caderno de Pesquisa, São Paulo: vol. 37, nº 130, p.99-134, jan./abr. 2007.

SILVA, Kátia Augusta Curado P. C. da. **Professores com formação *stricto sensu* e o desenvolvimento da pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades**. 2008. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

SILVA, Thomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Thomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**.Petrópolis: Vozes, 2013, p. 73-102.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WOODWARD, Kathyn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Thomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**.Petrópolis: Vozes, 2013, p. 7-72.

APENDICE

**APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA AOS
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

1. Qual o ano em que você leciona?
2. Há quanto tempo você trabalha como professora alfabetizadora?
3. Quais foram as razões que o levaram a escolher ser professora?
4. Você gostaria de exercer outra profissão?
5. Está satisfeita com a profissão?
6. Tem alguma atitude/postura que você gostaria de mudar sobre como você é e não gostaria de ser como alfabetizadora?
7. Em que o curso de Pedagogia contribuiu para sua prática?
8. O que precisa ser acrescentado na sua formação?
9. O que você sugere para a formação de futuros pedagogos alfabetizadores?
10. Quais os componentes curriculares do curso de pedagogia, que mais contribuíram para sua formação e prática como professor alfabetizador?
11. As disciplinas Prática Curricular e Estágio Supervisionado nos anos iniciais possibilitaram alguma aproximação com a realidade que você vivencia hoje em sua sala de aula?
12. Você se sente segura como alfabetizadora?
13. Teria algo a acrescentar para melhorar o seu desempenho profissional?
14. Que aspectos você considera que foi indispensável na sua formação acadêmica para o seu desempenho como professora alfabetizadora?
15. Em que situação de sala de aula você se valeu dos conhecimentos acadêmicos? Cite alguns.
16. Como você compreende leitura, escrita, alfabetização e letramento? Como esses conceitos se manifestam na sua prática em sala de aula?
17. Quais alternativas você recorre quando seus conhecimentos sobre alfabetização e letramento não são suficientes?
18. Como você analisa a sua relação com seus alunos?
19. Você considera que as relações interativas em sala de aula favorecem o processo de alfabetização e letramento?

20. Como você se sente quando seu aluno manifesta o domínio da leitura e da escrita?
21. Quais os desafios enfrentados por você, no domínio dos métodos e processos de alfabetização?
22. Você tem conhecimento dos elevados índices de evasão e repetência nos anos iniciais do ensino fundamental, no Brasil e no Maranhão?
23. Na sua visão, que fatores contribuem a construção dessa realidade?
24. Você se sente também responsável por esses índices? Como? Por quê?
25. Como você se vê, hoje, como professora alfabetizadora e como gostaria de ser?
26. Contribua mais ainda com nossa pesquisa fazendo um relato de experiência de alfabetização bem sucedida, e um que não foi.

ANEXO

ANEXO A- CARTA DE ANUÊNCIA DO DIRETOR DO CECEN

Na condição de diretora do Centro de Educação, Ciências Exatas e Naturais (CECEN) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), situado na Cidade Universitária Paulo VI, CP.09 - Tirirical, CEP 65055-970, São Luís Maranhão, registro que estou ciente de que a pesquisa “Representações e construção da identidade da pedagoga alfabetizadora”, está sob a responsabilidade da mestranda Maria das Graças Neri Ferreira, orientanda da Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). O estudo tem como objetivo analisar as representações de professoras egressas do Curso de Pedagogia da UEMA, sobre o seu processo de formação e como essas professoras veem a si mesma e constroem sua identidade de alfabetizadora.

Ciente das considerações normativas e metodológicas, compreendemos que o estudo traz contribuições para a formação do pedagogo como alfabetizador, refletindo na Prática de sala de aula, auxiliando na promoção dos saberes dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Colocamos a disposição os documentos e dados necessários à pesquisa.

São Luís, 02 de dezembro de 2013.

Diretora do CECEN

ANEXO B - CARTA DE ANUÊNCIA DO DIRETOR DO CURSO DE PEDAGOGIA

Na condição de diretor do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), situado na Cidade Universitária Paulo VI, CP.09 - Tirirical, CEP 65055-970, São Luís Maranhão, registro que estou ciente de que a pesquisa “Representações e construção da identidade da pedagoga alfabetizadora”, está sob a responsabilidade da mestrandia Maria das Graças Neri Ferreira, orientanda da Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). O estudo tem como objetivo analisar as representações de professoras egressas do Curso de Pedagogia da UEMA, sobre o seu processo de formação e como essas professoras veem a si mesma e constroem sua identidade de alfabetizadora.

Ciente das considerações normativas e metodológicas, compreendemos que o estudo traz contribuições para a formação do pedagogo como alfabetizador, refletindo na Prática de sala de aula, auxiliando na promoção dos saberes dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Colocamos a disposição os documentos e dados necessários à pesquisa.

São Luís, 02 de dezembro de 2013.

Diretor do Curso de Pedagogia

**ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
PROFESSORAS ALFABETIZADORAS**

A pesquisa com o tema “Representações e construção da identidade da pedagoga alfabetizadora” tem como objetivo analisar as representações de professoras egressas do Curso de Pedagogia da UEMA, sobre seu processo de formação e como essas professoras vêm a si mesma e constroem sua identidade de alfabetizadora. O estudo é de responsabilidade da mestranda Maria das Graças Neri Ferreira, orientada pela Profa. Dra. Dorotea Frank Kersch, do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Nesta perspectiva a pesquisa aqui proposta pretende ouvir, analisar, e refletir sobre as representações construídas pelas egressas do curso de Pedagogia sobre seu processo de formação e construção de identidade como alfabetizadora. Daí considerarmos relevante a imagem que a própria pedagoga possui da sua formação que reflete na sua prática enquanto professora alfabetizadora.

Com essas intenções, convidamos você a ser parceiro (a) nesse estudo. Sua participação será de grande valia e resultará em seu consentimento para momentos de entrevistas seguidos de um roteiro previamente elaborado e apresentado a você. Nossos encontros serão gravados em áudio. Sua identidade será preservada e não serão divulgados nomes ou informações que possam identificá-lo nem a sua instituição. Os dados coletados serão utilizados para fins de pesquisa. Você poderá retirar seu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum, além de obter informações sobre o andamento do estudo, quando achar necessário, pelos fones: (98) 32484070/88733770/82780804 ou pelo e-mail: gracasneri@yahoo.com.br. Este documento deve ser assinado em duas vias, ficando uma em seu poder e outra com a pesquisadora.

São Luís, 02 de dezembro 2013.

Nome completo do (a) professor (a) _____

Assinatura do (a) professor (a) _____

Assinatura da pesquisadora _____