

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA

ELIZANGELA FERNANDES MARTINS

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO GRADUANDO  
DE PEDAGOGIA: DE PROFESSOR A GESTOR**

TERESINA  
2012

ELIZANGELA FERNANDES MARTINS

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO GRADUANDO  
DE PEDAGOGIA: DE PROFESSOR A GESTOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho

TERESINA  
2012

Elizangela Fernandes Martins

M379c

A constituição da identidade docente do graduando de pedagogia: de professor a gestor. Elizangela Fernandes Martins. – Teresina, 2012. 140f.

Dissertação (Mestrado) – Pós-Graduação em educação da universidade federal do Piauí, 2012.

1. Identidade profissional. 2. Pedagogia. 3. Concepção psicossocial de identidade. 4. Psicologia sócio-histórica. I. Título.

CDD 371.3

ELIZANGELA FERNANDES MARTINS

**A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE DO GRADUANDO  
DE PEDAGOGIA: DE PROFESSOR A GESTOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria Vilani Cosme de Carvalho

Teresina, 01/08/2012

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho (UFPI/PPGEEd)  
Orientadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina (UFPI/PPGEEd)  
Examinadora Interna

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Wanda Maria Junqueira de Aguiar (PUC/SP)  
Examinadora Externa

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria da Gloria Soares Barbosa Lima (UFPI/PPGEEd)  
Examinadora Interna Suplente

Aos pedagogos e aos graduandos de Pedagogia, que almejam uma educação comprometida, para que possam ver neste trabalho pontos de reflexão sobre a atuação profissional. Para que lutem por uma educação de qualidade, buscando realizar seus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

O homem não nasce homem, isso é condição aprendida  
Vigotski e Leontiev me fizeram entender o movimento da vida  
O ser humano é social, histórico e cultural  
Por isso é tão diferente do animal  
Assim, pude entender a identidade pessoal e profissional  
Ciampa me explicou algo difícil de compreender  
Sendo eu mesma, outra pessoa posso ser  
Continuar e mudar de identidade, isso pode?  
Ciampa diz que sim, basta entendê-la como metamorfose

Durante a pesquisa, investiguei como a identidade profissional se constitui  
Como o professor com a profissão se identifica  
Começa a querer o que antes não queria  
Entendi que a identidade profissional é mediação  
Ela não é fixa, nunca está pronta, é constituição

Dois anos e meio foi o tempo que precisei  
Para investigar e aprender o que hoje sei  
Os motivos, a formação, as expectativas e a significação  
Podem levar alguém a se identificar com a docência ou não  
Descobrir o que me inquietava pelos Núcleos de Significação

Agora é o momento de agradecer  
São tantas pessoas de quem não posso esquecer  
Amigos, professores, irmãos, filhos e parentes  
Se, por ventura, alguém eu esquecer do nome mencionar,  
Sabia que escrito em meu coração vai estar

A primeira pessoa a quem vou agradecer  
É minha orientadora, mulher sábia e lutadora  
Com a força do seu saber  
Fez brotar em mim confiança e determinação

Obrigada, Vilani Cosme de Carvalho por sua orientação  
Por você tenho grande admiração

Sempre segura, firme e precisa em sua orientação  
Fez-me muitas vezes chorar de raiva e indignação  
Indignada por achar que não era capaz  
Mas você, Vilani, confiou e me mostrou  
Que posso fazer muito mais

Nossa caminhada foi difícil  
Muitas vezes tropecei  
A cada queda, recomeçava a escrever tudo outra vez  
Um grande tropeço foi a qualificação,  
Mas levantei e segui com firmeza e determinação

Durante minha qualificação  
Uma pessoa me fez ver  
Que mesmo a pior tempestade passa  
É preciso determinação, força e saber  
Obrigada, professora Glória Lima por, na hora da aflição,  
Com serenidade e sabedoria, acalmar meu coração.

Professora Ivana, você deixou em mim marcas profundas  
No dia da minha entrevista me fez chorar  
Mas nossos encontros ainda iam continuar  
E na qualificação, imagine quem estava lá  
Ivana Ibiapina a me desafiar

Você, professora, fez-me forte e decidida  
Agradeço por mostrar-me algo que vou carregar para minha vida  
Que o meu “pensamento nuvem” eu preciso transformar  
Em gotas de conhecimento, para que na vida eu possa usar

Wanda Aguiar parece ser tão íntima que vou chamar de Ia  
Você é uma pessoa como há tempo eu não via  
Nosso primeiro encontro foi muito interessante, vou contar  
Assistindo sua palestra comecei a me encantar  
Pelos Núcleos de Significação que agora estou a utilizar  
Comprei seu livro, e uma dedicatória pedi  
Você me disse tudo que eu precisava ouvir  
Falou-me que uma longa conversa iríamos começar  
Aqui estou eu, aprendi muito e ainda temos muito que dialogar

Esta pesquisa somente pode se realizar  
Por oito pessoas com quem pude contar  
Ana, Afonso, Sônia e Joana  
João, Cida, Maria e Karla  
Muito obrigada! Por meio de suas falas  
Pude realizar minha dissertação  
Obrigada, meus caros interlocutores, por sua colaboração

Ao núcleo de estudos NEPED, tenho muito a agradecer  
Encontros matinais, nas quartas, marcam o nosso aprender  
Conversas, discussões e muito conhecimento  
Mas, também tínhamos hora para o entretenimento  
Obrigada a cada um dos membros  
Por contribuir com o meu crescimento

Duas amigas me ajudaram muito  
Eliane e Cristiane, obrigada por tudo  
Suas contribuições foram decisivas na construção  
Obrigada, meninas, por contribuir para minha dissertação  
Não irei esquecer nossa pré-qualificação.

Agradeço de forma especial, ao Programa de Pós-graduação  
Vivemos momentos do saber, cada professor, de modo particular  
Soube plantar em cada mestrando a semente do pesquisar



Hoje, no momento de nossa defesa, vemos a semente brotar.

Meus colegas da 18<sup>o</sup> turma, um obrigada fraternal  
Por cada um de vocês tenho um carinho especial  
Nem preciso o nome de cada um mencionar  
Todos sabem que em minha memória vão sempre estar  
Conviver com vocês me possibilitou conhecimentos,  
Seminários, resenhas e artigos  
Memorial, diários e congressos  
A convivência no mestrado foi um sucesso.

O mestrado me presenteou com a amizade de duas joias preciosas  
Amigas especiais das quais nunca vou esquecer  
Uma recheada de emoção e a outra que transpira razão  
Amizade das duas me proporciona prazer  
Lilia e Milene são essas joias por quem tenho admiração  
Nossa amizade, meninas, é coisa sem dimensão  
Escrita no céu, na terra, nas estrelas e guardada no meu coração

Agradeço muito carinhosamente  
Às minhas companheiras de viagem  
Waldirene e Suely, quanta emoção vivemos nas rodagens  
Viajar todos os dias e conversar muita bobagem  
Obrigada, meninas  
Por me fazerem companhia  
E ouvir muitas vezes minhas tristezas e alegrias

Agradeço à minha família pelo apoio dado  
Pois em todos os momentos sempre tiveram ao meu lado  
Deram-me força, confiança e alento  
Nas horas de alegria e de sofrimento  
Receber o título de mestra era um sonho meu,  
Que, ao se realizar, transcendeu  
Pois hoje, faço feliz a 13 irmãos meus

Agora vou mencionar o nome dos meus irmãos  
Para obrigada a cada um poder dizer  
Começo citado os primeiros: Pedro, Paulo, Ribamar e Jesus  
Obrigada pela confiança e luz  
Agradeço agora ao Mário e ao Edmar  
Obrigada por em mim sempre acreditar  
Edna, Arimatéia, Edinir, Edilene, Edjane, Assis e Nazareth  
Meus irmãos amados, amigos e companheiros de fé

Agora é chegado o momento  
De agradecer às duas obras primas da natureza  
Mãe Moça e mãe Joaquina  
Estrelas de máxima grandeza  
Mãe Joaquina me deu a luz da vida,  
Mãe Moça com amor me educou  
Essa dupla de mães vencedoras  
Fizeram-me tudo que eu sou

Trabalharam muito, na roça, na quebra de coco, no serviço pesado  
Souberam amar e educar sem deixar a diversão de lado  
Também repassaram carinho  
Educaram filhos-netos com amor  
Ensinando o que no mundo tem valor  
A honestidade, a fé e a solidariedade  
Isso faz um homem de verdade

Ao meu pai querido, vou agradecer  
Que lá do céu ora e pede por mim  
Dele não posso esquecer  
Que me traz lindas recordações  
Seu amor e alegria guardo no coração  
Hoje, pai, posso dizer  
Que herdei de você o bom humor e a alegria de viver.

Aos meus filhos queridos, alegria da minha vida  
Obrigada por entender minha ausência às vezes tão sofrida  
Sei que por vezes estava com vocês e mesmo assim sentiram solidão  
Saibam que vocês contribuíram para essa realização  
Pedro Enric e Luis Felipe, vocês estão no meu coração

Ao meu marido, amor da minha vida  
Oliveira, o meu muito obrigada por partilhar dessa conquista  
A vida tem altos e baixos, isolamento e aflição  
Sofri, chorei e sorri até chegar à concretização  
Desse sonho que é nosso  
Por isso, obrigada pelo apoio incondicional  
Muitas vezes expresso de forma bem original

Agradeço há quem muito me ajudou  
Foi meu motorista particular e amigo de valor  
Meu padrinho e cunhado Walter Ferreira  
Obrigada, por muitas vezes meu cansaço aliviar  
Por me trazer à Teresina e com paciência me esperar

Obrigada a uma pessoa marcante nesta caminhada  
Meu tio Cícero, meu pai de amor  
Que em suas orações, por mim sempre rogou  
Obrigada por me ajudar a chegar onde estou  
Por me dar força, luz e amor

Ao viajar para estudar, sempre fiquei tranquila  
Minha casa fica entregue a alguém gente fina  
Maria, arrumadeira, cozinheira, companheira  
Você é uma amiga verdadeira

Às instituições em que trabalho, é preciso agradecer  
Pelo apoio que me deram nessa trajetória do saber  
A Semeduc e a Uema me agradeceram com disponibilização

Hoje estou pronta para a retribuição  
Trabalhar em prol da Educação de Caxias e do Maranhão

Não pensem que me esqueci de agradecer a um ser supremo  
Que toda inspiração me concedeu  
Esse obrigado dedico ao meu grandioso Deus  
Obrigada, Senhor, pela força de cada dia  
Por ter me dado coragem e ousadia  
De enfrentar turbulências, mágoas e alegrias

Deus, tantas conquistas o mestrado me oportunizou  
Acreditar em mim é a maior conquista, hoje mestra sou  
Por meio do mestrado, cresci em conhecimento, em força em garra e talento  
Andei de avião, dirigi em BR e andei de voadeira  
Tive trabalhos publicados em encontro internacional  
Por isso tudo, Deus, obrigada, por essa conquista sem igual.

“A identidade, como concreto, está  
sempre se concretizando”

(Ciampa)

“O homem é um horizonte de possibilidades”

(Ciampa)

## RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo geral foi investigar o processo de identificação dos graduandos do curso de Pedagogia com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, acadêmicos do Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Por sua vez, teve como objetivos específicos: identificar os motivos que orientaram a escolha pelo curso de Pedagogia; compreender o que pensam os graduandos acerca do processo de formação que estão vivenciando; analisar as expectativas esperadas pelo graduando em relação à sua atuação profissional como pedagogo; e compreender os sentidos produzidos pelos graduandos de Pedagogia em relação à docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A realização desta pesquisa, mediante abordagem qualitativa, firmou-se sobre os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica defendidos por Vigotski (2001) e Leontiev (1978), em que as categorias Historicidade, Mediação, Atividade, Consciência, Significado, Sentido e Identidade auxiliaram na compreensão do homem como ser construído dialeticamente, e da identidade humana como mutável. Fundamentou-se, ainda, na concepção psicossocial de Ciampa (2007), que defende a Identidade como metamorfose, que tende à emancipação; e em Dubar (2005) acerca da identidade profissional. Na realização da pesquisa empírica utilizou-se como instrumento de produção de dados a entrevista narrativa que, segundo Sousa (2008), permite captar os aspectos subjetivos do narrador. Para o processo de análise do *corpus* empírico, adotou-se o procedimento metodológico elaborado por Aguiar e Ozella (2006), denominado Núcleos de Significação, que permitem captar o movimento dialético que constitui o processo de identificação dos graduandos. Os resultados permitiram o entendimento do movimento de identificação dos graduandos por meios de quatro Núcleos de Significação que constituem os processos identitários. O Núcleo “A escolha profissional: o enlace entre o pessoal e o social” revelou os motivos classificados em compreensíveis, que não têm relação com o objeto de estudo; e os eficazes, que mantêm essa relação e podem ser mediadores no processo de identificação, mas não definem a identidade profissional. O Núcleo “A formação inicial: revelando identificação com a docência” clarificou que os conhecimentos produzidos durante a formação são significativos na constituição da identidade profissional; O Núcleo “Expectativas para o pedagogo: de professor a gestor”

demonstrou que as vontades, os desejos, enfim os aspectos subjetivos contribuem para o processo de identificação. O Núcleo “Ser professor dos anos iniciais: alfabetizar, ensinar e cuidar gostando do que faz” retratou a realidade do professor que atua nesse nível de ensino, ao passo que revelou os significados e os sentidos construídos pelos graduandos acerca da docência. Os processos identitários permitiram a assimilação de que os motivos, a formação, as expectativas e o significado de ser professor não são determinantes na constituição da identidade. Os graduandos de Pedagogia se identificam com a docência em suas diferentes formas, como professores da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Ensino Superior, ou como gestores e coordenadores. A análise e a interpretação dos Núcleos revelaram que a identificação é processo, multidimensional; a identidade não é fixa, é dinâmica, mutável, sujeita às determinações do contexto social.

**Palavras-chave:** Identidade Profissional. Pedagogia. Concepção Psicossocial de Identidade. Psicologia Sócio-Histórica.

## ABSTRACT

This paper presents the results of a research whose main objective was to investigate the process of identification of the Faculty of Education graduates with teaching of the early years of elementary school, students from the Centre de Superior Studies of Caxias (CESC), State University of Maranhão (UEMA). In turn, aimed at specific: understand what the graduates think about the formation process they are experiencing; analyze the expectations of students in relation to their performance as a pedagogue, and understand the meanings produced by undergraduates of Pedagogy regarding the teaching of the early years of elementary school. This research, through a qualitative approach, has established itself on the assumptions of the Socio-Historical Psychology advocated by Vygotsky (2001) and Leontiev (1978), in which the categories Historicity, Mediation, Activity, Consciousness, Meaning, Sense and Identity had helped on the understanding of man as a dialectical construction, and the human identity as changeable. It was also based on the psychosocial conception of Ciampa (2007), which defends the identity as metamorphosis, which tends to emancipation, and in the ideas of Dubar (2005) about professional identity. In conducting the empirical research the narrative interview was used as a tool for data generation that, according to Souza (2008), let the interviewer capture the subjective aspects, especially the dynamics of thought of the narrator. For the process of analysis of empirical *corpus*, obtained through the narratives, adopt the methodological procedure developed by Aguiar and Ozella (2006), called Centers of Meaning, because this is capture the dialectical movement which constitutes the identification process of Pedagogy undergraduate students. The results obtained through this procedure allowed understand the identification movement of undergraduates using four Centers of Meaning that constitute the identity processes. The Nucleus "The professional choice: the link between personal and social" revealed reasons classified into understandable, which have no relation with the object of study; and effective, that keep this relationship and may be mediators in the process of identification, but not define the professional identity. The Nucleus "Initial training: revealing identification with teaching" clarified that the knowledge produced during the training are significant in the formation of professional identity; The Nucleus "Expectations for the pedagogue: from teacher to manager" has demonstrated that the wants, desires, in the end, subjective aspects contribute to the



identification process. The Nucleus "Being a teacher of the early years: literacy, to teach and to care loving what does" portrayed the reality of the teacher who works in this level of education, while revealed the meanings and the senses constructed by undergraduate students about teaching. The identity processes that led to assimilate reasons, training, expectations and the meaning of being a teacher are not decisive in the constitution of identity. The undergraduates of Pedagogy identify with the teaching in its different forms, as teachers of early childhood education, early years of Basic Education and Higher Education, or as managers and coordinators. Analysis and interpretation of nucleus revealed that the identification is a process, so it is multidimensional, showing that the identity is not fixed, it is dynamic, is mutable, subject to the determinations of the social context.

**Keywords:** Professional Identity. Pedagogy. Psychosocial Conception of Identity. Socio-Historical Psychology.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Identificação dos interlocutores .....	55
QUADRO 2 - Dados das narrativas relativos aos motivos da escolha pelo curso de pedagogia .....	62
QUADRO 3 - Dados das narrativas relativos ao processo de formação inicial .....	64
QUADRO 4 - Dados das narrativas sobre as possibilidades de atuação profissional como pedagogo .....	65
QUADRO 5 - Dados das narrativas sobre as expectativas que surgem ao ser pedagogo .....	66
QUADRO 6 - dados das narrativas sobre ser professor dos anos iniciais do ensino fundamental. ....	66
QUADRO 7 - Dos motivos da escolha pelo curso da pedagogia. ....	68
QUADRO 8 - Sobre a formação inicial. ....	70
QUADRO 9 - Sobre as expectativas e possibilidades de atuação profissional como pedagogo .....	72
QUADRO 10 - Sobre ser professor dos anos iniciais do ensino fundamental.....	74
QUADRO 11 - dos indicadores aos núcleos de significação.....	76

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Processo de identificação de Ana com a docência dos anos iniciais....	120
Figura 02 - Processo de identificação de Maria com a docência da Educação Infantil.....	121
Figura 03 - Processo de identificação de Sônia com a docência do Ensino Superior.....	122
Figura 04 - Processo de Identificação de João com a Gestão Escolar .....	123
Figura 05 - Processo de identificação de Cida com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental.....	124
Figura 06 - Processo de identificação de Afonso com a docência do Ensino Superior.....	125
Figura 07 - Processo de identificação de Joana com a docência na Educação Infantil.....	126
Figura 08 - Processo de identificação de Karla como proprietária de escola.....	127

## **LISTA DE SIGLAS**

CESC – Centro de Ensino Superiores de Caxias

CFE – Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD – Educação a Distância

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério de Educação e Cultura

NEAD – Núcleo de Educação a Distância

PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação

PSH – Psicologia Sócio-Histórica

SEMEDUC – Secretaria Municipal de Educação de Caxias

TCLE – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão

UFPI – Universidade Federal do Piauí

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>APONTAMENTOS TEÓRICOS PARA REFLETIRMOS SOBRE A IDENTIDADE SOCIAL</b>	<b>29</b>
2.1	As categorias da Psicologia Sócio-Histórica explicando o movimento que constitui a identidade humana	30
2.2	A construção psicossocial de identidade	35
2.2.1	Identidade: articulação entre igualdade e diferença	37
2.2.2	Identidade: questão social e política	39
2.2.3	Identidade: articulação entre pressuposição e reposição	40
2.3	Identificação profissional: um processo mediado pela formação	41
<b>3</b>	<b>TRILHAS METODOLÓGICAS: O CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA</b>	<b>51</b>
3.1	Trilhando os caminhos da abordagem qualitativa	52
3.2	Trilhando pelo cenário e participantes da pesquisa	52
3.3	Procedimento das entrevistas narrativas	54
3.4	Nas trilhas da construção dos dados	56
3.5	Nas trilhas da análise dos dados e interpretação dos resultados	57
<b>4</b>	<b>ANÁLISE DOS DADOS: DO LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES À CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO</b>	<b>61</b>
4.1	Do levantamento dos pré-indicadores	62
4.2	Da aglutinação dos pré-indicadores a construção dos indicadores	68
4.3	Da articulação entre os Indicadores à construção dos Núcleos	76
<b>5</b>	<b>A IDENTIFICAÇÃO DOS GRADUANDOS DE PEDAGOGIA COM A DOCÊNCIA: DE PROFESSOR A GESTOR</b>	<b>77</b>
5.1	A escolha profissional: o enlace entre o pessoal e o social	78
5.2	Formação inicial: revelando identificação com a docência	89
5.3	Expectativas para o pedagogo: de professor a gestor	101
5.4	Ser professor dos anos iniciais: alfabetizar, ensinar e cuidar gostando do que faz	108
<b>6</b>	<b>O MOVIMENTO DE IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA</b>	<b>119</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>129</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>136</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>141</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Se avexe não  
 Toda caminhada começa  
 No primeiro passo  
 A natureza não tem pressa  
 Segue seu compasso  
 Inexoravelmente chega lá  
 Se avexe não  
 Observe quem vai subindo a ladeira  
 Seja princesa, ou seja lavadeira  
 Pra ir mais alto vai ter que suar  
 (FLÁVIO JOSÉ)

Essa estrofe da letra da canção de Flávio José, **A natureza das coisas**, expressa nossos sentimentos em relação à construção deste trabalho, que inicia com o primeiro passo, o problema, e segue as ladeiras, até o alcance dos objetivos propostos. Nossa pesquisa teve como objeto de estudo a identificação do graduando de Pedagogia com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental e firmou-se sobre os pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Sócio-Histórica (PSH) e da concepção psicossocial de identidade. Esses pressupostos defendem a concepção de que o homem não nasce humanizado, mas desenvolve essa condição por meio da interação social. Os entendimentos construídos acerca do processo de identificação, fundamentados na abordagem sócio-histórica, sinalizaram que a identidade humana não é fixa, dada, transmitida ou assumida passivamente, mas se trata de (re)construção, mediada pelo contexto social, histórico e cultural em que vive o indivíduo. Esse entendimento, à luz das contribuições de Vigotski (2001) e Leontiev (1978), sobre a constituição do humano, permitiu a compreensão do processo de identificação, sobretudo a profissional, como algo constituído em um movimento dialético mediado por aspectos e situações do contexto social, histórico e cultural.

Além desses pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica, apropriamo-nos da concepção de Ciampa (2007) de que identidade é metamorfose e como tal é mutável, dinâmica, processo; que não nasce com o indivíduo, nem fica pronta na vida adulta, mas que é constituída ao longo da história, estando sempre sujeita às transformações sócio-históricas. E o processo de identificação com a docência, em especial com a dos anos iniciais, assume características relacionadas aos múltiplos contextos em que a identidade docente é produzida.

Ao nos aprofundarmos no estudo sobre o processo de identificação profissional do graduando do curso de Pedagogia, envolvemo-nos em leituras e reflexões a respeito da docência, sobretudo a dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e rememoramos a constituição de nossa identidade docente. Mediante essa situação, sentimos necessidade de recuperar lembranças, memórias de nosso percurso de formação e de experiências profissionais, para evidenciar nosso vínculo com o objeto da pesquisa que investigamos.

Rememorando as brincadeiras de infância, em que a atividade de brincar de “escolinha” e exercer o papel de professora era um entretenimento infantil bastante comum – que sinalizava para uma suposta pretensão em assumir atividade profissional futura, pois gostávamos de estar à frente da sala de aula, brincando de ensinar aos amigos. Com o passar dos anos, durante o Ensino Fundamental, ministramos aulas de reforço para os colegas, e, mais uma vez, a docência se apresentava como atividade importante em nossa vida. Ao ingressar no Ensino Médio, optamos pela formação em Magistério, antigo Pedagógico. Foi assim que a docência passou a ser nosso campo de formação, futuro espaço de atuação profissional e nos orientou na escolha pelo curso de Pedagogia.

Ingressamos no curso de Pedagogia e, ainda durante o processo de formação, obtivemos aprovação em concurso público para a rede municipal de Ensino de Caxias - MA e assumimos o cargo de professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, dando início à nossa carreira profissional no magistério. Após três anos de experiência como docente das séries iniciais, recebemos convite da Secretaria Municipal da mesma cidade para assumirmos o cargo de gestora de uma Unidade de Ensino, em que funcionava de 1ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Nessa instituição, permanecemos por onze anos no cargo de gestora, desenvolvendo função administrativa e pedagógica. As motivações para deixarmos a docência das séries iniciais e assumirmos o cargo de gestora estavam relacionadas à possibilidade de nos dedicarmos à atividade de sala de aula no Ensino Superior.

No desenvolvimento de nossa atividade profissional como gestora, observamos e participamos do cotidiano de trabalho dos professores, sendo comum ouvirmos reclamações sobre as dificuldades e as insatisfações de alguns em relação ao desenvolvimento das atividades relativas à docência. Essas insatisfações eram manifestadas com mais intensidade pelos professores que atuavam nas séries

iniciais do Ensino Fundamental. Se, por um lado, alguns professores apontavam o desgaste vivenciado no cotidiano pedagógico como ponto de insatisfação, outros mencionavam as condições de trabalho e os baixos salários. Os professores também se queixavam da falta de reconhecimento social da atividade profissional que desenvolviam.

Scheibe (2002) aponta que a precariedade das condições de trabalho, os salários aviltantes, a ausência de infraestrutura para o exercício profissional, e, ainda, a concepção de que os professores são responsáveis por muitos problemas educacionais é o que tem gerado em alguns profissionais a insatisfação em exercer a atividade docente. Mas, a despeito de todos esses problemas relacionados à docência, alguns professores demonstravam gostar e se identificar com a atividade profissional que desenvolviam, levando-nos a refletir que existem determinadas situações ou aspectos que podem dificultar o exercício docente, mas que não impedem que ocorra identificação, necessariamente.

O exercício da profissão docente nos fez vivenciar a realidade, sobretudo as dificuldades dessa atividade profissional. Porém, não se tornou obstáculo para concluirmos o curso de Pedagogia e prosseguirmos na carreira. Após a conclusão do Curso, submetemo-nos a processo seletivo para o cargo de Professor Substituto do Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). A possibilidade de atuar no Ensino Superior era motivada por apresentar melhores condições de trabalho e de salário. Com a aprovação, iniciamos nossa experiência no Ensino Superior, ministrando as disciplinas de Didática e de Psicologia da Aprendizagem. Durante o desenvolvimento de nossas atividades, ouvimos relatos de alguns graduandos que anunciavam aparente desinteresse em exercer a atividade docente, especialmente a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As duas experiências, como gestora e como professora formadora, colocou-nos na condição de refletir que algumas insatisfações não eram sentidas somente pelos profissionais em exercício, mas, também, por aqueles que estavam em processo de formação. Embora compartilhássemos, como Libâneo (2010), da ideia de que a docência contempla as atividades relacionadas ao fazer pedagógico, inquietava-nos saber por que esses graduandos estavam cursando uma licenciatura, que os habilitava para o magistério, se não desejavam ser professores.



Vivenciando experiência como tutora do curso Normal Superior a Distância, oferecido pela UEMA, por meio do Núcleo de Educação a Distância (NEAD), que tinha como objetivo formar professores não graduados, especialmente os que atuavam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, fomos constatando que esses profissionais também demonstravam insatisfação com a atividade docente. Nossa experiência nessa modalidade de ensino nos fez entender que a maioria desses alunos-professores tinha mais de dez anos de experiência na docência das séries iniciais, mas parecia “não gostar” da atividade profissional que desenvolvia, o que podia ser indício de não identificação com a docência.

Durante os encontros presenciais com esses alunos-professores, era comum surgirem questionamentos sobre a possibilidade de a graduação oferecer condições para atuação profissional como professor em outros níveis de ensino. Inclusive, alguns afirmavam que desejavam deixar o magistério dos anos iniciais. Esse dado da realidade nos levava a refletir, se eles estariam insatisfeitos com a docência de sala de aula de modo geral ou em especial com a do Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries. Nossa experiência nos fazia perceber que eles pareciam se identificar com a docência de sala de aula, mas a atividade como professores das séries iniciais era o que não os satisfazia.

Anos depois, fomos aprovadas em concurso público para CESC/UEMA, assumindo o cargo de professora, não mais como substituta. Ministrando as disciplinas Organização da Educação Brasileira e Didática, tivemos experiências com alunos que estavam iniciando a formação inicial e com outros que estavam concluindo, o que nos oportunizou observar comportamentos dos graduandos de Pedagogia e ouvir diferentes relatos sobre seus interesses e expectativas em relação à docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como professora do curso de Pedagogia, foi possível colhermos alguns depoimentos de graduandos, tanto no decorrer das aulas que ministrávamos, quanto em conversas informais. Esses depoimentos sinalizavam para aparente desinteresse pela docência de 1º ao 5º ano<sup>1</sup>, e que não seria propriamente a ideia de lecionar que não os agradava ou motivava na graduação, mas o fato de vir a atuar como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Alguns alunos do Curso demonstravam interesse pelas

---

<sup>1</sup> Utilizaremos a partir dessa parte do texto o termo anos iniciais e não mais séries iniciais, utilizando a identificação de 1º ao 5º ano e não mais de 1ª a 4ª série, em virtude da aprovação da lei do Ensino Fundamental de 9 anos, Lei n.11.274, aprovada em 6 de fevereiro de 2006.

funções de gestão e de coordenação, e justificavam que essas funções pareciam ser atividades menos trabalhosas. Assim, o possível desinteresse pela sala de aula e o interesse por funções consideradas técnicas, colocava-nos na condição de refletir, mais uma vez, sobre a possível não identificação com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto dos profissionais em exercício quanto dos graduandos em processo de formação.

Desse modo, foram as múltiplas vivências do contexto de formação e de atuação profissional que despertaram nosso interesse em desenvolver estudos sobre o processo de identificação profissional com a docência dos anos iniciais, de modo a explicar porque esses graduandos buscavam fazer um curso superior que forma também para a docência dos anos iniciais, quando parecia que não pretendiam ser professor desse nível de ensino. Ao buscar respostas para esse paradoxo, fomos entendendo que as expectativas dos alunos em deixar a docência dos anos iniciais ou o fato de não se identificarem com ela, poderia estar em alguns aspectos relacionados ao contexto histórico-social da profissão docente. Buscando compreender esses aspectos, recorreremos aos estudos de alguns autores que tratam do curso de Pedagogia, da identidade docente, da formação inicial, dentre outros temas afins que nos ajudaram a explicar as possíveis causas da não identificação dos graduandos do curso de Pedagogia com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental: a crise identitária do curso de Pedagogia; a desvalorização da profissão docente; os interesses e as expectativas dos graduandos em relação à escolha profissional; e os limites da formação inicial.

Em relação à possibilidade de que a crise de identidade do curso de Pedagogia possa estar inviabilizando a identificação do graduando com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscamos esclarecimentos por meio da leitura de trabalhos produzidos nessa área, como o de Silva (2003), sobre a história do curso de Pedagogia no Brasil e sua crise identitária. A autora esclarece que, desde sua criação, esse curso vive uma crise de identidade, que foi gerada pela indefinição do profissional a ser formado. Ela esclarece que a amplitude de atuação do profissional formado pelo Curso e o destino de seus egressos é um campo polêmico. Talvez a possibilidade de atuar em diferentes níveis e/ou funções, porque há, no graduando, indefinição quanto à escolha de atuação o que pode dificultar a identificação por determinado nível.

Sobre a possibilidade da desvalorização da profissão docente estar contribuindo para que os graduandos não se identifiquem com a docência dos anos iniciais, estudos como o de Pereira e Martins (2002), que discutem a questão da desvalorização da profissão docente, evidenciam que, historicamente, a docência não se constitui um campo profissional bem remunerado ou valorizado. As autoras acrescentam que a profissão de professor retrata uma carreira pouco atrativa, e que muitos jovens não buscam essa formação profissional devido às condições de trabalho aviltadas, pouca retribuição financeira e discutível reconhecimento social.

Os interesses e as expectativas esperadas pelos graduandos durante a escolha profissional, também podem ser um aspecto que contribuem negativamente na identificação dos graduandos com a docência. Isso, porque a escolha por uma profissão muitas vezes é impulsionada pelo o que se espera dela, por exemplo, a possibilidade de ingressar no mercado de trabalho. Então, por trás de dada escolha existem sempre interesses e expectativas, e essas têm relação direta com o contexto social em que os sujeitos estão inseridos. Cunha et al. (2007) ajudam-nos a entender que existe relação entre nossas expectativas profissionais e pessoais e as impostas pelo contexto social, porque as relações mantidas socialmente costumam influenciar em nossos desejos, que mesmo sendo uma construção subjetiva é marcado pela historicidade. Por isso, afirmamos que a identificação profissional é construção social e histórica, e passível de confrontos.

Os limites da formação inicial também podem explicar a não identificação dos graduandos com a docência dos anos iniciais, à medida que não forneça conhecimentos para assumir a futura profissão. Pimenta (1996) explica que a formação inicial contribui significativamente para a construção da identidade docente, pois durante seu processo são construídos conhecimentos relevantes para a atuação como profissional. Entendemos a formação como aspecto identitário por ser capaz de produzir significados e sentidos sobre dada profissão que possibilite atuar profissionalmente. Brzezinski (2002) defende a formação inicial como o caminho legítimo para o desenvolvimento profissional, sendo responsável por favorecer as bases do conhecimento pedagógico. A autora entende a formação inicial como a responsável pela preparação do profissional que irá lançar-se no mercado de trabalho, devendo oferecer conhecimentos teóricos significativos que sustentem sua identificação com a profissão.

Em face das proposições que supomos verdadeiras – não é possível delas tirarmos conclusões acerca da possível não identificação dos graduandos de Pedagogia com a docência dos anos iniciais –, desenvolvemos uma pesquisa com o objetivo geral de investigar o processo de identificação dos graduandos do curso de Pedagogia do CESC-UEMA com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Especificamente, elegemos como objetivos: identificar os motivos que orientaram a escolha pelo curso de Pedagogia; compreender o que pensam os graduandos acerca do processo de formação que estão vivenciando; analisar as expectativas esperadas pelo graduando em relação à sua atuação profissional como pedagogo; compreender os sentidos produzidos pelos graduandos de Pedagogia em relação à docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Partindo do exposto, a pesquisa é relevante pela contribuição que seus resultados podem oferecer ao curso de Pedagogia do CESC-UEMA, notadamente aos graduandos e aos professores, por sistematizar e tornar públicas as reflexões sobre a identificação profissional, em especial com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos com esta pesquisa poderão fundamentar a inserção de estratégias de formação que podem ser desenvolvidas pelos professores do curso de Pedagogia, pois, ao apontar as fragilidades do percurso formativo, podem despertar os professores formadores acerca do que pode ser realizado de forma mais efetiva na promoção da identificação docente no curso de Pedagogia.

Para alcance dos objetivos propostos, foi necessário buscar fundamentos teóricos e metodológicos para desenvolvimento da pesquisa empírica. A fundamentação teórica foi pautada em alguns pressupostos da PSH, sobretudo em algumas categorias que nos ajudaram a explicar a constituição da identidade humana; na concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa (2007) e, ainda, nas ideias de Dubar (2005) sobre identidade profissional.

Além desses, os estudos de Garcia (1999) e Imbernón (2010) sobre o processo de formação inicial; de Pimenta (2004; 2009), Nóvoa (1998) e Schaffel (2002) embasaram as discussões sobre a constituição da identidade docente, em especial o processo de identificação com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses autores, em suas pesquisas, permitem reflexões sobre a identidade do pedagogo e do curso de Pedagogia, permitindo a compreensão do processo de identificação como constituição, formada e transformada em um diálogo

contínuo entre os mundos cultural, social, político e pessoal. Recorremos, também, a Libâneo (2010) para compreendermos a docência como uma atividade que engloba o fazer pedagógico, e que este não se restringe às atividades em sala de aula.

A pesquisa empírica é de natureza qualitativa, teve como cenário o CESC-UEMA e como interlocutores os alunos do oitavo período do curso de Pedagogia. Na produção dos dados, utilizamos como instrumento a entrevista narrativa, fundamentada em André (2006) e Sousa (2008). As análises dos dados e as interpretações dos resultados foram realizadas por meio do procedimento Núcleos de Significação, proposto por Aguiar e Ozella (2006).

Sistematizando e apresentando o movimento da pesquisa, esta dissertação está organizada conforme a seguinte estrutura: a presente introdução, contendo o objeto e objetivos do nosso estudo; o primeiro capítulo, contendo a fundamentação teórica que contemplamos na discussão sobre as categorias da PSH que medeiam os entendimentos sobre a identidade, embasados em Leontiev (1978) e Vigotski (2001), as discussões sobre identidade profissional, apoiados nas ideias de Ciampa (2006) e Dubar (2005), e os debates sobre o processo de formação inicial e de identidade docente. No segundo capítulo, descrevemos o percurso metodológico da pesquisa, caracterizando a abordagem, o cenário, os sujeitos, os procedimentos de produção e de análise de dados. No terceiro capítulo, descrevemos o emprego do procedimento de análise dos dados, de modo a evidenciar como chegamos aos Núcleos de Significação. No quarto capítulo, interpretamos os Núcleos de Significação que explicam o processo de identificação dos graduandos de Pedagogia com a docência, sobretudo a dos anos iniciais. No quinto capítulo apresentamos como se constituiu a identidade profissional de cada interlocutor, mediada pelos processos identitários que utilizamos. E, por fim, apresentamos nossas considerações sistematizando os resultados da pesquisa em forma de cordel, ressaltando que o nosso trabalho constitui-se, ainda, em campo fértil para novas pesquisas.

## 2 APONTAMENTOS TEÓRICOS PARA REFLETIRMOS SOBRE A IDENTIDADE SOCIAL

Eu prefiro ser  
Essa metamorfose ambulante;  
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo;  
Sobre o que é o amor,  
Sobre o que eu nem sei quem sou  
Se hoje sou estrela, amanhã já se apagou  
Se hoje eu te odeio, amanhã lhe tenho amor...  
(RAUL SEIXAS)

Essa estrofe da letra da canção de Raul Seixas, **Metamorfose Ambulante**, abriu este capítulo porque orientou nossas reflexões sobre o homem como ser de transformação, e acerca da Identidade humana como construção psicossocial, mediada pelo contexto histórico, fazendo-nos compreender que é na dinâmica das relações sociais que as identidades pessoal e coletiva se constituem e se revelam. Desse modo, as discussões sobre o processo de identificação do graduando de Pedagogia com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental exigem reflexões teóricas que expliquem como as relações sociais o constituem. Para dar conta dessas reflexões, recorreremos à categoria teórica Identidade, porque ela nos permite avançar na compreensão dos homens como sujeitos dinâmicos, que são, a um só tempo, iguais e diferentes entre si. Isso é possível, porque as categorias são constructos intelectuais que nos auxiliam na compreensão dos movimentos contraditórios que integram e explicam a realidade social. Explica, por exemplo, que o homem, ao interagir com o contexto social, histórico e cultural, aprende a lidar com as determinações sociais, vai se igualando e se diferenciando, e, com isso, vai construindo sua identidade humana.

Desvelar o processo de constituição da identidade humana, a partir dos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica (PSH), significa entender o homem como totalidade, constituído por múltiplos contextos: sociais, históricos, culturais, entre outros. Assim, é na relação com os outros que o homem aprende a usar signos e instrumentos e se desenvolve como pessoa e profissional.

Para tecer as discussões sobre o processo de constituição do humano, organizamos este capítulo em três partes. Na primeira, contemplamos algumas ideias de Vigotski (2001) e Leontiev (1978) sobre as categorias Historicidade, Mediação, Atividade, Consciência e Significação – significado e sentido, com o

objetivo de explicar o movimento dialético que constitui a identidade humana, sobretudo a profissional. Na segunda parte, aprofundamos a concepção psicossocial de Identidade, proposta por Ciampa (2007), focalizando as discussões em três argumentos que, para nós, explicam porque a identidade social, seja a pessoal ou a coletiva, é construção social: Identidade como igualdade e diferença; Identidade como questão social e política; e Identidade como pressuposição e reposição. Na terceira parte, tecemos considerações sobre a formação inicial e a identidade profissional docente, com base em Dubar (2005), Garcia (1999), Nóvoa (1998), Pimenta (2009) e Libanêo (2009) com o objetivo de entender a relação da formação, sobretudo a inicial, com o processo de constituição da identidade profissional.

## **2.1 As categorias da Psicologia Sócio-Histórica explicando o movimento que constitui a identidade humana**

Como já ressaltamos, o homem se constitui humano na dialética das transformações históricas, sociais e culturais, o que significa, em outras palavras, que é nesse movimento que as identidades humanas, por exemplo, a pessoal e a profissional, constituem-se. É possível entender essa dinâmica de constituição do humano, ao tomar como fundamento as categorias da PSH, visto que essa abordagem teórica permite compreender o homem como ser que se faz na totalidade de suas ações. Para Vigotski (2001) e Leontiev (1978), autores da PSH, o homem possui uma essencialidade processual e histórica, o que, no nosso entendimento, explica o processo de constituição da identidade humana. Os autores esclarecem que o homem é um ser em constante transformação, que vai se diferenciando dos demais animais conforme desenvolve suas funções psicológicas superiores, no processo interativo com o mundo.

Leontiev (1978) esclarece que, ao nascer, o homem tem garantidas as possibilidades de se tornar humano. Mas, somente as possibilidades biológicas não lhes dão a condição humana. Para tornar-se humano, é preciso apropriar-se dos produtos do desenvolvimento histórico da sociedade humana. Nesse processo de humanização, o homem entra em relação com o mundo por meio do uso de instrumentos e signos e, com isso, vai se apropriando da cultura e desenvolvendo um psiquismo humano. Em outros termos, o movimento que constitui a identidade

humana, isto é, que torna o homem capaz de pensar, sentir e agir, é histórico, mediado e produtor de significações sobre a realidade.

Para explicar porque o homem é um ser social e historicamente constituído, estudiosos da PSH, como Bock (2009), Aguiar (2006) e Lane (2002), sistematizam algumas categorias teóricas que explicam o movimento dialético do homem com sua realidade. Seguindo esse raciocínio, recorreremos às categorias Historicidade, Mediação, Atividade, Consciência, Significado e Sentido para explicar, além das aparências, o movimento dialético que constitui a identidade humana, sobretudo a profissional, e no caso do nosso estudo, o processo de identificação com a profissão docente.

Assim, para compreender o processo de identificação de determinado grupo com uma profissão, é necessário considerar que até esse é um fenômeno histórico e como tal está sujeito a transformações. Segundo os autores da PSH, é a categoria Historicidade que explica o caráter social e transformador do homem, esclarecendo que esse se faz humano no movimento histórico que articula passado, presente e futuro. Assim, Historicidade é uma categoria teórica que expressa o movimento dialético que constitui e explica as (trans)formações do humano ao longo da história. A esse respeito, Ciampa (2007, p. 171) afirma: “A história é a progressiva e contínua hominização do homem, a partir do momento que este, diferenciando-se do animal, produz suas condições de existência, produzindo-se a si mesmo, conseqüentemente”. Em outros termos, estudar o processo de identificação com dada profissão, à luz da categoria Historicidade, significa penetrar na realidade histórica que a constitui, para identificar suas determinações e suas contradições.

Essa compreensão faz da categoria Historicidade constructo fundamental para explicar o desenvolvimento do homem como ser social e histórico. De acordo com Vigotski (2001), a compreensão do ser humano somente é possível quando concebemos seu desenvolvimento psicológico como processo histórico. E é nesse movimento histórico que as identidades se constituem. A história revela o ser humano como capaz de pensar, sentir e agir no mundo e reconhecer-se como pessoa e profissional.

Ciampa (2007), parece se apropriar da categoria Historicidade, quando afirma que Identidade é história por permitir esse movimento de sermos diferentes e iguais aos outros, na relação dialética homem e sociedade. Nessa dinâmica, homem



e mundo, são muitas as mediações que possibilitam a apropriação das construções históricas e a (trans)formação da identidade humana.

Mediação é a segunda categoria, à qual recorreremos para compreender a constituição do humano, especialmente as múltiplas determinações que constituem a identidade social. Kahhale e Rosa (2009, p. 31), estudiosas da PSH, nos ajudam a entender a importância dessa categoria:

A mediação é uma categoria ontológica, na medida em que expressa uma característica do real, e metodológica, na medida em que orienta um modo de olhar e aprender o real, colocando-se como recurso fundamental para tanto, pois a realidade é uma totalidade contraditória que só pode ser aprendida por meio das mediações.

Nessa perspectiva, a Mediação pode ser vista como um constructo que possibilita ao pesquisador romper dicotomias, superando a função simplista de juntar partes, o que não significa mera conciliação, mas construção de entendimentos. As autoras explicam que a relação homem-mundo é constituição, em que um está contido no outro. Por esse foco, a função da Mediação é explicar essas relações, partindo do entendimento de que a humanização se realiza nas interações que o homem mantém com os outros, consigo mesmo e com a cultura. Segundo Lane (2002), as relações que consideram o homem como ser sócio-histórico se realizam pela Mediação, pois, é nesse processo, que ele desenvolve a linguagem, o pensamento, os afetos, dentre outras funções e processos psicológicos. Dentre os elementos mediadores da constituição da identidade do indivíduo, a linguagem exerce papel de destaque na apropriação da realidade e da consciência humana. Segundo Ibiapina (2011), a linguagem reproduz e cria visão de mundo, porque é social e histórica e, assim, permite o desenvolvimento da consciência reflexiva e crítica dos seres humanos. A linguagem constitui-se em instrumento de transformação humana e de sua identidade, porque é resultado das abstrações e das generalizações realizadas pelo homem em seus discursos, nas elaborações cognitivas e afetivas, ou seja na interpretação da realidade, fruto do convívio com seu grupo social. Nessa construção interpretativa do mundo a linguagem transforma tanto as condições sociais quanto a consciência individual sendo a responsável pela apropriação dos significados e na construção dos sentidos, bem como pela formação da consciência humana.

A categoria consciência nos auxilia na compreensão da identidade social como processo que se constitui nas relações sociais, históricas e culturais, porque permite identificarmos a multiplicidade de aspectos que constituem o ser humano e sua identidade pessoal e profissional. Assim, a Mediação supera a concepção de que o homem se constitui isoladamente e reafirma a ideia de que o homem se constitui na coletividade. É na relação com os outros e com a cultura que o homem forma sua identidade humana, seja a pessoal ou a coletiva. No entanto, essa relação não é direta e imediata; ao contrário, é indireta e mediada, e não apenas pelos outros, mas também, pela atividade e pela consciência que desenvolve do mundo.

Como é agindo no mundo que dado indivíduo torna-se quem é, a terceira categoria necessária no estudo da Identidade é Atividade. Em princípio, convém esclarecer que a atividade humana é sempre social, porque é mediada pela cultura e por aspectos sócio-históricos, independente de ser uma atividade coletiva ou individual. Leontiev (1978) afirma que o homem se constitui em atividade, que esta é sempre intencional e volitiva, deixando claro, assim, que o homem não realiza suas atividades por acaso. Dessa maneira, como categoria, a Atividade permite entender, como explica Ciampa (2007), que o homem é verbo e não substantivo, uma vez que o indivíduo é resultado de suas ações e suas práticas sociais e não do conjunto dos traços que lhe são atribuídos socialmente. Assim, se há uma atividade humana, há um homem, e, conseqüentemente, uma identidade. Se há uma identidade, há uma consciência que caracteriza o pensar, sentir e o agir de dado indivíduo ou grupo social.

A Consciência é a quarta categoria que nos ajuda no estudo da Identidade porque explica que o homem não é apenas o que ele faz, mas, também, o que ele pensa e sente. Leontiev (1978) explica que o homem, ao longo de seu desenvolvimento, mantém-se em atividade, o que o caracteriza como um ser do fazer, e desenvolve sua consciência, o que o caracteriza como ser capaz de discernir o mundo. Carvalho (2011, p. 358), ao explicar o que entende por consciência, afirma:

Na perspectiva teórica da Psicologia Sócio-Histórica, a consciência é considerada um processo complexo do psiquismo humano e do comportamento social, constitui-se socialmente e consiste na capacidade de o indivíduo compreender seu mundo. De modo geral, essa capacidade que o indivíduo tem de discernir, aprender, e refletir a realidade produzida em seu entorno, seja ela social, cultural, o próprio indivíduo ou outros, forma-se

e se transforma tendo em vista a totalidade das experiências que por ele foram vivenciadas, o que pressupõe que a experiência acumulada estimula a forma, o conteúdo e o desenvolvimento da consciência.

A autora nos faz compreender que a consciência não é dada; ao contrário, é construção social, processo de constituição relacionado à totalidade dos fatos, da realidade e depende das experiências, das histórias de vida e do conteúdo emocional de cada indivíduo. Sobre essa questão, Leontiev (1978) explica que a consciência surge a partir do momento histórico em que o homem apreende a realidade em que está inserido e consegue se enxergar nesse processo. A realidade objetiva se apresenta aos homens como a consciência construída no desenvolvimento das relações do indivíduo com o mundo. Nesse sentido, a Consciência, assim como a Identidade, é algo mutável, em constante transformação. Assim, o valor da consciência, nos estudos sobre identidade social, está no fato dela possibilitar compreendermos que a forma como o homem significa o mundo é um processo identitário.

A quinta categoria a que nos reportamos é a Significação, que é formada por duas subcategorias: Significado e Sentido. Segundo Vigotsky (2001), 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. Aguiar (2006) esclarece que o homem é um ser singular, porém, na expressão de sua singularidade, existem significados sociais e sentidos subjetivos. Assim, como aprendemos a ser homem, apropriando-nos dos significados e produzimos sentidos, Davis et al (2010, p. 121) esclarecem:

Para compreender o sujeito, o ponto de partida são os significados, pois se pode, por meio deles, caminhar para suas zonas mais instáveis, fluidas e profundas: a dos sentidos, sempre muito mais amplas por constituírem uma articulação particular do sujeito dos eventos psicológicos vividos em sua relação com o mundo. Os sentidos permitem entender o sujeito como a unidade dos processos cognitivos, afetivos e biológicos, que explicam os motivos e as causas do pensamento, dos afetos e das atividades. Entender o sujeito implica aproximar-se das zonas de sentido.

Partindo desse pressuposto, a Significação viabiliza entendimentos de que as identidades são construções mediadas pelo social (significado) e pelo pessoal (sentido), e, portanto, conhecer quem é dado indivíduo e/ou grupo social, ou quem pode vir a ser, depende dos significados compartilhados e dos sentidos produzidos sobre sua realidade objetiva e subjetiva. É pertinente esclarecer que os significados

são construções sócio-históricas, que o indivíduo já as encontra prontas, elaboradas historicamente. Ao passo que os sentidos são construções subjetivas, e oportunizam ao indivíduo suas crenças, seus valores, suas intenções, seus sentimentos, enfim, sua identidade, permitindo a formação de conexões entre a consciência e a atividade, em um movimento dialético que confere a cada ser a singularidade que lhe é peculiar.

Em síntese, as categorias Historicidade, Mediação, Consciência, Atividade, Significado e Sentido viabilizam compreensões acerca do processo de identificação com dada profissão, já que pode possibilitar o desvelamento dos processos identitários que se constituíram na relação do homem com o contexto social e histórico. Isso porque o homem, em sua historicidade, na mediação entre sua consciência e as atividades que realiza, apropria-se de significados, produz sentidos e constitui sua Identidade humana, por exemplo, a pessoal e a profissional em um contexto de múltiplas determinações. Na dinâmica de constituição do homem como ser sócio-histórico, descobrimos que a Identidade nunca está pronta ou acabada; ao contrário, é construída ao longo da história de vida, na presença do outro, na objetividade do mundo material, nas relações com as significações sociais e na produção de sentidos. Compreender o processo de identificação via mediação das categorias da PSH, permite investigar o processo de identificação do graduando de Pedagogia com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por que auxilia compreender que nos movimentos dialéticos e contraditórios das relações sociais a identidade profissional se constitui e se revela.

A análise das categorias da PSH nos deu os primeiros argumentos para compreender a Identidade como construção social. Para ampliar essa compreensão, recorreremos às ideias da concepção psicossocial de Ciampa (2007) que, ao argumentar em favor da identidade como construção social, defende a tese da identidade como metamorfose que tende à emancipação.

## **2.2 A construção psicossocial de identidade**

Diante da complexidade da temática Identidade, em especial da profissional, optamos por uma concepção que explicasse o movimento dialético da constituição psicossocial do ser. A tese de Ciampa (2007), de que identidade é metamorfose que tende à emancipação, serviu-nos como parâmetro, pois explica a Identidade como

uma categoria da Psicologia Social, que juntamente com as categorias da PSH nos auxiliam na compreensão do homem como um ser que se constitui no pensar, no agir e no sentir.

Nesta parte do texto, discutimos Identidade como construção social, que se manifesta na dialética objetividade e subjetividade, argumentos que sinalizam para compreensão da Identidade como metamorfose, e explica o jogo velado da Identidade como não metamorfose. Para aprofundar nosso entendimento sobre a concepção de que Identidade é construção social, recorreremos aos seguintes argumentos da tese de Ciampa (2007): Identidade é articulação entre igualdade e diferença; Identidade é questão social e política; e Identidade é pressuposição e reposição.

A Identidade é construção social, movimento dialético, que explica o homem como constituído por determinações sociais, históricas e culturais. A identidade social (pessoal e coletiva) se constitui nas dinâmicas dessas relações, nas experiências de vida de cada indivíduo e/ou grupo social, com a estrutura social, sobretudo com os outros. Como para Ciampa (2007) o homem é o seu agir e o seu pensar, é por meio das categorias Atividade e Consciência que se torna possível discutir quem somos, quem queremos ser e, com isso, compreender que a Identidade é mutável.

A compreensão da Identidade como construção possibilita a articulação objetividade e subjetividade, tendo em vista que o homem não é um ser isolado, sua humanização é aprendida na relação com os outros, estando sujeito à transformações constantes. Assim, nas relações com a estrutura social, com a cultura e consigo mesmo, o indivíduo vai se constituindo como humano. É nesse contexto multideterminado que surgem as possibilidades do homem ser quem é, com alternativas constantes de mudanças, transformação e com possibilidades de emancipação.

As possibilidades de transformação do indivíduo em seu âmbito pessoal e coletivo fortalecem a compreensão da Identidade como metamorfose. Ciampa (2005) compreende a Identidade como movimento, processo que produz metamorfoses constantes, que se constitui nas condições materiais e históricas. Mas, alerta que, aparentemente, a Identidade pode ser percebida como não movimento, não transformação, não metamorfose. Isso acontece porque não conseguimos perceber o processo de produção da Identidade, e acabamos por

compreendê-la como fixa, imutável, com formas cristalizadas. Ao ocultar determinados aspectos existentes no estudo sobre Identidade, aspectos velados, por um jogo de aparências, não percebemos a Identidade como processo, construção, metamorfose emancipatória.

Ciampa (2006) argumenta a possibilidade de emancipação, no sentido exato do termo, que implica necessariamente em transformação social significativa. No sentido mais preciso, trata-se da emancipação da própria humanidade em caráter universal. A compreensão de Ciampa (2005) viabiliza entender o ser humano em múltiplos contextos, constituído por múltiplos personagens. Sobre a forma da Identidade se constituir e se mostrar por personagens, Ciampa (2007, p. 158) esclarece:

São múltiplas as personagens que ora se conservam, ora se sucedem; ora coexistem, ora se alteram. Estas diferentes maneiras de se estruturar as personagens indicam os modos de produção da identidade. Certamente são maneiras possíveis de uma identidade se estruturar [...].

Ao viver a experiência de atuar sob a forma de muitas personagens, ao desempenhar o papel de filha, esposa, mãe e professora, coloca-nos na condição de entender a dialética da Identidade, compreendendo-a como mutável. Incorporamos papéis que, de certa forma, tem vinculado socialmente uma ideia pressuposta de identificação, um personagem que nos identifica socialmente, igualando-nos e diferenciando-nos pelo fazer, pelo sentir e pelo dizer. A tese da Identidade como metamorfose que tende a emancipação implica entender que Identidade é articulação entre igualdade e diferença; Identidade é questão social e política; e Identidade é pressuposição e reposição.

### **2.2.1 Identidade: articulação entre igualdade e diferença**

É, também, na vida social, nas relações com os outros que a Identidade impõe igualdades e diferenças aos indivíduos. Ciampa (2007) nos faz compreender essa articulação quando esclarece a questão do nome próprio e outras formas de predicções como os papéis sociais. O autor explica que podemos ter, por exemplo, o mesmo nome, mas nossa história de vida faz com as relações e a identificação com nosso nome seja diferente por contar com particularidades do próprio sujeito.

Os papéis sociais podem ser os mesmos, mas existe uma forma própria de interagirmos e assumirmos os personagens.

O estudo sobre identidade social não se limita a responder “Quem sou eu?” ou “Quem posso ser?”. As respostas a essas questões não desvelam quem é o sujeito, visto que a Identidade é construída com base nas múltiplas determinações que constituem a história de vida de cada indivíduo e pela forma como ele se expressa e interage com o mundo. Isso quer dizer que a Identidade não é um dado pronto ou cristalizado, ela é processo, é metamorfose que tende à emancipação.

A articulação entre igualdade e diferença amplia entendimentos sobre a identidade profissional. Ciampa (2006) afirma que essa pode ser vista como uma interconexão de significados compartilhados por muitas pessoas, a despeito de poderem ser mais ou menos diferenciadas entre si, em função de múltiplos aspectos, que interferem de modo significativo na formação pessoal de cada profissional. Então, à medida que um ou mais grupos exercem a hegemonia em termos de políticas de Identidade, esse poder irá constituir o modo pelo qual cada pessoa se reconhece e é reconhecida.

Ao viver a articulação entre igualdade e diferença, interiorizamos aquilo que os outros nos atribuem. Entretanto, subjetivamos formas próprias de agir. Para exemplificar: como professora dos anos iniciais, temos modo próprio de agir, de pensar e de sentir a profissão. O papel de professora pode ser comum, mas o nosso modo próprio de desempenhá-lo impõe uma singularidade que nos diferencia dos demais. É nas dinâmicas das relações sociais, que o indivíduo se apropria de modos de ser de diferentes grupos e constrói uma maneira de ser que lhe é próprio, uma Identidade que é pessoal e coletiva, pois faz parte de uma construção articulada na subjetividade e na objetividade de suas relações sociais.

Ciampa (2007) explica que o singular se materializa no universal, por fazermos parte de um determinado grupo e, por isso, nos igualamos e nos diferenciamos por nossa singularidade. O indivíduo, ao assumir os predicativos que lhe são atribuídos socialmente, vivencia essa articulação.

A Identidade nos faz iguais e diferentes, tendo em vista que é constituída no movimento dialético entre o conhecimento de si – que nos diferencia –, e pelo reconhecimento do indivíduo como integrante de grupo social – que nos iguala –, e que coloca a Identidade como questão social e política.

### 2.2.2 Identidade: questão social e política

Para abordar a ideia de Identidade como questão social e política, Ciampa (2007) faz menção à afirmação de Marx de que “o social não é natural”, esclarecendo que o ser humano se constitui nas relações com os outros, não podendo ser entendido fora delas. As mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas na sociedade incidem sobre a constituição da Identidade, pois essa é um fenômeno social.

Segundo Ciampa (2006), ao falar de qualquer identidade coletiva, é importante considerar as políticas de Identidade, que buscam normalizar ou, de certa forma, homogeneizar uma coletividade. Desse modo, os membros de dada coletividade compartilham significados que são considerados relevantes para dar sentido à atividade de cada um.

Partindo desse entendimento, como somos construções históricas, sociais e culturais, nossa Identidade é questão social e política, haja vista, que os papéis que desempenhamos, os personagens que assumimos, concretizam o modo de ser e estar no mundo, evidenciando que há uma política de identidade para cada papel social. Assim, um mesmo papel pode ser assumido por vários indivíduos, mas cada um tem uma forma de encarnar seus personagens. O indivíduo não age de forma autônoma, seu fazer (atividade), seu pensar e seu sentir (consciência) vinculam-se às relações sociais estabelecidas nos grupos em que interage. Recorremos a Ciampa (2007, p. 161), para assegurar:

Não podemos isolar, de um lado, todo um conjunto de elementos (biológicos, psicológicos, sociais, etc.) que podem caracterizar um indivíduo, identificando-o, e, de outro lado, a representação desse indivíduo, como espécie de duplicação mental ou simbólica, que expressaria a identidade do mesmo. Isto porque há como que uma interpenetração desses dois aspectos, de tal modo que a individualidade dada já pressupõe um processo anterior de representação, que faz parte da constituição do indivíduo representado.

As políticas de identidade servem como base para os modos de ser do indivíduo e são responsáveis pela organização, formação e transformação da Identidade. Desse modo, Ciampa (2007) esclarece que as identidades refletem a estrutura social, em um movimento de conservação ou transformação que podem conduzir o indivíduo à metamorfose ou à mesmice – movimento contrário à



metamorfose. Mas, acrescenta que o ser humano se transforma inevitavelmente, independe da estrutura social, do tempo, do lugar, dos padrões e das políticas de identidade existentes.

É na vida em sociedade que o homem vai combinando diferenças e igualdades, subjetividades e objetividades, evidenciando a importância do social e do político, não como mera influência, mas como aspecto constituidor da Identidade. Assim, ao participar dos grupos sociais, o indivíduo incorpora personagens, desenvolve formas de se identificar e de ser identificado como pessoa e como profissional.

Há, socialmente, uma Identidade prevista para cada personagem e há marcas políticas em cada. Ciampa (2007) nos explica que a pressuposição da Identidade favorece a mesmice – sensação de ser sempre igual. Nessa situação, o indivíduo não se percebe em outros personagens, criando a identidade-mito, em que não sente a possibilidade de metamorfose, impedindo o que o autor chama de ser-para-si, processo no qual o indivíduo pode ser outro ao ser ele mesmo, e, desse modo, viver a mesmidade. Assim, a mesmice e a metamorfose são formas de estruturação das identidades, que podem ser estimuladas ou impedidas pelas questões políticas e sociais.

Dessa forma, o homem é um horizonte de possibilidades, que indicam que, gradativamente, ele pode rumar para a transformação, direcionando-se para um movimento emancipatório definido pelas condições sociais e históricas de vida que formam e transformam as identidades. Na busca de compreensão desse movimento de (trans)formação das identidades, faz-se mister discutir o argumento de que Identidade é pressuposição e reposição, visto que essa articulação apresenta a Identidade como algo dado, predições substantivas, e não como se dando, predicções verbais

### **2.2.3 Identidade: articulação entre pressuposição e reposição**

A identidade humana se constitui como fenômeno social, e traz consigo identidades que são pressupostas, padronizadas ou previamente definidas. Para cada papel social, há identidade pressuposta, que pode ser posta e repostada. O processo de reposição reforça o papel que cada indivíduo assume, funcionando

como uma regulação de atitudes e de comportamentos que traduzem o que o grupo espera dele.

A pressuposição e a reposição revelam aspectos da constituição da Identidade, que, por vezes, parecem estar veladas. Por um lado, apresentam a Identidade como dinâmica (identidade-metamorfose), e, por outro, como estável, (identidade-mito). Ciampa (2007) afirma que sempre há uma identidade pressuposta, uma representação, que somente depois, na dialética do indivíduo com o mundo, é posta e repostada. As identidades pressupostas são idealizações realizadas por outros para indivíduos de determinada coletividade, que indicam as formas de produção de determinada Identidade.

O indivíduo é um ser situado em determinado tempo e contexto social e histórico; é um ser posto, que ao assumir determinados papéis, como mãe, professora, filha, por exemplo, já tem estruturado as formas de se representar. Isso explicita a ideia de que, de um lado a Identidade é constituída por um conjunto de relações sociais, e, por outro, pelas condições dessas relações. Desse modo, ao escolher uma profissão, já existe pressuposta a Identidade que indica o comportamento desse profissional, essa identificação pode ser repostada pelas atitudes e comportamentos, o que oportuniza uma posição de “estabilidade”. Ou seja, essa Identidade posta (professora) e pressuposta (comportamento pré-estabelecido), pode ser repostada (atitudes e comportamentos) pela atividade que correspondente a essa identificação, como manutenção da identidade pessoal e coletiva.

Ciampa (2007) chama a atenção para o fato de a Identidade aparecer como substantivação, como um dado – sou professora, sou mãe, sou mulher –, e não como preposições verbais – estou sendo professora, estou sendo mãe, estou sendo mulher. Isso afasta o caráter dinâmico e histórico da Identidade, aceitando o que é pressuposto e posto como modelo social.

### **2.3 Identificação profissional: um processo mediado pela formação**

Nossas reflexões sobre Identidade nos conduziram ao entendimento dessa como processo que se constitui nas relações e experiências pessoais e sociais, configurando os aspectos subjetivos e objetivos, que nos fazem autor e ator de nossa história de vida. É com base nessa compreensão, que discutimos a

constituição da identidade profissional, entendendo-a como processo relacionado a múltiplos contextos, como processo de (re)construção social, como nos esclarecem Baptista (2002), Ciampa (2007), (2005) e Dubar (2005).

Na perspectiva de entendermos a relação entre a formação inicial e a identificação profissional, partimos da compreensão de que ambas são construções social, histórica e cultural, que estabelecem ligações, já que se constituem em contextos múltiplos. Sendo assim, nesta parte do texto, tecemos considerações sobre o processo de formação inicial, apoiados em Garcia (1999), e sobre a constituição da identidade profissional, em especial a docente, apoiados em Nóvoa (1998) e Pimenta (2004; 2009).

Para Baptista (2002), a identidade profissional é um dos aspectos que constituem a Identidade e trata-se de uma construção social, em que o indivíduo assume dada atividade, um fazer como profissão, identificando-se e sendo identificado por ele. Essa compreensão de identidade profissional se aproxima do entendimento de Ciampa (2005), que defende a identidade social como metamorfose, e a identidade profissional como um conjunto de significados partilhados, que podem ser diferentes para cada pessoa, a considerar múltiplos fatores, como idade, gênero, classe social, política, e que interferem na formação pessoal da Identidade de cada profissional. Assim, as relações de indivíduos e grupos, a articulação entre os processos de igualdades e diferenças, composição e oposição, delineiam os papéis que são pressupostos aos profissionais, bem como a articulação entre esses e os aspectos subjetivos que podem gerar as diferenças entre as identidades.

Para esse autor, existem papéis profissionais pressupostos que podem ser repostos pelo indivíduo, fazendo com que ele interiorize comportamentos, normas, aspectos afetivos e éticos em relação à profissão. Existe, segundo Ciampa (2007), um jogo duplo na identidade pressuposta: se de um lado há mais facilidade ao incorporar o papel social, ocorrendo mesmice; por outro, pode dificultar a metamorfose, pois o indivíduo pode sentir dificuldade de encarnar os papéis sociais, atribuindo-lhe um sentido pessoal.

Dubar (2005) nos ajuda nessa discussão sobre Identidade, explicando que ela se apresenta como resultado e como extremos, uma vez que é um jogo entre o estável e o provisório, o individual e o coletivo, o subjetivo e o objetivo, constituído a partir dos papéis sociais que se assume por meio dos processos de socialização. É

mediante a socialização que o indivíduo se insere no que o autor chama de mundo vivido, mundo este que é, ao mesmo tempo, um universo simbólico e cultural e um saber sobre esse mundo.

Ao assumir papéis sociais, o indivíduo vivencia o que Berger e Luckmann (1983) chamam de socialização primária e socialização secundária. A socialização primária é aquela que ocorre no primeiro grupo social a que o indivíduo faz parte – a família. Quer dizer, é nas relações mantidas na família que o indivíduo inicia o processo de apropriação de significados, em que os papéis relacionados ao contexto social começam a ser aprendidos. A socialização secundária, por sua vez, acontece quando esse universo se amplia, o indivíduo interage com outros grupos sociais e dá início ao desempenho de papéis diferentes dos vivenciados na família. É por meio da socialização secundária que o indivíduo começa a viver a aprendizagem de papéis profissionais e a encarnar personagens relacionados ao exercício de uma profissão.

No processo de socialização, o indivíduo assume diferentes papéis, que podem ser identificadores de etapas ou momentos da vida. Dubar (2005) esclarece que da infância à vida adulta, da escola à entrada no mercado de trabalho, o indivíduo vivencia uma multiplicidade de papéis e identidades, resultantes desse processo de socialização, que programa a compreensão de mundo, organiza e transforma a realidade. A apropriação dos saberes inicia com a aquisição da linguagem, que revela o processo de socialização primária. Essa tem referência com as vivências e os aprendizados estabelecidos nas interações com os primeiros grupos sociais, dependem essencialmente das relações sociais estabelecidas entre a família e o universo institucional da escola. Nas palavras do autor, “Os saberes básicos incorporados pelas crianças dependerão, não somente das relações entre sua família e o universo escolar, mas, também, de sua própria relação com os adultos encarregados de sua socialização” (DUBAR, 2005, p. 121).

Entendemos que a socialização secundária firma-se na aquisição de saberes específicos, arraigados aos demais mundos simbólicos, em especial o do trabalho. Partindo desse entendimento, consideramos os cursos de formação profissional como um dos contextos da socialização secundária, que podem sinalizar para a identificação com uma profissão.

Dubar (2005) esclarece que a formação tem se constituído aspecto relevante para constituição da identidade profissional, porque durante o processo de formação

são construídos conhecimentos significativos ao exercício da futura profissão. Atualmente o desenvolvimento econômico e social traz exigências que requerem formação e atuação de um novo profissional. Para esse novo profissional, o processo de formação teria considerável importância, por que pode formar não apenas para o ingresso no mercado de trabalho, mas a permanência nele.

A formação profissional, segundo Garcia (1999), pode ser entendida sob três aspectos: como função social, quando se ocupa da transmissão de saberes – saber ser e saber fazer; como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa, essa se manifesta como processo de maturação e aprendizagem; e como instituição, referindo-se à estrutura que organiza, planifica e desenvolve a profissão. A compreensão do autor sinaliza para diferentes aspectos da formação, relacionando que durante esse processo forma-se o profissional e a pessoa. Por termos como foco o processo de identificação profissional, compreendemos, com Garcia (1999), que a formação é investimento pessoal, visto que pode levar o indivíduo a atingir estado de desenvolvimento e plenitude pessoal, em um processo em que busca desenvolver sua identidade profissional.

Interessa-nos discutir a formação do professor como fenômeno complexo, manifestado sob diversos aspectos. Nossa opção se justifica, por entendermos o ser humano como constituído nas relações sociais, culturais e históricas, e que sua identidade humana, seja pessoal ou profissional, depende das relações vivenciadas nesses contextos. Assim, a formação do professor é uma atividade humana inteligente e intencional, que tem como objetivo promover e desenvolver conhecimentos relacionados à atuação profissional daquele que será responsável pela formação das futuras gerações.

Garcia (1999, p. 26) apresenta um conceito para formação de professores como área de saber, que engloba o conhecimento e a investigação quando esclarece que:

A formação de professores é uma área de conhecimentos, investigação e propostas teóricas e práticas, que no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiência de aprendizagem das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Esse conceito evidencia pontos relevantes no desenvolvimento da formação, considerando-a como processo, e como tal, não se finda; ao contrário, se prolonga ao longo do exercício profissional: um processo sistemático e organizado. Esse conceito abarca tantos os que estão em processo de formação inicial, quanto aqueles que já atuam profissionalmente; salienta também a construção individual e em equipe.

Nessa perspectiva de formação profissional como processo, a concepção de Imbernón (2010) evidencia que a formação docente tem início, ainda, nas experiências discentes, em que o aluno assume estereótipos, esquemas e imagens da docência e continua ao longo da atuação profissional. Na socialização que acontece na formação inicial o aprendiz de dada profissão inicia seu desenvolvimento profissional que continua ao longo da sua vida profissional, o que indica que a formação do professor nunca se finda. Imbernón (2009) salienta que a formação acontece em vários momentos e aponta quatro desses: o primeiro, denominado de experiência discente, em que se relaciona as concepções e as crenças sobre a atividade docente, que o futuro professor já traz consigo, resultantes de sua vivência como aluno. O autor chama-a, também, de experiências prévias, marcas que, por vezes, nem o processo de formação inicial consegue superar; o segundo momento é a socialização, que é específica e consiste na construção do conhecimento profissional, ou seja, são todos os conhecimentos acumulados durante a formação inicial; o terceiro momento, diz respeito à vivência profissional, e se trata do período de iniciação à docência, vivenciado no campo da prática educacional, em que o futuro professor assume a rotina da profissão; e, o quarto momento, trata da formação continuada, que tem a função de legitimar o conhecimento profissional posto em prática, com o objetivo de equilibrar os conhecimentos teóricos e práticos.

Afirmamos que a formação de professores deve se direcionar para a construção de conhecimentos e o enriquecimento de competências que caracterizarão o desenvolvimento profissional (GARCIA, 1999). Salientamos, ainda, que durante esse processo devemos vislumbrar o professor como pessoa e como profissional. Portanto, é mister tecermos considerações sobre o processo de formação inicial e a constituição da identificação profissional e docente, uma vez que se trata do objeto de estudo que ora investigamos.

Ao tecer considerações sobre formação inicial, apontamos as ideias de Imbernón (2010), que afirma ser durante esse período que os conhecimentos básicos e necessários ao exercício da profissão são construídos. O autor chama esses conhecimentos básicos de pedagógico especializado e afirma que eles possibilitarão ao futuro professor enfrentar, no cotidiano de seu trabalho, os vários tipos de tarefas e de problemas, característicos de sua atividade profissional. Ainda segundo o autor, o processo de formação inicial estabelece relação com o contexto sociocultural em que se processa, existindo aspectos explícitos e implícitos relacionados aos motivos que conduzirão à escolha por determinada formação profissional, às expectativas e aos significados e sentidos que serão construídos, evidenciando que a formação profissional e a identidade docente vão além do compromisso de educar.

Assim, defendemos a formação inicial como um processo identitário porque permite ao graduando construir conhecimentos relativos à profissão e vivenciar, por meio do estágio supervisionado, o contato com o futuro campo profissional no qual irá atuar, em um processo de articulação que irá se apropriar de significados e produzir sentidos em relação à profissão, e ainda poderá se aproximar da realidade, atuar e refletir sobre ela. A respeito da identidade profissional, Pimenta (2009, p. 19) explica:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante de significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.

Partindo desse entendimento questionamos: como é construída a identidade docente? A autora responde, esclarecendo que a identidade do professor é concebida no decurso de sua trajetória no Magistério. No entanto, é no processo de formação que são consolidadas as opções e as intenções relativas à atuação profissional. Guimarães (2004) afirma que os estudos sobre identidade profissional docente têm caráter multidisciplinar e complexo, o que significa que ela pode ser entendida de diferentes maneiras.

Esse entendimento nos coloca na condição de entender que cada Identidade vai se constituindo a partir das relações que se estabelecem nas experiências de

vida, nas histórias pessoais e coletivas. A identidade profissional, em especial a docente, emerge do contexto histórico, social e cultural, em resposta às necessidades pessoais e sociais. A identidade docente se constrói a partir da significação social, dos valores, da história de vida, dos saberes, das expectativas e do sentido que o aprendiz dessa profissão atribui ao ser professor, gestor, por exemplo.

É importante considerar que os aspectos subjetivos da profissão incidem diretamente na maneira como cada sujeito se identifica com a profissão, como cada um se sente professor. A maneira de ser, de pensar, de sentir e de agir na profissão está relacionada ao processo de profissionalização, ou seja, como cada indivíduo vai se tornando professor. Pimenta (2009) sinaliza para importância do trabalho docente como mediador do processo de profissionalização e, para tanto, é imprescindível que o professor se aproprie de conhecimentos, construa habilidades, atitudes e valores que possibilitem viver a docência, sentir-se professor, construir sua identidade profissional. Segundo Pimenta (2009, p. 19), a identidade profissional:

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente do seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de suas histórias de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem sua vida de professor.

Não podemos pensar o processo de identificação com a docência apenas pela formação inicial ou pelas práticas de ensino. É preciso direcionar o olhar para a subjetividade, para a vida do professor, entendendo-o como pessoa e como profissional, que tem sua maneira própria de ser, que nem mesmo a racionalização e a uniformização impostas pelas instituições pode velar.

Existe uma forma própria, peculiar, que caracteriza a maneira como cada um torna-se e é professor. As características pessoais e o percurso de formação que cada um vivenciou podem sinalizar para compreensão desse processo de constituição identitária. Nóvoa (1997) aponta que existem três **AAA** presentes no processo de constituição da identidade docente. **A** de adesão, porque ser professor é fazer escolhas, aderir a projetos, princípios e valores; **A** de ação, refere-se, também, às escolhas das melhores maneiras de agir; e, **A** de autoconsciência, que refere-se à reflexão necessária a essas escolhas, pois tudo se faz pela reflexão.



Essa compreensão reafirma o entendimento de que a Identidade é processo, mas é processo peculiar e, como tal, não é adquirida, não é propriedade ou produto. Ao contrário, “a identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 1998, p. 19). Isso clarifica a concepção de que a identidade docente está relacionada à maneira como cada professor se reconhece sendo professor, isto é, como sente, pensa e age na profissão, considerando sua história pessoal e profissional, o tempo histórico em que está situado.

A construção e o fortalecimento da Identidade e do desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho, ao reconhecimento e à valorização profissional. Uma formação inicial de qualidade pode incidir em práticas educativas eficientes, possibilitando que o professor se reconheça por sua atividade. Uma base sólida de conhecimentos oferece condições para o professor identificar-se na profissão e reivindicar condições dignas de trabalho e de reconhecimento social. Pereira e Martins (2002) salientam que o processo de identificação também estabelece relação com as condições de trabalho, os baixos salários, a falta de valorização social e econômica, aspectos que podem se constituir em obstáculos na construção da identidade docente.

A valorização econômica da profissão e a importância social a ela atribuída são processos identitários, porque se constitui 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. Sobre essa questão da valorização profissional, Pimenta (2004) salienta que, atualmente, a sociedade exige um perfil profissional que atenda às particularidades de um contexto social sempre em evolução. O jovem, ao escolher uma profissão, considera o retorno financeiro, a valorização e o reconhecimento social, situação que faz do magistério do Ensino Fundamental um campo com baixa atratividade, escolhida por poucos jovens.

Como o objetivo geral de nossa pesquisa é investigar o processo de identificação do graduando de Pedagogia com a docência dos anos iniciais, é relevante compreender o que entendem por docência. Embora tenhamos feito menção ao professor, compreendemos, com Libâneo (2010), que a docência não se restringe aos fazeres do professor em sala de aula, uma vez que a docência é atividade que engloba o fazer pedagógico e todo o contexto escolar e educacional.

Segundo Libâneo (2006), é preciso compreender o que é a docência e como se encontra o processo de formação do pedagogo, cujo campo de atuação progressivo é amplo. Documentos oficiais, como a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) N.1/06 (BRASIL, 2006), explicam que a atividade docente se configura em todas as atividades de natureza socioeducativas, compreendidas como ação educativa, com diferentes visões de mundo. Ampliando a compreensão legal sobre docência, citamos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que, em seu artigo 4º, esclarece:

Art. 4º- O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de magistério, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, de professores na área de serviço e apoio e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo Único: as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino.

Na interpretação desse artigo das DCNs, percebemos que a docência não se restringe às atividades de sala de aula como nos esclareceu Libâneo (2006). Por isso, não seria equívoco afirmar que o graduando, ao escolher, por exemplo, a gestão escolar, estará escolhendo a docência. Podemos inferir que o processo de identificação do graduando pode se direcionar a atividades como: a docência de sala de aula; gestão escolar; coordenação de instituições e sistemas que têm a atividade educativa como atividade fim. Nessa perspectiva, a docência amplia-se para além do ensinar. O autor discorda da ideia de que a Pedagogia, como curso de formação, e o pedagogo, como profissional, têm suas atividades voltadas apenas ao ensinar, isto é, às metodologias e às técnicas de ensino. Libâneo (2010, p. 30) acrescenta:

A meu ver, a Pedagogia ocupa-se de fatos, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso, ela tem um significado bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade, e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.

O autor expõe claramente sua concepção de docência, explicando que a formação do pedagogo apresenta possibilidades de atuação profissional bastante ampla, visto que contempla as atividades de sala de aula e de gestão. Para ele, o pedagogo, na atualidade, tem vivenciado desafios que foram postos historicamente. O pedagogo, em um processo histórico, mediado por transformações sociais,

culturais e econômicas, tem enfrentado altos e baixos para manter seu espaço de atuação e valorização profissional. Assim, o curso de Pedagogia e sua atividade fim, a docência, ao longo dos anos tem sido foco de pesquisas, debates e muitos questionamentos. Entretanto, os significados construídos sobre a identidade do curso de Pedagogia no Brasil e sua área de atuação têm levado muitos pedagogos a produzirem sentidos diferentes sobre a Identidade, que está em (trans)formação.

### 3 TRILHAS METODOLÓGICAS: O CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA

Ando devagar porque já tive pressa  
E levo esse sorriso  
Porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte  
Mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco eu sei  
Eu nada sei  
(RENATO TEIXEIRA)

Essa estrofe da letra da canção de Renato Teixeira, **Tocando em Frente**, abriu este capítulo porque permite reflexões sobre os caminhos trilhados pela pesquisa, retrata nosso caminhar e sofrimento na busca do conhecimento, a certeza que o processo de pesquisa não é fechado, que há inúmeras possibilidades de trilhas a serem percorridas. Porém, para a realização do processo de pesquisa é essencial a definição do caminho metodológico a ser trilhado para a concretização dos objetivos definidos. Por conta disso, descrevemos, neste capítulo, as escolhas metodológicas e o movimento no desenvolvimento da pesquisa, que teve como objetivo investigar o processo de identificação dos graduandos do curso de Pedagogia do CESC-UEMA com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta pesquisa foi aprovada em seus aspectos éticos e metodológicos, de acordo com as Diretrizes estabelecidas pela resolução 196/96, pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí (UFPI), como pode ser comprovado por meio dos apêndices A, B e D.

Para descrever a atividade de pesquisar o processo de identificação do graduando de Pedagogia com a docência, organizamos o capítulo em quatro partes: na primeira justificamos que trilhamos os caminhos da pesquisa qualitativa, apoiados em Lüdke e André (2006) e Oliveira (2008), que realçam a relevância desse tipo de pesquisa, tendo em vista que o *corpus* empírico, construído é rico em descrições pessoais e priorizam o posicionamento dos participantes; na segunda parte, trilhamos pelo cenário e participantes da pesquisa para apresentarmos onde e com quem realizamos a pesquisa; na terceira, nas trilhas da construção dos dados, apresentamos os procedimentos metodológicos que empregamos na construção dos dados da pesquisa, apoiados em André (2006) e Souza (2008), para quem a entrevista narrativa reflete a singularidade dos sujeitos e suas histórias de vida, possibilitando reviver fatos e situações relacionados à constituição da identidade; e,

por fim, na quarta parte, nas trilhas da análise dos dados e interpretação dos resultados, apresentamos o procedimento metodológico, Núcleos de Significação, proposto por Aguiar e Ozella (2006).

### **3.1 Trilhando os caminhos da abordagem qualitativa**

Para o desenvolvimento da pesquisa, seguimos a abordagem qualitativa, porque seus princípios e suas características nos possibilitam investigar a identidade como processo que se constitui na dialética do pensar, do agir e do sentir. Então, ao investigar o processo de identificação do graduando com a docência, é importante ouvi-lo, registrar informações que evidenciem aspectos identitários, como o processo de escolha, o percurso formador, os sentidos que estão desenvolvendo em relação a profissão docente, dentre outros.

Segundo Lüdke e André (1986), o *corpus* empírico construído mediante a pesquisa qualitativa é rico em descrições pessoais, situações e acontecimentos que priorizam a análise dos dados construídos, a partir do posicionamento dos participantes da pesquisa. As autoras afirmam que a pesquisa qualitativa valoriza o significado que as pessoas dão à vida; proporciona uma análise que supera as aparências superficiais, preocupando-se com o sujeito e com seu contexto social, histórico e cultural.

Para Oliveira (2008), a pesquisa qualitativa explica significados e viabiliza a compreensão de aspectos psicológicos. Esse tipo de abordagem comporta, em sua metodologia, procedimentos que contribuem para a seletividade de informações. Esse entendimento sobre a pesquisa qualitativa orientou a escolha dos instrumentos e dos procedimentos metodológicos de construção e análise dos dados.

Para continuar descrevendo a atividade de pesquisar o processo de identificação com a docência, no tópico a seguir apresentamos o cenário e os participantes da pesquisa.

### **3.2 Trilhando pelo cenário e participantes da pesquisa**

Para realização desta pesquisa, recebemos a autorização da instituição cenário da pesquisa, o CESC-UEMA, localizado na cidade de Caxias - MA, no Morro do Alecrim, próximo às ruínas históricas da Guerra da Balaiada, endereço

privilegiado, área nobre da cidade. O CESC, como integrante do *campi* da UEMA, tem raio de ação englobando as regiões circunvizinhas, não se limitando, pois, ao município onde está sediado. De acordo com o Projeto Político Pedagógico - PPP (2002, p. 8):

O Centro de Estudos Superiores de Caxias é parte integrante da história da criação da Universidade Estadual do Maranhão, quando em 1968 foi criada a Faculdade para formação de professores do Ensino Médio pela Lei 2.821 de 23 de fevereiro de 1968, hoje, Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC), instituição responsável pela educação superior no interior do Maranhão. Em 15 de dezembro de 1977 a Faculdade foi reconhecida pelo Decreto 81.037 e os cursos pelo parecer 2.111/77.

O curso de Pedagogia do CESC foi fundado em 1968, mas só começou a funcionar cinco anos após sua fundação, em 1973. Vivia-se, então, o momento de regulamentação do Ensino Superior, pela Lei 5.540/68, que traz a matrícula por disciplina, aproveitamento de estudos do sistema de crédito e a preocupação com o aprimoramento técnico. Naquele período, o Curso habilitava os egressos à Administração Escolar.

No decurso da história, em cumprimento às determinações legais, o Curso ampliou seu âmbito de habilitações e incluiu Supervisão, Inspeção Escolar e Docência das disciplinas pedagógicas do Ensino Médio. Atualmente, de acordo com o atual PPP, o Curso habilita para a docência da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e das disciplinas pedagógicas do Ensino Médio.

No ano de 2010, o curso de Pedagogia do CESC/UEMA, de acordo com o Censo da Educação Superior, atendeu a 303 graduandos, com maior concentração no turno da noite, situação que talvez possa ser explicada pela necessidade que muitos graduandos têm de ingressar no mercado de trabalho e, portanto, optam por um turno que lhes garanta maior disponibilidade.

Graduamo-nos nessa Universidade, no curso de Pedagogia, e, atualmente, lecionamos no referido Curso. Os graduandos que aceitaram colaborar com a pesquisa foram nossos alunos no quarto período. Essa condição de ex-aluna e atualmente professora da instituição, colocou-nos na situação privilegiada de termos conhecimento sobre o cenário e os participantes da pesquisa.

Como professora desses graduandos, ouvimos depoimentos em conversas informais e em sala de aula, nas quais expressavam um aparente desinteresse em assumir a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como área de atuação

profissional. Esse fato trouxe à pesquisa um movimento interessante, pois tivemos a possibilidade de observar, ainda que empiricamente, as transformações sofridas no processo de identificação com a docência.

Familiarizadas com esse cenário do Curso, ao iniciarmos as atividades de pesquisa, apresentamo-nos aos graduandos de Pedagogia como a professora do Curso e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGEEd). Nós os convidamos a participar da pesquisa e contamos com a adesão voluntária de oito deles. Após confirmação da participação, anotamos no diário de pesquisa os nomes, os endereços residenciais e eletrônicos, e os números de telefones.

Em encontro com os interlocutores, no dia 11 abril de 2011, na sala 05 do pavilhão B da Instituição, esclarecemos dúvidas sobre a participação e a realização das narrativas. Apresentamos aos interlocutores o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que lhes garantiriam sigilo e direito de desistência da pesquisa, caso desejassem (Apêndice A). As gravações das entrevistas ocorreram individualmente, os interlocutores, antes de iniciar a narrativa, responderam a algumas perguntas sobre identificação, como nome, data de nascimento, experiência com a docência, e, em seguida foram orientados a escolher um codinome para garantir-lhes o sigilo das suas identidades. Assim, tivemos como interlocutores: Ana, João, Maria, Afonso, Karla, Joana, Sônia e Cida.

### **3.3 Procedimento das entrevistas narrativas**

Tomando por base a questão norteadora que consta no apêndice C, os interlocutores concederam as entrevistas e estas aconteceram em horários e dias previamente agendados. Durante a gravação, foi necessário pequenas interrupções, quando oportunas, para estimular a participação do interlocutor, instigados a ampliar as explicações sobre os fatos narrados. Tais interferências foram realizadas somente quando o entrevistado parecia se distanciar da narração sobre sua identificação com a docência.

Para apresentarmos os interlocutores da pesquisa organizamos, no Quadro 1, dados de identificação, como: codinomes, idade, sexo, experiência profissional na docência. Essas informações foram obtidas no preenchimento dos dados de identificação, que constava na ficha de identificação que antecede o Roteiro da

Entrevista Narrativa (apêndice B). A conversa realizada com os interlocutores, antes da gravação da narrativa, além de oportunizar a construção de dados importantes, proporcionou um clima de aproximação entre pesquisador e entrevistado, deixando o interlocutor à vontade para responder à pergunta desencadeadora da narrativa. Segue o quadro 01 com os dados de identificação.

**Quadro 1: Identificação dos interlocutores**

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO							
Sujeitos/ codinomes	Sexo		Idade	Experiência Docente		Campo de Atuação	Período do Curso
	M	F		SIM	NÃO		
Ana		X	26		X	-	8º
João	X		25	X		1º ao 5º ano	8º
Maria		X	22	X		Educação Infantil	8º
Afonso	X		32		X		8º
Karla		X	41	X		Escola Dominical	8º
Joana		X	24		X		8º
Sônia		X	32	X		1º ao 5º ano	8º
Cida		X	33	X		Educ. Infantil	8º
Percentual	20%	80%		30%	70%		100%

Fonte: Dados obtidos na ficha de identificação

Os participantes desta pesquisa eram, à época, graduandos do oitavo período do Curso, com faixa etária entre 22 e 41 anos, com predominância do sexo feminino. Sobre a experiência profissional, cinco dos oito interlocutores possuem experiência como docente, sendo: dois na Educação Infantil, dois no Ensino Fundamental, um na Escola Bíblica Dominical (EBD), sendo que 70% dos interlocutores, apesar de estarem em processo de formação inicial, atuam como professores. Percebemos que a presença feminina é maioria situação visualizada ao longo da história do magistério. Convém ressaltar que atualmente os oito interlocutores estão graduados, concluíram o Curso e receberam a outorga de grau em setembro de 2011.



### 3.4 Nas trilhas da construção dos dados

O cotidiano humano é marcado pela troca de experiências. Isso é constatado nas narrativas, e pelas formas como contamos as histórias vividas. O homem é um contador de história e, como tal, relata fatos, situações, cria e reinventa acontecimentos. Tem a comunicação como uma necessidade vital e se faz homem pela interação com outros homens. Pela prática da oralidade e da escrita, o homem foi anotando informações, colhendo dados, registrando emoções, sentimentos, fatos significativos que marcam sua existência.

Partindo desse entendimento, utilizamos, para construção dos dados empíricos a entrevista narrativa. Sobre as narrativas, Souza (2008) afirma que essas possibilitam captar aspectos subjetivos e sociais. As narrativas permitem ao pesquisador um processo de investigação qualitativa, que reflete a própria experiência, acompanhado da trajetória de vida, de suas representações da realidade, de seus significados e de suas reinterpretações. Possibilita à investigação científica uma proximidade com aspectos subjetivos individuais e/ou coletivos, mas sem perder o viés científico. Portanto, com o emprego da narrativa o pesquisador tem um olhar individualizado dos fenômenos.

A narrativa pode ser realizada por meio de relatos orais ou escritos, porque viabiliza aos pesquisados destacar situações, não relevar outras, reforçar influências, lembrar, esquecer, reviver emoções e sentimentos. Por meio da narrativa oral, foi possível compreender o processo de identificação de nossos interlocutores, tendo vista que puderam rememorar o processo de formação a partir da escolha pelo Curso, expondo os motivos que os conduziram a essa escolha, relatando o que pensam sobre a formação inicial vivenciada na academia, e sobre as expectativas relacionadas ao campo de atuação profissional, oportunizando observar os significados e sentidos construídos sobre a docência ao longo da formação, assim acompanhar o movimento dialético comum ao processo de identificação. Ao narrar as experiências de formação nossos interlocutores produziram discursos, e esses, por sua vez, constroem uma nova experiência, isto é, internalizam e reelaboram outras dimensões relacionando objetividade/subjetividade, individual/coletivo, pois é possível pelo o ato de narrar refletir sobre o percurso de formação, e entender como os processos de identificação contribuem na constituição da identidade docente. Referimo-nos a essa dialética, ao movimento constante de múltiplas influências do

social e do histórico, por acreditamos que é nesse contexto que as identidades pessoais e profissionais se constituem (FERREIRA, 2006).

As narrativas, como instrumentos metodológicos, possibilitam um campo fértil de interpretação e de compreensão sobre a potencialidade do problema. Nas narrativas, o sujeito pesquisado pode relatar experiências, refletir sobre os caminhos trilhados, contribuindo para o alcance dos objetivos propostos.

As entrevistas foram realizadas em salas de aula do CESC-UEMA, um ambiente tranquilo e silencioso, garantindo ao interlocutor a calma necessária, conforme consta no Diário de pesquisa. Os encontros aconteciam sempre no final da tarde, horário em que o Centro estava mais silencioso e tranquilo. Antes de iniciar a gravação das entrevistas, conversávamos com os interlocutores, alguns aparentavam ansiedade em participar da entrevista, porém o estado psicológico dos participantes não prejudicou a narração dos fatos e acontecimentos que explicam a identificação com a docência.

Quanto ao diário de campo do pesquisador foi um instrumento importante no agendamento dos encontros, marcados em períodos quinzenais, para gravação das entrevistas em mp3, com duração média de 20 a 40 minutos; no registro das impressões sobre as entrevistas e os entrevistados; e, ainda, no registro das transcrições.

### **3.5 Nas trilhas da análise dos dados e interpretação dos resultados**

Para o processo de análise do *corpus* empírico, obtido por meio das narrativas, nos inspiramos nos procedimentos metodológicos elaborados por Aguiar e Ozella (2006), denominados Núcleos de Significação. Essa escolha se justifica, porque este procedimento permite captar, via análise das falas, o movimento dialético que constitui o processo de identificação dos graduandos do curso de Pedagogia do CESC-UEMA com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo os autores, essa proposta metodológica de análise parte da palavra, visto que as palavras, escritas ou faladas, no contexto da narrativa, expressam tanto o significado social quanto o sentido subjetivo do que se fala, representando o processo sócio-histórico no qual o indivíduo está inserido. Como expressam Aguiar e Ozella (2006, p. 226):

[...] na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para zonas mais instáveis, fluídas e profundas, ou seja, as zonas de sentido.

Nessa perspectiva metodológica, o processo de análise dos dados teve início com o empreendimento de várias leituras, as quais Aguiar (2006) denomina de “flutuantes”, porque são leituras de reconhecimento, de entendimento do material gravado e transcrito das narrativas, em que as palavras e as frases fazem-nos familiarizar com o que é narrado, possibilitando perceber, destacar e gerar os pré-indicadores, considerados a primeira etapa na construção dos Núcleos. Os pré-indicadores podem ser palavras, frases ou expressões que se destacam da totalidade do material analisado, sem perder o contexto no qual estão inseridas. Conforme explicam Aguiar e Ozella (2006, p. 230), “são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para organização dos Núcleos”. Assim, os objetivos específicos e a questão norteadora da pesquisa, de certa forma, guiaram nossa percepção durante a leitura das narrativas, sendo possível destacar pontos que fomos considerando relevantes para a investigação proposta, permitindo a construção dos pré-indicadores, que organizamos em quadros. Os significados e os sentidos apreendidos nas narrativas foram destacados nos quadros relativos aos motivos, à formação inicial, às possibilidades, às expectativas e à compreensão do ser professor dos anos iniciais. Cada quadro foi formado por trechos das narrativas de todos os interlocutores, isto é, pelos pré-indicadores separados por linhas horizontais, com o codinome ao final e entre parênteses. Esses quadros estão listados no capítulo seguinte.

Na segunda etapa do procedimento de análise, fizemos aglutinação dos pré-indicadores, seguindo os critérios de similaridade, de complementaridade ou de contraposição, gerando, nesse processo, os indicadores, que são construções do pesquisador, podendo ser uma palavra ou uma frase retirada da própria narrativa, ou, ainda, a expressão do pensamento do pesquisador sobre as narrativas. Para construir os indicadores, organizamos os trechos das narrativas dos interlocutores por semelhança de pensamento. Fomos organizando as narrativas sobre motivos, formação inicial, expectativas e sentidos de ser professor das séries iniciais do Ensino Fundamental de forma a construir novos quadros específicos dos indicadores. Nesse movimento, não mais separados por interlocutores, mas

aglutinados pela articulação das ideias que nos direcionaram para a construção dos Núcleos de Significação. Os indicadores são fundamentais para que identifiquemos os conteúdos formados pelo pensamento dos interlocutores que irão compor os núcleos e sua mútua articulação, de modo a revelarem e objetivarem as essências dos conteúdos expressos pelos sujeitos. Ainda sobre esse processo de construção dos Núcleos de Significação, Aguiar e Ozella (2006) afirmam que pode haver uma inter-relação entre os critérios de aglutinação, um indicador pode ser complementar a outro, dentro do contexto da narrativa.

Segundo a orientação dos autores, realizamos o processo de articulação dos pré-indicadores e indicadores, que resultou na organização de quatro Núcleos de Significação, que seguiram os critérios de articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios. Desse modo, o procedimento dos Núcleos de Significação possibilitou processo interpretativo, considerando os aspectos objetivos e subjetivos, de modo a captar o movimento de identificação dos interlocutores com a docência.

Na construção dos Núcleos de Significação, analisamos as narrativas de modo a atender ao alcance dos objetivos específicos propostos, organizando-os a partir do seguinte raciocínio: para o objetivo específico, que se direcionou a identificar os motivos que orientaram a escolha pelo curso de Pedagogia, organizamos o Núcleo de Significação 01 – A escolha profissional: o enlace entre o pessoal e o social; para o objetivo específico que faz referência ao que pensam os graduandos acerca da formação que estão vivenciando, organizamos o Núcleo de Significação 02 – A formação inicial: revelando identificação com a docência; para o objetivo específico da pesquisa, relacionado às expectativas do graduando em relação à atuação profissional como pedagogo, organizamos o Núcleo 03 – Expectativas para o Pedagogo: de professor a gestor; e, para o objetivo específico que trata da compreensão dos produzidos pelos graduandos de Pedagogia em relação à docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, organizamos o Núcleo 04 – Ser professor dos anos iniciais: alfabetizar, ensinar e cuidar gostando do que faz.

Segundo Aguiar (2006), a construção dos Núcleos de Significação exige a realização de muitas leituras, que servem para sinalizar ao pesquisador pontos relevantes em relação ao objeto de pesquisa. Ressaltamos que empregar o procedimento metodológico dos Núcleos de Significação se constituiu em um

desafio, pois desenvolver esse movimento exigiu atenção e capacidade de perceber e compreender as contradições, as similaridades e a complementaridade de ideias presentes nas narrativas. A construção dos Núcleos exigiu a leitura detalhada das narrativas, organização e reorganização dos pré-indicadores inúmeras vezes, na tentativa de conseguir expressar o pensamento dos interlocutores sobre processos identitários. Da construção dos pré-indicadores aos indicadores, vivenciamos o desafio de retratar, por meio de frases ou palavras, os entendimentos das narrativas, a fim de chegarmos aos Núcleos de Significação. A partir dos Núcleos, iniciamos o processo de interpretação, tomando como referência os indicadores, para que nesse movimento, conseguíssemos alcançar os pensamentos dos interlocutores sobre a identificação com a docência.

#### 4 ANÁLISES DOS DADOS: DO LEVANTAMENTO DOS PRÉ-INDICADORES À CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Eu sou o amargo da língua  
A mãe, o pai e o avô  
O filho que ainda não veio  
O início, o fim e o meio  
(RAUL SEIXAS)

A complexidade e a importância deste capítulo nos fez rememorar um trecho da canção de Raul Seixas, **Gita**, porque entendemos que a construção dos pré-indicadores, dos indicadores e dos núcleos foi uma parte amarga, difícil, delicada e fundamental ao nascimento dos resultados da pesquisa. A história de cada interlocutor – a mãe, o pai e o avô –, sinaliza para o filho que ainda não veio: este capítulo é o início, o fim e o meio.

Conforme explicitamos anteriormente, o homem se constitui humano mediante sua interação social. Nesse processo, a comunicação é aspecto fundamental e tem na linguagem função psíquica capaz de revelar sentidos produzidos ao longo das histórias de vida de cada sujeito. Esses sentidos são constituídos mediante a apropriação de significados historicamente construídos, e a linguagem, explica Vigotski (2001), assim como o pensamento, é uma unidade dialética. É por meio dela que o pensamento é verbalizado e o sujeito revela sentidos subjetivos. Esse movimento é expresso em nossa investigação por meio da análise das narrativas dos nossos interlocutores que revelaram alguns dos processos constituidores de sua identificação com a docência dos anos iniciais, conforme fomos organizando os Núcleos de Significação.

Segundo Aguiar (2006), as narrativas são instrumentos que permitem uma aproximação entre pesquisador e entrevistado, e acesso a processos psíquicos, no caso de nosso objeto de pesquisa, a identificação com a docência. Aproximamo-nos dos significados e sentidos que constituem processo de identificação com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao investigar esses processos, é interessante construir dados relacionados à subjetividade dos sujeitos, seus motivos, interesses e expectativas em relação à atividade profissional.

De posse do conteúdo das narrativas, a análise dos dados e a interpretação dos resultados da pesquisa requerem atenção ímpar por parte do pesquisador, porque, segundo Lüdke e André (1986), é o momento de trabalhar com dados

qualitativos, o que significa utilizar os dados obtidos durante os relatos, as observações, as transcrições e as demais informações obtidas por meio das técnicas ou instrumentos de coleta. O objetivo deste capítulo consiste em apresentar a construção dos núcleos, permitindo sua visualização, a partir do levantamento dos pré-indicadores, construção dos indicadores e formação dos núcleos, conforme nos orienta Aguiar e Ozella (2006).

#### 4.1 Do levantamento dos pré-indicadores

Para o levantamento dos pré-indicadores, foi necessário realizar várias leituras a fim de selecionar trechos da narrativa, com a intenção de investigar os processos de identificação do graduando do curso de Pedagogia com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os pré-indicadores são construídos a partir das narrativas, porém, não se trata de qualquer fala, mas daquelas que expressam relação com os objetivos da pesquisa; permitem a construção dos indicadores e dos núcleos futuros, pois não são meros recortes de falas, mas discursos com significados e sentidos que sinalizam o modo de pensar, sentir e agir do sujeito.

A leitura das narrativas possibilitou organizar dados em torno de aspectos que denotam o processo de identificação com a docência, como: motivos da escolha, formação inicial, expectativas e entendimentos sobre a docência dos anos iniciais. Partindo do exposto, construímos os pré-indicadores em conformidade com os processos que consideramos que denotam identificação com a docência.

#### Quadro 2 – Dados das narrativas relativos aos motivos da escolha pelo curso de Pedagogia

Pré-indicadores
Quando foi para eu fazer o Ensino Médio, fui matriculada no antigo magistério. Foi uma relutância muito grande da minha parte. Porque eu achava o seguinte: <b>não queria ser professora</b> . Minha madrinha lutou, lutou, mas não me convenceu. <b>Eu não queria fazer magistério</b> .
[...] mas, como minha madrinha sempre me dizia: “emprego de pobre é professora, <b>emprego de moça pobre é ser professora</b> ”.
Fui vendo minhas colegas que fizeram magistério entrarem na universidade, sempre na formação docente. Depois disso, eu <b>resolvi fazer Pedagogia [...] (ANA)</b>

[...] no segundo vestibular que fiz o curso de Letras não foi oferecido **no** horário compatível ao meu trabalho, então busquei outro curso. **Olhei o curso de Pedagogia**, busquei informações e **li muita coisa sobre Pedagogia**, para depois eu fazer essa escolha, ver se realmente era aquilo que eu queria, **se realmente o Curso poderia me proporcionar alguma coisa. Gostei da escolha. (JOANA)**

Minha escolha pelo curso de Pedagogia **foi baseada em meu tio. Ele é professor de Geografia. Fora ele, somente eu, e agora a minha irmã, entramos na Universidade. Mas ele foi o primeiro e sempre focalizou para que a gente fizesse uma Universidade.**

[...] a escolha pelo curso de Pedagogia foi mais pela minha **relação com as crianças**. Tenho uma boa relação com elas. **Todo mundo fala que tenho paciência e muito jeito para lidar com as crianças**. Então, minha escolha foi mais uma **questão pessoal**, afinidade com crianças. **(MARIA)**

Sobre minha escolha pelo curso de Pedagogia, por vir de uma trajetória de vários concursos e **não ter me preparado nas áreas de ciências** (Química, Física e Matemática) [ ] optei por uma área que a 2ª etapa do vestibular fosse **uma área que estivesse estudando [...]**.

E, também, **por causa de um colega**, que estava concluindo o curso de Pedagogia, ter me falado que **era um bom curso e que terminava em tempo hábil**. Isso me despertou a **curiosidade e o interesse** pelo Curso. **(AFONSO)**

[...] minha escolha pelo curso de Pedagogia foi desde cedo. Eu sempre **achei bonito minhas professoras ensinando**. [ ] **Portanto, foi cedo que eu me apaixonei pela docência**.

Sempre nas primeiras aulas, os professores costumam perguntar: por que escolheu o curso de Pedagogia? Eu sempre respondo que foi por **uma questão de aptidão**, gosto de criança. Eu **achava e acho bonito o curso de Pedagogia**, chego à sala de aula, eu **me sinto muito bem. (CIDA)**

[...] a princípio, **eu não queria nada com a área da educação**, em especial **ser professora**. Mas essa **paixão** se deu, hoje eu posso chamar de paixão, a partir de minha **vivência**, dentro da minha **religião**, ministrando aulas especiais para crianças. Então, o primeiro contato foi esse. Eu vivenciei com minhas crianças **na sala de aula que é formada em nossa igreja. Aí, passei alguns anos até chegar à decisão de escolher o curso de Pedagogia. (KARLA)**

A escolha pelo curso de Pedagogia foi basicamente feita por **necessidade de trabalho**. No começo, **sonhava em ser enfermeira ou médica**, mas não deu certo e como o **melhor campo de trabalho da cidade** está voltado para o magistério, **fiz minha escolha para área docente**. Foi por esse motivo que escolhi o curso de Pedagogia. **(SÔNIA)**

Minha escolha pelo curso de Pedagogia foi **influenciada pela minha formação**. Fiz o curso Normal a nível médio, com habitação para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Durante o **curso Normal**, **tive experiências em sala de aula** como aluno de algumas **professoras do curso de Pedagogia**. Isso me ajudou a definir minha escolha pelo curso de Pedagogia. **(JOÃO)**



**Quadro 3 – Dados das narrativas relativos ao processo de formação inicial**

Pré-indicadores
<p>Quando <b>comecei a cursar Pedagogia e começaram os estágios, gostei</b>. Vi que estava no curso certo, me apaixonei pelo Curso [ ] Quando aconteceu o <b>meu primeiro estágio, me apaixonei pelas criancinhas</b>. E comentei com minhas colegas e com a minha família: <b>quero ser professora dos anos iniciais. (ANA)</b></p> <p><b>Minha experiência no estágio me mostrou que queria ser professora</b>, porém, que ainda <b>faltava muito para assumir essa atividade</b> com a competência necessária. Algumas pessoas me falavam que esse <b>medo iria desaparecer com a experiência [...] (ANA)</b></p> <p>Com relação à minha formação acadêmica, eu vejo que ela <b>deixa muito a desejar</b>, e se o <b>objetivo é preparar o professor para atuar na sala de aula</b>, a formação <b>deixa muitas lacunas</b>. Principalmente em relação à prática de sala de aula. Não me sinto segura <b>para atuar em sala de aula, a formação não é suficiente</b> [ ] preciso me preparar mais, pois <b>lidar com alunos é difícil. (ANA)</b></p>
<p>[...] sobre a <b>formação acadêmica</b> que a gente recebe aqui no curso, <b>na minha concepção, alguns professores deixam a desejar</b>. [ ] ainda <b>não me sinto preparada</b>, talvez porque ainda <b>não tenha vivenciado experiências práticas, a não ser o estágio. (JOANA)</b></p> <p>Eu ainda não tenho experiência de sala de aula, mas percebi que <b>no estágio vivemos o confronto entre o que aprendemos na UEMA e as práticas de sala de aula. O estágio é uma experiência surpreendente</b> [ ], adorei. <b>(JOANA)</b></p>
<p>Acerca da <b>formação acadêmica, deixa um pouco a desejar</b>, não pela questão dos professores. Por exemplo, a <b>questão do estágio</b>, acho o tempo destinado ao <b>estágio, curto</b>. Temos uma <b>parte teórica e outra prática</b>, a parte <b>prática é curta</b> se compararmos ao tempo de nossa formação. <b>São quatro anos de preparação. (MARIA)</b></p>
<p>O que vejo <b>na formação</b> do graduando de Pedagogia, em todo processo de <b>formação inicial</b>, que quando nos deparamos com o <b>estágio</b> e vamos atuar de <b>1º ao 5º ano, nós temos um choque</b>. Temos que fazer <b>planos, criar metodologias, controlar turmas</b> numerosas e agitadas, <b>é muita coisa. Tudo isso é muito difícil</b>. Viver o <b>cotidiano da sala de aula é complicado</b>, principalmente <b>quando ainda não temos experiência. (AFONSO)</b></p>
<p>Com certeza a <b>formação acadêmica abre portas</b>, possibilita um leque de informações que <b>enriquece o futuro professor. Nossa formação é muito importante</b>, aprendemos muito, para usarmos no <b>estágio</b> e na nossa <b>prática profissional futura. (CIDA)</b></p>
<p>[...] quando você começa a cursar <b>o 3º período</b>, você vai se identificando com o curso e <b>você vai descobrindo que ser professor não é tão ruim quanto você ouviu dizer por aí</b>. [ ] A <b>formação inicial</b>, aqui na academia, vai te mostrando isso. <b>(SÔNIA)</b></p> <p>Quanto à <b>formação docente</b>, a universidade tem <b>professores muito competentes</b>, mas, em algumas disciplinas, <b>deixam a desejar</b>. Outra coisa é quando a gente entra no mercado de trabalho, que vai para sala de aula, você sente que <b>está faltando alguma coisa na formação. (SÔNIA)</b></p>
<p><b>A minha experiência no estágio me ajudou muito</b>, principalmente o estágio na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. [ ] <b>fiz uma autoavaliação enquanto professora</b>, vi o quanto tenho me identificado com a docência dos anos iniciais. <b>(KARLA)</b></p> <p>A partir do próprio contato com o curso, com as disciplinas, que é a formação acadêmica, comecei a entender <b>o valor de ser professor, a importância do Curso</b>. Tenho dito: me</p>

enriqueceu. Compreendi que quero me integrar, me formar, avaliando esse valor de ser professor. **(KARLA)**

Nas experiências no curso de Pedagogia, **vivi os estágios de maneira diferente**. Hoje **encaro a sala de aula com mais determinação** e com mais segurança profissional, foi o curso de Pedagogia que me oportunizou isso. Hoje minha identidade de formação mudou, houve um acréscimo em relação ao Ensino Médio. **(JOÃO)**

**O curso de Pedagogia é um curso completo**, nos dá formação psicológica, humanística e noções de gestão. De acordo com a grade curricular, temos uma formação ampla, por isso, **a formação de nossa identidade também é ampla. (JOÃO)**

Fonte: Dados da pesquisa narrativa.

#### **Quadro 4 – Dados das narrativas sobre as possibilidades de atuação profissional como pedagogo**

Pré-indicadores
Posso <b>atuar</b> como <b>coordenadora</b> ou como <b>gestora escolar</b> . Porém, ainda não me despertou interesse, <b>prefiro ser professora. (ANA)</b>
Então, ingressei na UEMA, gosto muito da área, Pedagogia, ela me possibilitou <b>conhecimentos variados e experiência da Creche, Ensino Fundamental e Ensino Médio</b> . Essa oportunidade é um <b>diferencial para o Curso</b> .  <b>A formação em Pedagogia é ampla</b> [...] te dá um leque de oportunidades. Eu posso ser <b>um professor dos anos iniciais</b> ; posso ser um <b>coordenador</b> ; um <b>supervisor</b> .  <b>Nosso processo de formação é diferente de outras áreas</b> , que te dão um único foco. Se me formar em História, por exemplo, serei professor de História ou historiador. No curso de Pedagogia é diferente.  Mas, a <b>formação deixa a desejar</b> a partir do momento que <b>não tem um foco determinado</b> . Pode formar <b>a pessoa para atuar em vários campos da educação</b> , mas com atividades diferentes. <b>(AFONSO)</b>
<b>O curso de Pedagogia é um curso completo</b> , nos dá formação psicológica, humanística e noções de gestão. De acordo com a grade curricular temos uma formação ampla, por isso, <b>a formação de nossa identidade também é ampla. (JOÃO)</b>
[...] o curso de Pedagogia oferece <b>possibilidades de trabalhar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio. Com especialização, podemos atuar na Supervisão e Gestão</b> . Isso é <b>muito interessante</b> , pois temos alternativas para trabalhar, são <b>muitos campos profissionais</b> . No meu caso, <b>prefiro a docência, quero ser professora</b> [...] <b>(MARIA)</b>

Fonte: Dados da pesquisa narrativa.

**Quadro 5 - Sobre as expectativas que surgem ao ser pedagogo**

Pré-indicadores
[...] poderia, também, buscar uma formação em outra área e atuar em outros níveis de ensino, ser diretora ou coordenadora de escola, mas, <b>de início, quero atuar no Ensino Fundamental, nos anos iniciais. (ANA)</b>
<b>Estou me formando para trabalhar nessa área, para ser professora</b> e já sei também que os professores devem ser muito criativos e devem trazer todos os dias coisas novas, coisas atrativas para que os alunos queiram participar das aulas. <b>(JOANA)</b>
<b>Em que campo vou atuar? Na sala de aula ou em outra área?</b> Será que os estágios me prepararam para assumir a sala de aula? Essas são perguntas que sempre me faço. <b>É claro que minha experiência em sala poderá me responder.</b> <b>Quero subir, fazer carreira de professor, ensinar no nível superior. (AFONSO)</b>
Formando-se em Pedagogia, podemos ser <b>professor dos anos iniciais</b> , mas também temos <b>possibilidades de galgar outras áreas, como coordenação e gestão. (JOÃO)</b>
Por mais que o professor esteja preparado, por mais que <b>ame a profissão</b> , ele, na maioria das vezes, termina estressado [...] mas, mesmo assim <b>eu não desisto de ser professora, [...] das séries iniciais</b> , que é a base, <b>onde a gente tem que formar a criança para o mundo: com ideias e vontade de aprender. (CIDA)</b>
<b>Poderia não ser professora dos anos iniciais</b> , mas <b>continuaría sendo professora.</b> Acho que me identifico mesmo com a profissão. <b>(MARIA)</b>
A cada dia fui me sentindo mais <b>motivada</b> , a universidade e o curso de Pedagogia é hoje para mim uma escolha certa. Na hora certa, tive a oportunidade de trabalho, de <b>conhecimento, de mudar de vida.</b>  Eu estou trabalhando no Ensino Fundamental, nas séries iniciais [ ] a formação me oportunizou muito, <b>agora é aprender também com a experiência. (SÔNIA)</b>
Eu entrei aqui sabendo o que eu queria. Agora mais ainda, sei o que eu quero, sei o que estou fazendo. Tenho um <b>objetivo e espero futuramente ter a minha própria escola. (KARLA)</b>

Fonte: Dados da pesquisa narrativa.

**Quadro 6 – Dados das narrativas sobre ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental**

Pré-indicadores
O professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve contribuir com a sociedade. <b>O professor é um agente transformador, é um formador de opiniões. ANA</b>
A professora é uma espécie de mãe, ela vai atuar como se fosse mãe. <b>Além da parte pedagógica que é ensinar, a professora vai cuidar [...]</b> Por que <b>nas séries iniciais o professor se desdobra entre a parte de pai, de mãe e de professor (ANA)</b>

E falando da **atividade do professor nos anos iniciais acho muito difícil**. O professor deve ser **polivalente**, tem que saber de muita coisa, tem que **estar motivado e gostar do que faz**. (CIDA)

[...] **um professor dos anos iniciais tem a responsabilidade de alfabetizar a criança**, aliar o conhecimento que ela tem, com o conhecimento que precisa aprender. **O professor de 1º à 5º ano tem que saber lidar com esse tipo de situação, alfabetizar é muito difícil e a gente faz em todas as séries**. (SÔNIA)

**O professor de 1º ao 5º ano desenvolve um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, alfabetizar**. O professor de 1º ao 5º ano **marca muito o aluno**, tanto que quando o aluno vai para o 6º ano sente muita dificuldade. Por que cada disciplina é um professor diferente, ai perde o **vínculo afetivo**, por isso às vezes o aluno sente medo. (SÔNIA)

Sobre a atividade docente, o papel do professor, na minha concepção, **o papel mais difícil é o do professor do ensino fundamental, alfabetizar os alunos**. (SÔNIA)

**O professor dos anos iniciais é polivalente**, ele exerce todas as atividades na escola, e ensina todas as matérias na sala de aula e ainda tem que **desenvolver novas metodologias para atrair e motivar os alunos, isso é complicado**. (SÔNIA)

**O professor dos anos iniciais é aquele polivalente**. Atua em diversas disciplinas e não tem na formação específica por áreas. Ele tem que buscar através de cursos de aperfeiçoamento e capacitações mais informações e conhecimentos para dar conta de tanta exigência para desenvolver o seu trabalho, que é misto. (JOÃO)

**É muito difícil ser professor dos anos iniciais** [...] acho que é **menos complicado ser um coordenador ou diretor de escola**, do que estar à frente de uma **sala de alfabetização**. (AFONSO).

A atividade do professor nos anos iniciais é uma **atividade mais feminina**. Talvez por isso me identifique com outros níveis, como o superior. (AFONSO).

**O professor é um formador de opiniões**, ele vai repassar para crianças muitas **informações, conhecimentos** e acredito que muitas vezes ele faz esse trabalho sozinho, hoje a família deixa muito essa responsabilidade a cargo da escola, principalmente do professor dos anos iniciais, **achando que ele pode formar ou não uma boa pessoa**. (MARIA)

**A atividade do professor dos anos iniciais é difícil, mas pode ser prazerosa ou não**. Isso vai depender do professor e se ele gosta do que faz. **Nos anos iniciais o professor deve gostar do que faz**. (MARIA)

**Nos anos iniciais o professor trabalha com formação de valores, isso por que o professor é um formador de opiniões**. (MARIA)

**Trabalhar neste nível é difícil**. Na minha concepção, **o professor dos anos iniciais do ensino fundamental deve ser criativo, dinâmico e gostar do que faz**. (JOANA)

**O professor dos anos iniciais deve ser dinâmico, não se limita** mesmo que faltem recursos. Quando o professor que gosta da profissão ele vai buscar meios para atingir seus objetivos que é **alfabetizar**. **O bom professor dos anos iniciais, não se limita as dificuldades têm um objetivo maior, o ensino-aprendizagem**. (KARLA)

## 4.2 Da aglutinação dos pré-indicadores a construção dos indicadores

Após levantamento dos pré-indicadores, passamos à etapa que Aguiar e Ozella (2006) denominam de construção dos Indicadores. A construção dos Indicadores, segundo as autoras, toma, também, como referências a similaridade, a complementaridade ou a contradição. Esses aspectos podem revelar o caráter dialético do pensamento humano. Tomando por base esse entendimento e os objetivos específicos da pesquisa, organizamos os Indicadores nos quadros abaixo.

**Quadro 7 - Dos motivos da escolha pelo curso da Pedagogia**

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Quando foi para eu fazer o Ensino Médio, fui matriculada no antigo magistério. Foi uma relutância muito grande da minha parte. Porque eu achava o seguinte: <b>não queria ser professora</b>. Minha madrinha lutou, lutou, mas não me convenceu. <b>Eu não queria fazer magistério</b>.</p> <p>[...] mas, como minha madrinha sempre me dizia: “emprego de pobre é professora, <b>emprego de moça pobre é ser professora</b>”.</p>	<p>Emprego de moça pobre é ser professora: necessidade e acesso ao mercado de trabalho.</p>
<p>A escolha pelo curso de Pedagogia foi basicamente feita por <b>necessidade de trabalho</b>. No começo, <b>sonhava em ser enfermeira ou médica</b>, mas não deu certo e como o <b>melhor campo de trabalho da cidade</b> está voltado para o magistério, <b>fiz minha escolha para área docente</b>. Foi por esse motivo que escolhi o curso de Pedagogia. <b>(SÔNIA)</b></p>	
<p>Fui vendo minhas colegas que fizeram magistério entrarem na universidade, sempre na formação docente. Depois disso, eu <b>resolvi fazer Pedagogia [...] (ANA)</b></p>	<p>Em busca do sonho de fazer curso superior.</p>
<p>Minha escolha pelo curso de Pedagogia <b>foi baseada em meu tio. Ele é professor de Geografia. Fora ele, somente eu, e agora a minha irmã, entramos na Universidade. Mas ele foi o primeiro e sempre focalizou para que a gente fizesse uma Universidade.</b></p>	

<p>[...] no segundo vestibular que fiz, o curso de Letras não foi oferecido <b>no</b> horário compatível ao meu trabalho, então busquei outro curso. <b>Olhei o curso de Pedagogia</b>, busquei informações e <b>li muita coisa sobre Pedagogia, para depois eu fazer essa escolha</b>, ver se realmente era aquilo que eu queria, <b>se realmente o Curso poderia me proporcionar alguma coisa. Gostei da escolha. (JOANA)</b></p>	
<p>Sobre minha escolha pelo curso de Pedagogia, por vir de uma trajetória de vários concursos e <b>não ter me preparado nas áreas de ciências</b> (Química, Física e Matemática) [ ] optei por uma área que a 2ª etapa do vestibular fosse <b>uma área que estivesse estudando [...]</b></p> <p>E, também, <b>por causa de um colega</b>, que estava concluindo o curso de Pedagogia, ter me falado que <b>era um bom curso e que terminava em tempo hábil</b>. Isso me despertou a <b>curiosidade e o interesse</b> pelo Curso. <b>(AFONSO)</b></p>	<p>Falta de opção, curiosidade e/ou interesse.</p>
<p>[...] a escolha pelo curso de Pedagogia foi mais pela minha <b>relação com as crianças</b>. Tenho uma boa relação com elas. <b>Todo mundo fala que tenho paciência e muito jeito para lidar com as crianças</b>. Então, minha escolha foi mais uma <b>questão pessoal</b>, afinidade com crianças. <b>(MARIA)</b></p>	
<p>[...] minha escolha pelo curso de Pedagogia foi desde cedo. Eu sempre <b>achei bonito minhas professoras ensinando</b>. [ ] <b>Portanto, foi cedo que eu me apaixonei pela docência</b>.</p> <p>Sempre nas primeiras aulas, os professores costumam perguntar: por que escolheu o curso de Pedagogia? Eu sempre respondo que foi por <b>uma questão de aptidão</b>, gosto de criança. Eu <b>achava e acho bonito o curso de Pedagogia</b>, chego à sala de aula, eu <b>me sinto muito bem</b>. <b>(CIDA)</b></p>	<p>Afinidade com crianças, com o Curso e com a profissão docente.</p>
<p>[...] a princípio, <b>eu não queria</b> nada com a área da educação, em especial <b>ser professora</b>. Mas essa <b>paixão</b> se deu, hoje eu posso chamar de paixão, a partir de minha <b>vivência</b>, dentro da minha <b>religião</b>, ministrando aulas especiais para crianças. Então, o primeiro contato foi esse. Eu vivenciei com minhas crianças <b>na sala de aula que é formada em nossa igreja</b>. <b>Aí, passei alguns anos até chegar à decisão de escolher o curso de Pedagogia</b>. <b>(KARLA)</b></p>	

<p>Minha escolha pelo curso de Pedagogia foi <b>influenciada pela minha formação</b>. Fiz o curso Normal a nível médio, com habitação para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Durante o <b>curso Normal, tive experiências em sala de aula</b> como aluno de algumas <b>professoras do curso de Pedagogia</b>. Isso me ajudou a definir minha escolha pelo curso de Pedagogia. <b>(JOÃO)</b></p>	<p>A formação em Magistério em nível médio.</p>
---	---

Fonte: Dados da pesquisa narrativa.

### Quadro 8 - Sobre a formação inicial

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Quando <b>comecei a cursar Pedagogia e começaram os estágios, gostei</b>. Vi que estava no curso certo, me apaixonei pelo Curso [ ] Quando aconteceu o <b>meu primeiro estágio, me apaixonei pelas criancinhas</b>. E comentei com minhas colegas e com a minha família: <b>quero ser professora dos anos iniciais. (ANA)</b></p> <p><b>Minha experiência no estágio me mostrou que queria ser professora</b>, porém, que ainda <b>faltava muito para assumir essa atividade</b> com a competência necessária. Algumas pessoas me falavam que esse <b>medo iria desaparecer com a experiência [...]</b> <b>(ANA)</b></p>	<p>O estágio supervisionado revelando identificação com a docência.</p>
<p>Eu ainda não tenho experiência de sala de aula, mas percebi que <b>no estágio vivemos o confronto entre o que aprendemos na UEMA e as práticas de sala de aula. O estágio é uma experiência surpreendente [ ], adorei. (JOANA)</b></p>	
<p><b>A minha experiência no estágio me ajudou muito</b>, principalmente o estágio na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. [ ] <b>fiz uma autoavaliação enquanto professora</b>, vi o quanto tenho me identificado com a docência dos anos iniciais. <b>(KARLA)</b></p>	
<p>Nas experiências no curso de Pedagogia, <b>vivi os estágios de maneira diferente</b>. Hoje <b>encaro a sala de aula com mais determinação</b> e com mais segurança profissional, foi o curso de Pedagogia que me oportunizou isso. Hoje minha identidade de formação mudou, houve um acréscimo em relação ao Ensino Médio. <b>(JOÃO)</b></p>	

<p>[...] quando você começa a cursar o <b>3º período</b>, você vai se identificando com o Curso e <b>você vai descobrindo que ser professor não é tão ruim quanto você ouviu dizer por aí.</b> [ ] A <b>formação inicial</b>, aqui na academia, vai te mostrando isso. <b>(SÔNIA)</b></p>	<p>As vivências no curso ensinando o que é ser professor</p>
<p>A partir do próprio contato com o Curso, com as disciplinas, que é a formação acadêmica, comecei a entender o <b>valor de ser professor, a importância do Curso.</b> Tenho dito: me enriqueceu. Compreendi que quero me integrar, me formar, avaliando esse valor de ser professor. <b>(KARLA)</b></p>	
<p>Com certeza a <b>formação acadêmica abre portas</b>, possibilita um leque de informações que <b>enriquece o futuro professor. Nossa formação é muito importante</b>, aprendemos muito, para usarmos no <b>estágio</b> e na nossa <b>prática profissional futura.</b> <b>(CIDA)</b></p>	
<p>Com relação à minha formação acadêmica, eu vejo que ela <b>deixa muito a desejar</b>, e se o <b>objetivo é preparar o professor para atuar na sala de aula</b>, a formação <b>deixa muitas lacunas.</b> Principalmente em relação à prática de sala de aula. Não me sinto segura <b>para atuar em sala de aula, a formação não é suficiente</b> [ ] preciso me preparar mais, pois <b>lidar com alunos é difícil.</b> <b>(ANA)</b></p>	<p>Os limites da formação inicial revelando obstáculos à identificação com a docência.</p>
<p>[...] <b>sobre a formação acadêmica</b> que a gente recebe aqui no Curso, na minha concepção, alguns professores <b>deixam a desejar.</b> [ ] ainda não me sinto preparada, talvez porque ainda não tenha <b>vivenciado experiências práticas, a não ser o estágio.</b> <b>(JOANA)</b></p>	
<p><b>Acerca da formação acadêmica</b>, deixa um pouco a desejar, não pela <b>questão dos professores. Por exemplo, a questão do estágio, acho o tempo destinado ao estágio, curto.</b> Temos uma parte teórica e outra prática, a parte prática é curta se compararmos ao tempo de nossa formação. São quatro anos de preparação. <b>(MARIA)</b></p>	
<p>O que vejo <b>na formação</b> do graduando de Pedagogia, em todo processo de <b>formação inicial</b>, que quando nos deparamos com o <b>estágio</b> e vamos atuar de <b>1º ao 5º ano, nós temos um choque.</b> Temos que fazer <b>planos, criar metodologias, controlar turmas</b> numerosas e agitadas, <b>é muita coisa. Tudo isso é muito difícil.</b> Viver o <b>cotidiano da sala de aula é complicado</b>, principalmente <b>quando ainda não temos experiência.</b> <b>(AFONSO)</b></p>	



<p>Quanto à <b>formação docente</b>, a universidade tem <b>professores muito competentes</b>, mas, em algumas disciplinas, <b>deixam a desejar</b>. Outra coisa é quando a gente entra no mercado de trabalho, que vai para sala de aula, você sente que <b>está faltando alguma coisa na formação. (SÔNIA)</b></p>	
<p><b>O curso de Pedagogia é um curso completo</b>, nos dá formação psicológica, humanística e noções de gestão. De acordo com a grade curricular, temos uma formação ampla, por isso, <b>a formação de nossa identidade também é ampla. (JOÃO)</b></p>	<p>A amplitude da formação inicial revelando identificação com a docência e a gestão.</p>

Fonte: Dados da pesquisa narrativa.

### Quadro 9 – Sobre as expectativas e possibilidades de atuação profissional como pedagogo

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Então, ingressei na UEMA, gosto muito da área, Pedagogia, ela me possibilitou <b>conhecimentos variados e experiência da creche, Ensino Fundamental e Ensino Médio</b>. Essa oportunidade é um <b>diferencial para o Curso</b>.</p> <p><b>A formação em Pedagogia é ampla [...]</b> te dá um leque de oportunidades. Eu posso ser <b>um professor dos anos iniciais</b>; posso ser um <b>coordenador</b>; um <b>supervisor</b>.</p> <p><b>Nosso processo de formação é diferente de outras áreas</b>, que te dão um único foco. Se me formar em História, por exemplo, serei professor de História ou historiador. No curso de Pedagogia é diferente. <b>(AFONSO)</b></p>	<p>Múltiplas possibilidades de atuação do pedagogo</p>
<p>[...] o curso de Pedagogia oferece <b>possibilidades de trabalhar na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio. Com especialização, podemos atuar na Supervisão e Gestão</b>. Isso é <b>muito interessante</b>, pois temos alternativas para trabalhar, são <b>muitos campos profissionais</b>. No meu caso, <b>prefiro a docência, quero ser professora [...]</b> <b>(MARIA)</b></p>	

<p><b>Estou me formando para trabalhar nessa área, para ser professora</b> e já sei também que os professores devem ser muito criativos e devem trazer todos os dias coisas novas, coisas atrativas para que os alunos queiram participar das aulas. <b>(JOANA)</b></p>	<p>Ser professor da Educação Infantil</p>
<p>Posso <b>atuar</b> como <b>coordenadora</b> ou como <b>gestora escolar</b>. Porém, ainda não me despertou interesse, <b>prefiro ser professora. (ANA)</b></p> <p>[...] poderia, também, buscar uma formação em outra área e atuar em outros níveis de ensino, ser diretora ou coordenadora de escola, mas, <b>de início, quero atuar no Ensino Fundamental, nos anos iniciais. (ANA)</b></p>	
<p>No meu caso, <b>prefiro a docência</b>, quero <b>ser professora [...]</b> <b>Poderia não ser professora dos anos iniciais</b>, mas <b>continuaría sendo professora</b>. Acho que me identifico mesmo com a profissão. <b>(MARIA)</b></p>	<p>Ser professor do Ensino Fundamental</p>
<p>Por mais que o professor esteja preparado, por mais que <b>ame a profissão</b>, ele, na maioria das vezes, termina estressado [...] mas, mesmo assim, <b>eu não desisto de ser professora, [...]</b> <b>das séries iniciais</b> que é a base, <b>onde a gente tem que formar</b> a criança para o mundo: com ideias e vontade de aprender. <b>(CIDA)</b></p>	
<p><b>Em que campo vou atuar? Na sala de aula ou em outra área? Será que os estágios me prepararam para assumir a sala de aula?</b> Essas são perguntas que sempre me faço. É claro que minha experiência em sala poderá me responder.</p> <p><b>Quero subir, fazer carreira de professor, ensinar no nível superior (AFONSO)</b></p>	<p>Ser professor do Ensino Superior</p>
<p>Formando-se em Pedagogia, podemos ser <b>professor dos anos iniciais</b>, mas também temos <b>possibilidades de galgar outras áreas, como coordenação e gestão. [...]</b> Falta apoio, faltam recursos, falta até diretor [...] Quando digo que <b>quero seguir para a gestão</b> é devido a esses problemas. <b>(JOÃO)</b></p>	<p>Ser gestor ou coordenador escolar</p>

<p>Eu entrei aqui sabendo o que eu queria, agora mais ainda, sei o que eu quero, sei o que estou fazendo. Tenho um <b>objetivo e espero futuramente ter a minha própria escola. (KARLA)</b></p>	<p>Ser proprietária de escola</p>
---	-----------------------------------

Fonte: Dados da pesquisa narrativa.

### Quadro 10 – Sobre ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Pré-indicadores	Indicadores
<p>O professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve contribuir com a sociedade. <b>O professor é um agente transformador, é um formador de opiniões. (Ana)</b></p>	<p>Ser formador de opiniões</p>
<p><b>O professor é um formador de opiniões</b>, ele vai repassar para crianças muitas <b>informações, conhecimentos</b> e acredito que muitas vezes ele faz esse trabalho sozinho, hoje a família deixa muito essa responsabilidade a cargo da escola, principalmente do professor dos anos iniciais, <b>achando que ele pode formar ou não uma boa pessoa. (MARIA)</b></p> <p><b>Nos anos iniciais o professor trabalha com formação de valores, isso por que o professor é um formador de opiniões. (MARIA)</b></p>	
<p><b>O professor dos anos iniciais é polivalente</b>, ele exerce todas as atividades na escola, e ensina todas as matérias na sala de aula e ainda tem que <b>desenvolver novas metodologias para atrair e motivar os alunos, isso é complicado. (SÔNIA)</b></p>	<p>Ser polivalente e motivado</p>
<p><b>O professor dos anos iniciais é aquele polivalente.</b> Atua em diversas disciplinas e não tem na formação específica por áreas. Ele tem que buscar através de cursos de aperfeiçoamento e capacitações mais informações e conhecimentos para dar conta de tanta exigência para desenvolver o seu trabalho, que é misto. <b>(JOÃO)</b></p> <p>E falando da <b>atividade do professor nos anos iniciais acho muito difícil.</b> O professor deve ser <b>polivalente</b>, tem que saber de muita coisa, tem que <b>estar motivado e gostar do que faz. (CIDA)</b></p>	
<p>A atividade do professor nos anos iniciais é uma <b>atividade mais feminina.</b> Talvez por isso me identifique com outros níveis, como o superior. <b>(AFONSO).</b></p>	<p>Ser professor: entre o educar e o cuidar.</p>

<p>A professora é uma espécie de mãe, ela vai atuar como se fosse mãe. Além da parte pedagógica que é ensinar, a professora vai cuidar [...] Por que <b>nas séries iniciais o professor se desdobra</b> entre a parte de pai, de mãe e de professor. (ANA)</p>	
<p><b>Trabalhar neste nível é difícil.</b> Na minha concepção, <b>o professor dos anos iniciais do ensino fundamental deve ser criativo, dinâmico e gostar do que faz.</b> (JOANA)</p>	<p>Ser professor: atividade complexa e prazerosa</p>
<p><b>A atividade do professor dos anos iniciais é difícil, mas pode ser prazerosa ou não.</b> Isso vai depender do professor e se ele gosta do que faz. <b>Nos anos iniciais o professor deve gostar do que faz.</b> (MARIA)</p>	
<p>[...] <b>um professor dos anos iniciais tem a responsabilidade de alfabetizar</b> a criança, aliar o conhecimento que ela tem, com o conhecimento que precisa aprender. <b>O professor de 1º à 5º ano tem que saber lidar com esse tipo de situação, alfabetizar é muito difícil e a gente faz em todas as séries.</b> (SÔNIA)</p> <p><b>O professor de 1º ao 5º ano desenvolve um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem, alfabetizar.</b> O professor de 1º ao 5º ano <b>marca muito o aluno</b>, tanto que quando o aluno vai para o 6º ano sente muita dificuldade. Por que cada disciplina é um professor diferente, ai perde o <b>vínculo afetivo</b>, por isso às vezes o aluno sente medo. (SÔNIA)</p> <p>Sobre a atividade docente, o papel do professor, na minha concepção, <b>o papel mais difícil é o do professor do ensino fundamental, alfabetizar os alunos.</b> (SÔNIA)</p>	<p>Ser alfabetizador</p>
<p><b>É muito difícil ser professor dos anos iniciais</b> [...] acho que é <b>menos complicado ser um coordenador ou diretor de escola</b>, do que estar à frente de uma <b>sala de alfabetização.</b> (AFONSO).</p>	
<p><b>O professor dos anos iniciais deve ser dinâmico, não se limita</b> mesmo que faltem recursos. Quando o professor gosta da profissão ele vai buscar meios para atingir seus objetivos que é <b>alfabetizar.</b> <b>O bom professor dos anos iniciais, não se limita as dificuldades, ele tem um objetivo maior, o ensino-aprendizagem.</b> (KARLA)</p>	

Fonte: Dados da pesquisa narrativa.

### 4.3 Da articulação entre os Indicadores à construção dos Núcleos

O movimento de organização dos Pré-indicadores aos Indicadores embasou a construção dos Núcleos de Significação. Firmamos nossa proposta de constituição dos Núcleos de Significação em Aguiar e Ozella (2006), e organizamos os núcleos conforme os critérios de similaridade, complementaridade e contradição. Segue o quadro 11 com a estruturação dos núcleos.

**Quadro 11 - Dos indicadores aos Núcleos de Significação**

Indicadores	Núcleos de significação
Emprego de moça pobre é ser professora: necessidade e acesso ao mercado de trabalho	A escolha profissional: o enlace entre o pessoal e o social
Em busca do sonho de fazer um curso superior	
Falta de opção, curiosidade e/ou interesse	
Afinidade com crianças, com o Curso e com a profissão docente	
A formação em magistério orientando a escolha pelo curso de Pedagogia	
O estágio supervisionado revelando identificação com a docência	A formação inicial: revelando identificação com a docência
As vivências no Curso ensinando o que é ser professor	
Os limites da formação inicial revelando obstáculos à identificação com a docência	
A amplitude da formação inicial revelando identificação com a docência e a gestão	
As múltiplas possibilidades de atuação do pedagogo	Expectativas para o Pedagogo: de professor a gestor
Ser professor da Educação Infantil	
Ser professor do Ensino Fundamental	
Ser professor do Ensino Superior	
Ser gestor ou coordenador escolar	
Ser proprietária de escola	Ser professor dos anos iniciais: do cuidar ao alfabetizar
Ser formador de opiniões	
Ser polivalente e motivado	
Ser professor: entre o educar e o cuidar	
Ser professor: atividade complexa e prazerosa	
Ser alfabetizador	

Fonte: Dados da pesquisa narrativa.

## 5 A IDENTIFICAÇÃO DOS GRADUANDOS DE PEDAGOGIA COM A DOCÊNCIA: DE PROFESSOR A GESTOR

Eu sou a luz das estrelas;  
Eu sou a cor do luar;  
Eu sou as coisas da vida;  
Eu sou o medo de amar.  
Eu sou o medo do fraco;  
A força da imaginação;  
O blefe do jogador;  
Eu sou!... Eu fui!... Eu vou!...  
(RAUL SEIXAS)

A canção **Gita**, de Raul Seixas, continua sendo fonte de inspiração. Sentimos que neste capítulo os conhecimentos construídos em relação ao objeto pesquisado, assim como a sensibilidade do pesquisador, devem fluir. Dos projetos ao universo pesquisado, interpretando as coisas da vida, neste caso, a identidade profissional, deixando fluir nossa capacidade de imaginar, de projetar e de interpretar. Na certeza de que, ao interpretar o movimento identitário dos interlocutores, vivenciamos o nosso: “Eu sou! Eu fui! Eu vou!”.

A discussão que segue acerca dos Núcleos de Significação desvela alguns dos múltiplos processos envolvidos na constituição da identidade docente do graduando do curso de Pedagogia do CESC-UEMA. Esses processos referem-se aos Núcleos assim identificados: A escolha profissional: o enlace entre o pessoal e o social; A Formação inicial: revelando identificação com a docência; Expectativas para o Pedagogo: de professor a gestor; e Ser professor dos anos iniciais: alfabetizar, ensinar e cuidar gostando do que faz.

Na interpretação de cada núcleo, tomamos como base os pressupostos teórico-metodológicos que têm fundamentado todo esse processo de pesquisa e os objetivos específicos que darão conta do objetivo geral, fazendo compreender que a identidade é construção social e histórica e, portanto, são múltiplos os processos envolvidos na constituição da identidade docente. Assim, a discussão que fazemos neste capítulo sistematiza nossa compreensão sobre alguns dos processos envolvidos na constituição da identidade docente de alunos do curso de Pedagogia do CESC-UEMA.

## 5.1 A escolha profissional: o enlace entre o pessoal e o social

Chegamos ao núcleo **“A Escolha profissional: o enlace entre o pessoal e o social”**, considerando a articulação dos indicadores que expressam de diferentes formas a natureza dos motivos que mediaram a escolha dos nossos interlocutores pelo curso de Pedagogia. Os indicadores que revelam os motivos envolvidos no processo de escolha profissional, sobretudo, pelo curso de Pedagogia, são: 1) Emprego de moça pobre é ser professora: necessidade e acesso ao mercado de trabalho; 2) Em busca do sonho de fazer curso superior; 3) Falta de opção, curiosidade e/ou interesse; 4) Afinidade com crianças, com o Curso e com a profissão docente; 5) A formação em Magistério em nível médio.

A priori, convém destacar que o núcleo “A escolha profissional: o enlace entre o pessoal e o social”, ao revelar um dos processos envolvidos na constituição da identidade docente do graduando do curso de Pedagogia, deixa evidente que o processo de escolha, embora individual, é uma construção social e histórica, determinada por múltiplos motivos. Convém ressaltar, ainda, que a interpretação desses motivos, ao revelar particularidades do modo de pensar, de sentir e de agir dos interlocutores, vai desvelando, também, o porquê de a identidade social, no caso a profissional, ser articulada entre a objetividade e a subjetividade.

Isso porque os pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski (2001) e Leontiev (1978) e a concepção de identidade proposta por Ciampa (2007) e Dubar (2005) nos fazem compreender que o processo de escolha é sempre uma construção social e histórica e, por isso, os motivos envolvidos podem ser múltiplos e de natureza diversa. Por exemplo, ao escolher uma profissão podemos considerar como motivo o reconhecimento social (*status*), o retorno financeiro (salário), ou ainda, a satisfação pessoal (o gostar).

Leontiev (1978), ao estudar a atividade humana, ajuda-nos nessa compreensão do processo de escolha profissional, explicando que a atividade de escolher, por exemplo, é constituída nas relações do indivíduo com o mundo. Para o autor, atividade é a unidade da vida que orienta o sujeito no mundo dos objetos e é regulada pelas necessidades. Assim, são componentes estruturais da atividade: necessidades, objetos e motivos.

Leontiev (1978) denomina de atividade o processo que é produzido por vários motivos, e, portanto, é multimotivacional, podendo uma mesma atividade

contar com dois ou mais motivos. Considerando essa base multimotivacional da atividade, esse autor classifica os motivos em “compreensíveis” e “eficazes”. Motivos compreensíveis são aqueles que não coincidem com o objeto da atividade, como o sujeito escolher uma profissão para satisfazer a vontade do pai. Dessa forma, seu motivo não coincide com o objeto da atividade profissional. Os motivos eficazes estabelecem relação com o objeto da atividade. Por exemplo, um grupo de professores participa de determinada atividade no processo de formação, interessado nos conhecimentos que (re)orientarão o desenvolvimento da atividade profissional, nesse caso, o motivo; e, igualmente interessado em se apropriar de conhecimentos, o que está diretamente relacionado ao objeto da atividade, a formação.

Considerando que a compreensão do nosso objeto de estudo está sendo mediada não apenas pelos fundamentos teóricos pontuados acima, mas, outrossim, pelos discursos manifestos pelos graduandos envolvidos nesta pesquisa, analisamos e interpretamos as narrativas tendo em vista que o pensamento e a fala do ser humano são marcados por contradições. Em face disso, optamos por mencionar trechos das narrativas que evidenciassem que a escolha profissional pode ser impulsionada por vários motivos, e que esses podem ser compreensivos ou eficazes.

Na construção dos indicadores foi possível percebermos similaridades e diferenças em relação aos motivos de um mesmo interlocutor e entre os interlocutores. Isso orientou a interpretação dos indicadores, acompanhando a lógica dos pensamentos, que ora se aproximam, ora se distanciam da atividade fim do curso de Pedagogia, que, em nossos estudos, entendemos como docência. Para tanto, referendamo-nos em Libâneo (2009), já que, na sua compreensão, a docência não se limita à atividade em sala de aula, mas diz respeito, também, a orientação, a gestão, a coordenação e a pesquisa.

Iniciamos nossa discussão sobre os motivos como indicador **“Emprego de moça pobre é ser professora: necessidade e acesso ao mercado de trabalho”**, representado por Ana e Sônia. Na narrativa de **Ana** foi possível identificar o motivo possibilidade de ingresso no mercado de trabalho, justificado por meio dos conselhos que recebia da madrinha: “[...] *mas, como minha madrinha sempre me dizia: Emprego de pobre é professora, **emprego de moça pobre é ser professora.***” Esse motivo e a argumentação da interlocutora revelam sentidos sobre a profissão



de professor, que podem ser entendidos quando recorremos à história da profissão docente, especialmente a feminização do magistério e as condições de trabalho oferecidas aos professores. Nóvoa (1997) esclarece que a profissão docente foi, durante muito tempo, uma atividade profissional destinada às mulheres, uma ocupação secundária, de baixa remuneração, que despertava pouco interesse das classes favorecidas. Ao entender a profissão por esse enfoque, Ana produz sentidos sobre a docência marcados pela desvalorização da docência.

Analisando os pré-indicadores e os indicadores identificados na narrativa de Ana, foi possível percebermos que ela se apropriou de significados e produziu sentidos em relação à docência como uma profissão de pobre, dos menos capazes, mas que garante ingresso mais rápido no mercado de trabalho. Essa compreensão construída por Ana foi motivo decisivo em sua escolha e revela os aspectos emocionais presentes em sua narrativa: o incentivo da madrinha, pessoa experiente e responsável, o que torna os seus conselhos importantes. Essa carga emocional influenciou Ana, que atribui sentidos aos conselhos da madrinha e vai fazer o curso de Pedagogia.

A escolha pela docência há muito tempo vinha sendo trabalhada por Ana via influência da sua madrinha. “Quando foi para eu fazer o Ensino Médio fui matriculada no antigo magistério. Foi uma relutância muito grande da minha parte. Porque eu achava o seguinte: **não queria ser professora**. Minha madrinha lutou, lutou, mas não me convenceu. **Eu não queria fazer magistério.**” Ao que parece, as condições sócio-históricas e culturais de Ana foram lhe conscientizando da necessidade de trabalhar, de fazer curso superior e de aceitar os argumentos da madrinha, que chamava a atenção para essas necessidades, fazendo com que Ana mudasse de opinião a respeito da profissão que queria exercer. Em princípio, a interlocutora não sinaliza nenhuma afinidade ou desejo de ser professora, especialmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas as condições sócio-históricas encaminharam Ana a mudar de opinião.

Ana estava convencida de que sua realidade social não oferecia alternativa e, por isso, acabou persuadida pela alegação de que “emprego de moça pobre é ser professora”. O pensamento da madrinha é o argumento que convence Ana de que ser professora é a melhor escolha profissional para ela. Assim, ao assumir como seu o pensamento da madrinha, revela a presença e a força do social e do histórico, ou

seja, do outro e dos significados socialmente produzidos na constituição da identidade profissional.

A despeito de os motivos que impulsionam a atividade serem múltiplos, **Sônia** revela, em sua narrativa, apenas o motivo necessidade de trabalho para escolher o curso de Pedagogia. A interlocutora faz parte desse indicador, porque expressa de forma velada que emprego de moça pobre é ser professora, especialmente ao apontar a escolha pelo curso de Pedagogia como opção viável. Sônia narra: “*A escolha pelo curso de Pedagogia foi basicamente feita por **necessidade de trabalho***”. Ela afirma que até sonhou com outras profissões: “*No começo sonhava em ser enfermeira ou médica, mas, não deu certo [...]*”. Ela justifica a escolha pelo curso de Pedagogia afirmando que a maior oportunidade de trabalho da cidade onde residia era o magistério e por isso fez sua opção: “*como o **melhor campo de trabalho da cidade está voltado para o magistério**, fiz minha escolha para área docente, foi por esse motivo que escolhi o curso de Pedagogia*”.

É interessante mencionar que Sônia foi a única interlocutora que justificou a escolha do codinome. Escolheu ser chamada de Sônia por se considerar uma sonhadora. Ao narrar que sonhou em ser médica, retrata as expectativas da menina que desejava outra profissão. Contudo, suas condições socioeconômicas e culturais a conduziram à escolha pela docência. Em outras palavras, Sônia escolheu ser professora porque necessitava trabalhar para manter-se e o magistério parecia a melhor escolha, isto é, essa não era a escolha desejada, mas a possível. Essa dialética entre o desejado e o possível revela, mais uma vez, que a escolha profissional é, de fato, produto do enlace entre o pessoal e o social.

A escolha profissional, baseada na necessidade de trabalho, revela que os motivos de Ana e Sônia são compreensíveis, visto que não estão relacionados ao objeto da formação do curso de Pedagogia, que é a docência em suas várias dimensões. Ana, mediada pela madrinha, e Sônia, pelo desejo de trabalhar, apropriaram-se dos significados e sentidos sobre a profissão docente como atividade profissional para pessoas de baixa renda: uma profissão de mulheres e que garantiria ingresso no mercado de trabalho.

Como são múltiplos os motivos que podem orientar a atividade de escolher, Ana aponta a oportunidade de ingresso no Ensino Superior como outro motivo para escolher o curso de Pedagogia e nos apresenta o indicador “**Em busca do sonho de fazer curso superior**”. Nesse indicador, aparecem os motivos das interlocutoras

Ana e Maria, que evidenciam para nós a representação de um sonho comum a muitos jovens brasileiros: ingressar no Ensino Superior.

No caso de **Ana**, a realização desse sonho estava circunscrito ao magistério, e narra: *“Fui vendo minhas colegas que fizeram magistério entrarem na universidade, sempre na formação docente. Depois disso eu **resolvi fazer Pedagogia [...]**”*. Esse motivo reitera o fato já evidenciado de que Ana não estava interessada em ser professora. No entanto, em vários momentos da sua narrativa, o curso de Pedagogia aparece como a melhor alternativa para realizar seus desejos: ingressar no mercado de trabalho e no Ensino Superior.

**Maria** também apresenta motivo relacionado ao sonho de ingressar no Ensino Superior, quando narra: *“Minha escolha pelo curso de Pedagogia **foi baseada em meu tio. Ele é professor de Geografia. Fora ele, somente eu e agora a minha irmã entramos na Universidade. Mas ele foi o primeiro e sempre focalizou para que a gente fizesse uma Universidade**”*. Maria apresenta uma narrativa emocionada, afirmando que sua escolha pelo curso de Pedagogia foi mediada pela influência do tio, que é professor e foi o primeiro membro de sua família a obter um diploma de curso superior.

Entendemos que Maria via o tio com admiração por ter realizado o sonho de ingressar e concluir curso superior, mesmo sendo de família pobre. E, como o tio fez curso de licenciatura, nossa interlocutora começa a perceber na docência condições de acesso e de realização do sonho de ingressar na universidade. O tio de Maria representa para ela um modelo social a ser seguido. Esse fato fez com que ela o admirasse e desejasse seguir seu exemplo. O tio representava socialmente um modelo, alguém que superou barreiras socioeconômicas e culturais.

Entendemos que esses motivos de Ana e Maria também podem ser classificados como compreensíveis, porque não estabelecem relação com o objeto do curso de Pedagogia, que é a docência, visto que escolheram o Curso com intenção de ingressar no mercado de trabalho ou no Ensino Superior. Na realidade, os motivos colocaram as interlocutoras em um dilema: escolher uma profissão que mais lhe agradassem e perder a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho ou no Ensino Superior. A solução mais viável parecia ser o curso de Pedagogia.

Os motivos expressos por Ana e Maria nos fazem entender, com Leontiev (1978), que uma necessidade nem sempre tem relação direta com o objeto da atividade a ser realizada. Quer dizer, as interlocutoras não escolheram Pedagogia

para serem docentes, mas o fizeram para trabalhar, para ter um salário que atendesse às suas necessidades. Não há, portanto, relação direta entre o estado motivacional de ambas para fazer o curso de Pedagogia e o objeto da sua atividade fim, a docência.

O estado motivacional de Joana e Afonso para a escolha do curso de Pedagogia segue essa mesma dialética pessoal e social e está expresso no indicador **“Falta de opção, curiosidade e/ou interesse”**. Ambos também apresentam múltiplos motivos para justificarem sua escolha pelo curso de Pedagogia, ao enfatizarem aspectos que denominamos de motivos circunstanciais. Consideramos esses motivos circunstanciais pela sua relação com o contexto pessoal momentâneo dos interlocutores: conciliar o acesso ao Ensino Superior com o trabalho; e os estudos realizados com a possibilidade de aprovação no vestibular.

Nos indicadores de **Afonso**, observamos o motivo circunstância, relacionado à possibilidade de aprovação no vestibular por meio dos estudos que vinha realizando: *“Sobre minha escolha pelo curso de Pedagogia, por vir de uma trajetória de vários concursos e **não ter me preparado nas áreas de Ciências** (Química, Física e Matemática) [...] optei por uma área que a 2ª etapa do vestibular fosse **uma área que estive estudando** [...]”*.

Observamos que o motivo apresentado por Afonso não tem relação com a profissão docente, pois o interesse do interlocutor era ser aprovado no vestibular. Assim, percebeu que, dentre as opções de curso possíveis, o de Pedagogia lhe oferecia maiores chances de aprovação, pois, coincidentemente, estava estudando áreas afins. Afonso aponta outro motivo, que atendia novamente a uma particularidade e a uma expectativa pessoal, quando narra: *“E também, **por causa de um colega** que estava concluindo o curso de Pedagogia, ter me falado que **era um bom curso e que terminava em tempo hábil**. Isso me despertou a **curiosidade e o interesse pelo Curso**”*.

Afonso, ao revelar mais uma preocupação particular – terminar o curso em tempo hábil –, no caso da graduação em Pedagogia em quatro anos, faz-nos compreender que esse motivo não tem relação com a profissão professor, visto que ele apenas revela o desejo de ter um curso superior e concluí-lo no menor tempo possível.

Os motivos da escolha profissional de **Joana** também são múltiplos e têm similaridade com os de Afonso. Ambos estão relacionados ao contexto

circunstancial. Joana relata que sua escolha pelo curso de Pedagogia está relacionada a uma circunstância: conciliar trabalho e estudo. Esse entendimento fica evidente, quando esclarece: *“no segundo vestibular que fiz, o curso de Letras não foi oferecido no horário compatível ao meu trabalho, então busquei outro curso”*. Esse motivo revela que não existia interesse pela docência dos anos iniciais. No entanto, é possível perceber indícios de inclinação pela docência, já que ela havia feito anteriormente opção pelo curso de licenciatura em Letras. Porém, esse motivo não é suficiente para afirmarmos que Joana tinha motivações relacionadas à docência, especialmente pela docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Desse modo, entrar na universidade e continuar trabalhando é um motivo compreensível, visto que não está relacionado ao interesse de trabalhar como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Então, Joana justifica sua escolha, dizendo: *“Olhei o curso de Pedagogia, busquei informações [...] para depois eu fazer essa escolha, e ver se realmente era aquilo que eu queria, se realmente o Curso poderia me proporcionar alguma coisa”*. Entendemos que, até o momento da escolha, Joana não sabia se o curso de Pedagogia poderia atender seus interesses. Arriscamos um trocadilho: “a escolha de Joana foi por falta de escolha”. O interesse da interlocutora era pelo curso de Letras, mas esse curso não possibilitava conciliar trabalho e estudo, devido ao horário de funcionamento. Então, a opção que se apresentou como viável foi o curso de Pedagogia. Após tal decisão, ela afirma: *“[...] Gostei da escolha”*.

O fato de os motivos de Afonso e Joana não terem relação com a profissão de professor, faz-nos classificá-los como compreensíveis, isto é, motivos que estimularam a escolha profissional e não a escolha pelo curso de Pedagogia e, por isso, não dão indícios de significados e sentidos sobre a profissão docente.

A possibilidade da atividade de escolher ser orientada por múltiplos motivos está presente em todas as narrativas. Maria, que apareceu no indicador relacionado ao sonho de ingressar no Ensino Superior e também no indicador **“Afinidade com crianças, com o Curso e com a profissão docente”**, juntamente com Cida e Karla, apresentam motivos relacionados à afinidade, deixando mais evidente os aspectos subjetivos que sempre estão presentes no processo de escolha. A natureza da afinidade que articula as três em um mesmo indicador está relacionada ao vínculo afetivo com crianças, com o curso de Pedagogia e com a profissão docente.

**Maria** expõe o motivo afinidade com crianças quando explica: “[...] a escolha pelo curso de Pedagogia foi mais pela minha **relação com as crianças**. Tenho uma boa relação com elas. **Todo mundo fala que tenho paciência e muito jeito para lidar com as crianças**. Então, minha escolha foi mais uma **questão pessoal, afinidade com crianças**”. Maria aponta o outro sempre presente em suas escolhas, ao narrar que “todo mundo fala que tenho paciência”. Essa afirmação sinaliza que, de alguma forma, existiam pessoas que a estimulavam a escolher a docência. Entretanto, faz outra afirmação, que a escolha é questão pessoal, revelando, com isso, o enlace entre o pessoal e o social nesse processo.

Ao nos contar esse motivo, Maria revela sentidos sobre a profissão docente marcados pela compreensão de que ser professor é ter paciência e boa relação com crianças. O fato de Maria relacionar a profissão docente a um sentido de cuidar de crianças dá indicativos de que a identidade profissional que Maria começa a construir, ao iniciar o curso de Pedagogia, está relacionada a esses significados e sentidos, isto é, ao professor como cuidador de crianças.

A narrativa de **Cida** é permeada por aspectos subjetivos, porque ela narra sua escolha profissional mencionando sentimentos como o gostar e a paixão pela profissão docente, sinalizando, com isso, para múltiplos motivos. Segundo Cida, sua motivação surge cedo, e expõe: “[...] minha escolha pelo curso de Pedagogia, foi desde cedo. Eu sempre **achei bonito minhas professoras ensinando** [...]. **Portanto, foi cedo que eu me apaixonei pela docência**”. Cida, ao expor sua admiração pelas professoras no desenvolvimento da atividade de ensinar, leva-nos a inferir que esse sentimento de admiração que motivou sua escolha pela docência foi desenvolvido ao ver as professoras em atividade. Disso, compreendemos, também, que admirar o professor no desenvolvimento de sua atividade profissional não significa necessariamente identificação com a docência. No entanto, se o sentimento de admiração também for pela docência, pode ser indício dessa identificação.

Cida acrescenta: “Sempre nas primeiras aulas os professores costumam perguntar: Por que escolheu o curso de Pedagogia? Eu sempre respondo que foi por **uma questão de aptidão, gosto de criança, eu achava e acho bonito o curso de Pedagogia, chego à sala de aula eu me sinto muito bem**”. Com mais esse argumento, Cida reafirma que a relação afetiva com as crianças e com seus

professores é a origem do seu desejo de ser professora e se sentir bem em sala de aula.

Os motivos apresentados por Maria e Cida evidenciam aspectos subjetivos marcados por uma carga emocional ao expressar sentimentos em relação à docência por meio das palavras: afinidade; paixão; achar bonito; aptidão. Assim, as interlocutoras elucidam os sentimentos presentes nos motivos que a conduziram à escolha profissional, dando a entender que seus motivos são compreensíveis, e tiveram a função de estimular sentidos sobre a docência. Leontiev (1978) defende que as experiências emocionais geram impactos nas ações do sujeito. Desse modo, entendemos que as emoções sentidas, ao ver suas professoras no exercício da função, mediaram a escolha profissional de Cida.

**Karla** cita a vivência na Escola Bíblica Dominical (EBD), isto é, a vivência como professora em uma escola organizada pela igreja evangélica, que funciona aos domingos pela manhã e que tem por objetivo repassar os ensinamentos bíblicos para as crianças. A interlocutora coloca tal experiência como sinalizadora de sua escolha profissional, ao explanar que: “[...] a princípio **eu não queria nada com a área da educação, em especial ser professora. Mas essa paixão se deu, hoje eu posso chamar de paixão, a partir de minha vivência, dentro da minha religião. Então, o primeiro contato foi esse. Eu vivenciei com minhas crianças na sala de aula que é formada em nossa igreja, aí passei alguns anos até chegar à decisão de escolher o curso de Pedagogia”**.

A experiência como professora de EBD colocou Karla na condição de interessar-se pela docência, tendo em vista que a atividade, que desenvolvia nas manhãs de domingo em sua igreja, era semelhante à de uma professora da instituição escolar. Foi essa experiência que possibilitou a produção de novos sentidos sobre a atividade do professor e considerá-la uma escolha profissional interessante e que lhe agradava. Esse motivo de Karla é considerado eficaz porque tem relação com o objeto do curso de Pedagogia, a docência. Quer dizer, as vivências como professora durante alguns anos motivaram Karla a ir se identificando com a docência, sobretudo nos anos iniciais. Por esse ser um motivo eficaz, produtor de sentidos relacionados com a atividade de ensinar, as possibilidades de identificação com a docência são bem maiores.

**João** faz parte do indicador “**A formação em Magistério em nível médio**” e revela seus motivos: “*Minha escolha pelo curso de Pedagogia foi influenciada*

***pela minha formação, fiz o curso Normal a nível médio, com habilitação para as séries iniciais do Ensino Fundamental.***” Entendemos que, ao escolher o curso de Pedagogia, João sabia qual seria sua habilitação e o objetivo da atividade do professor, pois já havia vivenciado a experiência da formação em magistério em nível médio, comumente chamado de Pedagógico. Nosso interlocutor, por meio dessa experiência, sentiu-se motivado a prosseguir na formação docente, o que nos coloca na condição de classificar o motivo de João como eficaz, já que tinha conhecimento do objeto da formação do curso de Pedagogia.

João acrescenta que a admiração por algumas professoras do curso Normal reiterou sua escolha pela Pedagogia: ***“Durante o curso Normal, tive experiências em sala de aula, como aluno de algumas professoras do curso de Pedagogia. Isso me ajudou a definir minha escolha pelo Curso”.*** A admiração pelas professoras auxilia João na escolha pelo curso de Pedagogia.

O fato dos nossos interlocutores terem manifestado mais de um motivo para justificar a escolha profissional e a discussão que Leontiev (1978) faz sobre a natureza sócio-histórica do processo motivacional nos possibilitou compreender que são múltiplos os motivos que orientam dada atividade, e, neste caso, a escolha profissional e, por conseguinte, a identificação dos graduandos de Pedagogia com a docência. Os motivos apresentados pelos nossos interlocutores foram considerados compreensíveis ou eficazes. Os compreensíveis foram aqueles que se constituíram apenas como estímulos para se iniciar na docência, como é o caso dos motivos de Ana e Sônia: o ingresso no mercado de trabalho. Os motivos eficazes são geradores de sentidos relacionados à atividade em questão, e ilustramos com o motivo apresentado por Karla, em que a experiência de ensinar em EBD a levou a escolher a docência como profissão. Em síntese, os motivos que a orientaram na escolha pelo curso de Pedagogia estão classificados entre os que não apresentam relação com o objeto do curso de Pedagogia (compreensíveis) e os que têm relação com o objeto dessa atividade (eficazes).

Ao nos reportamos à justificativa da madrinha de Ana ou à admiração de Maria pelo tio, percebemos que determinados fatos historicamente constituídos, como a docência como profissão de moça pobre, e querer se igualar a quem tem curso superior, influenciam a escolha profissional e revelam o processo de significação da realidade.



Essa compreensão é fundamentada nas ideias de Vigotski (2001) acerca do processo de significação, ao esclarecer que esse é constituído no movimento dialético em que as construções históricas são (trans)formadas ao longo da história da humanidade. Nesse sentido, as categorias historicidade, mediação e atividade nos fizeram compreender que os motivos são construções sociais e históricas, e, por isso, são sempre mediados pela realidade objetiva e subjetiva, por exemplo, um desejo, um fato social ou uma pessoa significativa. A categoria mediação nos fez identificar nas narrativas dos interlocutores os motivos que mediaram a escolha profissional e iniciaram o processo de identificação com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A categoria atividade nos permite entender que o homem é o seu agir, quer dizer, é pela atividade que nos tornamos quem somos e quem queremos ser. Isso explica que o próprio processo de humanização acontece conforme o homem passa a desenvolver uma atividade, seja instrumental ou simbólica. Foi esse raciocínio que nos fez compreender, por exemplo, que a atividade de ensinar em escola religiosa mediou, quer dizer, motivou a interlocutora a escolher uma atividade profissional, desejando ser professora.

A categoria historicidade nos fez compreender e identificar nas narrativas o movimento histórico que constitui e explica as articulações entre o passado, o presente e o futuro do processo de escolha pelo curso de Pedagogia. Assim, o enlace entre o pessoal e o social nos revelou que o processo de escolha é uma construção social e histórica, e, como a escolha profissional é um processo identitário, então a identidade também é construção social e histórica. Ciampa (2007) deixa isso evidente quando argumenta que identidade é articulação entre objetividade e subjetividade, porque é pelo movimento social e pessoal que construímos nossa identidade. Por exemplo, a dialética entre a necessidade de trabalho e de ter curso superior (objetividade) e não querer ser professora (subjetividade) revela que identidade é articulação entre objetividade e subjetividade.

Esse movimento dialético de constituição da identidade profissional foi percebido nas narrativas dos interlocutores, e, para ilustrar, destacamos: a interlocutora Ana, com o motivo influência da tia; Sônia, mercado de trabalho; e Cida, afinidade. Os motivos apresentados por Ana, Sônia e Cida se estendem do pessoal ao social, em que cada uma delas apresenta motivos distintos para a mesma atividade profissional, embora todos sejam mediados pela realidade social, histórica e cultural em que estão inseridas. Assim, afirmamos, com base em Dubar

(2005) e Ciampa (2007), que a identidade profissional é construção social, e de tal modo as identidades profissionais dos graduandos de Pedagogia são constituídas por determinações sociais, históricas e culturais.

## **5.2 Formação inicial: revelando identificação com a docência**

O núcleo “Formação Inicial: revelando a identificação com a docência” foi produzido considerando a articulação dos indicadores que expressam de diferentes formas as mediações da formação inicial na constituição da identidade docente de nossos interlocutores. Assim, a interpretação desse núcleo está organizada em torno dos seguintes indicadores: 1) O estágio supervisionado revelando identificação com o ser professor; 2) Outras vivências no curso ensinando o que é ser professor; 3) Os limites da formação inicial revelando obstáculos à identificação com a sala de aula; 4) A formação inicial em Pedagogia revelando uma identidade docente.

Em princípio convém ressaltar que a formação inicial constitui-se em processo identitário, pois é responsável pelo conjunto de ações intencionalmente desenvolvidas para profissionalizar um indivíduo, de modo a possibilitar identificação com a profissão, no caso do curso de Pedagogia, com a docência. O processo de formação pode ser compreendido, conforme esclarece Garcia (1999), como as experiências de aprendizagem da docência que irão mediar todo o processo de formação inicial, que se mostra como construção histórica e social, capaz de produzir significados e sentidos em relação à profissão. É essa compreensão de formação inicial de professores que irá fundamentar as interpretações produzidas neste núcleo, reiterando o porquê de a identidade profissional ser processo social e histórico, constituído na articulação entre objetividade e subjetividade e esclarecendo porque a identidade é pressuposta e reposta, nos termos colocado por Ciampa (2007).

A formação inicial como processo de aprendizagem de dada profissão é etapa importante no desenvolvimento profissional, mas não é o único e nem o decisivo, visto que são muitos e diversos os processos formativos vivenciados por dado profissional. Em face disto, compreendemos que a formação, seja inicial ou contínua, assim como a identidade, constituem-se mediadas por múltiplos aspectos.

Os indicadores que constituem esse núcleo sistematizam alguns desses aspectos que estão mediando a formação inicial e, portanto, o processo de

identificação dos nossos interlocutores com a docência, sobretudo com a dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A discussão desses indicadores evidencia que os interlocutores manifestaram diferentes modos de compreender a formação inicial, construindo significados e sentidos que expressam alguns dos múltiplos aspectos envolvidos na constituição da sua identidade docente. Na interpretação do Núcleo, iremos discutir o processo de constituição da identidade do graduando de Pedagogia, para possibilitar a compreensão do movimento dialético que os interlocutores estão vivenciando na composição da identidade profissional.

Iniciamos nossa interpretação pelo indicador **“O Estágio Supervisionado revelando identificação com o ser professor”**. Nele temos os interlocutores Ana, Joana, Karla e João, que expressam a importância da formação inicial para constituição da identidade docente, destacando as vivências no Estágio Supervisionado. **Ana** relata que nunca havia vivido experiência como docente e que o Estágio Supervisionado foi seu campo de descobertas em relação a essa atividade, e afirma: *“Quando **comecei a cursar Pedagogia e começaram os estágios, gostei muito [...] Vi que estava no curso certo [...]**”. Quando aconteceu o **meu primeiro estágio, me apaixonei pelas criancinhas. E comentei com minhas colegas e com a minha família: quero ser professora dos anos iniciais**”*. A interlocutora, em sua narrativa, revela identificação com as “criancinhas” e com a docência, dando indícios de que o **“quero ser professora dos anos iniciais”** foi mediado pela atividade de Estágio, firmada sobre o vínculo afetivo. A formação inicial se apresenta revelando uma identificação que, até o momento da escolha, a interlocutora não demonstrava, clarificando que os aspectos formativos podem conduzir a identificação profissional.

A esse respeito, Schaffel (2000) afirma que a formação inicial para o professor é um dos pontos nodais de constituição da sua identidade pessoal e profissional. A autora esclarece que o *lócus* da formação se constitui na instância que prepara todo o campo simbólico da profissão e do profissional. Por isso, Ana, em seu percurso formativo, pôde se descobrir querendo exercer a docência. Sobre o Estágio como processo de identificação Pimenta (2004) esclarece esse é o momento em que aluno vivencia a profissão, fortalece suas práticas e tem a oportunidade de, a partir da análise crítica e da proposição de maneiras de estar na profissão, aproximar-se da realidade que irá atuar. Garcia (1999) também nos ajuda compreender esse movimento de identificação mediado pela formação inicial

quando ressalta que esta pode levar o sujeito à plenitude pessoal e, assim, desenvolver seu processo de identificação profissional. Desse modo, percebemos que Ana, ao descobrir-se apaixonada pelas criancinhas (aspecto pessoal), tende a manifestar interesse pela profissão e desejar ser professora dos anos iniciais (aspecto profissional).

Se a opção de Ana pelo curso de Pedagogia foi orientada por motivos compreensíveis, a influência do outro (a madrinha), a formação inicial, sobretudo o Estágio Supervisionado, fez com que ela produzisse outros sentidos sobre ser professor, que não foram apenas como acesso rápido ao mercado de trabalho; de que a docência foi escolha profissional acertada. Esse sentido Ana expressa quando relata: “[...] **Minha experiência no estágio me mostrou que queria ser professora, porém que ainda faltava muito para assumir essa atividade com a competência necessária. Algumas pessoas me falam que esse medo iria desaparecer com a experiência [...]**”. Viver a experiência do Estágio Supervisionado, além de possibilitar a produção de novos sentidos sobre a docência, mostrou à interlocutora que somente a formação inicial não seria suficiente para desempenhar a profissão docente; seria preciso mais do que formação inicial, seria necessário ser professora.

Ao manifestar esses significados e sentidos acerca do Estágio Supervisionado na formação inicial, Ana demonstra que este é “divisor de águas”, visto que antes, quando a madrinha escolheu o curso de Pedagogia para ela, afirmava: “**não quero ser professora**”, e depois do Estágio afirma: “**quero ser professora dos anos iniciais**”. As contradições de Ana do ser ou não ser professora parecem convergir para o campo da identificação com a docência.

O pensamento de Ana sobre sua formação é crítico, pois pondera a importância e as lacunas da formação, sinalizando que a formação profissional não se constitui somente na e pela formação inicial. O conhecimento advindo com a experiência profissional é outra etapa importante da formação do professor. Contudo, a formação inicial se constitui na etapa em que o futuro profissional irá apropriar-se de conhecimentos que são fundamentais para o ofício, conforme defendem Pimenta (2009) e Nóvoa (1985). Entendemos, assim, que tanto a formação profissional quanto a identidade profissional são construções sociais e, como tais, passam por metamorfoses constantes.

Se a formação inicial, sobretudo o Estágio Supervisionado, mostrou-se reveladora de identificação com o ser professor, essa revelação, para alguns, mostra-se na contradição, no confronto entre teoria e prática. **Joana** expressa: *“Eu ainda não tenho experiência de sala de aula, mas percebi que **no estágio vivemos o confronto entre o que aprendemos na UEMA e as práticas de sala de aula. O estágio é uma experiência surpreendente [...] adorei**”.*

A interlocutora evidencia que o Estágio Supervisionado suscitou sentimentos de satisfação referentes à prática profissional futura, por ter se revelado experiência surpreendente. Joana expõe que há confronto entre os aprendizados da academia e a atividade prática desenvolvida no campo do Estágio. Entendemos que esse confronto é movimento dialético que pode tornar o Estágio um processo de identificação. Pimenta (2004) explica esse movimento dialético quando alerta que o Estágio não deve ser entendido unicamente como o momento da prática, pois na atividade docente o professor deve dominar técnicas, instrumentos e recursos; deve saber lançar mão de todo esse aparato nas mais diversas situações de ensino, o que requer conhecimento adquirido no processo de formação inicial.

Joana parece compartilhar do entendimento comum a muitos graduandos, que acreditam que os conhecimentos construídos durante a formação, é a teoria, e que a prática começa a ser vivenciada durante o Estágio Supervisionado. Pimenta (2004) esclarece que o Estágio não deve ser compreendido somente como a parte prática da formação, mas como momento de reflexão sobre ela. A autora explica que o reducionismo do Estágio Supervisionado às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente, que é entender a teoria como aspecto dissociado da prática, terminando por empobrecer as práticas escolares.

**Karla** também expressa, em sua narrativa, que o processo de formação inicial é revelador de identificação com a profissão docente: *“**A minha experiência no estágio me ajudou muito, principalmente o estágio na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. [...] Fiz uma autoavaliação enquanto professora, vi o quanto tenho me identificado com a docência dos anos iniciais**”.* A interlocutora escolheu o Curso por motivos classificados por nós como eficazes, que podem produzir sentidos que levem a identificação com a docência. Assim, talvez por estar vivenciando uma trajetória de identificação a partir da escolha, sinta a formação inicial como reveladora de identificação docente.

Karla expressa que os estágios na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental a fizeram ver o quanto ela tem se identificado com a docência nesses dois níveis de ensino, especialmente, ao saber-se e sentir-se professora, oportunidade mediada pelo Estágio Supervisionado. Nossa interlocutora revela que pôde fazer uma autoavaliação e descobrir identificação com a docência, porque entende, como Pimenta (2004), que o Estágio é teoria e prática; atividade teórica de conhecimento, de fundamentação, de diálogo e de intervenção na realidade. Sobre a formação inicial Pimenta (2004, p. 67) acrescenta:

O curso, o estágio, as aprendizagens e vivências dentro e fora da universidade ajudam a construir a identidade docente. O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano, abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade.

Esse modo de compreender a formação inicial, sobretudo os estágios, revela que o fato de ter vivido a experiência como professora de EBD e estagiária, fez com que Karla escolhesse a profissão docente e se identificasse como professora.

**João**, primeiro se formou em Magistério em nível médio e depois em nível de graduação, e, mesmo assim, considera que a formação no curso de Pedagogia foi que lhe identificou com a profissão docente. Nosso interlocutor por já ser formado em Magistério atua como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental na zona rural e assegura que a formação no curso de Pedagogia foi um diferencial para sua atuação profissional ao comentar: *“Nas experiências no curso de Pedagogia, vivi os estágios de maneira diferente, hoje encaro a sala de aula com mais determinação e com mais segurança profissional, foi o curso de Pedagogia que me oportunizou isso. Hoje minha identidade de formação mudou, houve um acréscimo em relação ao Ensino Médio”*.

João atribui significação ao processo de formação, deixando claro que a formação recebida na academia é mais abrangente, pois considera que por ter experiência como professor os aprendizados da formação inicial, sobretudo do Estágio, possibilitaram segurança, determinação e identificação. A compreensão do interlocutor sinaliza para diferentes aspectos da formação, relacionando que durante esse processo forma-se o profissional e a pessoa. Por termos como foco o processo de identificação profissional, compreendemos, com Garcia (1999), que a formação é investimento pessoal, visto que pode levar o indivíduo a atingir estado de

desenvolvimento e plenitude pessoal, em um processo em que busca desenvolver sua identidade profissional. Pimenta (2004) reitera esse posicionamento de João ao explicar que o Estágio tem a finalidade de propiciar ao aluno a aproximação da realidade em que irá atuar, e oportunizar caminhos de reflexão. Assim, entendemos que João vivenciou no Estágio a proposição de novas experiências, assumindo postura mais crítica da realidade, a luz da teoria.

“**Outras vivências no curso ensinando o que é ser professor**” é o segundo indicador que está mediando nossa interpretação sobre a formação inicial e está representado pelos pensamentos de Sônia, Karla e Cida. **Sônia** também concebe a formação inicial como reveladora de sua identidade docente afirmando que durante a formação, a cada período, sua identidade com a docência se tornava mais visível. Sobre isso narra: “[...] *quando você começa a cursar o 3º período, você vai se identificando com o curso e **você vai descobrindo que ser professor não é tão ruim quanto você ouviu dizer por aí.** [...]. **A formação inicial aqui na academia vai te mostrando isso**”.*

Sônia deixa claro em sua narrativa o que Ciampa (2007) e Dubar (2005) já nos fizeram compreender: a identidade profissional é processo que se constitui na dialética das experiências vivenciadas, sobretudo nos cursos de formação. A narrativa de Sônia permite compreender identidade como construção, porque o fato de estar no Curso, de viver a formação, possibilita o aprendizado de saberes que levam a identificação com a docência. Sobre isso Pimenta (2009) salienta que a construção da identidade docente é mediada pelos saberes e pelas práticas formativas da formação inicial.

**Karla** expressa que o processo de formação inicial é revelador de identificação com a profissão, e expõe: “*A partir do próprio contato com o curso, com as disciplinas e na formação acadêmica, eu comecei a entender **o valor de ser professor e a importância do Curso, como tenho dito: me enriqueceu. Compreendi que quero me integrar, me formar, avaliando esse valor de ser professor**”.* Karla revela que a vivência com o Curso deu continuidade ao seu processo de identificação docente, fortalecendo, assim, o entendimento de que a identidade é fruto de múltiplos processos de socialização, conforme esclarece Dubar (2005). O autor nos ajuda a entender o movimento identitário vivenciado por Karla, explicando que a Identidade se apresenta como resultado e como extremos, uma vez que é um jogo entre o estável e o provisório, o individual e o coletivo, o subjetivo e o objetivo,

constituído a partir dos papéis sociais que se assume por meio dos processos de socialização. Nossa interlocutora salienta que as vivências no Curso a fez entender o valor de ser professor e a importância do processo de formação para que se reconhecesse como professora. Ela expressa por meio dos verbos integrar, formar e avaliar que esta vivendo a identificação com a docência.

Na narrativa, conseguimos entender que a formação inicial é produtora de significação e, portanto, mediadora de identificação com a docência. Quando a interlocutora sinaliza para o “valor” que passou a ver no professor, na profissão, entendemos que ela atribui valor à profissão, ao ser professor, e que o sentido de valorização foi mediado pelo processo de formação inicial.

**Cida**, ao narrar sobre a formação inicial deixa claro que essa é necessária para o exercício da profissão docente e relata: **“Nossa formação é muito importante, aprendemos muito, para usarmos no estágio e na nossa prática profissional futura.”** Ela sinaliza que os conhecimentos adquiridos na academia servem tanto para aplicar no estágio, quanto como base para construção da atuação profissional. E acrescenta: **“Com certeza a formação acadêmica abre portas, possibilita um leque de informações que enriquece o futuro professor.”** Cida defende que a formação inicial é um diferencial entre os profissionais, pois ter acesso a um curso superior oportuniza mais conhecimentos, melhor preparo e enfrentamento para o mercado de trabalho. É no processo de formação inicial que o graduando começa a traçar sua trajetória profissional, começa a consolidar as opções e intenções da profissão que pretende exercer. Assim, um movimento mediado pelos conhecimentos e pelas vivências no Estágio fortalecem a construção de sua identidade docente. Pimenta (2004), ao considerar o Estágio lugar de reflexão, fortalecimento e construção da identidade, explica porque Cida entende o quanto a formação, em especial o estágio, é enriquecedor.

Como a formação, a despeito de reveladora de identificação, apresenta limites e obstáculos, organizamos o indicador **“Os limites da formação inicial revelando obstáculos à identificação com a sala de aula”**, e temos Ana, Joana, Maria, Afonso e Sônia como relatores desses significados e sentidos. **Ana**, que outrora afirmou a importância da formação como reveladora de identificação com o ser professor, agora relata: **“Com relação à minha formação acadêmica, eu vejo que ela deixa muito a desejar e se o objetivo é preparar o professor para atuar na sala de aula, a formação deixa muitas lacunas. Principalmente em relação à**



*prática de sala de aula. Não me sinto segura para atuar em sala de aula, a formação não é suficiente [...] preciso me preparar mais, pois lidar com alunos é difícil*'.

Ana agora admite que se o objetivo é se preparar para sala de aula, esse processo é lacunar, tendo em vista que existem determinados conhecimentos que não são aprendidos durante a formação; que o trabalho com alunos exige muito do professor; e, mais uma vez, vemos que é apontado o confronto entre teoria e prática. No caso da constituição da identidade profissional é preciso mais que espaços de formação, talvez por isso nossa interlocutora sinta essa lacuna. É preciso, na construção da identidade, o encontro com o campo de atuação, o confronto com as trajetórias socialmente construídas, tendo em vista que uma identidade nunca se constrói sozinha, ou com um único movimento, talvez por isso Ana sinta-se insegura quanto a sua identificação. Ana afirma que a formação precisa superar o obstáculo, que é a atividade de sala de aula, tendo em vista que o aprendizado acadêmico não é suficiente. De acordo com Imbernón (2009) a formação docente inicia nas experiências discentes, em que o aluno assume estereótipos, esquemas e imagens da docência e continua ao longo da atuação profissional. Assim sendo, é na socialização que acontece a formação inicial, o aprendiz de dada profissão inicia seu desenvolvimento profissional que continua ao longo da sua vida profissional. O pensamento de Ana mostra os movimentos dialéticos que constituem a identidade, evidenciando que somente a formação inicial não prepara o professor, cujas experiências acontecem antes, durante e depois da formação inicial.

**Joana**, ao narrar sobre sua formação inicial, evidencia que ainda não se sente preparada, que existem aspectos falhos no processo de formação, e relata: *"[...] sobre a formação acadêmica que a gente recebe aqui no Curso, na minha concepção alguns professores deixam a desejar [...] ainda não me sinto preparada, talvez porque ainda não tenha vivenciado experiências práticas, a não ser o estágio."* A interlocutora expressa que a prática de alguns professores é o limite da formação, por isso não se sente preparada, mas faz uma ressalva ao narrar que talvez careça de viver a prática em sala de aula para sentir-se preparada ou não. Assim evidencia que somente a experiência do Estágio não é suficiente para confirmar a identificação com a docência.

**Maria** também faz referência aos limites e aos obstáculos da formação, mas diferente de Joana, que sinaliza para atitudes ou comportamentos dos professores,

aponta o Estágio, especificamente o tempo destinado a ele, e narra: *“Acerca da formação acadêmica, deixa um pouco a desejar, não pela questão dos professores. Por exemplo, a **questão do estágio**, acho o tempo destinado ao **estágio curto**. Temos uma **parte teórica e outra prática**, a parte **prática é curta** se compararmos ao tempo de nossa formação. **São quatro anos de preparação.**”* Maria aponta que a lacuna refere-se ao Estágio Supervisionado, mais especificamente ao pouco tempo destinado a ele.

No entender de nossa interlocutora o tempo para o Estágio é curto, dando a entender que concebe o estágio como prática e que, durante a formação, os momentos de prática (estágio) contribuem mais para o futuro profissional do que a construção de conhecimentos teóricos (estudo das disciplinas).

Maria, talvez compreenda que somente praticando, isto é, sendo professora, aprenda ser professora. Talvez acredite que uma experiência mais longa possa fortalecer seus conhecimentos quanto à docência em sala de aula. Pimenta (2004, p. 43) assegura que:

[...] o estágio nos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional.

Daí entendermos a necessidade do aprendiz de qualquer profissão colocar em prática os saberes e habilidades aprendidos. A aprendizagem do fazer docente, muitas vezes, ocorre pela imitação de modelos. Entretanto, o objetivo do estágio está também voltado à construção de conhecimentos teóricos que possam assegurar prática melhor fundamentada, em que a observação e a análise crítica possibilitem a elaboração do seu próprio modo de ser. Por isso, a formação inicial é fundamental para a constituição da identidade do futuro professor.

**Afonso**, ao se referir ao processo de formação vivenciado, expressa: *“O que vejo **na formação** do graduando de Pedagogia, em todo processo de **formação inicial**, que quando nos deparamos com o **estágio** e vamos atuar de **1º ao 5º ano**, **nós temos um choque**. Temos que fazer **planos**, criar **metodologias**, **controlar turmas numerosas e agitadas**, **é muita coisa, tudo isso é muito difícil**. Viver o **cotidiano da sala de aula é complicado**, principalmente **quando ainda não temos experiência.**”* Outra vez a questão sobre o “choque” de realidade e o confronto entre teoria e prática são sinalizados. Ao nos contar do desafio de ser professor

durante o Estágio, Afonso nos faz compreender que essa é etapa muito importante para o graduando, porque dará oportunidade de vivenciar o cotidiano de sala de aula, e de entender como se processa a atividade profissional, e, ainda, de estabelecer relação a partir do Estágio com a constituição da identidade profissional.

O interlocutor revela significados e sentidos sobre a profissão, como difícil e complicada, dando, com isso, indícios de que pode não estar se identificando com a docência, ou que se identifica, mas reconhece que ser professor é complicado. Em outras palavras, Afonso sinaliza que o Estágio Supervisionado possibilita o confronto entre teoria e prática, mas que nem sempre a formação prepara o aprendiz da profissão para administrar esse confronto, o que pode inviabilizar o processo de identificação profissional, sem, contudo, impossibilitar.

É interessante rememorar que Afonso menciona o choque entre teoria e prática ao refletir sobre o Estágio Supervisionado, e defende a formação inicial como espaço de aprendizado de resolução de problemas futuros. Esse modo de Afonso refletir sobre sua formação nos possibilita entendê-la como processo identitário. Desse modo, como esclarece Schaffel (2000), a identidade profissional é construída na relação e na interação entre formação e prática, construída na convivência entre os seus pares, pressupondo um processo complexo de relacionamentos grupais.

**Sônia** também afirma que o processo de formação inicial apresenta fragilidades, ao assegurar: *“Quanto à **formação docente**, a universidade tem **professores muito competentes**, mas em algumas disciplinas **deixam a desejar**. Outra coisa é quando a gente entra no mercado de trabalho, que vai para sala de aula, você sente que **está faltando alguma coisa na formação.**”* A lacuna mencionada refere-se à articulação entre teoria e prática. Sônia entende que os aprendizados em sala de aula da graduação não corresponderam ao universo dinâmico e multifacetado da prática docente. Ela sente que na atuação como professora dos anos iniciais ainda carece de conhecimentos que possam fundamentar sua prática. Pimenta (2004) explica que é entendimento popular atestar que os cursos de formação de professores não promovem essa articulação. Segundo a autora, alguns alunos chegam a afirmar que a teoria é uma e a prática é outra, colocando-as em pontos diferentes.

O último indicador, **“A amplitude da formação inicial revelando uma identidade docente”**, tem como representante o interlocutor **João**, que explica: *“O curso de **Pedagogia é um curso completo**, nos dá formação psicológica,*

*humanística e noções de gestão. De acordo com a grade curricular, temos uma formação ampla, por isso, **a formação de nossa identidade também é ampla.*** João aponta aspecto importante da nossa investigação, ao fazer referência à amplitude da habilitação em Pedagogia.

Esse aspecto desperta o interesse de João pelo Curso, e o faz relacionar a amplitude do campo profissional à possibilidade de uma “identidade ampla”. As Diretrizes Curriculares Nacionais e a LDB 9394/96 asseguram, para o curso de Pedagogia, essa amplitude, pois garantem que o pedagogo pode atuar como docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, de professores na área de serviço e apoio e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, e, ainda, as atividades docentes também compreendem participação na organização e na gestão de sistemas e instituições de ensino.

Como a compreensão de docência que fundamenta essa interpretação corresponde à ideia de que esta engloba as atividades de sala de aula, de gestão e de coordenação, como defende Libâneo (2009), entendemos, como João, que essa identidade ampla se caracteriza pelas diferentes possibilidades de atuação profissional sendo docente.

Os momentos de contradição que constituem o modo de pensar e de sentir a formação revelam a dinâmica de constituição da identidade docente. Ana e Joana, em princípio, escolheram o Curso por motivações socioeconômicas e circunstanciais, revelando o Estágio como apaixonante e surpreendente, mas, embora considerando a formação reveladora de identificação, não se sentem seguras para assumir a sala de aula. Esse entendimento nos coloca na condição de compreender, mais uma vez, que a formação inicial é base da atuação profissional, mas não o único processo formativo do professor e de constituição da sua identidade profissional.

As narrativas dos interlocutores acerca das vivências no curso de Pedagogia fortalecem o argumento de Ciampa (2007) de que identidade é questão social e política quando deixam claras as contribuições e os limites da formação inicial. Essa questão social e política da identidade pode ser visualizada nas narrativas que apontam a formação inicial como processo de identificação com a docência. Ao ingressar no Ensino Superior e conviver com professores e graduandos, compartilhando conhecimentos e experiências, o modo de ver a docência, isto é, de

significar essa profissão, fez revelar identidades em constituição. Assim, a questão da identidade como questão social e política torna-se notória quando constatamos que a realidade objetiva, sobretudo os outros, é parte da constituição identitária pessoal e profissional. Aclaramos com o movimento identitário de Joana, que antes não demonstrava gostar da ideia de ser professora, porém, a formação inicial e as expectativas em relação ao Curso a fez desenvolver o gosto pela docência a partir das experiências vivenciadas aprendendo aquilo que estava pressuposto para o graduando do curso de Pedagogia.

Assim, o argumento de que identidade é articulação entre pressuposição e reposição nos faz entender que a formação inicial orienta à formação de identidades pressupostas para ser professor. Por exemplo, o curso de Pedagogia ao ter como uma de suas metas formar o professor para os anos iniciais, pressupõe e forma nessa direção, porém, nem todos os alunos irão repor a identidade de professor dos anos iniciais, visto que manifestaram o desejo de incorporar outras formas de identidade docente, como a de professor do Ensino Superior e a de gestor. Assim, a pressuposição/reposição revela a dinamicidade da identidade, isso acontece porque o indivíduo pode encarnar seus personagens de modo diferente dos papéis sociais estereotipados socialmente. Afinal a identidade é processo e como tal é metamorfose.

Convém ressaltarmos que nesse núcleo as categorias Historicidade e Mediação possibilitaram a compreensão de que o processo de formação inicial é constituidor da identidade profissional docente. O movimento entre passado, presente e futuro da formação inicial vivenciada pelos interlocutores evidenciaram que os aspectos que mediaram a identificação com a docência são contraditórios e que a identidade é dinâmica e mutável e, portanto, está sujeita ao movimento histórico.

Alguns interlocutores que não demonstraram interesse pela profissão docente na ocasião da escolha profissional, na dialética da formação inicial vão se percebendo identificados com a docência, como demonstramos na constituição da identidade de Afonso e Joana. Em outras palavras, alguns interlocutores começaram a se identificar com a profissão, mediados pelos conhecimentos e pelas vivências da formação. Ana, por exemplo, que antes afirmava não gostar da profissão, percebe-se durante o processo de formação gostando da atividade de ser professora. Em face disso, a formação docente é lugar de aproximação de conhecimentos, saberes,

competências, habilidades e técnicas, mas também é movimento chave da socialização que constitui a identidade docente (NÓVOA, 1992).

### **5.3 Expectativas para o pedagogo: de professor a gestor**

A constituição do núcleo “**Expectativas para o pedagogo: de professor a gestor**” deu-se da articulação dos indicadores que expressam de diferentes formas as expectativas e possibilidades relacionadas ao campo profissional que mediaram o processo de identificação com o curso de Pedagogia. Assim, ao interpretar esse núcleo, consideramos a articulação dos indicadores que o constituíram e que revelam as expectativas que os graduandos de Pedagogia têm em relação à atuação profissional oportunizada pelo curso: 1) As múltiplas possibilidades de atuação do pedagogo; 2) Ser professor da Educação Infantil; 3) Ser professor do Ensino Fundamental; 4) Ser professor do Ensino Superior; 5) Ser gestor escolar ou coordenador pedagógico; 6) Ser proprietária de escola.

O núcleo “Expectativas para o pedagogo: de professor a gestor” revela-se um dos processos envolvidos na constituição da identidade docente de alunos do curso de Pedagogia. Isso porque, ao aspirar desejos, necessidades e vontades o graduando vê o curso como elo para realização de seus projetos profissionais, que no caso de nossos interlocutores estão relacionados à possibilidade de ingressar no mercado de trabalho assumindo a docência em sala de aula ou na forma de gestão escolar.

As expectativas tratam dos aspectos volitivos afetivos, dizem respeito aos desejos, às necessidades e às vontades do ser humano e expressam alguns dos aspectos subjetivos da constituição da identidade. É relevante esclarecer que as expectativas, são construções subjetivas, mas são mediadas pelas interações sociais. Assim, o argumento de Ciampa (2007) de que a identidade é construção subjetiva e objetiva, medeia entendimentos sobre as expectativas, tendo em vista que é nas interações sociais que as necessidades se apresentam, que os motivos se definem, sinalizando as expectativas que o sujeito construiu em relação a sua realidade objetiva, no caso aqui, sua atuação profissional.

Nosso agir, de acordo com Leontiev (1978) e Vigotski (2001), é sempre intencional e volitivo. Assim sendo, a satisfação, o desejo, a realização e as expectativas pessoais orientam nossa atividade e como somos ação, nossa

identidade. A identidade, por ser processo de múltiplas determinações, tem sua constituição marcada pelo agir volitivo (social e pessoal). Desse modo, ao desejar, ter vontade ou necessidade de algo, criamos expectativas. Por exemplo, a necessidade de trabalhar motiva a escolha profissional, cria expectativas quanto ao acesso para o mercado de trabalho, promovendo uma identificação com a profissão.

Ao abordar as expectativas que os interlocutores aspiram em relação à atuação como pedagogo, organizamos nossas interpretações em torno dos indicadores que sistematizam a natureza das expectativas. O primeiro indicador trata das **“Múltiplas possibilidades de atuação do pedagogo”** e sinaliza para a amplitude do campo profissional do pedagogo. Afonso e Maria representam esse indicador e apontam que o campo de atuação vai da sala de aula à gestão, evidenciando a docência como espaço de atuação profissional. **Afonso** coloca a ampla possibilidade de atuação como um diferencial para o Curso que sinaliza aspectos positivos, e explica: *“[...] gosto muito da área (Pedagogia), ela me possibilitou **conhecimentos variados e experiência da creche, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Essa oportunidade é um **diferencial para o curso**”*. A identificação com o Curso e com a docência parece estar sendo definida. No entanto, esse interlocutor deixa transparecer que as múltiplas possibilidades que se apresentam ao pedagogo dão margem a escolher outros campos que não seja atuar na sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental: ***“A formação em Pedagogia é ampla [...] te dá um leque de oportunidades. Eu posso ser: um professor dos anos iniciais; posso ser um coordenador; um supervisor.”*** Observando o que Afonso expõe, sentimos que sua identidade ainda não assumiu um foco, percebemos que ele coloca as múltiplas possibilidades, entretanto, não afirma em qual delas irá atuar.

Afonso encontra-se indeciso quanto ao campo de atuação, e sinaliza que essa suposta indefinição possa estar relacionada às múltiplas possibilidades de atuação, e acrescenta: ***“Nosso processo de formação é diferente de outras áreas, que te dão um único foco. Se me formar em História, por exemplo, serei professor de História ou historiador. No curso de Pedagogia é diferente.”*** A narrativa de Afonso evidencia que a amplitude na atuação profissional é um diferencial para o Curso, mas também pode gerar uma indefinição quanto ao campo de atuação, situação que faz nosso interlocutor estabelecer comparações entre o curso de Pedagogia e outras licenciaturas, que, segundo ele, tem um foco único.

**Maria**, assim como Afonso, reconhece o curso de Pedagogia como um universo de múltiplas possibilidades de atuação profissional. Entretanto, define sua expectativa: ser professora. Maria relata: *“E falando sobre o curso de Pedagogia, ele oferece possibilidades de trabalhar na **Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, com especialização, na supervisão e gestão**”*. Isso é  *muito interessante, pois temos alternativas para trabalhar, são **muitos campos profissionais***. No meu caso,  *prefiro a docência, quero **ser professora** [...]*.

Maria aponta as múltiplas possibilidades de atuação profissional que se estendem do ser professor ao ser gestor ou coordenador. Acrescenta que o Curso oportuniza varias opções, considera esse aspecto interessante, mas declara sua preferência: ser professora. A afirmação de Maria nos faz entender que as múltiplas oportunidades de atuação profissional oferecidas pelo curso de Pedagogia não fragilizaram seu processo de identificação com a sala de aula.

O segundo indicador a que chegamos, aponta a expectativa **“Ser professor da Educação Infantil”**, e é representado por **Joana**. Esse indicador explica que as expectativas de atuação profissional da interlocutora se firmam em torno da docência de sala de aula: *“**Estou me formando para trabalhar nessa área, para ser professora e já sei também que os professores devem ser muito criativos e devem trazer todos os dias coisas novas, coisas atrativas para que os alunos queiram participar das aulas**”*. Joana, ao colocar suas expectativas, narra que estar se formando para ser professora, daí ter definida a sua expectativa, por meio de significados e sentidos em relação à atuação profissional que sinalizam que o professor deve ser criativo, atuar de forma a atrair os alunos para sala de aula.

Joana, ao nos contar suas expectativas em relação à atuação do pedagogo, expressa sentidos sobre ser professor e, expõe em que nível deseja atuar: *[...] **o ramo de trabalho que eu quero atuar hoje é na Educação Infantil***. Além de evidenciar expectativas identitárias, que é ser professora, destacando nível de atuação. É interessante que ao mencionar “hoje”, nossa interlocutora não determina que essa probabilidade esteja definida e fixada, mas, a nosso ver, a narrativa confirma o caráter mutável da identidade, por que hoje ela está se identificando com a docência da Educação Infantil, mas, futuramente, pode sentir-se atraída por outro nível de atuação profissional.



O terceiro indicador que analisamos é “**Ser professor do Ensino Fundamental**”, e temos como representantes: Ana, Maria e Cida. **Ana** narra sobre suas expectativas, revelando o que deseja fazer sendo pedagoga, mas esclarece que o curso de Pedagogia oferece outras opções quanto ao campo profissional, e expõe: “*Posso **atuar** como **coordenadora** ou como **gestora escolar**, porém, ainda não me despertou interesse, **prefiro ser professora**”.* Ana anuncia saber das possibilidades de atuação do pedagogo, mas reitera que essas não despertam seu interesse, sendo enfática ao narrar que pretende ser professora. A identificação de Ana com a docência no Ensino Fundamental parece estar se definindo. Define seu desejo, ser professora, desejo que vem se revelando durante a formação inicial. Ana ao esclarecer suas expectativas em relação ao Curso reitera “[...] *poderia também buscar uma formação em outra área e atuar em outros níveis de ensino, ser diretora ou coordenadora de escola, mas, **de início quero atuar no Ensino Fundamental nos anos iniciais.***” A narrativa dá indícios de que sua identidade docente gradativamente se revela. Mas, assim como Joana, Ana sinaliza possibilidades de mudanças quanto às suas expectativas, pois afirma que “de início” essa é sua pretensão: ser professora dos anos iniciais. Mas, uma vez que a identidade profissional é processo, isso pode mudar.

**Maria** expõe sua expectativa em relação ao curso de Pedagogia, e coloca que mesmo o Curso lhe apresentando várias alternativas, ela tem sua escolha definida: “*No meu caso **prefiro a docência, quero ser professora** [...] **Poderia não ser professora dos anos iniciais mais continuaria sendo professora, acho que me identifico mesmo com a profissão**”.* Nossa interlocutora não tem dúvidas quanto às suas expectativas, deseja ser professora, se não for dos anos iniciais do Ensino Fundamental, será de outro nível. Maria escolheu o curso de Pedagogia por gostar de criança, mas percebemos que, no decurso da formação, as expectativas profissionais revelaram uma identificação com a docência, objeto do Curso. A afirmação dela não deixa dúvidas quanto à sua expectativa, tampouco quanto à sua identidade: ser professora.

**Cida** também espera ser professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, embora considere o cotidiano da profissão docente estressante. No entanto, mesmo sendo conhecedora dessa realidade, tem intenção de seguir nessa profissão: “*Por mais que o professor esteja preparado, por mais que **ame a profissão, ele na maioria das vezes termina estressado** [...] mas, mesmo assim **eu***

***não desisto de ser professora, [...] das séries iniciais, que é a base, onde a gente tem que formar a criança para o mundo: com ideias e vontade de aprender***”.

Cida ressalta que até mesmo o professor que seja bem preparado e que goste da profissão, pode sentir-se desestimulado, cansado. Podemos atribuir essa compreensão aos obstáculos vivenciados pelo professor no cotidiano de seu trabalho. Segundo Pereira e Martins (2002), as condições de trabalho, a falta de recursos, os salários aviltantes desmotivam o professor e colocam a profissão como uma carreira pouco atrativa, provocando desinteresse. Entretanto, ao expor suas expectativas Cida afirma querer ser professora. Ao expor suas expectativas, aponta sentidos em relação ao trabalho que deve ser desenvolvido pelo professor dos anos iniciais que é formar a criança para o mundo, com ideias e vontade de aprender.

O quarto indicador trata das expectativas de “Ser professor do Ensino Superior” e é representado por Afonso e Sônia. Nossos interlocutores apontam o desejo de trabalhar no Ensino Superior. Afonso que anteriormente, apresentou as múltiplas possibilidades de atuação profissional do pedagogo, agora sinaliza para algumas inquietações quanto à sua atuação profissional, pois deseja respostas às expectativas: ***“Em que campo vou atuar? Na sala de aula ou em outra área? Será que os estágios me prepararam para assumir a sala de aula? Essas são perguntas que sempre me faço. É claro que minha experiência em sala poderá me responder.”*** Ao analisarmos esse trecho da narrativa de Afonso, que demonstra dúvidas em relação ao futuro profissional, não temos a certeza se ele está passando por algum tipo de conflito ou crise identitária. As reflexões de nosso interlocutor sinalizam para um embate que a experiência profissional, segundo ele, poderá responder. Entretanto, ao apontar dúvidas sobre a atuação do pedagogo, parece ter certeza do seu futuro profissional quando narra: ***“Quero subir, fazer carreira de professor, ensinar no nível superior”***. Afonso demonstra não estar tão atraído pelo trabalho dos anos iniciais do Ensino Fundamental, quando coloca que pretende fazer carreira, dando indícios de que pode até iniciar por esse nível mas, que a sua expectativa é trabalhar como professor no Ensino Superior. Esse desejo de Afonso está vinculado às questões socioeconômicas de valorização do professor. Afonso sinaliza nas entrelinhas que o professor de nível superior é mais valorizado e melhor remunerado, daí ele usar a expressão “fazer carreira”.

**Sônia** evidencia sua expectativa quando narra: “Estou atuando como **professora dos anos iniciais, gosto do que faço**, mas, pretendo continuar

estudando, fazer uma pós-graduação e **trabalhar no ensino superior, esse é meu desejo**". Nossa interlocutora expõe seu desejo de ser professora do ensino superior, mas diz gostar também de ser professora do ensino fundamental, inferimos que essa vontade pode ser explicada pelo *status* conferido ao professor do Ensino Superior. Talvez as condições de trabalho e de salário provoquem motivações em nossos interlocutores e os façam desejar serem professores do Ensino Superior.

A valorização econômica e a importância social da profissão são processos identitários, que interferem na escolha profissional, nas expectativas, na produção de sentidos e, conseqüentemente, na identificação com a profissão. Talvez, por isso, nossos interlocutores prefiram a docência no Ensino Superior. Pimenta (2004) salienta que o jovem, ao escolher uma profissão, considera o retorno financeiro, a valorização e o reconhecimento social. Isso nos leva a crer que essa situação faz do magistério do Ensino Fundamental campo com baixa atratividade.

O quinto indicador a ser interpretado traz a probabilidade "Ser gestor escolar ou coordenador pedagógico" e é representado por João. A probabilidade de não atuar como professor dos anos iniciais, sinaliza as expectativas de João, que afirma: "*Formando-se em Pedagogia podemos ser **professor dos anos iniciais**, mas também temos **possibilidades de galgar outras áreas, como coordenação e gestão***".

Nosso interlocutor atua como professor na zona rural e aponta que alguns problemas, vivenciados por ele em seu cotidiano pedagógico, o conduzem à identificação com a gestão, ao esclarecer: "*Falta apoio, faltam recursos, falta até diretor [...] Quando digo que **quero seguir para a gestão** é devido a esses problemas*". João se identifica com a docência, mas não com a atividade de sala de aula, situação motivada pelos inúmeros problemas que vivencia, por isso a expectativa dele é a gestão escolar.

O último indicador desse núcleo é representado por **Karla** e trata da expectativa "Ser proprietária de escola". Nossa interlocutora, ao apresentar suas expectativas quanto ao ser pedagoga, aponta para um campo diferenciado dos demais interlocutores, e expõe: "*Eu entrei aqui sabendo o que eu queria, agora mais ainda, sei o que eu quero, sei o que estou fazendo. Tenho um **objetivo e espero futuramente ter a minha própria escola***". O desejo de Karla é empreender negócios, abrir uma empresa, ser empresária do ramo escolar. A expectativa – ser proprietária de sua própria escola –, confronta-se com o processo de formação

inicial, pois o curso de Pedagogia não tem como objeto formar empresários ou algo do gênero. A identidade de Karla não é propriamente com a docência, mas com a possibilidade de empreender negócios, de ser empresária escolar. A expectativa de Karla vai ao encontro do que é pressuposto legalmente para o Curso, vai de encontro aos significados compartilhados e contrapõe-se aos sentidos revelados por ela sobre os motivos da escolha e o que pensa sobre a formação.

Ao discorrer sobre as expectativas de nossos interlocutores, percebemos que o argumento identidade é articulação entre objetividade e subjetividade mediou entendimentos sobre as expectativas como processo identitário, tendo em vista que é na e pela relação com os diferentes outro e situações (objetividade) que desenvolvemos nossos desejos, necessidades, vontades (subjetividade). Quando João, por exemplo, expõe sua expectativa – trilhar pelo caminho da gestão –, ressalta que nossos desejos assumem tonalidades distintas, dependendo do contexto social e histórico que estamos inseridos. João é professor dos anos iniciais, mas, em meio a tantas dificuldades, pretende deixar de atuar nesse nível da docência. As expectativas de João não são as mesmas de Karla, pois embora eles estejam fazendo o mesmo Curso (objetividade), o processo de formação vivenciado está sendo diferente. Entretanto, a forma como vêem a atividade profissional do pedagogo vai ganhando tonalidades distintas. Trabalhar é uma expectativa construída na articulação com o mundo objetivo, que está relacionada ao salário, à manutenção de si mesmo e da família. As questões subjetivas dizem respeito à realização pessoal, à satisfação por estar na profissão, como expressaram Maria Joana, Ana e Cida. Desse modo, a identidade profissional é determinação objetiva e subjetiva, que tem as expectativas como processo de identificação.

As categorias Consciência, Historicidade, Atividade e Sentido e Significado possibilitaram entender as expectativas como processo identitário. Os sentidos mediaram a visualização de aspectos mais subjetivos, expressos nos anseios de Cida e Maria, por exemplo, que tratam dos desejos, das necessidades. A categoria Historicidade e Consciência revelaram que as expectativas são aspectos singulares construídos na história de vida de cada interlocutor. Por exemplo, a vontade de Karla, que percebe no Curso a possibilidade de alcançar seu objetivo, ser proprietária de sua própria escola; o desejo de Maria, construído por meio da afetividade, do gostar de crianças, que a fez desejar ser professora. As expectativas

ajudam a compor o ser, gerando, por meio da Historicidade, formas de colocá-lo em atividade, em nosso caso, construindo significados e sentidos sobre a docência.

#### **5.4 Ser professor dos anos iniciais: alfabetizar, ensinar e cuidar gostando do que faz**

O núcleo “Ser professor dos anos iniciais: alfabetizar, ensinar e cuidar gostando do que faz” expressa, por meio dos seus indicadores significados e sentidos sobre ser professor, que explicam as diferentes identidades docentes que estão sendo constituídas. É na mediação de significados e sentidos em relação à profissão e ao ser professor que os graduandos revelam identificação com a docência dos anos iniciais. Assim, organizamos a interpretação desse núcleo, de modo que os seguintes indicadores possibilitassem a compreensão desse processo identitário: 1) Formador de opinião para educar a criança; 2) Estar motivado para desempenhar múltiplas funções; 3) Atividade feminina; 4) É difícil, mas também é ser dinâmico, gostar do que faz e criar vínculo afetivo; 5) É difícil e a atividade principal é alfabetizar.

Entendemos que os sentidos e significados se constituem processo identitário porque, ao expressar modo de compreender a docência, expressam aspectos construídos na mediação com aspectos históricos e sociais, na singularidade e na coletividade. Desse modo, o homem, isto é, o graduando do curso de Pedagogia, é singular, e, na expressão de sua singularidade, manifesta a presença do outro, ou seja, dos significados sociais e dos sentidos subjetivos. Como esclarece Vigotski (2001), os significados e sentidos permitem entender o sujeito como a unidade dos processos cognitivos, afetivos e biológicos, que explicam os motivos e as causas do pensamento, dos afetos e das atividades.

Significado e Sentido, como categorias teóricas, ajudam-nos a compreender a identidade como construção social, o que significa entendê-la, também, como articulação entre objetividade e subjetividade; igualdade e diferença; e pressuposição e reposição, argumentos desenvolvidos por Cimpa (2007) para evidenciar o movimento dialético de constituição das identidades pessoal e coletiva.

Os pré-indicadores e os indicadores que formam este núcleo foram organizados de forma que contemplassem os significados e os sentidos sobre ser professor dos anos iniciais que se apresentaram, ora semelhantes, ora diferentes,

mas que se constituíram como determinantes do processo de constituição da identidade docente.

Para evidenciar esse movimento iniciamos as interpretações pelo indicador **“Formador de opinião para educar a criança”**, expondo os pensamentos das interlocutoras Ana e Maria sobre ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ambas consideram que o professor, no desenvolvimento de sua atividade, contribui significativamente para a sociedade porque forma opinião. **Ana** narra: *“O professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve contribuir com a sociedade. O professor é um agente transformador, é um formador de opiniões”*. No entender de Ana, o professor tem importância social que ultrapassa as paredes da sala de aula, que vai além do ensino-aprendizagem. Ela atribui ao professor o papel de agente transformador, por formar opinião. O sentido atribuído por Ana ao professor dos anos iniciais reveste a atividade docente de importância social e política.

O pensamento de **Maria** de que professor dos anos iniciais é ser formador de opinião fica claro quando explica: *“O professor é um formador de opiniões, ele vai repassar para crianças muitas informações, conhecimentos, e acredito que muitas vezes ele faz esse trabalho sozinho. Hoje, a família deixa muito essa responsabilidade a cargo da escola, principalmente do professor dos anos iniciais, achando que ele pode formar ou não uma boa pessoa”*. Com esse entendimento Maria esclarece que o professor nos anos iniciais repassa conhecimentos, informações, mas também assume a responsabilidade de formar a pessoa. Responsabilidade que, segundo Maria, pertencia à família, que agora delega essa função à escola.

Maria, ao acrescentar que **“Nos anos iniciais, o professor trabalha com formação de valores, isso porque o professor é um formador de opiniões”**, reitera que a atividade do professor tem dimensão social e política, visto que é responsável pela formação de valores e opinião.

O posicionamento de Ana e Maria nos remete à compreensão de que a educação escolar deveria ser comprometida e participativa, orientada para atender à formação do cidadão, na perspectiva de realização de todos os seus direitos. Compreendemos, por meio dos seus relatos, que o professor deve considerar, no processo ensino-aprendizagem, os valores como aspecto fundamental na formação de cidadãos capazes de escolher entre o certo e errado. O que defendem Ana e

Maria, em termos do ser professor dos anos iniciais, atende ao que está proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997): a escola e o professor devem estar preparados para selecionar conteúdos que possam auxiliar ao aluno no desenvolvimento da cidadania, na superação do individualismo e na vivência política, ou seja, diferentes formas e possibilidades de participação social.

Giesta (2008) defende que o professor deve ter compromisso com a melhoria da realidade, e, para tanto, promover o acesso às informações e aprofundar conhecimentos do que ocorre dentro e fora da escola. A autora salienta que estimular o desenvolvimento da consciência crítica do educando deve estar associada ao trabalho do professor, manifestada por meio de suas atitudes e comportamentos. Dessa forma, o professor, como expõe nossos interlocutores, pode ser um formador de opinião com o intuito de educar a criança.

O segundo indicador, “**É estar motivado para desempenhar múltiplas funções**”, é representado por Sônia, João e Cida que atribuem qualidades ao ser professor dos anos iniciais. Os interlocutores entendem que os professores dos anos iniciais, assumem muitas funções, porém, devem dominar vários conhecimentos, tendo em vista que ministram aulas de diferentes disciplinas. **Sônia** explica: “**O professor dos anos iniciais é polivalente, ele exerce todas as atividades na escola, e ensina todas as matérias na sala de aula e ainda tem que desenvolver novas metodologias para atrair e motivar os alunos. Isso é complicado.**” Com isso, Sônia nos conta, de forma detalhada, a gama de atribuições que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental é responsável. Por isso, afirma que o professor deve ser polivalente e exercer com segurança e competência várias funções, o que inclui novas formas de ensinar para motivar o aluno. O problema exposto por Sônia sinaliza para um dos desafios que o professor enfrenta na atualidade, que é motivar os alunos, e se consideramos que este vive num mundo criado pela imagem eletrônica, pelos meios digitais, criar novas metodologias na sala de aula torna-se ainda mais complicado.

**João** compartilha da compreensão de que o professor dos anos iniciais é polivalente quando relata: “**O professor dos anos iniciais é aquele polivalente. Atua em diversas disciplinas e não tem formação específica por áreas. Ele tem que buscar, através de cursos de aperfeiçoamento e capacitações, mais informações e conhecimentos para dar conta de tanta exigência para desenvolver o seu trabalho, que é misto.**” Nosso interlocutor menciona que o

professor dos anos iniciais atua ministrando várias disciplinas, mesmo sem formação específica para atuar com diferentes áreas de conhecimento. Segundo ele, para dar conta dessa responsabilidade, o professor busca formação continuada. Para Imbernón (2009) a formação continuada deve ligar conhecimentos da formação inicial, com novas informações em um processo coerente de formação para rejeitar ou aceitar os conhecimentos em função do contexto. Os significados e os sentidos construídos por João sobre ser professor dos anos iniciais foram produzidos com base na sua experiência como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e pelo processo de formação inicial. Ao mencionar as dificuldades, ele não descarta a identificação com a docência, mas aponta a complexidade de ser professor dos anos iniciais.

**Cida** considera que ser professor dos anos iniciais é ser polivalente, motivado e gostar do que faz. E expressa: “*O professor deve ser **polivalente**, tem que saber de muita coisa, tem que **estar motivado** e **gostar do que faz**.”. Essa compreensão de Cida sobre ser professor dos anos iniciais nos remete ao entendimento de que aspectos afetivos como motivação e gosto podem mediar a identificação com a profissão docente.*

O sentido construído por Cida pode ser explicado por Rabelo (2011) quando considera as motivações intrínsecas relacionadas ao vínculo afetivo, como o gostar do que faz, são importantes na vida profissional porque o professor é um sujeito histórico, regulador de seu destino, que exerce suas funções pela concretude de sua existência e pelos seus desejos pessoais.

Os interlocutores Sônia, João e Cida nos contam quem é o professor dos anos iniciais, atribuindo-lhes qualidades que chamam a atenção para as muitas exigências delegadas a esse profissional, como: domínio amplo de conhecimentos; motivação; emprego de novas metodologias; e gostar da profissão. A respeito dessas múltiplas atribuições Imbernón (2009) esclarece que, no exercício da profissão, é exigido do professor muitas funções, e menciona a motivação, a luta contra a exclusão social, a participação, a animação de grupos, as relações com estruturas sociais, dentre outras, admitindo que tudo isso requer do professor uma nova formação, inicial e continuada.

O terceiro indicador, que evidencia o que é ser professor dos anos iniciais, sinaliza que esse desenvolve “**Atividade feminina**” e está representado por Afonso e Ana. Ambos dão a entender que a atividade do professor nos anos iniciais do



Ensino Fundamental é de natureza feminina. **Afonso** afirma: “*A atividade do professor nos anos iniciais é uma **atividade mais feminina**. Talvez por isso, me identifique com outros níveis, como o superior.*” Nosso interlocutor, influenciado pelos significados compartilhados sobre a docência, vê a profissão, especialmente nos anos iniciais, como uma atividade destinada às mulheres. Talvez, por isso, ele não deseje ser professor dos anos iniciais e tenha como expectativa atuar no Ensino Superior. Afonso traz consigo um significado sobre a atividade docente dos anos iniciais, compartilhado por muitas pessoas, de que ser professor dos anos iniciais é uma atividade feminina. Segundo Rabelo (2011), considerar a atividade docente feminina é uma compreensão do senso comum, o que nos leva a inferir que isso pode ter se constituído em obstáculo para Afonso se identificar com a docência dos anos iniciais.

**Ana** atribuiu um sentido ao ser professor dos anos iniciais, semelhante ao de Afonso, visto que, para ela, a atividade do professor, ou melhor, da professora dos anos iniciais, pode ser considerada feminina, porque é parecida à de uma mãe. Isso parece claro, quando ela explica: “*A professora é uma espécie de mãe, ela vai atuar como se fosse mãe. Além da **parte pedagógica que é ensinar, a professora vai cuidar***”. Nossa interlocutora entende que ser professor nos anos iniciais vai do educar ao cuidar, aspecto característico da Educação Infantil. Ana compreende a atividade de professor dos anos iniciais dividida em dois eixos: educar, que seria a parte pedagógica; e cuidar, atividade de mãe ou de pai, que deve ser realizada, também, pelo professor.

O entendimento dos interlocutores relaciona o cuidar e o educar como atividades comuns ao professor do Ensino Fundamental. Mas, na realidade, esses são aspectos presentes na Educação Infantil, que são embasados legalmente por meio dos Referenciais da Educação Infantil (1998), que explicam o cuidar e educar como necessidade da criança e que não podem ser trabalhados de forma dissociada. .

O quarto indicador, representado por **Joana, Maria, Cida, Karla e Sônia** nos chama atenção para o fato de que ser professor dos anos iniciais “*É difícil, mas é também gostar do que faz e criar vínculo afetivo*”. As interlocutoras vêem a atividade docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental como um misto de dificuldade e prazer. **Joana** narra: “*Trabalhar neste nível é difícil. Na minha concepção, o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental deve ser*

**criativo, dinâmico e gostar do que faz”**. Ela não esclarece porque considera a atividade docente nos anos iniciais difícil, o que nos faz supor que seja por essa exigência de criatividade e de dinamicidade.

A rotina da sala de aula dos anos iniciais exige que o professor atue em salas numerosas, com alunos de ritmos diferentes de aprendizagem, trabalhando áreas distintas de conhecimento, dentre outras situações que obstaculizam o processo e fazem com que o significado e o sentido de “atividade difícil” sejam compartilhados por muitos graduandos e por profissionais já atuantes. Então, vemos da seguinte forma: difícil, porque é preciso ser criativo e ser dinâmico; e prazerosa, quando se gosta do que se faz. Joana reveste de subjetividade sua explicação, o que nos leva a inferir que ela considera que o gostar proporciona prazer, e ao ter satisfação, os desafios da atividade ganhem maior motivação e possibilidade de superação. Esse é o sentido de ser professor dos anos iniciais: No exercício de uma profissão é preciso gostar, é necessário se identificar, porque daí advém o prazer.

**Maria** partilha do entendimento de Joana de que ser professor dos anos iniciais é difícil e, por isso, pode dar ou não prazer, e afirma: **“A atividade do professor dos anos iniciais é difícil, mas pode ser prazerosa ou não. Isso vai depender do professor e se ele gosta do que faz. Nos anos iniciais o professor deve gostar do que faz”**. A fala de Maria elucida, com firmeza, que nos anos iniciais é preciso gostar da profissão, caso contrário, torna-se difícil exercê-la de forma satisfatória. Isso significa que quando não há afinidade com a atividade que se está desenvolvendo, o processo de identificação torna-se mais difícil de acontecer. Não inviabiliza, mas criam-se pontos de resistência. Entendemos, por meio da expressão da interlocutora, que o fato de gostar estimula o professor a superar as dificuldades que se apresentam no cotidiano da profissão e medeia o processo de identificação.

A compreensão de que a atividade de ser professor é difícil é colocada por Cida, que explica **“E, falando da atividade do professor nos anos iniciais, acho muito difícil”**. Embora a interlocutora não dê indícios do porquê considera difícil ser professor dos anos, supomos que seja por conta das dificuldades que o professor dos anos iniciais vivencia, como: a rotina de sala de aula, salas numerosas, alunos com ritmos diferentes de aprendizagem, baixos salários e pouco reconhecimento social. Pereira e Martins (2002), sobre as questões que dificultam o exercício da atividade do professor citam: a falta de recursos materiais e de condições de

trabalho facilitadoras da ação docente, o incremento da violência nas escolas e o acúmulo de exigências que recaem sobre o professor. Talvez, por isso, o sentido atribuído por Cida seja que ser professor é difícil. Ao atribuir esse sentido, o processo de identificação com a docência dos anos iniciais pode receber alguns obstáculos, mas não seria definidor de uma não identificação.

Karla expõe: “o professor dos anos iniciais deve **ser dinâmico, e não se limita, mesmo que falte recursos**”. Nossa interlocutora ao mencionar o sentido que construiu sobre o ser professor, que é ser dinâmico, e expõe um dos grandes desafios que esse profissional enfrenta que é a falta de recursos. Entretanto, não considera que esse problema possa impedir a realização do trabalho, pois defende que o professor não deve se limitar a falta de recursos, talvez por isso, tenha construído o sentido dinâmico ao professor.

**Sônia** narra: “O professor de 1º ao 5º ano **marca muito o aluno, tanto que quando o aluno vai para o 6º ano sente muita dificuldade. Porque cada disciplina é um professor diferente, aí perde o vínculo afetivo, por isso às vezes o aluno sente medo**”. Nossa interlocutora expõe o vínculo afetivo como apoio ao sentido de que o professor dos anos iniciais marca o aluno. Quando Sônia usa a palavra marca, compreende essa como vínculo que é cultivado durante todo o processo de ensino-aprendizagem, durante os anos iniciais. A “marca” pode ser lembranças, são sentimentos deixados nas memórias dos alunos. A criança, muitas vezes, apegase ao professor, pelo longo tempo de convivência, talvez por isso, Sônia diga que ele tenha medo.

As interlocutoras Joana, Maria, Cida, Karla e Sônia, que compõem esse indicador, enfatizam a importância do vínculo afetivo com o aluno e do gostar do que faz. Rabelo (2011) destaca que, para exercer uma profissão não basta somente gostar, essa seria uma visão ingênua, sendo necessário mais para ser bom ou competente. Essa compreensão ingênua de que o gostar seja mais importante pode provocar a desvalorização, especialmente aos olhos dos governantes.

O último indicador a compor este núcleo é “**É difícil e a atividade principal é alfabetizar**” e está representado por **Sônia, Afonso e Karla**, que apontam para a complexidade e para a importância do processo de alfabetização, esclarecendo que alfabetizar é difícil, mas é responsabilidade do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Sônia esclarece que alfabetizar é difícil, e afirma: **“um professor dos anos iniciais tem a responsabilidade de alfabetizar a criança, aliar o conhecimento que ela tem, com o conhecimento que precisa aprender. O professor de 1º à 5º ano tem que saber lidar com esse tipo de situação, alfabetizar é muito difícil e a gente faz em todas as séries”**. A narrativa de Sônia é cheia de sentidos sobre ser professor dos anos iniciais: responsabilidade de alfabetizar e em todas as séries, difícil etc.

Nossa interlocutora é enfática ao expor sua compreensão reafirmando, várias vezes, em sua narrativa, que nos anos iniciais alfabetizar deve ser o objetivo do professor: **“O professor de 1º ao 5º ano desenvolve um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem: alfabetizar”**.

Sônia esclarece: “Sobre a atividade docente [...] o papel **mais difícil é o do professor do Ensino Fundamental, alfabetizar os alunos**”. Ela considera alfabetizar um desafio e uma dificuldade vivenciados pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem. Dá a entender que o ser humano se constitui pela historicidade, quando afirma que é preciso considerar os conhecimentos que a criança traz consigo, o que nos leva a entender que alfabetizar, assim como a identificação, é processo.

Afonso expõe: **“É muito difícil ser professor dos anos iniciais [...] acho que é menos complicado ser um coordenador ou diretor de escola, do que estar à frente de uma sala de alfabetização.”** Nosso interlocutor considera difícil demais alfabetizar e reitera o desejo de seguir em campo distinto da sala de aula dos anos iniciais, sinalizando que sua identificação com a docência se direciona para atividades fora da sala de aula. Isso tudo, conduz ao entendimento de que os sentidos produzidos por Afonso o inclinam à docência, mas nas áreas de coordenação pedagógica ou gestão escolar. Libâneo (2010) explica que a docência deve ser entendida como uma atividade que engloba o fazer pedagógico, e que este não se restringe às atividades em sala de aula. Por esse enfoque, mesmo que a opção seja pela gestão ou coordenação, não deixará de ser pela docência. Documentos oficiais, como a resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) N.1/06 (BRASIL, 2006), explicam que a atividade docente não se configura apenas como atividades de sala de aula, mas, todas as atividades de natureza socioeducativas, compreendidas como ação educativa, com diferentes visões de mundo.

Karla relata que: *“Quando o professor gosta da profissão ele vai buscar meios para atingir seus objetivos, que é **alfabetizar. O bom professor dos anos iniciais, não se limita às dificuldades, ele tem um objetivo maior, o ensino-aprendizagem**”*. Nossa interlocutora considera que o vínculo afetivo com a profissão faz a diferença em muitos aspectos, sua compreensão sobre ser professor é gostar do que faz e impulsionado por esse gosto, superar obstáculos, transpor desafios. Entretanto, sabemos que o cotidiano vivido pelo professor lhe impõe desafios, que, por vezes, nem o fato de gostar da profissão lhe permite superar. Karla acrescenta que é preciso ser dinâmico, não se limitar à falta de recursos e superar obstáculos que se apresentem no cotidiano pedagógico. Nossa interlocutora apresenta uma compreensão idealista da atividade do professor, mas, por outro lado, é realista ao defender que o objetivo da atividade do professor nos anos iniciais é alfabetizar.

Sônia, Afonso e Karla apontam que alfabetizar deve ser o objetivo da atividade do professor dos anos iniciais, um posicionamento relevante, especialmente por entender que esta deve ser responsabilidade partilhada por todos os professores desse nível de ensino. Recorrendo aos textos legais, afirmamos que um dos objetivos para o Ensino Fundamental, de acordo com a LDB nº 9394/96, é proporcionar a todos a formação básica para cidadania, a partir da criação na escola de condições de aprendizagem, por meio da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura da escrita e do cálculo. A lei nos permite entender que o professor dos anos iniciais, independente do ano, deve oportunizar ao aluno a construção de conhecimento necessário ao exercício de sua cidadania, que ele possa ao final do ensino fundamental dominar a escrita e leitura. Os PCNs de Língua Portuguesa de 1ª a 4ª série esclarecem que a alfabetização, considerada em seu sentido restrito de aquisição da escrita alfabética, ocorre dentro de um processo mais amplo de aprendizagem da Língua Portuguesa, e atribuem ao professor dos anos iniciais o papel de professor dessa disciplina, assumindo o papel de alfabetizador. Esse papel, de professor de Língua Portuguesa é assumido porque nos anos iniciais o professor ministra todas as disciplinas.

As categorias Consciência, Mediação, Historicidade, Sentido e Significado nos permitiram alargar a compreensão sobre a construção do processo de identificação, interpretado por esse núcleo. As categorias Mediação e Consciência possibilitaram compreender que os significados sobre o ser professor dos anos

iniciais se constituem no meio social, daí nossos interlocutores, vivenciando o mesmo processo de formação inicial, construírem sentidos diferentes sobre o ser professor, reafirmando que a realidade é mediada. Esse entendimento permite a apreensão do real, que é a dicotomia entre Sentido e Significado. A Consciência nos permitiu compreender o comportamento humano como constituição social, construindo a capacidade humana de aprender, de discernir e de refletir sobre a realidade. A Mediação permite entender a relação entre o universal e o singular, em que a sentido que cada graduando construiu sobre ser professor é singular, mas firmou-se sobre um significado universal, ou seja, a compreensão sobre o ser professor não se construiu no isolamento, mas no contexto social. Por exemplo, a formação inicial é um processo vivido pelo graduando, em que os conhecimentos sobre a profissão constroem-se na e pela mediação das experiências vivenciadas.

A Historicidade é uma categoria fundamental na compreensão, leitura e análise da vida, porque contribuiu para o entendimento de que o sentido sobre o ser professor articula-se com os significados socialmente produzidos, que mantêm relação com o presente e irão produzir as significações futuras, realçando que o movimento de constituição da identidade profissional é dinâmico e constituído socialmente. Foi possível, por meio da Historicidade, compreender que o processo de identificação é marcado por contradições, porque o movimento da vida é social, articulado e não neutro.

As categorias Significado e Sentido nos ajudaram a entender que nenhum processo identitário é determinante ou definidor na constituição da identidade, mas que todos contribuem na construção do reconhecimento do eu, neste caso, do Eu profissional. Os significados são construções sociais e, por viver em sociedade, o homem está mergulhado nas significações que são mediadas pela linguagem e construídas historicamente. Os significados apresentam certa estabilidade, daí o interlocutor Afonso, por exemplo, ainda considerar que ser professor dos anos iniciais é uma atividade feminina. As transformações dos significados variam para cada sujeito, e relacionam-se com o contexto social em que estão inseridos. Assim, surgem os sentidos do confronto entre os significados e as vivências particulares de cada pessoa. Por isso Ana considera como sentido de ser professor o cuidar, e Sônia o alfabetizar.

Os aspectos objetivos e subjetivos, mediados pelas categorias, fazem-nos entender que a identidade é processo social, por isso, histórico, constituído na

relação com o outro, ou seja, na Mediação, entre o homem e o contexto. Por meio desse entendimento, é possível perceber o argumento de que identidade é articulação entre objetividade e subjetividade e pode ser percebido por meio do entendimento de que o homem se constitui no coletivo, e sua condição humana é aprendida.

Desse modo, é nas relações com a estrutura social, com a cultura e consigo mesmo, que o homem constitui suas identidades pessoal e profissional. A articulação entre igualdade e diferença, outro argumento de Ciampa (2007), amplia o entendimento sobre a identidade profissional, porque medeia a compreensão de que somos constituídos por múltiplos aspectos, que somos iguais, por exemplo, em termos de profissão (professor), mas somos diferentes nas formas de ser, de fazer e de sentir a profissão. Todo esse movimento interfere de modo significativo na formação pessoal de cada profissional.

Por meio da compreensão de que a identidade humana se constitui como fenômeno social, apreendemos o argumento pressuposição e reposição; Esse revela os aspectos da constituição da identidade que, por vezes, parecem estar velados. As identidades pressupostas são idealizações realizadas por outros, como projetos de vida, a indivíduos ou grupos de determinada coletividade, que indicam as formas de produção de dada identidade. O caso de Afonso, que entende a docência dos anos iniciais como atividade feminina, trata-se de uma idealização social, uma pressuposição que, ao ser assumido por nosso interlocutor, foi repostada por ele, talvez por isso não deseje ser professor dos anos iniciais. Assim, as categorias da PSH e os argumentos de Ciampa (2007) fundamentam a compreensão de identidade como processo, que se constitui ao longo da vida do sujeito, nunca estando pronta, acabada ou concluída, por isso não é fixa. A discussão dos Núcleos de Significação revelou que sete dos oito interlocutores se identificam com a docência, sobretudo a de sala de aula.

## 6 O MOVIMENTO SINGULAR DE IDENTIFICAÇÃO COM A DOCÊNCIA

Todo mundo ama um dia,  
 Todo mundo chora  
 Um dia a gente chega  
 E no outro vai embora

Cada um de nós compõe a sua história  
 Cada ser em si  
 Carrega o dom de ser capaz  
 E ser feliz  
 (RENATO TEIXEIRA)

A canção de Renato Teixeira, **Tocando em frente**, continua a nos inspirar. Percebemos no estudo sobre a identificação profissional, que a objetividade e a subjetividade do ser estão presentes em todo processo. Esse movimento nos faz diferentes ou semelhantes. A canção diz: “todo mundo ama, todo mundo chora”, e esse é um movimento comum. No entanto, cada um de nós “compõe a sua história”.

As discussões sobre os Núcleos de Significação foram revelando que o processo de identificação dos graduandos do curso de Pedagogia com a docência é construção social, histórica e cultural, e que durante a formação inicial, o graduando vivencia situações que podem aproximá-lo ou distanciá-lo da docência, sobretudo a dos anos iniciais. Para evidenciar o movimento singular de identificação com a docência de cada um dos graduandos, articulamos os significados e os sentidos revelados por cada interlocutor sobre docência, em especial, sobre o professor dos anos iniciais, e apresentamos neste capítulo. Esse entendimento também está expresso por meio de figuras que demonstram o movimento dialético, que ora aproxima, ora distancia, e ora estrutura o processo de identificação com a docência, sinalizando para diferentes níveis de atuação, esclarecendo a singularidade que caracteriza o processo de identificação profissional de cada interlocutor: Ana, Maria, Sônia, João, Cida, Afonso, Joana e Karla. Para expressar o processo de identificação com a docência escolhemos representá-lo nesse capítulo numa figura em formato de espiral circular para evidenciar a ideia de movimento, que caracteriza a identidade sempre em constituição, metamorfoseando nosso pensamento e ações.

A primeira figura que apresentamos é a 01 em que visualizamos o movimento de constituição a identidade da interlocutora Ana, que expressa uma



identificação com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o que dá a entender que seus pensamentos sinalizam para uma identidade em constituição.

**FIGURA 01 - O processo de identificação de Ana com a docência dos anos iniciais**



Fonte: Produção da autora.

Ana iniciou seu processo de identificação com a docência dos anos iniciais motivada por imposições do contexto social, histórico e cultural. A interlocutora entendeu que a profissão de professor era a que deveria apreender por três motivos: emprego de moça pobre é ser professora, necessidade de trabalhar e o desejo de fazer curso superior. Durante a formação inicial, especialmente na realização do Estágio Supervisionado, foi se descobrindo apaixonada pelas criancinhas e pela experiência profissional, sendo professora dos anos iniciais. Sua expectativa em relação à atuação como pedagoga é ser professora dos anos iniciais, embora reconheça que tem possibilidade de atuar como coordenadora ou gestora escolar. Para Ana, ser professor dos anos iniciais é ser agente transformador e formador de opinião, mas é também uma espécie de mãe, porque além de ensinar deve cuidar dos alunos.

Na figura 02 apresentamos o movimento de constituição a identidade da interlocutora Maria, por meio dos núcleos expressam uma identificação com a docência com a Educação Infantil, seus pensamentos sinalizam para uma identidade em constituição.

**Figura 02 - Processo de identificação de Maria com a docência da Educação Infantil**



Fonte: Produção da autora.

O início do processo de identificação de Maria iniciou com a docência da Educação Infantil e aconteceu em mediação com o contexto social, histórico e cultural. Maria aponta três motivos que estão relacionadas à sua escolha pelo curso de Pedagogia, o primeiro foi a representação social do tio que a incentivava a fazer uma curso superior. Ele foi o primeiro membro da família a fazer graduação; o outro é o fato de gostar de crianças; ela afirma que tem jeito para lidar com elas e define que sua escolha é uma questão pessoal. Maria expõe que a formação deixou a desejar, apesar de contar com bons professores, explica que considera curto o tempo destinado ao estágio. Ao expor suas expectativas, menciona a possibilidade de trabalhar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e reitera que deseja ser

professora. Entende que ser professor dos anos iniciais é ser formador de opiniões, que deve repassar conhecimentos e ainda, formar a pessoa.

Na figura 03 apresentamos o movimento de constituição a identidade da interlocutora Sônia, por meio dos núcleos expressam uma identificação com a docência do Ensino Superior, seus pensamentos sinalizam para uma identidade em constituição.

**Figura 03 - Processo de identificação de Sônia com a docência do Ensino Superior**



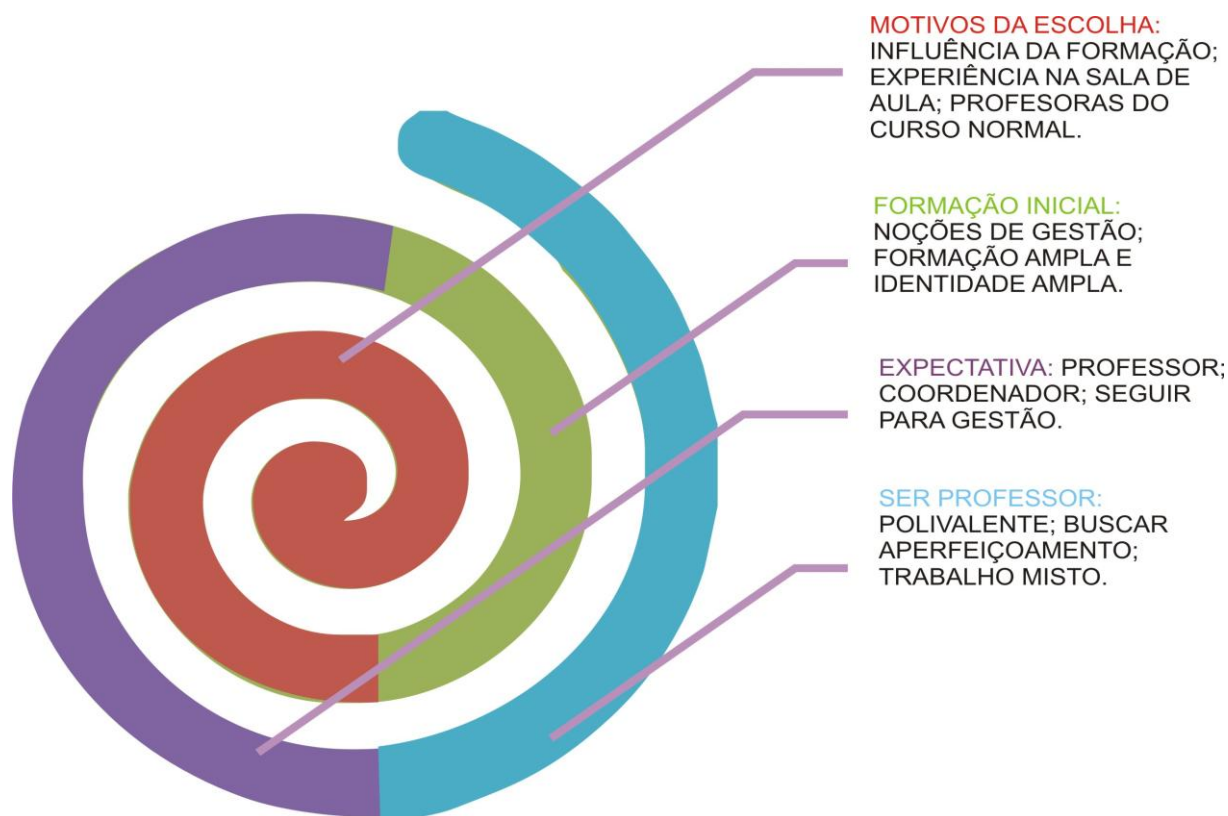
Fonte: Produção da autora.

O processo de identificação de Sônia com a docência do Ensino Superior inicia mediado pelos contextos social, histórico e cultural. Foi possível identificar que Sônia escolheu o curso de Pedagogia pela necessidade de trabalho, pois o Curso garantia acesso mais rápido ao mercado de trabalho e também se constituía no melhor campo de emprego da cidade. Durante a formação inicial, Sônia descobriu, ainda no início, que ser professor não é tão ruim quanto ouviu dizer. A formação foi reveladora, mas a interlocutora sentia que a formação deixava a desejar, em especial ao enfrentamento do mercado de trabalho. Ao apresentar

suas expectativas, Sônia diz que é professora dos anos iniciais, mas pretende continuar estudando, e expõe o desejo de atuar no Ensino Superior. Os sentidos construídos por Sônia em relação ao ser professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental é de que deve ser polivalente, um dos desafios é desenvolver novas metodologias, e outro é alfabetizar.

A figura 04 apresentamos o movimento de constituição a identidade da interlocutor João, por meio dos núcleos expressam uma identificação com a docência com a Educação Infantil, seus pensamentos sinalizam para uma identidade em constituição.

**Figura 04 - Processo de Identificação de João com a Gestão Escolar**



Fonte: Produção da autora.

O processo de identificação de João com a gestão foi iniciado pela influência da formação de nível médio em Magistério. Ao escolher o curso de Pedagogia já havia vivenciado a experiência na sala de aula como professor. O contato com alguns professores do curso normal foi significativo para sua escolha. João considera o curso de Pedagogia como completo e explica que esse oportuniza

noções humanísticas, de gestão. Por isso, considera que a formação e a identidade do Pedagogo são amplas. Aponta que pode ser professor, coordenador, mas que deseja seguir pelo campo da gestão. Acerca dos sentidos construídos sobre ser professor dos anos iniciais, João afirma que é preciso ser polivalente, deve buscar aperfeiçoamento, e que o trabalho do professor é misto.

A figura 05 apresentamos o movimento de constituição a identidade da interlocutora Cida, por meio dos núcleos expressam uma identificação com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, seus pensamentos sinalizam para uma identidade em constituição.

**Figura 05 - Processo de identificação de Cida com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental**



Fonte: Produção da autora.

O processo de identificação de Cida com a docência do Ensino Fundamental foi mediado pelo contexto social, marcado por sua vivência ainda como aluna. Assim, afirma que ainda cedo iniciou seu processo de identificação. Cida revelou que o fato de achar bonito o curso, de ter paixão pela docência, fez com que ainda criança desejasse ser professora e defende que sua escolha foi uma questão de

aptidão. A formação inicial para Cida abre porta, e enriquece o futuro professor, sendo importante para a profissão. Ao expor suas expectativas, Cida menciona a forma de atuação do professor, dizendo que pretende formar a criança, deseja com seus alunos realizar um trabalho que possa abrir a mente para aprender e destaca que deseja ser professora dos anos iniciais. Cida, ao informar os sentidos construídos sobre ser professor dos anos iniciais, afirma que esse deve ser polivalente, estar motivado e gostar do que faz.

A figura 06 apresentamos o movimento de constituição a identidade da interlocutor Afonso, por meio dos núcleos expressam uma identificação com a docência do Ensino Superior, seus pensamentos sinalizam para uma identidade em constituição.

**Figura 06 - Processo de identificação de Afonso  
com a docência do Ensino Superior**



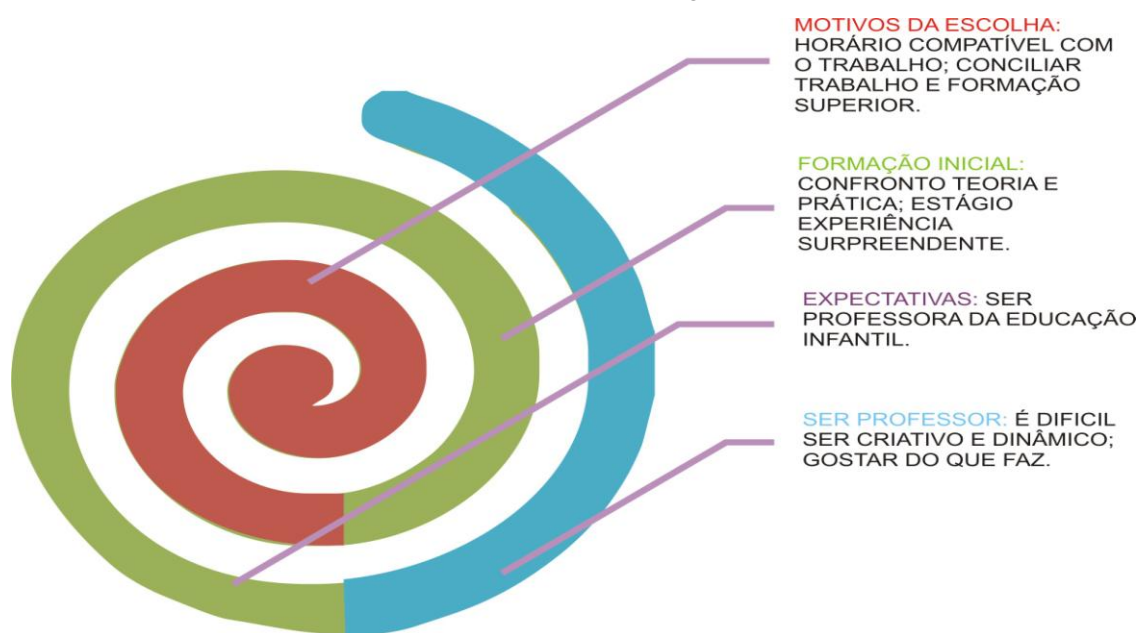
Fonte: Produção da autora.

O processo de identificação de Afonso com a docência do Ensino Superior foi delineado pelo contexto social. Os motivos de Afonso foram circunstanciais, baseados em questões particulares, motivado pelo interesse em conciliar o exame do vestibular com estudos que vinha desenvolvendo, e ainda o fato do tempo de duração do curso, que possibilita concluir em tempo hábil. Durante a formação

inicial, o interlocutor vivenciou o que chamou de choque entre teoria e prática, Afonso afirma que trabalhar na sala de aula é complicado, é mais fácil ser coordenador ou gestor. Mas afirma que o estágio oportuniza experiência com o futuro campo de atuação. Ao falar das expectativas, acredita que pode atuar em diferentes níveis de ensino, que oportunizam conhecimentos variados. Considera complexo assumir uma sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, considera menos complicado ser gestor ou coordenador. Para Afonso, o sentido de ser professor dos anos iniciais é uma atividade feminina, sendo complicado trabalhar nesse nível de ensino.

A figura 07 apresentamos o movimento de constituição a identidade da interlocutora Joana, por meio dos núcleos expressam uma identificação com a docência da Educação Infantil, seus pensamentos sinalizam para uma identidade em constituição.

**Figura 07 - Processo de identificação de Joana com a docência na Educação Infantil**



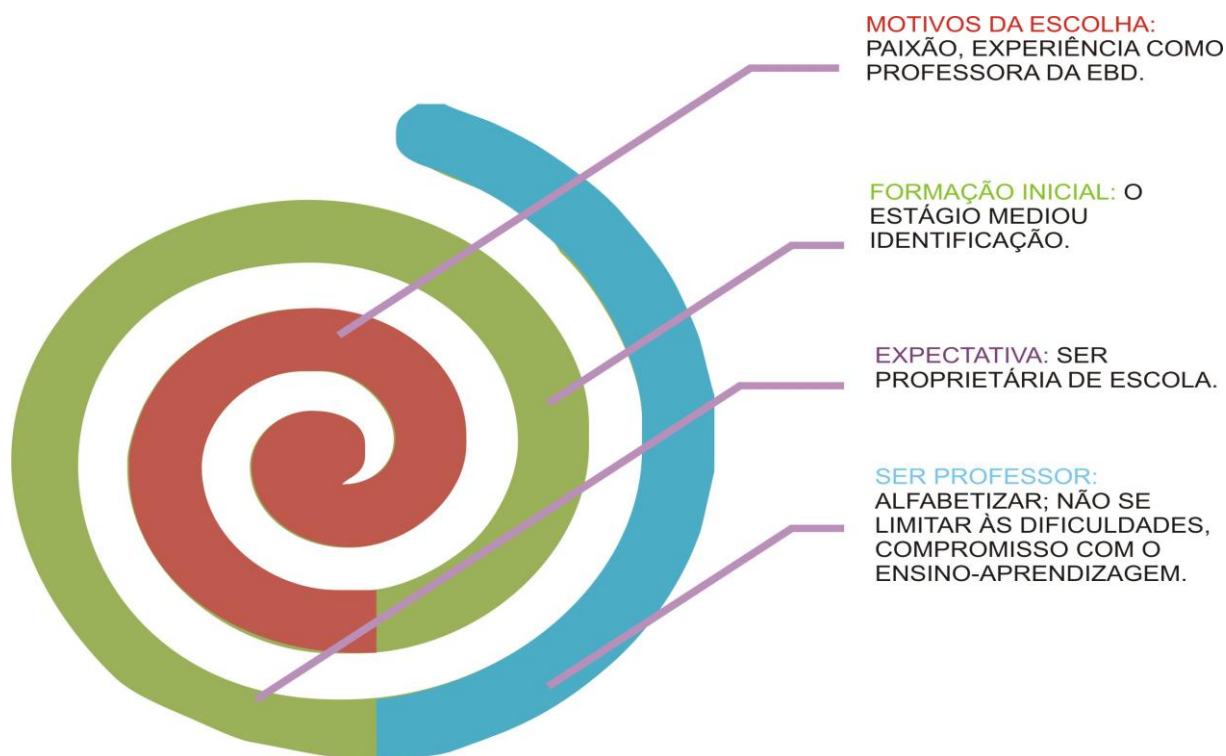
Fonte: Produção da autora.

O processo de identificação de Joana com a Educação Infantil foi mediada pelo contexto social, em especial pelas vivências do estágio. Ao escolher o curso de Pedagogia, o fez para conciliar trabalho e formação superior, gostaria de encontrar na formação superior um horário compatível com o trabalho, então buscou

informações sobre o curso, e afirma; “gostei da escolha”. Não existia por parte dela nenhum interesse em ser professora. A formação inicial, em especial o Estágio Supervisionado, possibilita o confronto entre a teoria e a prática, e, segundo Joana, essa foi uma experiência surpreendente, no momento em que declara: “adorei o estágio”. Nossa interlocutora assegura que somente a formação inicial não é suficiente para formar o profissional, que é preciso experiência profissional. Ela aponta, como expectativa, ser professora da Educação Infantil e defende que os professores devem ser criativos, que essa atividade é complexa, e que, portanto, o professor deve estar motivado. O sentido sobre ser professor é que deve ser dinâmico, criativo e aponta que é preciso gostar do que faz.

A figura 08 apresentamos o movimento de constituição a identidade da interlocutora Karla, por meio dos núcleos expressam uma identificação não com a docência, mas em ser empresaria, dona de uma escola de Educação Infantil, seus pensamentos sinalizam para uma identidade em constituição.

**Figura 08 - Processo de identificação de Karla como proprietária de escola**



Fonte: Produção da autora.



O processo de identificação de Karla com a docência iniciou por sua vivência, mas a dinamicidade do movimento de identificação evidenciou outra possibilidade. Karla escolheu o curso, mediada pela experiência e pela vivência como professora da EBD, uma paixão. Nossa interlocutora diz que a princípio não queria ser professora, mas vivenciando a profissão na EBD, descobriu seu interesse pela docência. O estágio mediou a identificação. Karla afirma que as experiências permitiram avaliar a importância e o valor de ser professor. Por meio de uma autoavaliação, descobriu que deseja se integrar na profissão, pois sua expectativa era ser proprietária de escola. E, dentre os significados e os sentidos construídos a respeito da docência, revela que o professor dos anos iniciais deve ser dinâmico, gostar da profissão, e, assim, não se limitar às dificuldades. O professor tem um objetivo maior, que é com o processo ensino e aprendizagem: alfabetizar.

Por meio da visualização do processo de identificação de cada interlocutor, vemos que sete dos oito graduandos se identificam com a docência em suas diferentes formas, mas que Karla tem inclinações para outros campos de atuação profissional. Isso nos certifica o quanto é dinâmico e multidimensional o processo de identificação, no caso de nossa pesquisa, a identificação profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desse trabalho oportunizou reflexões e entendimentos sob o movimento de constituição da identidade docente, visto que nosso objetivo foi investigar o processo de identificação do graduando de Pedagogia do CESC-UEMA com a docência dos anos iniciais. Para tanto, analisamos os motivos da escolha, a formação inicial, as expectativas e o ser professor de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. As discussões sobre esses aspectos nos permitiram entender a identidade docente como construção social, dinâmica e multifacetada.

O movimento da pesquisa, mediada pela opção metodológica dos Núcleos de Significação, aproximou-nos de modo singular da construção dos resultados, tal contexto nos motivou a construir nossas considerações finais em forma de cordel. Quer dizer, por estudar a identidade e ter internalizada a cultura nordestina, optamos por expressar nosso entendimento em forma de rimas, manifestando nossa veia artística e ainda corroborando com a ideia defendida de que a identidade tem em si a subjetividade singular de cada um e os traços culturais manifestados socialmente. Assim, apresentaremos, a cada estrofe, a compreensão sobre a pesquisa que realizamos:

Sentimo-nos livres para expressarmos as considerações finais  
Escolhemos fazê-la em forma de poesia  
Esse desejo não apareceu da noite para o dia,  
Nossa origem nordestina nos faz gostar  
Dessa forma que o sertanejo usa para comunicar  
Seus feitos, proezas e conquistas, sempre com emoção  
Agora, em forma de cordel, finalizamos nossa dissertação  
Nossa pesquisa situou-se sobre o campo da Identidade  
Desejávamos saber como o graduando do curso de Pedagogia  
Com a docência se identifica, como acontece essa constituição  
O objetivo da nossa pesquisa foi investigar o processo de identificação  
Para tanto, foi preciso identificar os motivos da escolha profissional  
Compreender o que pensam os graduandos sobre a formação inicial,  
E assim, conhecer o que eles esperam de sua atuação profissional

E os sentidos produzidos sobre ser professor do Ensino Fundamental  
As narrativas foram nosso instrumento de investigação  
Depois de gravadas, fizemos a transcrição.  
Os interlocutores que sem resistência  
Discorreram sobre sua identificação com a docência  
As interpretações foram realizadas por meio dos Núcleos de Significação  
Metodologia desenvolvida por Aguiar e Ozella que permite ao pesquisador  
Alcançar o subjetivo e entender além da palavra e do indicador  
Captar a essência do pensamento de cada interlocutor

Defendemos a concepção de Ciampa  
A Identidade é construção psicossocial  
Firmados sobre a tese “Identidade é metamorfose que tende a emancipação”  
Construímos nossa dissertação.  
Por meio da tese de Ciampa veio a compreensão  
De que, na dinâmica das relações, as identidades se revelam  
Para entender melhor o que a tese quer dizer  
É preciso considerar que nenhuma identidade é igual  
Nem a coletiva, tampouco a pessoal  
Para explicar a dialética dessa constituição  
Usamos os argumentos de Ciampa em nossa dissertação  
Que a Identidade é igualdade e diferença  
Porque mesmo assumindo o mesmo papel social  
Nossa personagem não é igual  
Isso implica na constituição de nossa identidade profissional  
Podemos ter a mesma profissão, mas a encarnamos de forma original  
O primeiro argumento, afirma que a Identidade é questão social e política  
Para tanto, Ciampa nos faz compreender que o social não é natural  
Isso merece atenção especial  
Nossa identidade é construção mediada pelo social  
As políticas de identidade  
Assumem na sociedade  
A função de normatizar  
De forma que o ser com a coletividade possa se identificar

Compartilham significados sociais  
Para construir sentidos pessoais

A Identidade é articulação entre subjetividade e objetividade  
Construção singular que se materializa no universal  
Daí saber que sou diferente ao ser igual  
O indivíduo assume de forma particular  
O que o social vem lhe apresentar  
Objetivo, que é grupo, o faz igual  
Mas, o subjetivo o faz singular  
Ana nos revela essa movimentação  
Ao apresentar sua compreensão  
De que ser professor é mais que educar  
Em sua visão é também cuidar

A Identidade é pressuposição e reposição  
Pois se trata de um fenômeno social  
Que traz consigo identidades pressupostas, que são estabelecidas  
Em que o processo de reposição, funciona como regulação  
Pressuposição e reposição são processos de identificação  
As pressuposições são idealizações realizadas por dada sociedade  
Que indicam formas de produção de determinada identidade  
Afonso, ao revelar que ser professor dos anos iniciais é atividade feminina  
Evidencia que nossa identidade pelo social também se determina

Para entender por que a identidade profissional é construção psicossocial  
Apreendemos alguns processos identitários em nossa dissertação  
O primeiro processo trata dos motivos da escolha pelo curso de Pedagogia  
E, analisamos o que cada interlocutor dizia  
Por meio das narrativas identificamos em que cada motivo consistia  
Os motivos classificados entre compreensíveis ou eficazes  
E mostraram articulação entre a escolha e o objeto da atuação  
O que poderia ou não facilitar o processo de identificação  
Dentre os motivos apresentaram gosto, paixão ou a falta de opção

A imposição social e o objeto da formação  
A formação inicial foi o segundo processo de identificação  
Por meio dele compreendemos a relevância da formação  
As vivências e as experiências do estágio supervisionado  
Poderam revelar o que parecia estar oculto  
Os graduandos ao serem professores, se descobriram na profissão  
Assim, podemos dizer que esse processo é significativo  
Para a constituição da identidade profissional  
Vivendo a prática na formação inicial, se aproximar da realidade de atuação  
Adquirindo conhecimentos necessários ao exercício da profissão

O que esperam os graduandos da profissão?  
Esse também é um processo de identificação  
Os nossos interlocutores revelaram suas expectativas profissionais  
Disseram o que o pedagogo faz.  
Uns desejavam atuar na Educação Infantil,  
Outros no Ensino Fundamental  
Há quem deseje ser gestor e até atuar como professor do Ensino Superior  
Karla surpreendeu ao anunciar um desejo seu  
Ter sua própria escola e nela trabalhar  
Essa identificação nos colocou na condição de pensar  
Seria o curso de Pedagogia capaz de empresário formar?  
Percebemos o quanto é subjetiva a identificação,  
Karla apresentou outro campo de atuação

O quarto processo identitário que fazemos menção  
Expõe sentidos construídos antes e durante a graduação  
Os graduandos nos disseram o que é ser professor dos anos iniciais  
Implica em assumir comportamentos bem especiais  
Disseram-nos sua compreensão:  
É difícil, é complicado, mas é preciso gostar da profissão  
Maria nos diz que a docência pode ser prazerosa ou não  
Assim, apresentaram sentidos diferentes para a mesma atuação  
Ana diz: é formador de opinião, Sônia o compreende como alfabetizador

João diz que é polivalente e Cida acrescenta; “deve ser motivador”  
 Ana afirma que é preciso cuidar e educar  
 Afonso diz que é atividade feminina nesse nível atuar

Os graduandos de Pedagogia puderam nos mostrar  
 O movimento que nos interessava pesquisar  
 Explicamos essa movimentação ao apontar  
 Que o sujeito, em sua constituição, é universal e singular  
 Vivendo o mesmo processo formativo ele pode se diferenciar  
 Ana que escolheu a docência por considerar profissão de moça pobre  
 Descobre por meio da formação que esse é um ofício nobre  
 Entende que deseja ser professora dos anos iniciais  
 Acredita que ser professor é ser mãe, às vezes pai.

O movimento de constituição revelou a cada graduando uma identificação  
 Sônia esperava ser enfermeira  
 Sonho que não pôde realizar  
 Então pelo curso de Pedagogia resolveu optar  
 E nem ainda havia concluído o Curso, começou a trabalhar  
 Descobriu na formação, que ser professor não é ruim, não  
 E assim, traçou seu processo de identificação  
 Trabalhando nos anos iniciais  
 Descobriu que ser professora do Ensino Superior é o que lhe atrai.

A identidade profissional é movimento  
 Está situada em um contexto histórico  
 Requer gostar da profissão e sólida formação  
 Nesse movimento dialético de identificação  
 A escolha pela docência se constituiu como opção  
 Maria e Joana desejam atuar na Educação Infantil  
 Ana e Cida no Ensino Fundamental  
 Elas não têm uma identificação igual  
 Afonso e Sônia desejam atuar no Ensino Superior  
 Acham esse nível de maior valor

João se direcionou para o campo da gestão  
Essa é sua opção  
A identidade de Karla é diferente dos que desejam ser docentes  
Ela deseja ser proprietária escolar  
Isso sinaliza que ainda temos muito a pesquisar.

A cada interpretação sobre o processo de identificação  
As categorias da PSH ampliavam nossa compreensão  
Permitiram-nos enxergar nos processos identitários  
Que o homem é Historicidade e Mediação  
É passado, presente e futuro e por essa razão  
É um ser situado e mediado  
Que ao mundo está relacionado  
O homem é Consciência e Identidade  
Sabe o que faz e tudo tem intencionalidade  
E se há um fazer, nele há uma identidade, um ser  
O homem é um ser do agir, é Atividade  
Verbo e não substantivo  
Esse é o homem de verdade  
Que se apropria do histórico, dos Significados  
Para construir Sentidos tornando-se diferenciado

Nosso estudo tem limitações  
Não se esgota nessa investigação  
Temos outros processos que não foram investigados  
Como a experiência do Estágio Supervisionado  
A identidade profissional é um tema fecundo  
Envolve pessoas concretas, sujeitos do mundo  
Que são situados historicamente  
E, portanto, tem um jeito próprio em que age, pensa e sente.  
O homem está sujeito a transformações sociais  
Porque somos diferentes, nossas identidades não são iguais

Compreender como a identidade do graduando é constituída  
Representou muito para nossa vida,  
Descobrimos que vivemos uma constituição  
Na nossa identidade está acontecendo incorporação  
A identidade de professora-pesquisadora  
Uma descoberta sem igual  
Que acrescentou ganhos à nossa identidade profissional  
Essa identidade começou a ser reposta  
Quando a pesquisa começou a ser realizada  
Descobrir que o movimento investigado  
Com o da nossa identidade se assemelhava  
Pois cursamos Normal em nível médio e depois Pedagogia  
Fomos gestora e coordenadora e ainda tutora  
No Ensino Superior descobrimos nossa vocação  
Trabalhar nesse nível de formação  
Nossa identidade de professora-pesquisadora  
Aproximou-nos da realidade investigada  
A identidade é feita de contradições e incertezas  
No estudo de Identidade temos uma certeza  
Que ela é mutável, é processo, é constituição  
O homem é um horizonte de possibilidades  
Sendo complicado definir uma identidade.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e atividade: categoria fundamentais da Psicologia Sócio-Histórica. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicológica, Ciências e Profissão**. São Paulo, ano 29, n. 2, 2006.

\_\_\_\_\_. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: Trajetórias e desafios contemporâneos. In: IBIAPINA, M. I. L. de M.; CARVALHO, M. V. C. de. **Educação, práticas socioeducativas e formação de professores**. Teresina: EDUFPI, 2006.

ARANHA, M. L. de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BATISTA, Mariza Todescan Dias da Silva; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. A transformação do professor como elemento mobilizador de mudança na realidade escolar. In: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduandos em Psicologia da Educação** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. n. 1, 1995.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1983.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Conselho Nacional de Educação / Câmara Plena - Parecer n. 3/ 2006, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer do CNE-CP n. 5/2005 que trata das Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia: Diário Oficial da União, 2006. Brasília - DF: 23 dez. 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. A categoria consciência explicando o processo de produção de significados e sentidos na perspectiva da Psicologia Sócio-histórica. In: BALDI, Elena Mabel Brütten *et al.*. Políticas Educacionais e Práticas Educativas Natal, RN: EDUFRRN, 2011a.

\_\_\_\_\_. O sintagma Identidade-metamorfose- emancipação: uma leitura da concepção psicossocial de identidade proposta por Ciampa. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **Identidade: questões teórico-metodológicas**. Curitiba, PR: CRV, 2011b.

CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

\_\_\_\_\_. **Construção. psicopedagógica.**, São Paulo, v. 14, n. 11, dez. 2006 . Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542006000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542006000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 27 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Políticas de identidade e identidades políticas. In: DUNKER, Lenz; INGO, Christian; PASSOS, Maria Consuelo. **Uma psicologia que se interroga: ensaios**. São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. Identidade. In: LANE, S, T. M.; CODO, W. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. Políticas de identidade e identidades políticas. In: DUNKER, Chistian Ingo; PASSOS, Maria Consuelo. **Uma psicologia que se interroga: ensaios**. São Paulo: Edicon, 2002.

CUNHA, Renata Barrichelo. et all. Professor(a): os elementos de uma identidade em construção. **Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação/UNICAMP**. v. 18, n. 1 (52), jan./abr. 2007.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira, et all. Psicologia Sócio-Histórica, Clínica da atividade e teoria das representações sociais: uma articulação possível. In: MOZZOTTI, Alda Judith Alves et alli. Estudos sobre Atividade Docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão. São Paulo: EDUC; EDUFAL, 2010.

DUBAR, Claude. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Trad. Andrea Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FERREIRA, M. S. Quem narra diz. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 27, n. 13, p. 51-76. Set/dez. 2006.

FURTADO, Odair. O psiquismo e a subjetividade social. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez , 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GIESTA, Nágila Caporlingua. **Professores do Ensino Médio em escolas públicas: o gosto pelo que sabem e fazem na profissão docente**. Araraquara, SP: Junqueira & Marim, 2008.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 2. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2005.

HESS, R. Momento do diário e diários dos momentos. In: SOUZA, E. C. de. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomaz T. da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

IMBERNÓN, Francisco; PADILHA, Juliana dos Santos. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KAHHALE, Edna M. S. P. ROSA, Eliza Zaneratto. A construção de um saber crítico em Psicologia. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

LANE, T. Maurer. A dialética da subjetividade *versus* objetividade. In: FURTADO, Odair; GONZALES REY, Fernando L. **Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2002.

LEMONS, Kátia Regina Figueiredo [et al], Tornar-se professor: um olhar sobre a prática docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002, .

LEONTIEV, Alexei N. **Actividade e consciência e a Personalidade**. 1978

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: \_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_(Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 1991.

\_\_\_\_\_. FINGER, Matthias (Coord.). **O Método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1988.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1996.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008.

PEREIRA, Liliane Lemos Sepúlveda; MARTINS, Zilda Inácio de oliveira A identidade e a crise do profissional docente. In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

PIMENTA, Selma G. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia ciência da educação? (Org.)**. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Que destino os educadores darão à Pedagogia?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RABELO, Amanda Oliveira, A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. **Revista educação em questão**, Natal, vol. 41, n. 27, pag.06-37, jul/dez. 2011.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanches (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHAFFEL, S. L. A. A identidade profissional em questão. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de pedagogia no Brasil: historia e identidade**. 2ª edição. Revista e atualizada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil: um tema vulnerável às investidas ideológicas In: BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano Editora, 2002.

SOUZA, E. C. de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: \_\_\_\_\_; MIGNOT, A. C. V. (Org.) **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet, 2008.

SOUSA, José Vieira de. Narrativas de professores e identidade docente: o memorial como procedimento metodológico. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. n. 1 (dez. 1995) São Paulo: 'EDUC, 1995. p. 11-24

\_\_\_\_\_. **O curso de pedagogia no Brasil História e identidade**. 2. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; MAGALHÃES, Lucy. **O ofício de professor**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIGOTSKI, I. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VEIGA, Ilma P. A. Docência como atividade profissional. In: \_\_\_\_\_; D'ÁVILLA, Cristina M<sup>a</sup> de. (Org.). **Profissão do docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_. AMARAL, Ana Lúcia (Org.). In: DAMIS, Olga Teixeira. **Formação pedagógica do Profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). In: SCHEIBE, Leda. **Formação dos Profissionais da Educação Pós-LDB: vicissitudes e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2002.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Prezado(a) Professor(a):

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, com o desenvolvimento profissional docente, bem como a qualificação da educação do Estado.

Para tanto, gostaríamos de convidar-lhe para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa que será realizada sobre o processo identitário do graduando de Pedagogia do CESC/UEMA com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder aos instrumentos de coleta de dados, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decidir a participar, bem como ser informado/a do direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade. Também poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possa causar-lhe algum constrangimento.

Este trabalho de pesquisa será realizado pela mestranda Elizangela Fernandes Martins, sob orientação da Professora Dr.<sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.

### **ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:**

**Título do Projeto:** A constituição da identidade do graduando de pedagogia com a docência: de professor a gestor.

**Pesquisador Responsável:** Elizangela Fernandes Martins

**Professora Orientadora:** Dr.<sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho

**Endereço:** Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

**Telefone para contato:** (86) 3232-0345 / 9951.6943

**Local da coleta de dados:** Universidade Estadual do Maranhão.

### **DESCRIÇÃO DA PESQUISA**

Este trabalho de pesquisa pretende analisar os processos de constituição da identidade dos graduandos de Pedagogia do CESC/UEMA com a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com vista investigar como é construída a identificação desses graduandos com a docência.

Para objetivarmos nossa investigação, iremos trabalhar com os procedimentos metodológicos abaixo relacionados, nos quais precisaremos de sua colaboração:

- **Entrevista narrativa:** processo dialógico com alguns psicólogos-professores para colher informações, através de relato autobiográfico, que nos auxiliem a identificar o processo de construção da identidade docente. Os relatos serão gravados, transcritos e, posteriormente, analisados pelo pesquisador.

Esta pesquisa contribuirá de forma significativa para reflexões sobre a identidade docente e a consolidação de uma atuação docente crítica e reflexiva.

As informações obtidas, durante os vários procedimentos da pesquisa, serão mantidas em sigilo, não representará qualquer risco de ordem física ou psicológica ao participante, nem despesas de qualquer natureza. O acesso aos dados para verificar informações somente será permitido ao próprio pesquisador, à equipe de estudo e ao



Comitê de Ética. O documento será assinado em duas vias, ficando a primeira com o(a) colaborador(a) e a segunda via com a pesquisadora.

---

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Coordenador da Pesquisa

---

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este  
consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

---

Assinatura

---

N. Identidade

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:  
Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI - Campus Universitário Ministro Petrônio Portella -  
Bairro Ininga Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI tel.: (86)  
3215-5737 - email: cep.ufpi@ufpi.br web: [www.ufpi.br/cep](http://www.ufpi.br/cep)

## APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO - UEMA  
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE CAXIAS - CESC

### AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Declaro ter pleno conhecimento da Pesquisa intitulada “Ser ou não ser professor: a construção do processo identitário do graduando de pedagogia com a docência dos anos iniciais do ensino fundamental”, que será realizada pela mestrandia Elizangela Fernandes Martins, sob a orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Maria Vilani Cosme de Carvalho com o objetivo geral de Investigar o processo de constituição da identidade docente dos graduandos do curso de pedagogia do CESC-UEMA.

Ciente do objetivo desta pesquisa autoriza a realização nesta instituição Centro de estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão CESC-UEMA, através de entrevista narrativa com o sujeito participante: os graduandos do curso de pedagogia dessa instituição, entendendo que esta pesquisa tem o intuito de promover a construção de reflexões conscientes que contribuam para o desenvolvimento da construção identitária desse profissional.

---

## APÊNDICE C – ENTREVISTA NARRATIVA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. “Mariano da Silva Neto”

DEPARTAMENTO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – NÍVEL MESTRADO  
Campus Universitário Min. Petrônio Portella – Bairro Ininga – BL 06

CEP 64049-550 -Teresina-PI - Fone (86) 3215-5562

### ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Você está sendo convidado (a) a participar de uma entrevista, dando seguimento a construção dos dados da pesquisa **“Ser ou não ser professor: a construção identitária do graduando de pedagogia com a docência dos anos iniciais do ensino fundamental.”**

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o processo de identificação dos graduandos do curso Pedagogia do CESC/UEMA com a docência dos anos iniciais. Para tanto, contamos com a sua participação refletindo sobre as questões que seguem.

Gostaríamos de deixar claro que o anonimato dos graduandos interlocutores dessa pesquisa será preservado tanto na elaboração do relatório final da pesquisa, quanto na produção de artigos científicos a serem publicados.

Atenciosamente

---

Maria Vilani Cosme de Carvalho

Coordenadora da Pesquisa

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO**

Nome:

Idade:

Data de nascimento:

Local de nascimento:

Possui experiência como docente:

**II – DADOS DO DEPOIMENTO**

Data:

Local de realização do depoimento:

Horário de início do depoimento:

Horário de término do depoimento:



Impressões sobre o entrevistado:

Impressões sobre o depoimento:

OBSERVAÇÕES (interrupções, dificuldades com material de áudio, outros problemas apresentados durante o depoimento)

**III – QUESTÃO DESENCADEADORA DA NARRATIVA:**

Conte-nos como se deu sua escolha pelo curso de pedagogia o que acha da formação acadêmica que está vivenciando nesse curso e da atividade docente, sobretudo a dos anos iniciais do ensino fundamental.

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFPI REGISTRO CONEP: 045</p> 
--	---

## CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

**Título:** Pedagogo da educação infantil: sentidos e significados da atuação pedagógica.  
**CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética):** 0032.0.045.000-11  
**Pesquisador Responsável:** Maria Vilani Cosme de Carvalho

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

**Junho/2011 Relatório parcial**  
**Março/2012 Relatório final**

Os membros do CEP-UFPI não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

**DATA DA APROVAÇÃO:** 28/03/2011

Teresina, 30 de Março de 2011.

  
 Prof. Dr. Carlos Ernando da Silva  
 Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI  
 COORDENADOR