



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação- FE

**IDENTIDADE DO PEDAGOGO DOCENTE: UMA ANÁLISE DOS MEMORIAIS
FORMATIVOS DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB**

LARYSSA BEZERRA LIMA

Brasília, DF
2017

Laryssa Bezerra Lima

**IDENTIDADE DO PEDAGOGO DOCENTE: UMA ANÁLISE DOS MEMORIAIS
FORMATIVOS DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB**

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas.

Brasília, DF
2017

L732i Lima, Laryssa Bezerra
Identidade do Pedagogo Docente: Uma análise dos
memoriais formativos de egressos do curso de
pedagogia da UnB / Laryssa Bezerra Lima; orientador
Otilia Maria A. N. A. Dantas. -- Brasília, 2017.
51 p.

Monografia (Graduação - Pedagogia) -- Universidade
de Brasília, 2017.

1. Identidade docente. 2. Memoriais formativos.
3. Formação docente. I. A. N. A. Dantas, Otilia Maria,
orient. II. Título.

IDENTIDADE DO PEDAGOGO DOCENTE: UMA ANÁLISE DOS MEMORIAIS FORMATIVOS DE EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNB

Laryssa Bezerra Lima

Trabalho Final de Curso apresentado, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, à Comissão Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas.

Defendido e aprovado em 30 de junho de 2017

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas (orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Dra. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro (examinadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Profa. Danyela Martins Medeiros (examinadora)
Mestranda em Educação
Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF

Profa. Carla Tereza Dantas (suplente)
Faculdade de Educação da UnB
Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF

Aos meus pais, por plantarem em mim a semente desse sonho.

Ao meu Amor, por sonhar junto comigo.

A Deus, por tornar esse sonho possível.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por seu amor incondicional que me faz acordar todas as manhãs. Por ser a minha fortaleza e me fazer acreditar no impossível. Por fortalecer a minha fé a cuidar de mim em todos os dias da minha vida.

Aos meus pais, pelo exemplo de luta. Por contraditoriamente serem, ao mesmo tempo, minha maior força e também a maior fraqueza. Por serem meu refúgio, meu esconderijo. Por terem me dado asas para voar e o céu como limite, além de inúmeros bens intangíveis.

À minha metade, por apresentar o amor em sua forma genuína. Por me acompanhar ao longo desses 7 anos, por me encorajar a enfrentar meus medos, por perdoar as minhas ausências, por vibrar pelas minhas conquistas, por ser amor nas horas mais felizes e nos momentos mais difíceis, por ser a minha família, dividir a vida comigo e me fazer feliz todos os dias da minha vida.

À minha irmã, por acreditar em mim e aos amigos verdadeiros que conquistei ao longo da caminhada. Aos educadores que passaram pela minha vida ao longo de toda a minha trajetória, principalmente aos que verdadeiramente se doaram ao ato de educar e me influenciariam positivamente. Em especial, ao Professor Dr. Erlando Rêses por ter contribuído de maneira tão significativa com a minha formação.

Sobretudo à Professora Dra. Otília Dantas, que me orientou e inspirou a realizar esse trabalho, pela maneira cativante e acolhedora que trata cada um dos seus alunos, inclusive a mim. Registro minha gratidão e admiração pela nobreza de compartilhar seus conhecimentos em prol da realização desse estudo.

Por fim, à Universidade de Brasília – UnB, por me proporcionar esta oportunidade e por me apresentar o mundo de uma maneira que eu ainda não conhecia.

“A memória é o escriba da Alma”

(Aristóteles)

RESUMO

Com o objetivo de compreender o sentido da identidade docente por meio dos motivadores relacionados ao processo a formação inicial, foram analisados os memoriais formativos que compõe a monografia de estudantes egressos do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília - UnB. De maneira aleatória, os Memoriais Formativos foram selecionados e extraídos do Repositório Virtual da Biblioteca Digital de Monografias – BDM da UnB, correspondentes aos últimos 10 (dez) anos de produção (2007 – 2016). A pesquisa, de natureza qualitativa, pautou-se em histórias de vida. Os memoriais foram analisados a partir dos seguintes aspectos: origem, formação docente, visão acerca do trabalho docente e perspectivas futuras dos autores pesquisados com base na perspectiva teórico-metodológica da análise do discurso. A fundamentação teórica é uma compilação de estudos acerca temática pesquisada com base em autores diversos. Os resultados demonstram, a partir dos discursos extraídos dos memoriais formativos, que a identidade docente é uma construção tecida a partir de um longo processo formativo do sujeito.

Palavras-chave: Identidade docente. Memoriais formativos. Formação docente.

ABSTRACT

In order to understand the meaning of the teaching identity through the motivators related to the initial formation process, the formative memorials that compose the monograph of students from the course of Pedagogy of the Universidade de Brasília - UnB were analyzed. In a random way, the Formative Memorials were selected and extracted from the Virtual Repository of the UnB Digital Library of Monographs, corresponding to the last 10 (ten) years of production (2007-2016). The research, of a qualitative nature, was based on life stories. The memorials were analyzed from the following aspects: origin, teacher training, vision about the teaching work and future perspectives of the researched authors based on the theoretical-methodological perspective of the discourse analysis. The theoretical basis is a compilation of studies about thematic researched based on diverse authors. The results demonstrate, from the discourses extracted from the formative memorials, that the teaching identity is a construction woven from a long formative process of the subject.

Key words: Teaching identity. Formative memorials. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Autores, título, palavras-chave e ano correspondente por trabalhos pesquisados.28

Quadro 2 - Preocupações ou interesses dos egressos sobre a profissão.....29

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 11 |
| Parte I – Memorial Formativo | 14 |
| 1 – Educar para emancipar | 15 |
| Parte II – Monografia | 20 |
| 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA | 21 |
| 2.1. Memoriais Formativos | 21 |
| 2.2. Formação Docente | 23 |
| 2.3. Identidade Docente | 25 |
| 3 – METODOLOGIA | 27 |
| 4 – IDENTIDADE DO PEDAGOGO DOCENTE: A ANÁLISE | 31 |
| 4.1. Origem | 31 |
| 4.1.1 A trajetória escolar | 32 |
| 4.2. Formação Docente | 33 |
| 4.2.1 A escolha profissional | 33 |
| 4.2.2 A influência da família | 35 |
| 4.2.3 A formação acadêmica | 36 |
| 4.3. Trabalho Docente | 37 |
| 4.4. Perspectivas Futuras | 40 |
| 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS | 42 |
| Perspectivas profissionais | 42 |
| REFERÊNCIAS | 44 |
| APÊNDICE | 48 |
| ANEXO | 51 |

INTRODUÇÃO

Este estudo trata-se de uma investigação acerca da Identidade do Pedagogo Docente. A ideia de trabalhar com essa temática amadureceu durante o período de construção do Memorial Formativo que compõe esta monografia. Ao finalizá-lo foi possível perceber o quanto esse recurso revelava sobre mim, sobre as escolhas que fiz e a profissional que me tornei. A construção desse Memorial foi um fator determinante para a realização desta pesquisa uma vez que as reflexões decorrentes da sua escrita impulsionaram todas as inquietações que buscamos responder no decorrer deste trabalho.

Este trabalho foi dividido em duas partes: a primeira é o Memorial Formativo. No decorrer das linhas que compõe esse memorial eu refaço meu percurso formativo na busca de tentar compreender como se deu a formação da minha Identidade Docente, como a educação começou a fazer parte de mim, o que ela representa e como me tornei uma educadora.

A segunda parte do trabalho, a monografia, é resultado dessa reflexão acerca da Identidade Docente. Nessa parte, realizamos um estudo sobre o tema e buscamos investigar a partir dos Memoriais Formativos que compõe as monografias de egressos do curso de Pedagogia da UnB o que os discursos revelam sobre a formação da Identidade Docente dos sujeitos pesquisados.

A formação no curso de Pedagogia é pré-requisito para obter o grau de licenciado, destina-se à formação de profissionais para o exercício do magistério e certamente me trouxe subsídios para de fato exercer a prática docente. Foi minha porta de entrada para o universo da educação e me ajudou a compreender uma série de questões. É uma parte importante da minha trajetória, mas não é o único responsável pela formação da minha Identidade Docente.

Os Memoriais Formativos se configuram um espaço de inquietação para reviver fatos, experiências, refazer percursos, questionar, refletir e enxergar com outros olhos o que já se foi, mas que deixou significados. Acreditamos que esses fatores certamente nos levam a compreender como se dá a formação da identidade docente não só em mim, mas nos distintos sujeitos. Esta reflexão problematiza que os Memoriais Formativos têm muito a dizer, pois são importantes narrativas que refletem a trajetória do indivíduo, suas experiências pessoais, sentimentos, emoções e a sua relação com a prática pedagógica até a docência. Diante disso decidimos analisá-los e relacioná-los com o processo de construção da Identidade Docente.

A prática do Memorial Formativo está prevista no currículo do curso de Pedagogia da

Universidade de Brasília (PPC, 2005), e propõe que esse instrumento seja explorado, em especial, na construção do Trabalho Final do Curso, com a intenção de levar o graduando a uma reflexão acerca do seu processo formativo. Apoiadas nisto, e levando em consideração que os memoriais formativos são parte integrante das monografias do curso de Pedagogia da UnB, tornando-se assim um cenário vasto para a nossa pesquisa, escolhemos explorar este campo na construção deste trabalho.

Sendo assim, esta pesquisa tem como *objetivo geral* compreender o sentido da Identidade Docente, tendo em vista os discursos extraídos dos Memoriais Formativos dos estudantes egressos do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Para tanto, definimos como *objetivos específicos*:

- Estudar os Memoriais Formativos enquanto instrumento de formação docente;
- Investigar o que os Memoriais Formativos revelam acerca da formação da Identidade Docente
- Analisar as relações que se estabelecem entre a Identidade Docente dos distintos sujeitos pesquisados;

A metodologia, de natureza qualitativa, pautou-se em histórias de vida, um método autônomo de investigação (SOUZA, 2008), que permite uma análise a partir dos discursos e da perspectiva dos sujeitos (SANTOS; SANTOS, 2008), tendo a Análise de discurso como uma maneira de organizar e interpretar os dados oriundos dos Memoriais Formativos. Destarte, foram selecionados, de maneira aleatória, monografias construídas por egressos do curso de pedagogia da Universidade de Brasília (UnB) ao longo dos últimos dez anos, com o intuito de analisar seus respectivos Memoriais Formativos levando em consideração os seguintes aspectos: a origem e a formação dos sujeitos, sua visão acerca do trabalho docente e por fim, suas perspectivas futuras.

A relevância do estudo ocorre por ser um campo vasto e pouco explorado pelos pesquisadores; pois ajuda a compreender a formação da Identidade Docente a partir da perspectiva do próprio sujeito.

A monografia foi organizada em capítulos que abordam:

- A Fundamentação teórica, onde apresentamos a teoria que sustenta esse estudo. Abordamos a respeito dos Memoriais formativos, da Formação docente e da Identidade Docente, com base em autores diversos.

- A metodologia, onde é possível compreender o desenho teórico-metodológico sobre como essa pesquisa foi realizada.
- A análise dos dados, onde apresentamos os dados extraídos da pesquisa.
- As considerações finais, que ajudarão a compreender os resultados desse estudo, e por fim, minhas perspectivas profissionais.

A Identidade docente é um tema que perpassa toda a minha trajetória, desde a infância até os tempos de graduação. A minha origem, família e formação são fatores que, quando entrelaçados justificam a minha escolha pela Pedagogia e a formação da minha identidade enquanto docente.

De fato, a construção do Memorial Formativo que compõe essa monografia suscitou uma enorme curiosidade acerca da temática Identidade Docente. Levou-me a compreender como esse processo se deu dentro de mim, de que maneira e por quais motivos me tornei educadora em minha essência. O exercício de reviver a minha trajetória impulsionou a escrita e a reflexão de todas as páginas seguintes, tornando-se o motivador dessa pesquisa.

Sendo assim, consideramos os Memoriais Formativos documentos únicos, que nos permitem, a partir da voz e da perspectiva dos próprios autores, compreendermos que sentido atribuem a formação da Identidade Docente. Diante disso, com a intenção de colaborar com os estudos acerca da Identidade Docente, convido o leitor a embarcar nessa pesquisa para descobrir o que essas narrativas revelam e como elas se relacionam com o tema pesquisado.



Parte I – Memorial Formativo

1. Educar para emancipar

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”.

Antoine de Saint-Exupéry - O Pequeno Príncipe

Quando dei por mim, já não havia mais como evitar: eu já era educadora. Educadora não apenas como a profissão que escolhi para prover meu sustento – Tornei-me educadora na minha mais profunda essência. Criou-se uma ideologia dentro de mim e quando percebi já falava como educadora, agia como educadora e também pensava como educadora.

A certeza veio quando as duas coisas tornaram-se indissociáveis. Eu já não podia separar o meu “eu” daquilo que eu acreditava; daquilo que decidi fazer para o resto de minha vida, pois ainda que o meu sustento não provenha disso, ainda que por obra do destino ou acaso no futuro eu me encontre realizando qualquer outra ocupação, ainda sim eu serei educadora, porque ser educador é muito mais do que uma simples profissão.

Não foi nada planejado, nem tampouco a realização de um sonho de menina. Posso dizer que algumas circunstâncias da vida me trouxeram até aqui. Conveniência? Talvez. Prefiro dizer que foi um misto entre sorte e escolhas bem feitas.

A construção desta identidade em mim se deu como um processo. Aqui cabe uma analogia bastante pertinente. Devo comparar esse processo a uma montanha russa, cheia de altos e baixos. Primeiro a empolgação, ansiedade e adrenalina. Você está na universidade e tem um mundo de coisas novas para explorar. A montanha russa começa a subir e você já sente um tremendo frio na barriga, alteração dos batimentos cardíacos; você querendo voltar atrás, mas já está tão envolvido nessa coisa toda que não há como recuar. Você já se preocupa com as questões educacionais, já tem consciência de que a educação é a ferramenta mais poderosa para promover a transformação social. Mas, e o medo dessa montanha russa despencar lá embaixo?

Ao final da subida, o carrinho começa a descer e você sente como se o seu peso tivesse quadruplicado. A maior parte das montanhas russas contam com *loopings*, que são os trechos em que o carrinho dá uma volta completa, subindo e descendo, deixando você de cabeça para baixo. Nesse ponto, você começa a se questionar se tudo isso vale a pena, se você está no caminho certo, que ser professor é um trabalho de formiguinha, que ninguém se importa, que trabalhar com o ser humano é no mínimo complicado e se questiona se não seria melhor

trocar de curso, trabalhar com máquinas, ganhar “rios de dinheiro” e finalmente parar de ouvir que “você vai ser uma coitada”.

Tarde demais. Você já se sente responsável e consciente do seu papel na sociedade. Como diz Saint-Exupéry (2014, p. 38) “Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas”. Então lá pelo 4º semestre, ou na descida do carrinho vem a inércia, que segundo a Física, nada mais é que a falta de reação; imobilismo, estagnação. Aí já era, você agora não é somente um professor, mas sim um educador. Como diria Rubem Alves (1980, p. 11) “Professores há aos milhares. Mas professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor”.

Encontrei-me nessas palavras de Rubem Alves. Descobri que não havia como fugir do meu próprio eu. Como ele mesmo disse, “toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança” (ALVES, 1980 p. 11). Minha esperança hoje é o que me move. Libertei-me das amarras do pensamento negativo e decidi apostar naquilo que acredito: na emancipação por meio da educação, na esperança de viver em um país onde as pessoas duvidem daquilo que se passa na TV e não sejam tão facilmente manipuladas; em um país onde não seremos amordaçados, tampouco criminalizados porque instigamos alguém a pensar, ou simplesmente por sermos professores, educadores. Em um país onde educação seja projeto central da nação e em um lugar onde não tenhamos que provar o tempo todo que é investindo nela que as coisas acontecem. Utopia? Talvez.

Eu aprendi a valorizar a educação e os mestres desde muito cedo. Cresci ouvindo as histórias de um pai analfabeto forçado a trocar a infância precocemente pelo trabalho pesado; e de uma mãe que frequentava a escola escondida de seu pai. Eu tenho dentro de casa o retrato da luta de tantos filhos esquecidos por esse Brasil que na escola não tinham acesso sequer a um lápis, que escreviam com lasquinhas de carvão.... Como não me engajar na educação sendo filha de uma mãe que no interior do Maranhão caminhava léguas para chegar à escola e, que mais tarde, tornou-se alfabetizadora na roça com o pouco que sabia sem sequer ter concluído o primário? Como não valorizar a educação, com uma mãe que lutou por seus estudos contra a tirania de um pai que acreditava que filha mulher não precisava estudar?

Teria isso algo a ver com minha escolha? Entraria eu na pedagogia sob vaias e críticas de tantos ao meu redor? Vozes e mais vozes falavam ao fundo: “você não deveria ser professora, você tem capacidade de ir muito além disso”. Ainda hoje me pergunto que outra coisa me levaria mais além senão a educação?

Ora, sabemos que ainda hoje o Brasil tem um alto índice de analfabetismo, um modelo de educação engessado, sem grandes inovações, que muitas vezes despreza as potencialidades do educando. Senti na pele quando incentivei meu pai a frequentar a educação de adultos. Pude sentir a insegurança e vergonha daquele homem, aos 60 anos de idade, sendo ensinado pelo B-A-BÁ e outros tantos métodos de repetição, mesmo sendo meu pai um sujeito letrado, que jamais precisou de ajuda para pegar um ônibus.

Como se vê, meus primeiros contatos com a pedagogia do oprimido se deram muito antes de saber quem foi Paulo Freire. Meu pai vivenciou na pele a “concepção bancária da educação”. Tentaram, em vão, alfabetizá-lo despejando conteúdos, assim como se despeja algo em um recipiente, assim como Freire (2016) relatou em sua obra. Tentei, eu mesma, em casa algumas vezes alfabetizá-lo, mas eu não tinha a didática necessária e o seu constrangimento era inegável. Por vezes vi meu pai constrangido em ir ao mercado comprar um determinado item e voltar com algo muito parecido porque não soube distinguir os nomes.

Depois do ingresso na pedagogia tivemos alguns grandes avanços. Hoje nota-se um conhecimento muito maior acerca da formação das palavras. Sua assinatura, que antes era uma sequência decorada e sem significado, hoje, para ele, faz todo sentido. No entanto esse é ainda um desafio a ser vencido.

Aqui menciono mais uma vez a sorte. Sorte porque a Educação representa, não só para mim, mas também para os meus pais, uma forma de libertação. Libertação das amarras impostas pela sociedade e pela luta de classes. Cada etapa por mim concluída representa vitória para aqueles que fizeram de tudo para que eu tivesse as oportunidades que eles não tiveram. Não posso esquecer a emoção de minha mãe ao me ver vestir uma beca ao final do Ensino Médio. Nem tampouco a satisfação do meu pai em ver a filha ingressando na universidade que ele mesmo ajudou a construir.

Sem nenhum tipo de regalia ainda assim posso dizer-me privilegiada por ter tido uma educação de qualidade e orgulho-me em ter estudado a vida inteira em escolas públicas. Apaixonei-me muito novinha por esse lugar chamado escola, para onde muitas e muitas vezes voltava logo depois do almoço, mesmo sendo matriculada só no período da manhã. Ficava horas e horas explorando os livros da sala de leitura no contraturno. Sala de leitura porque jamais estudei em uma escola com biblioteca. Anos depois fiz valer meu direito de continuar estudando sem ter que sacrificar meus pais que não tinham nenhuma condição de pagar uma faculdade, ingressando então na Universidade de Brasília no ano de 2013, sem falsa modéstia,

em 1º lugar pelo Sistema de Cotas para Alunos Oriundos de Escola Pública e em 3º lugar pelo Sistema de Classificação Universal.

Orgulho-me em relatar essa parte da minha trajetória simplesmente por ter vencido todas as estatísticas de jovens da minha idade do lugar de onde eu vim. De jovens que não tiveram a mesma sorte ou que sequer tiveram a oportunidade de fazer escolhas bem feitas. Me orgulho em dizer porque sonho um dia não ser uma exceção. Sonho que a universidade pública se torne uma realidade cada vez maior para alunos de escola pública. Eu sonho com um país que construa cada vez mais escolas em lugar de penitenciárias.

Eu valorizo a educação pelo esforço dos meus pais, mas também por Maria Ângela e por Luiza, mulheres fortes e determinadas, dois grandes exemplos de educadoras que conheci, uma na infância e outra na adolescência. A primeira é responsável pelo gosto que tomei pela leitura. Ainda me recordo daquela enorme caixa de papelão envolvida com papel colorido que ela levava para sala de aula toda sexta-feira com uma pequena variedade de livros infantis para levarmos para casa para ler no final de semana e devolver na segunda-feira junto um relato de leitura para os colegas de turma.

De início, ficava meio “cabreira”. Procurava pelos livrinhos com o maior número de figuras possíveis, quanto menos texto melhor. Até que um dia ela percebeu.... Me fez levar para casa o título “Cenoura? De jeito nenhum!” (DAY, 1995). Fiquei desesperada ao descobrir que aquele livro não tinha sequer uma figura. Eram 38 páginas de puro texto e nada de cor. Retruquei de imediato: Professora, eu não vou dar conta disso. Ela respondeu: Pois é esse mesmo que você irá levar. Aquele foi o meu primeiro grande descontentamento. Cheguei em casa e me forcei a lê-lo. A partir dali nasceu uma devoradora de livros sem cor. Pulei dali para livros cada vez maiores e mais importantes.

Mais tarde aos 12 anos de idade, Luiza, por sua vez, cumpriu muito bem seu papel de professora de língua portuguesa. Incentivou meus primeiros passos na escrita. Era fã declarada das nossas produções textuais e nos inscreveu em todos os concursos possíveis. Me fez acreditar que de fato eu tinha um talento e que eu podia ser o que quisesse, eu e qualquer outro aluno seu. Era rígida, mas sabia fazer com que nos encantássemos pela gramática e pela literatura. Li os grandes clássicos da literatura brasileira, com um olho nos livros e outro no dicionário. Encantei-me, com Bentinho e Capitu no inesquecível “Dom Casmurro” (ASSIS, 1997) que li por diversas vezes tentando decifrar uma suposta traição.

Foi por meio delas que eu descobri que ser educador é algo importante, porém nada fácil. Minhas primeiras experiências em sala de aula enquanto estudante de pedagogia foram desafiadoras. Senti mais uma vez o carrinho da minha enorme montanha russa despencar lá embaixo, mas assim como no brinquedo real onde a força centrípeta não nos deixa voar pelos ares, eu descobri uma força, um sentimento que eu simplesmente não sabia explicar, não sabia sequer como chamá-lo. O curioso é que o nome para isto me surgiu não faz muito tempo: resiliência.

Resiliência é um termo que tem origem na física e diz respeito a capacidade que alguns corpos apresentam de retornar à forma original após terem sido submetidos a uma deformação. O interessante a respeito dessa palavra é que ela é tão cheia de significado que acabou sendo adotada também por outras áreas. Na psicologia, por exemplo, diz-se a capacidade do indivíduo em lidar com problemas, adaptar-se a mudanças, superar obstáculos ou resistir à pressão de situações adversas.

Na educação, principalmente na docência, é um fenômeno no mínimo interessante.... Que capacidade é essa que o professor tem de enfrentar tantos desafios? Por vezes a violência, a indisciplina, as dificuldades de aprendizagem, as condições precárias de trabalho, o descaso, a sua total desvalorização, enfim, uma batalha diária, onde literalmente tem de "matar um leão por dia" e depois voltar para casa e retornar no dia seguinte bem, pronto para mais um dia.

Não tenho como intenção generalizar o trabalho docente como algo que só proporciona experiências negativas, porém posso afirmar com minha pequena experiência que não é nenhum "mar de rosas". Esse termo resiliência define muito bem como é ser professor, isso quando falamos de professores engajados, educadores de fato.

Como relatei no início, quando dei por mim eu já era educadora, mesmo sabendo ser complicado passar horas e horas a fio empolgada, planejando uma aula interessante, uma atividade diferente e seu aluno simplesmente não se importar. Mas ser educador é isso. É reinventar-se diariamente e também aprender constantemente. É ser resiliente e voltar sempre a sua forma original. É acordar de manhã abrir o jornal e se deparar com um Brasil em crise. É suportar ataques e mais ataques contra a educação. É decepcionar-se com um Brasil que se calou. Mas é também entrar em sala e ser recebido por abraços calorosos. É respirar fundo e acreditar sempre que o amanhã será melhor.



Parte II – Monografia

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesse capítulo pretende-se abordar alguns pontos relevantes acerca da temática pesquisada, bem como apresentar as teorias que forneceram subsídios para realização dessa pesquisa. No primeiro item, apresentaremos uma breve discussão acerca dos Memoriais Formativos. No segundo item abordaremos sobre a formação docente e o terceiro sobre a Identidade Docente

2.1. Memoriais Formativos

O Memorial, em especial o Memorial Formativo, é um texto narrativo que tem como objetivo oferecer ao autor uma oportunidade de reflexão acerca do seu percurso de formação. A escrita do Memorial Formativo permite ao autor a possibilidade de refazer sua trajetória, ressignificar fatos, acontecimentos, vivências e estabelecer suas relações com a prática pedagógica.

O Memorial Formativo é um instrumento bastante utilizado nos cursos de formação de professores devido sua natureza reflexiva. Costa (2012, p. 2) explica que “as narrativas auto (biográficas) centradas na reconstrução de histórias de formação têm propiciado o conhecimento sobre as histórias de vida, de formação e de profissão dos profissionais docentes.”.

A produção de memoriais é compreendida como uma oportunidade de reflexão acerca de si mesmo, portanto, de certa forma é também um instrumento que contribui para o processo de compreensão da formação pessoal e profissional do indivíduo. Nóvoa (1992, p. 13) defende que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O Projeto Acadêmico do curso de Pedagogia da UnB (PPC, 2005) versa sobre a prática do Memorial Formativo. De acordo com o documento, a prática do Memorial está prevista para o momento em que o aluno atinge o Projeto 5, que é o projeto final da espinha dorsal de projetos previstos no currículo do curso. (PPC, 2005, p. 30):

No último semestre, no Projeto 5, TFC, o graduando em Pedagogia deverá

dedicar-se sobretudo à elaboração do seu Trabalho Final. Será fundamental, aqui, o contato estreito com o orientador. E, registre-se, este trabalho pode conter muito de um memorial no qual o graduando registre e analise seu próprio itinerário dentro da FE. Refletindo sobre seu próprio processo formativo e delineando seu projeto profissional e dimensionando sua formação continuada.

De acordo com essa proposta, a prática do Memorial Formativo foi adotada por este currículo com o intuito de promover uma reflexão por parte do educando acerca do seu processo formativo, de acordo com a defesa dos autores mencionados sobre a importância do uso desse instrumento nos cursos de formação de professores.

Alguns estudiosos abordam que o Memorial, como trabalho autobiográfico se caracteriza como:

- “O destaque dado para este tipo de gênero de texto deve-se, ao fato de que nesse gênero entrelaçam-se, num extraordinário movimento, os processos de autoria e de construção identitária” (TENÓ; XAVIER, 2012, p. 29).
- “A escrita autobiográfica traz a oportunidade de entrar em contato com elementos que haviam sido esquecidos e é a chance de se conhecer a força das próprias histórias e as narrativas que as constituem” (NOGUEIRA; PRADO, 2012, p. 98).
- “[...] a razão principal para o uso da narrativa na investigação educativa é que nós seres humanos somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas”. (CONNELLY; CLANDININ, 1995, p. 11).
- “A incorporação desse método no processo de formação docente contribui para a tomada de consciência, individual e coletiva, de que cada professor encontra na sua própria trajetória de vida, aspectos significativos da formação docente. Dessa forma, a reflexão feita pelo próprio professor permite-nos investigar suas escolhas e as representações construídas sob a influência do seu entorno familiar e profissional” (PASSEGGI, 2006, p. 3).

Teno e Xavier (2012) destacam ainda que o Memorial Formativo é um instrumento que visa compreender a construção da identidade docente e dá ênfase a questão da seletividade da memória. As autoras, baseadas em Pollak (1992), explicam que nem tudo fica registrado na memória, implicando que ela seja seletiva, fazendo com que o Memorial Formativo traga consigo heranças selecionadas pelo autor. É como se o sujeito elegesse o que considera importante ao longo da sua trajetória e a partir da escrita promova uma auto-reflexão, o que o torna um excelente instrumento de formação. Segundo as autoras, o processo

de formação de uma pessoa está além da formação escolar e acadêmica e por isso devemos considerar também os aspectos familiares, sociais, culturais, psicológicos, afetivos e valorativos, pois também constituem a identidade de cada sujeito. Diante disso, consideraremos nesse trabalho o Memorial Formativo devido seu caráter interdisciplinar que engloba todos esses fatores.

Teno e Xavier defendem que, de acordo com Souza (2006, p.14), os sujeitos ao narrarem por escrito suas experiências, se tornam “um sujeito de auto-escuta como se estivesse contando para si próprio às experiências que construiu ao longo da vida através do conhecimento de si”. As autoras afirmam que esses fatores tornam os memoriais formativos uma potencial fonte de investigação acerca da Identidade Docente: “narrativas memorísticas, as histórias de vida, oferecem respaldo na pesquisa educacional no sentido de entender que a construção da identidade profissional está relacionada com as representações de si mesmo” (TENÓ; XAVIER, 2012, p. 38).

Desta maneira, os Memoriais Formativos nos auxiliarão a compreender ao longo desse trabalho de que forma se deu a formação da Identidade do Pedagogo Docente nos distintos sujeitos pesquisados, já que essas narrativas nos apresentam questões a partir da perspectiva dos autores e nos permitem compreender quais representações o autor estabelece por meio da sua própria escrita

2.2. Formação Docente

Para a compreensão desse estudo e antes de adentrarmos de maneira mais aprofundada na categoria Identidade Docente é importante compreendermos a formação docente: formação inicial e formação contínua.

Formação inicial é a fase de formação do sujeito que deve prepará-lo para atender as demandas sociais, devendo esta, adequar-se as exigências do sistema educacional, visando formar um profissional capacitado ao exercício da profissão docente. A formação inicial se faz importante, pois também contribui para a formação da identidade do pedagogo docente. Dantas (2007, p. 44) explica que a formação inicial:

[...] tende a contribuir para a construção do ser professor, cuja consolidação ocorre conforme a história de vida de cada sujeito e suas relações sociais provenientes do contexto em que está inserido. A formação inicial se propõe construir no sujeito que se forma (o professor), um conjunto de conhecimentos, saberes e competências próprias para a profissão. Esta formação possibilitará reelaborar, constantemente, sua profissão, embora no decorrer do tempo, entrelaçada à prática docente e a outros estudos, vá se

transformando em formação contínua.

Em seu estudo a autora relata que a profissionalização docente depende necessariamente dessa formação inicial, e que sem ela a prática docente não pode ser considerada profissão, ou seja, a prática docente sem certificação, segundo a autora, trata-se de amadorismo. Dantas (2007) reforça essa ideia fazendo uma analogia com a medicina: “Ninguém ousa atuar sem licença”. Neste sentido, considera a formação inicial um requisito necessário e indispensável para a constituição da profissão e, conseqüentemente, da Identidade Docente.

No entanto a formação inicial de professores está muito além de ser apenas um meio para aquisição de certificação para atuação profissional. Trata-se de uma etapa importante, pois é a ocasião onde o professor terá contato com as teorias, o conhecimento, as habilidades que darão subsídios a sua prática docente. Segundo Dantas (2007, p. 56): “O resultado dessa formação para a docência conduz à definição da identidade profissional”. No entanto, segundo ela, existe uma divergência entre a Formação Inicial e a realidade educacional quando o profissional ainda se depara com situações-problema que não sabe como solucionar, isso porque a Formação Inicial, de modo geral, precisa ainda adequar-se à realidade da escola. Para tanto, as instituições formadoras precisam aprimorar o currículo para formar um profissional preparado para lidar com as situações do cotidiano escolar.

A divergência entre formação e realidade, leva muitas vezes o professor iniciante ao uso do improviso. No entanto, é possível que com o tempo esse improviso se encontre com a teoria construída na relação entre formação e a prática, transformando-se assim em saberes pedagógicos.

Formação contínua é uma prática que tem como função o aprimoramento da qualidade da docência. Apoiada em outros autores, Dantas (2007, p. 65) divide a formação contínua em “formação contínua universitária e formação contínua do tipo interativo-reflexivo” A primeira, com ênfase na pesquisa, oportuniza a investigação do cotidiano escolar. A autora enfatiza a importância da relação entre formação contínua e profissão, pois “é fundamental que o sujeito que se forma tenha consciência da aplicabilidade de tais estudos para a vida pessoal e profissional” (DANTAS, 2007, p. 66). A formação contínua do tipo interativo-reflexivo está intimamente ligada à relação do docente com seus pares. Nesse sentido, o processo formativo ocorre de acordo com as relações sociais, ou seja, por meio das “[...] trocas de experiências, do estudo coletivizado, das visitas às escolas, da observação,

da pesquisa, dentre outras práticas, oportunizando, assim, a autoformação do formador” (DANTAS, 2007, p. 66).

Dantas, assim como Nóvoa, reforça a importância da reflexão na ação docente destacando que “é através dela que o professor vai assegurando sua criticidade, revendo sua postura e se auto-afirmando como profissional criativo, competente, autônomo e ético” (DANTAS, 2007, p. 66). Para a autora, o resultado desse tipo de formação é “uma produção coletiva de novos saberes” a partir da reflexão. Portanto, a formação contínua é o momento em que o professor se conscientiza de seu papel de formador.

2.3. Identidade Docente

Identidade Docente é o que caracteriza o profissional da docência, o professor. Muitos estudiosos abordam pesquisas realizadas sob este tema, dentre eles: Sá (2012), Dutra e Terrazan (2008), Rabelo (2010), Veiga (2008), Pimenta e Anastasiou (2010), Oliveira (2006), Marcelo (2009), dentre outros.

Dutra e Terrazan (2008) defendem que a construção dessa identidade está diretamente ligada às experiências de ensino vivenciadas nos diferentes espaços, às escolhas realizadas por esses sujeitos, a relação que o mesmo mantém com sua formação e no sentido que atribuem ao seu trabalho. Encontramos em Rabelo (2010) que o exercício da docência pode estar ligado ao interesse pessoal do sujeito assim como também a uma série de outros fatores: influência da família, aspectos sociais e econômicos, às vezes por falta de oportunidade ou muitas vezes por ser a melhor opção para aquele indivíduo. Os autores também apontam que o gostar de ensinar e a afinidade com as atividades relacionadas à profissão são razões que levam sujeitos a optarem pela docência e que esses sujeitos sentem-se mais motivados em relação àqueles que optaram pelo magistério por falta de alternativa ou por conveniência.

Veiga (2008, p. 18), por sua vez, defende que a identidade docente está ligada a um processo de construção e reconstrução:

Trata-se de uma profissão em constante processo de revisão dos significados sociais [...] é importante conhecer mais profundamente como a imagem do professor tem sido percebida e, conseqüentemente, quais têm sido os pressupostos que fundamentam os projetos pedagógicos para a sua formação.

Essa mobilização constante caracteriza a formação continuada do docente onde constrói e se reconstrói pela experiência, pela sua valorização profissional e pelos aprofundamentos dos estudos. Estes argumentos podemos encontrar em Pimenta e Anastasiou

(2010, p. 76). Para elas, a identidade é algo que se estabelece de maneira processual, pois a “[...] identidade não é um dado imutável nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Corroborando com este pensamento Nóvoa (2007, p. 16) destaca que a identidade docente “[...] não é algo adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”.

Destarte, o significado social que os professores atribuem a si mesmos exerce papel fundamental na construção da identidade docente (OLIVEIRA et al, 2006, p. 548):

O desenvolvimento pessoal e profissional de um professor é um processo complexo e tecido conforme ele se posiciona em relação a múltiplas e, por vezes, contraditórias situações. Para tanto, contribuem também múltiplos e, por vezes, contraditórios significados, pontos de vista, valores morais e crenças expressos pelos discursos elaborados por vários interlocutores que se situam nos diferentes contextos criados nas instituições sociais, nos vários campos científicos, nas legislações, nas experiências sindicais etc.

Corroborando este argumento, encontramos em Marcelo (2009, p. 112) que além de complexa e contraditória, a identidade docente é algo que também se desenvolve coletivamente. Marcelo ressalta que a docência tem de reinventar-se diariamente no sentido de continuar atendendo às demandas sociais. Segundo o autor, a construção da identidade docente se inicia antes mesmo da formação inicial, pois “[...] os aspirantes a professores não são ‘vasos vazios’ quando chegam a uma instituição de formação inicial docente. Já têm ideias e crenças fortemente estabelecidas sobre o que é ensinar e aprender” (MARCELO, 2009, p. 116). Isto é, a bagagem trazida por esse sujeito tem um significado importante quando no que se refere à identidade docente.

Portanto, a formação dessa identidade é um processo contínuo que nasce antes da formação inicial. Esta, por sua vez, é mais uma oportunidade de construção do conhecimento que proporciona experiências, teorias e práticas que contribuem para o desenvolvimento dessa identidade. Algo que requer ao ser em formação autoconsciência de seu papel, reflexão crítica constante sobre a prática (FREIRE, 1998).

Esperamos, enfim, que o leitor tenha compreendido o caminho teórico que optamos por trilhar para desenvolver o estudo que ora apresentamos. A seguir abordaremos sobre o caminho metodológico, o modo de realizar a pesquisa.

3. METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa, foi pautada na técnica de histórias de vida. Para tanto, nos propomos analisar alguns dos Memoriais Formativos que compõem monografias de egressos do curso de Pedagogia da UnB. Os trabalhos foram selecionados do Repositório Virtual da Biblioteca Digital de Monografias – BDM¹ da Universidade de Brasília correspondentes aos últimos 10 (dez) anos (2007 – 2016) de produção. A seleção dos trabalhos para a pesquisa se deu de maneira aleatória. Foi selecionado um trabalho por ano somando-se 10 (dez) trabalhos.

O Repositório Virtual é uma ferramenta recentemente adotada pela UnB para o armazenamento, preservação e disseminação dos trabalhos de graduação e especialização realizados pelos egressos da Instituição. As publicações das monografias do curso de Pedagogia constam na plataforma somente a partir do ano de 2007, o que justifica a adoção do período (2007 – 2016) pela pesquisa. Ao final do curso, o autor disponibiliza o arquivo digital do seu trabalho para publicação na plataforma juntamente com um termo devidamente preenchido e assinado autorizando a divulgação do material (ANEXO A).

Selecionada a amostra, buscou-se investigar quais os motivadores tendem a constituir a Identidade Docente desses sujeitos e por quais caminhos essas identidades trilham. A técnica de história de vida permite ao pesquisador o acesso a questões subjetivas a partir da leitura das narrativas dos pesquisados. É uma técnica que permite a análise a partir da voz e da perspectiva dos sujeitos (SANTOS; SANTOS, 2008, p. 715). Segundo Sousa (2008, p. 90), a utilização dessa técnica ainda busca um reconhecimento no campo científico por se tratar de um método autônomo de investigação. Entretanto, optamos pela sua utilização pelo significado das variadas informações e da capacidade técnica de interagir e ser compreendida pelas diversas áreas do conhecimento, mas, principalmente, pelo seu caráter mediador em relação às questões sociais, individuais, profissionais, etc. Sobre isto Passeggi et al. (2011, p. 371), defendem que:

Nessa perspectiva, não se trata de encontrar nas escritas de si uma ‘verdade’ preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização.

Segundo Laruccia et al. (2014), Análise do Discurso é uma metodologia de leitura de

¹Disponível em <www.bdm.unb.br>

textos² que visa compreender questões a partir do estudo do discurso. Tem como um de seus objetivos descrever o “funcionamento do texto e como ele produz sentido” (LARUCCIA et al., 2014, p. 31). Segundo estudiosos do gênero, a formação discursiva é heterogênea, na qual o sujeito é definido pelo lugar de onde fala ou pelo espaço de representação social que ocupa. Sendo assim a análise do discurso considera o homem na sua história e as situações em que se produz o discurso.

Destarte, a análise foi realizada a partir de uma compilação de recortes de discursos dos sujeitos extraídas de seus respectivos Memoriais Formativos. A compilação das falas (conforme exemplo apresentado no APÊNDICE A) levou em consideração 4 aspectos: **origem**, pois julgamos necessário compreender a essência desses sujeitos, de onde vieram, quem são a sua família, etc.; **formação docente** para compreender por quais caminhos a formação desses sujeitos foi trilhada; a **visão/relação/percepção** desses sujeitos acerca do **trabalho docente**, na intenção de perceber quais são os significados atribuídos à prática docente e; as **perspectivas futuras** desses sujeitos afim de compreender suas expectativas em relação à docência. Tais aspectos surgiram a partir das possibilidades que os memoriais formativos selecionados nos ofereciam.

No decorrer das análises alguns aspectos apresentados acabaram se dividindo em subcategorias: da origem surgiu a trajetória escolar; da formação surgiu a escolha profissional, influência da família e a formação acadêmica. Essas subcategorias auxiliaram a compreender o sentido da Identidade Docente dos sujeitos pesquisados.

No Quadro 1 apresentamos os trabalhos oriundos da seleção aleatória extraída do Repositório Virtual da Biblioteca de Monografias – BDM, da UnB.

Quadro 1. Autores, título, palavras-chave e ano correspondente por trabalhos pesquisados.

| Ano | Autor | Título | Palavras-chave |
|------|---------|---|---|
| 2007 | MACHADO | “Uma abordagem sobre a relação entre a afetividade, aprendizagem e sentido subjetivo da deficiência: relatos de experiência de uma escola pública do Distrito Federal | Afetividade, aluno/professor, deficiência visual, subjetividade |
| 2008 | FONSECA | O movimento estudantil como espaço dialógico de formação | Ludicidade. Bilinguismo. Ensino. Aprendizagem. |
| 2009 | ALTOÉ | Pedagogia e saúde: uma perspectiva para a educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar | Educação de Jovens e Adultos, Pedagogia Hospitalar, Educação Especial, Humanização, |

² Vale salientar que a palavra **texto** equivale a discursos, sejam orais, escritos, pictóricos, etc.

| | | | |
|------|-----------|--|---|
| | | | Inclusão, Necessidades Educacionais Especiais, Ambiente Virtual e perspectivas |
| 2010 | ROQUETE | Musicalização infantil: ações contra-hegemônicas na formação de crianças do 1º ano do ensino fundamental | Neoliberalismo. Hegemonia. Contra-hegemonia. Musicalização Infantil. Emancipação. |
| 2011 | MENDES | A obrigatoriedade da disciplina currículo no curso de graduação em pedagogia | Currículo. Formação docente. Pedagogia. |
| 2012 | GUIMARÃES | O brincar como recurso pedagógico: uma análise do cotidiano de uma turma do 3º ano do ensino fundamental público | Lúdico; Brincar; Recurso Pedagógico; Processo de Ensino e Aprendizagem. |
| 2013 | ALEIXO | Relações professor-criança e a aprendizagem em sala de aula nos anos iniciais | Relação professora-criança. Desenvolvimento Infantil. Aprendizagem. Práticas pedagógicas. |
| 2014 | SILVA | O jogo matemático no processo de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva autônoma | Educação Matemática, Ensino-Aprendizagem, Jogo Matemático, Práticas Pedagógicas, Autonomia. |
| 2015 | CARVALHO | Reflexões sobre a construção da autonomia de crianças em uma escola de educação infantil inovadora | Educação infantil inovadora, autonomia. |
| 2016 | SILVA | Bilinguismo e ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem de uma escola do DF | Ludicidade. Bilinguismo. Ensino. Aprendizagem. |

FONTE: Síntese elaborada pela autora por meio do Repositório Virtual da Biblioteca de Monografias – BDM/UnB.

De modo geral, as palavras-chave mais abordadas nestes Trabalhos de Conclusão de Curso refletem as principais preocupações ou interesses dos egressos sobre a profissão. Vejamos no quadro 2:

Quadro 2. Principais preocupações ou interesses dos cursistas sobre a profissão.

| |
|--|
| Relação professor/aluno e afetividade |
| Tecnologia em educação |
| Aprendizagem |
| Autonomia |
| Bilinguismo |
| Jogos, brincadeiras e o brincar |
| Hegemonia/contra-hegemonia/emancipação |
| Inclusão/educação especial |
| Educação infantil |
| Educação de Jovens e adultos |
| Ensino |
| Formação docente |

| |
|----------------------------------|
| Ludicidade |
| Pedagogia e práticas pedagógicas |

FONTE: Síntese elaborada pela autora por meio do Repositório Virtual da Biblioteca de Monografias – BDM/UnB.

Ao que parece, as principais preocupações ou interesses dos cursistas sobre a profissão reflete da sua formação inicial expressa no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Nas páginas que se seguem abordaremos com mais propriedade.

4. IDENTIDADE DO PEDAGOGO DOCENTE: A ANÁLISE

Este capítulo tem como objetivo compreender o sentido da Identidade Docente, tendo em vista os discursos extraídos dos memoriais dos estudantes egressos do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Para tanto, destacaremos aspectos relacionados à origem, formação docente e trabalho docente.

4.1.Origem

“Origem” foi a primeira categoria adotada para realização das análises. A compilação dos discursos a respeito da origem dos sujeitos pesquisados revela quem são, de onde vieram e de que maneira ingressaram no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Esta análise revelou uma subcategoria: a trajetória escolar.

Observou-se a partir da pesquisa que os sujeitos pesquisados são, em sua totalidade, do gênero feminino, fato que não surpreende, tendo em vista que o curso de Pedagogia é formado majoritariamente por mulheres. Constatou-se também que a maioria dessas estudantes é oriunda da escola pública e ingressaram na Universidade de Brasília por meio do PAS, Vestibular ou da transferência facultativa.

[...] resolvi buscar melhores condições de ensino. Vi na transferência facultativa para a UnB (Universidade de Brasília) uma melhor oportunidade de estudo e formação acadêmica. (ROQUETE, 2010, p. 47)

[...] No meu caso, fiz a transferência facultativa [...] (ALEIXO, 2013, p.17)

[...] decidi que faria o Programa de Avaliação Seriada – PAS para entrar na Universidade de Brasília – UnB para cursar Pedagogia. (GUIMARÃES, 2012, p. 7)

Ao final do terceiro ano, fiz o vestibular da UnB para Pedagogia [...] (CARVALHO, 2015, p. 10)

Vale salientar que as estudantes cursaram Pedagogia entre o período de 2007 a 2015 e tiveram sua formação regida pelo currículo aprovado em 2005 (PPC, 2005).

Elas são naturais de Brasília ou chegaram a esta região com a família muito cedo. Em sua maioria são filhas de trabalhadores semianalfabetos:

Minha vida começa em Brasília [...] foi lá que comecei minha vida de estudante a qual perdura até hoje. (MENDES, 2011)

[...] nasci em Brasília A minha irmã tem deficiência auditiva. A vida não foi assim muito fácil. (ALEIXO, 2013)

Resolvi que queria sair do Marista e estudar em uma escola pública. Não foi fácil convencer a minha mãe, uma mulher semi-alfabetizada e sofrida que lutava sozinha incessantemente para criar seus dois filhos. (ALTOÉ, 2009)

Nascida em Brasília [...] sou a mais velha de três irmãs, filha de um pernambucano e uma piauiense. (SILVA, 2014)

Nasci em Brasília [...]. (CARVALHO, 2015)

[...] fui convidada a morar em Brasília por familiares. (ALTOÉ, 2009)

Os relatos dos memoriais apresentam estudantes oriundas de famílias com dificuldade financeira e conflituosas em decorrência de uma dura realidade:

Eu, minha mãe, meu irmão, meu pai, uma família desestruturada e cheia de conflitos. Minha frágil saúde refletia as dificuldades que nos afligiam; era impossível para uma criança deixar de sofrer as consequências de uma realidade tão dura, e foi nessas circunstâncias que eu despertei para o verdadeiro desejo de transformar as coisas. (ALTOÉ, 2009, p. 25)

Sendo assim, são pessoas de família de trabalhadores que lhes serviram de exemplo de vida.

4.1.1 A trajetória escolar

No decorrer das análises foi possível perceber o impacto do *bullying* na formação, na vida e nas escolhas realizadas pelas estudantes pesquisadas. *Bullying* é um termo que tem sua origem na língua inglesa e é utilizado para descrever atitudes relacionadas à violência física e/ou psicológica praticada de maneira intencional e repetitiva, exercida por um ou mais indivíduos em qualquer contexto. A prática do *bullying* tem sido bastante recorrente no âmbito escolar e tem se revelado um problema mundial (CAMARGO, 2017).

Geralmente o agressor utiliza de características físicas ou psicológicas da vítima para intimidar, constranger, amedrontar e estabelecer relações de poder dentro do ambiente escolar (CAMARGO, 2017). Infelizmente, no Brasil o *bullying* se tornou um problema crônico nas escolas e assola um expressivo número de crianças e jovens diariamente:

[...] Eu tinha muita dificuldade com a dicção falava muito errado. Não conseguia fazer amizades fora de casa. [...]. Lembro que por estar acima do peso ideal, usar óculos e não ter amigos, fui motivo de chacota por parte dos meus colegas e eu me sentia muito mal. É o que se considera *bullying*. (ALEIXO, 2013, p. 15)

A vida que levava era de muitas dificuldades, mas esses anos que passei em escolas particulares, passando por todo tipo de humilhação, discriminação e indiferença me tornaram inconformada. (ALTOÉ, 2009, p. 26)

As lembranças que não me foram muito agradáveis incluem colegas que não eram tão bons e professores que tratavam as crianças com descaso[...]. Um fato que me marcou na Educação Infantil foi o de uma colega que implicava sempre comigo puxando meu cabelo sem eu nunca ter feito nada a ela, e a

professora, quando via, não chamava atenção porque tinha predileção pela outra criança. Isso me deixava muito chateada e, de certa forma, desamparada, pois eu sabia que não podia confiar nas professoras caso houvesse algum problema com outra criança [...]. Outro fato que ficou gravado, ainda na Educação Infantil, foi no período de alfabetização, quando a professora não deixava eu ir ao banheiro. Diversas vezes tive que me segurar para não fazer xixi em sala. Aquelas cenas eram humilhantes [...]. Eu não me sentia respeitada em minhas necessidades básicas e nem me sentia respeitada como criança. (GUIMARÃES, 2012)

As falas de denúncia revelam a forma como o *bullying* afetou a vida e o desenvolvimento das estudantes pesquisadas que ainda depois de adultas carregam consigo traumas de tantas experiências ruins sofridas no período escolar e que de certa forma contribuíram para a construção da identidade dessas jovens exercendo influência em relação à opção pela docência:

Parece paradoxal que também a partir de lembranças ruins tenha surgido a motivação de ser Pedagoga e trabalhar no ambiente escolar. Todas essas questões foram fundamentais na minha escolha pela minha formação (GUIMARÃES, 2012).

4.2. Formação Docente

Adotamos este critério de análise para compreender o percurso de formação docente das estudantes pesquisadas. Após a compilação dos discursos, essa análise revelou 3 (três) subcategorias: a escolha profissional, a influência da família e a formação acadêmica.

4.2.1 A escolha profissional

Muitos fatores exercem influência sobre a escolha de uma profissão, sejam eles características individuais, convicções políticas e/ou religiosas, valores e crenças, situação político-econômica do país, a família, seus pares (SANTOS, 2005, p. 58). Segundo Gatti et al (2010, p. 143):

[...] o projeto profissional é resultado de fatores intrínsecos e extrínsecos, que se combinam e interagem de diferentes formas. Ou seja, o jovem, tendo em vista suas circunstâncias de vida, é envolvida por aspectos situacionais, de sua formação e outros, como a perspectiva de empregabilidade, renda, taxa de retorno, *status* associado à carreira ou vocação, bem como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas em relação ao futuro.

O interesse pela Pedagogia é algo que surge na vida das estudantes pesquisadas de diferentes maneiras. Por exemplo, na infância quando a docência já se fazia presentes nas

brincadeiras com outras crianças; também na igreja, como no caso da estudante que se descobriu professora catequisando crianças:

Lembro de que a minha favorita era imitar minha professora, montava uma espécie de sala de aula no fundo do quintal e começava a ensinar, podia ser quem fosse, meus irmãos as galinhas até o cachorro que tínhamos, eram todos alunos. (ALEIXO, 2013, p. 15)

A pastoral com a qual mais me identifiquei na Igreja, desde os 12 anos, foi a Pastoral Catequética. A dedicação à esse serviço foi fundamental na minha escolha posterior pela minha formação, hoje, Pedagoga. (GUIMARÃES, 2012, p. 5)

Exercer o Magistério com paixão teve seus antecedentes ainda na minha infância. (ALTOÉ, 2009, p. 25)

Dentre as estudantes pesquisadas há quem tenha, de fato, escolhido a pedagogia (a maioria delas), mas também há quem tenha ingressado por conveniência. Algumas relatam terem sido conduzidas pelas circunstâncias da vida a optar por esse curso. Nesse contexto, a pedagogia surge também como uma forma de cumprir uma exigência do trabalho, garantir o próprio sustento, ou até mesmo o ingresso na Universidade:

No segundo semestre de 2003, fui aprovada no vestibular da Universidade de Brasília para o curso de Pedagogia. Desde 1988, eu já tinha escolhido qual curso fazer na universidade. [...] Optei pela pedagogia por ser a área que mais me mais me identificava e, ao final do curso, posso afirmar que acertei na escolha! (MACHADO, 2007)

Ser professora era um sonho antigo. Eu queria fazer o magistério quando cheguei à Brasília para entrar no Ensino Médio. Mas, o sistema educacional nacional havia mudado e não era mais possível. Então, decidi que tinha que fazer pedagogia. (ALEIXO, 2013, p. 16)

O tempo passou e a vida, no entanto, não foi generosa no sentido de oferecer oportunidades para realizar o meu sonho de infância. Contudo foi a própria vida sem expectativas que me revelou a possibilidade de poder transformar a vida dos outros. [...] Pode parecer estranho, mas não escolhi a Pedagogia, parece que fui escolhida! (ALTOÉ, 2009)

Inicialmente, não contava com a possibilidade de cursar Pedagogia e muito menos o Normal Superior, pois percebia a falta de prestígio social em relação ao educador. Mas como esta era uma exigência da escola que trabalhava, busquei a forma de garantir o trabalho remunerado. (ROQUETE, 2010, p. 46)

No 2º semestre de 2006 resolvi voltar a estudar para o vestibular, mas não passei no primeiro vestibular de 2007, então tentei rever meus planos e tentar um novo caminho. Escolhi pedagogia porque a nota de corte era mais baixa, sim, essa foi a realidade, mais especificamente a minha realidade. Finalmente passei no cobiçado vestibular da UnB no segundo semestre de 2007, fiquei aliviada por um lado e angustiada por outro, mas resolvi seguir em frente e acima disso resolvi seguir em frente com qualidade, me empenhei e me empenho até hoje para fazer um bom curso. (MENDES, 2011, p. 16 e 17)

A falta de prestígio social em relação à profissão docente é uma realidade nacional devido a diversos fatores, como por exemplo, as condições de trabalho, as questões salariais e a desvalorização do professor. Atualmente a falta de interesse de jovens pela carreira docente é um fato alarmante. A docência tem deixado de ser uma opção profissional para cada vez mais jovens do Ensino Médio. O estudo “Atratividade da Carreira Docente no Brasil” realizado pela Fundação Carlos Chagas (FCC) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC) em 2010, revela que jovens concluintes do Ensino Médio, apesar de julgarem a carreira docente algo nobre e fundamental para a sociedade, apenas 2% desses jovens consideram o curso de Pedagogia ou alguma licenciatura uma opção profissional.

Uma das realidades do curso de Pedagogia, principalmente em Instituições públicas como a Universidade de Brasília é o fato de que muitos graduandos não tinham a Pedagogia como uma opção, mas ingressaram por julgarem ser um caminho mais fácil para garantir uma vaga no ensino superior público. Jesus (2004) destaca que muitas pessoas ingressam na docência de maneira transitória, apenas como uma alternativa, um “plano B” enquanto não se pode colocar em prática o “plano A”.

4.2.2 Influência da família

A análise dos relatos revelou uma forte influência da família em relação à opção das estudantes pela docência. Há relatos em que a família influenciou positivamente e outros em que a opção profissional foi encarada de maneira negativa pelos familiares. Uma delas relata que o pai se decepcionou com a escolha, pois esperava que a filha optasse pelo Direito. A mãe, por sua vez, apoiou a escolha.

Morava com meus pais no dia que eu falei que ia fazer pedagogia, meu pai não gostou muito da ideia, pois ele queria uma filha advogada. Mas minha mãe me deu apoio e incentivou [...] (ALEIXO, 2013, p. 17)

Ao falar sobre mim, é necessário falar sobre a minha família também, porque o que eu era ontem e sou hoje é por influência e apoio deles. (SILVA, 2016, p. 16)

Minhas filhas e meu marido incentivaram-me a prestar o vestibular na UnB. (ALTOÉ, 2009, p. 31)

Minha família [...] apesar de muitas vezes não concordarem comigo, nunca estiveram longe de mim. Em especial minha mãe [...] Ela é quem merece todo o mérito de quem eu sou e vier a ser. (MACHADO, 2007)

Vale salientar que as influências, cultural e familiar, contribuem para a escolha profissional. Mello (2002) nos lembra que a opção pela profissão nem sempre parece fácil

para o jovem. Normalmente a escolha realiza-se em um tempo de transformações e mudanças físico-psíquicas do jovem, gerando conflitos. Incluindo-se a esta realidade encontramos a família e os amigos cobrando, urgentemente, um posicionamento que o jovem ainda não está preparado.

Indecisa, pedi ajuda aos meus familiares e amigos. Para uns, eu deveria cursar Psicologia, para outros, Pedagogia. Aliás, a minha tia Lindalva é Pedagoga e foi por acompanhá-la no seu trabalho de alfabetização que eu acreditei ser possível ser professora pedagoga. (SILVA, 2016, p. 17)

Sozinha eu não conseguiria saber minha vocação para determinada profissão. (ALTOÉ, 2009, p. 25)

No terceiro ano do Ensino Médio, estava em dúvida entre Pedagogia e Medicina Veterinária. Minha irmã, por ter feito alguns semestres de Pedagogia, pôde me ajudar a entender um pouco mais sobre os vários ramos em que um pedagogo pode caminhar. Enfim, decidi que Pedagogia realmente era o que eu queria. Mas certeza mesmo não tinha, e acho que ainda não tenho, apesar de amar o que faço. (CARVALHO, 2015, p. 10)

Colognese (2000, p. 113) afirma que “uma escolha profissional implica num projeto [...] de como e de que forma o adolescente tem se implicado em suas relações com os outros, com seus compromissos, com seus ideais”. A pesquisadora defende ainda que é preciso haver um processo de “independentização” do adolescente para possibilitar que se crie alternativas de superação dos conflitos e assim possa se conscientizar de suas escolhas.

4.2.3 A formação acadêmica

As estudantes destacam a importância do curso de Pedagogia da UnB, especialmente de algumas disciplinas para o delineamento de sua profissão. Em contrapartida, algumas afirmam que em determinados momentos algumas disciplinas não proporcionaram uma visão global da formação, especificamente os Projetos 3 e 4 que deveriam prepará-las para o Projeto 5, que corresponde ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Como o próprio curso apresenta em seu PPC (Universidade de Brasília, 2005), mesmo considerando que os projetos 1, 2, 3, 4 e 5 se configuram uma espinha dorsal na formação do Pedagogo, a maneira extremamente aberta na forma como são concebidos e conduzidos, muitas vezes levavam as estudantes a se distanciarem do foco da formação. A falta de orientação acadêmica, aliada as vastas possibilidades de pesquisa com diferentes professores pesquisadores, não ajudava ao estudante entender o sentido daquela formação. Disciplinas como Educação Infantil, por exemplo, era considerada optativa, mesmo que a formação fosse para professores pedagogos que atuariam na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino

Fundamental.

Minha trajetória até a realização desse trabalho foi muito interessante e com algumas inconstâncias também [...] minhas escolhas dos projetos nunca estavam ligadas aos meus verdadeiros interesses, mas sim ligadas às minhas possibilidades, pois como eu sempre trabalhei nunca podia pegar os projetos por conta de seus horários não convidativos. (MENDES, 2011, p.19)

Sair do curso de Pedagogia sem ter feito pesquisa (com maior formalidade e sistematização) e sem ter cursado algumas disciplinas sobre a “Educação Infantil”, “Currículo” e “Teorias da Pedagogia” são algumas dentre as muitas lacunas que se instalam neste momento de conclusão. (ROQUETE, 2010, p. 53)

O curso de Pedagogia da UnB, por ter um grande percentual de créditos optativos, permite ao egresso a formação com algumas deficiências, já que as disciplinas obrigatórias não contemplam de modo pleno a formação esperada do Pedagogo. (ROQUETE, 2010, p. 53)

Estudiosos como Cury (2002), Pimenta (2001), Veiga (1996) e Silva (2005), afirmam testemunharem o longo processo de discussões e debates em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia no interior do Conselho Nacional de Educação (CNE), oriundos de debates políticos acalorados entre este órgão e as diferentes instituições representativas de educação (Anped, Anfope, Endipe, etc.). A versão final do documento apresentou a docência como base da formação e fator identitário do profissional em Pedagogia.

Este processo de reorientação curricular assumido pelo CNE culminou na elaboração da Resolução CNE/CP de 15 de maio de 2006, a qual instituiu as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, transformando em Licenciatura, destinado a formar professores para atuar na Educação Infantil, séries iniciais e na formação de professores em Escolas Normais.

Portanto, como se percebe nos discursos dos pesquisados, o currículo do curso de Pedagogia continua equivocado no que concerne ao seu papel formativo, pois as disciplinas não correspondem ao que se destina a formar: professores para atuar na Educação Infantil, séries iniciais e na formação de professores em Escolas Normais.

4.3.Trabalho Docente

Adotamos esse critério de análise para compreender a visão das estudantes pesquisadas acerca do trabalho docente. Ao realizar a compilação dos discursos encontramos, além da visão, uma relação com o trabalho docente, tendo em vista que algumas das estudantes advindas do magistério, já lecionavam. Há casos de estudantes com uma formação

paralela, como na música por exemplo, apresentando experiência em docência. Para algumas dessas estudantes a Pedagogia foi uma forma de complementar, aprimorar, certificar o que algumas delas já faziam.

As análises referentes ao Trabalho Docente retiradas dos discursos das estudantes pesquisadas nos levam a compreender que a formação inicial ainda é insuficiente para o desenvolvimento de sua prática docente. A partir dos muitos relatos de estágio e experiências em escola, os pesquisados reconhecem que não possuíam clareza quanto à formação inicial e que sentiam necessidade de conhecimentos referentes à didática, ao planejamento, a organização das aulas, da disciplina dos alunos, etc. Sobre isto Roldão (2006) destaca que tais dificuldades resultam da clarificação da natureza do conhecimento do trabalho docente decorrentes das implicações de sua formação. Sobre isto encontramos o seguinte recorte de discurso de uma das pesquisadas:

O trabalho pedagógico desenvolvido naquele espaço era árduo e complexo. Não tinha conhecimento algum sobre didática, plano de curso ou prática pedagógica. [...] não sabia a fundamentação teórica da minha ação docente. Não percebia, ainda, como o trabalho pedagógico desenvolvido ali poderia criar espaços democráticos e propor ações contra-hegemônicas. Não sabia como agir em uma sala de aula: como organizar as crianças, como iniciar a aula e nem como organizar os conteúdos. [...] falta de conhecimento pedagógico: minha experiência foi frustrante. [...] Comecei a gostar do espaço escolar e da prática docente, mas a falta do conhecimento pedagógico continuava limitando a minha atuação como professora. Comecei então a pensar na possibilidade de fazer o curso de Pedagogia [...]. A prática pedagógica passou a ser minha principal ocupação profissional [...]. Passei a analisar o cotidiano escolar em que estava inserida sob uma perspectiva marxista. Passei a acreditar na instituição escolar não apenas como uma mera reprodutora da ordem vigente, mas também como um caminho para a emancipação de sujeitos históricos. A partir do conhecimento adquirido durante o curso de Pedagogia, tive a oportunidade de refletir sobre minha própria prática pedagógica. (ROQUETE, 2010)

Destarte, que a complexidade desta função se vincula a miscigenação de elementos pessoais e profissionais no desempenho docente, agravados pelo peso da história e dos múltiplos significados de que ensinar é o mesmo que sacerdócio o que dificulta a clarificação da natureza da ação docente. Não se descarta a influência de correntes teóricas diversas e distantes da realidade que acabem por empurrar a função de ensinar ora para indefinição, ora para a tecnização. Sobre isto Holmes (1991) denomina de efeito do balanço pendular. Encontramos no discurso abaixo sinais deste balanço pendular:

[...] Exercer o Magistério com paixão. A educação começou a ter outro significado. Surge uma paixão em lecionar que antes só havia se

pronunciado timidamente na minha infância, quando compartilhei experiência com alfabetização de adultos. [...] ajustei meus interesses financeiros e pessoais trabalhando na educação infantil. O carinho e afeto dispensado às crianças nada mais eram do que uma extensão do processo de educar. Então consumou-se a escolha pela educação. Sou uma educadora constante [...] espaço de liberdade, solidariedade e respeito. Ser educadora proporciona incontestável certeza de ser abençoada. A profissão é educar, mas a capacidade abrange os estados mais complexos [...]. Não me vejo mais trabalhando com educação tradicional. Sei também que alunos e professores aprendem juntos e passam por transformações. (ALTOÉ, 2009)

As mudanças ocorridas nas últimas décadas acabaram por redefinir o papel da educação, da escola e dos profissionais que nela atuam conforme esclarece Imbernon (2010, p. 9):

[...] a instituição educativa e a profissão docente desenvolvem-se em um contexto marcado pelo incremento acelerado e uma mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, no conhecimento científico e nos produtos do pensamento, a cultura e a arte.

Isto significa que o mundo contemporâneo tem exigido de nós, cada vez mais, competências e habilidades. Todavia, isto não basta, pois, a supervalorização de tais incrementos, leva a tecnização da educação, o que pode ser desastroso. Esta mudança se constitui da desregulamentação social e econômica oriunda do neoliberalismo, que provocou o aceleração da globalização e criou mecanismos para metrificar a qualidade da educação, como servem as avaliações em larga escala.

Imbernon (2010) nos adverte que esta nova visão induz a uma reflexão sobre o currículo, a organização escolar, a participação da comunidade, o uso de novas tecnologias, a integração escolar, inclusão social e interdisciplinar. Consequentemente exige de nós pedagogos, de modo crítico e reflexivo, redefinir nossa prática pedagógica para atuar em um contexto de mudanças e incertezas. Para tanto, torna-se imprescindível que sejamos profissionais conscientes das novas exigências educacionais, permitindo a autonomia profissional para inovar e repensar nossa atuação na escola. Para Imbernon (2010, p. 36):

[...] se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipadora e crítica assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmo.

Sobre isto encontramos nos discursos de Machado (2007), Mendes (2011) e outros. Vejamos:

Pedagogo como um ser amplo no qual o educador é capaz de atuar em diversas áreas, espaços e situações educativas, visto que está habilitado para a atuação nas áreas de: Educação Especial, Magistério, Administração Escolar e Orientação Educacional e Vocacional/Profissional. [...] preocupação com o desenvolvimento de cada um de meus alunos aumenta. (MACHADO, 2007)

O PIBID veio a consolidar, e muito, a minha formação como pedagoga. (MENDES, 2011)

Hoje como pedagoga, posso me colocar no lugar de outros alunos e perceber o como é importante que o ambiente de aprendizagem seja acolhedor, amigo, seguro e respeitoso. [...] o que eu queria era trabalhar diretamente com as crianças, em especial, em atendimentos mais individualizados e direcionados. (GUIMARÃES, 2012)

Penso que o ambiente escolar deve ser um ambiente onde todos os indivíduos têm seu espaço significativo, e que diariamente é trabalhada a autonomia, a solidariedade e a responsabilidade de educadores, educandos e familiares. É o que mais me chamou atenção ao trabalhar com Educação, é o que eu acredito. (CARVALHO, 2015)

Diante dos discursos sobre o trabalho docente e o pensamento do Imbernon (2010), compreendemos que a prática docente na contemporaneidade precisa integrar a reflexão constante e a interação entre os profissionais da educação, para que possuam tempo de revisarem suas práticas visando atender as novas exigências educacionais. Entendemos também, que a atuação do pedagogo diante deste novo mundo de mudanças e incertezas, precisa ser provocadora e refletir sobre os conhecimentos pedagógicos e didáticos, conhecimentos requeridos pelos pesquisados, proporcionando o redimensionamento de sua prática.

4.4.Perspectivas Futuras

Optamos também por recortar e analisar as falas referentes às perspectivas futuras das estudantes pesquisadas no sentido de compreender qual a expectativa delas em relação à docência e encontramos muitos pontos em comum nesses discursos.

Há um sentimento de incompletude presente nas falas. Ora devido às deficiências do currículo citadas pelas estudantes, ora devido à necessidade de se aprofundar e adquirir mais conhecimento. Todos os pesquisados almejam continuar seus estudos de modo a cursar mestrado e doutorado. Também sonham em fazer concurso para professor e “colocar em prática todo o conhecimento construído durante o curso de Pedagogia” (CARVALHO, 2015). Como indivíduo, pretendem conquistar espaços e crescer como pessoa.

A formação continuada trata-se de um processo permanente de aperfeiçoamento dos

saberes necessários à atividade profissional, além de ser basilar para a transformação do professor, pois fica mais difícil de o professor mudar seu modo de pensar o fazer pedagógico se não tiver oportunidade de vivenciar novas experiências, novas pesquisas, novas formas de ver e pensar a escola.

Entretanto, a formação continuada carece de uma boa formação inicial. Ela se faz relevante, principalmente, para aqueles profissionais que já estão atuando no mercado de trabalho. Trata-se, enfim, de um aperfeiçoamento da formação profissional. Vale salientar que a formação continuada não se configura apenas na formação acadêmica *stricto sensu*, mas na disciplina de estudos que o próprio profissional constitui para si, bem como dos momentos de estudos e pesquisas na coletividade de seu trabalho, ou seja, no cotidiano da escola em que atua, como destaca Dantas (2007).

Segundo os discursos dos egressos de Pedagogia da UnB a identidade docente se faz a partir da influência de diversos fatores. A família tem, inegavelmente, uma participação importante nesse processo, seja pelo aspecto positivo, quanto pelo negativo, o que demonstra que a construção da identidade docente é algo que está intimamente ligada a emoção e às questões psicológicas.

A trajetória escolar é também uma das protagonistas desse processo. A escola é o local onde passamos uma grande parcela da nossa vida, onde frequentamos diariamente e que influencia significativamente as escolhas profissionais do indivíduo. Nesse estudo o destaque maior se deu às experiências de *bullying* sofridas que marcaram a vida das estudantes pesquisadas e que tiveram influência em relação à opção delas pela docência como uma forma de protesto ou de superação desses traumas.

O acaso, as experiências e conveniências da vida também aparecem nas análises como um forte elemento. Muitas estudantes foram levadas a optar pela Pedagogia e algumas delas deixaram outros sonhos para trás. Nesse aspecto o currículo é um ponto importante a ser mencionado, justamente pela sua capacidade de reafirmar ou consolidar uma escolha. De acordo com a fala das estudantes pesquisadas, o currículo adotado no período de formação dessas jovens, segundo elas, é algo que deixa brechas, lacunas, e ocasiona uma formação deficitária.

Diante disso, estas análises comprovam que a identidade docente é uma construção tecida num longo processo formativo do sujeito e protagonizada por diversos motivadores, onde a formação no curso de Pedagogia é importante, mas não isoladamente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo geral compreender o sentido da identidade docente, tendo em vista os discursos extraídos dos memoriais dos estudantes egressos do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Diante deste delineamento e após apresentar os marcos teóricos e metodológicos, considero ter alcançado este objetivo geral.

Segundo os discursos dos egressos de Pedagogia da UnB, a partir da análise das narrativas acerca da história de vida das estudantes pesquisadas, das leituras realizadas e que deram respaldo para este estudo, concluo que a identidade docente se faz a partir de uma construção tecida num longo processo formativo do sujeito. Tal processo formativo transcende o que chamamos de formação escolar ou acadêmica. Aqui nos referimos aos aspectos valorativos, familiares, socioeconômicos e psicológicos que protagonizam essa tessitura e constituem tais identidades.

O resultado nos leva ao anseio de ampliar estudos na pós-graduação a fim de responder outros questionamentos relacionados à construção da identidade docente suscitados pela pesquisa, tais como: a influência e o significado das brincadeiras de infância; uma compreensão mais ampla acerca da visão sacerdotal da docência; um aprofundamento no cerne das questões que envolvem o currículo. Até que ponto esses fatores apresentados influenciam na construção da identidade do pedagogo docente?

Realizar essa pesquisa me fez refletir acerca da minha própria identidade enquanto docente. Narrar minhas experiências a partir da escrita do Memorial Formativo me fez compreender a minha opção pela docência, ressignificar algumas escolhas que realizei ao longo da vida, os caminhos que trilhei durante a minha formação e que hoje fazem parte da identidade que eu construí. Esperamos que ela possa contribuir para a reflexão de outros sujeitos, instigar e somar a outras pesquisas relacionadas a Identidade do Pedagogo Docente. Ademais, pretendemos continuar buscando novos saberes a fim de cooperar com os estudos relacionados a essa temática.

Perspectivas profissionais

Diante da conclusão desse trabalho, reconheço esse momento como um importante passo para uma longa caminhada e concluo essa etapa consciente do meu papel enquanto educadora perante a sociedade. Segundo o autor Roberto M. Lopes em uma de suas obras: “O porto é o lugar mais seguro para um barco, mas ele não foi feito para ficar lá; seu destino é

navegar”. É exatamente assim que me sinto diante da minha formação. Se antes a analogia pertinente a se fazer durante meu período de formação inicial se referia a uma montanha russa, agora nessa etapa de conclusão, devo compará-la a um navio, ou melhor, uma pequena embarcação que acaba de adentrar o oceano. Por enquanto o mar está calmo, mas sinto que devo ir em busca da tempestade.

Fui cuidadosa em abastecer minha embarcação com todo o subsídio que a minha formação inicial me proporcionou, mas a viagem é longa, tenho um oceano inteiro para atravessar e meus mantimentos ainda não são suficientes. Preciso me reabastecer, dar continuidade a minha formação para enfrentar essa longa aventura de ser uma pedagoga docente. Tenho consciência que atravessar o oceano não é tarefa fácil, são muitos os obstáculos que preciso superar ao longo do caminho, mas segundo Saint-Exupery (2014, p. 18): “É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas”.

Nessa longa viagem, onde agora faço parte da tripulação, carrego comigo algumas missões: a primeira e mais importante é a de gerar dúvidas. A dúvida, a curiosidade foram fatores que fizeram a diferença em minha vida e eu espero despertar em alguém a vontade de aprender tal qual um dia despertaram em mim. A segunda é de manter firme a sensibilidade e consciência de que a minha sala de aula pode ser muito mais que um espaço físico, pode ser o porto seguro de alguém.

Aprendi desde cedo que é por meio da educação que as grandes coisas acontecem e aqui é só um ponto de partida. Na bagagem levo comigo, apenas o essencial, tudo aquilo que aprendi, que vivi, ressignifiquei e construí, dentro e fora da Universidade, e que hoje fazem parte da minha identidade enquanto docente. A minha bússola aponta firme para o meu destino final: sair do campo do discurso e promover libertação por meio da educação.

REFERÊNCIAS

- ALEIXO, Adler Peggy Lima. **Relações professora-criança e a aprendizagem em sala de aula nos anos iniciais**. 2013. 94 f., il. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. Guarulhos-SP: Editora Cortez, 1980.
- ASSIS, M. **Dom Casmurro**. São Paulo: L&PM, 1997.
- ALTOÉ, Heloisa Alves. **Pedagogia e saúde: uma perspectiva para a educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar**. 2009. 255 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- ANASTASIOU, L. G. C.; PIMENTA, S. G.. **Docência no Ensino Superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010. v. 5000. 280p.
- CAMARGO, Orson. **"Bullying"**; Brasil Escola. Disponível em <<http://brasilescuela.uol.com.br/sociologia/bullying.htm>>. Acesso em 15 de maio de 2017.
- CARVALHO, Tereza Cristina Silva. **Reflexões sobre a construção da autonomia de crianças em uma escola de educação infantil inovadora**. 2015. 59 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- COLOGNESE, S. C. **O adolescente e a escolha profissional Interações**. 2000, V (jan-jun): Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450909>> ISSN 1413-2907. Acesso em 7 de maio de 2017.
- CONNELLY, M. e CLANDININ, J. **Relatos de Experiencia e Investigacion Narrativa**. In: LARROSA, Jorge. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, 1995.
- COSTA, S. S. O.. **Caminhos para o conhecimento de si: narrativas auto (biográficas) na formação inicial/continuada de professores**. In: VI Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade, 2012, São Cristobão - SE. Anais do VI Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade. São Cristovão - SE: Universidade Federal de Sergipe, 2012.
- CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- DAY, P. **Cenoura? De jeito nenhum!** São Paulo: Scipione, 1995.
- DANTAS, O. M. A. N. A. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. Natal: UFRN. [Tese de doutorado], 2007.
- DUTRA, E. F.; TERRAZZAN, E. A. **Configurações curriculares de cursos de Licenciatura em Química e formação da identidade docente**. Disponível em: <<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0341-1.pdf>>. Acesso em 18 mai.2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GATTI, B. A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. In: Fundação Victor Civita. *Estudos e pesquisas educacionais*. São Paulo: FVC, 2010, v. 1, n. 1.

- GUIMARÃES, Nancy Gobbo Lins. **O brincar como recurso pedagógico: uma análise do cotidiano de uma turma do segundo ano.** Monografia (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- HOLMES, Mark. **Bringing about change in teachers: rationalistic technology and therapeutic human relations in the subversion of education.** Curriculum Inquiry, v. 21, n. 1, p. 65-90, 1991.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2010.
- JESUS, S. N. de. **Desmotivação e crise de identidade na profissão docente.** Revista Katálysis. v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.
- LARUCCIA, Mauro Maia; NASCIMENTO, Jarbas Vargas do; PAULON, Andréa. **Análise do Discurso: Fundamentos Teórico-Metodológicos.** In: Revista Diálogos Interdisciplinares, vol. 3, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261698697_Analise_do_Discurso_Fundamentos_Teorico-Metodologicos. Acesso em 29 de Maio de 2017.
- LOPES, Roberto M. **O livro da bruxa.** São Paulo: Editora One, 2014.
- MACHADO, Débora de Sousa. **Uma abordagem sobre a relação entre afetividade, aprendizagem e sentido subjetivo da deficiência visual: relatos de experiências em uma escola pública do Distrito Federal.** 2007. 65 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios.** Formação Docente, Belo Horizonte, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- MELLO, F. A. F. **O desafio da escolha profissional.** São Paulo: Papyrus, 2002.
- MENDES, Nathália Mendes. **A obrigatoriedade da disciplina currículo no curso de graduação em pedagogia.** 2011. 70 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- NOGUEIRA, E. G. D.; Toledo Prado. **Narrar e decifrar processos formativos a partir da escrita autobiográfica.** In: Lucrécia Stringheta Mello; Jucimara Rojas. (Org.). Educação, Pesquisa e Prática Docente em Diferentes Contextos. Campo Grande: Life editora, 2012, v., p. 11-206.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente.** In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33.
- OLIVEIRA, Z. M. R.; SILVA, Ana Paula Soares da; CARDOSO, Fernanda Moreno. **Construção da identidade docente: relatos de educadores de educação infantil.** Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), v. 36, p. 547-571, 2006.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. **A experiência em formação.** Revista Educação (PUCRS. Online), v. 34, p. 147-156, 2011.
- _____. et al. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização.** In: Educação em Revista - Belo Horizonte, v.27, 2011.
- _____. et al. **Formação e pesquisa autobiográfica.** In: Congresso internacional sobre pesquisa (auto)biográfica, 2., 2006, Salvador. Anais/Resumos... Salvador: UNEB, 2006c.

PIMENTA, S. G. (coord.). **Pedagogia, Ciência Da Educação?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RABELO, A. O. **Eu gosto de ser professor e gosto de crianças.** A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. Revista Lusófona de Educação. No. 15, p.163-173, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n15/n15a12.pdf>>. Acesso em 17 mai. 2017.

RESOLUÇÃO CNE/CP N° 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Acessado dia 28/06/2006: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

ROLDÃO, Maria do Céu. **A formação de professores como objecto de pesquisa:** contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. Revista Eletrônica de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2006a. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5/5>>. Acesso em: jun. 2017.

ROQUETE, Liana Correio. **Musicalização infantil:** ações contrahegemônicas na formação de crianças do 1º ano do ensino fundamental. 2010. 109 f., il. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SÁ, Carmen Silvia da Silva. **Currículo ativo e a constituição de identidades profissionais em um curso de licenciatura em química.** 2012. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

SAINT-EXUPERY, A. **O pequeno príncipe.** 5. ed. São Paulo: Geração Editoria, 2014.

SANTOS, Inês Maria Meneses dos; SANTOS, Rosângela da Silva. **A etapa de análise no método história de vida:** uma experiência de pesquisadores de enfermagem. Texto & Contexto. Enfermagem, v. 17, p. 714-719, 2008.

SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos. **O papel da família e dos pares na escolha profissional.** In: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 10, n. 1, p. 57-66, jan./abr. 2005

SILVA, Raquel Marques da. **O jogo matemático no processo de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva autônoma.** 2014. 70 f., il. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

SILVA, Ana Caroline Ribeiro da. **Bilinguismo e ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem de uma escola do DF.** 2016. 54 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, E. T. **Magistério e Mediocridade.** 6.ed – São Paulo, Cortez, 2005.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrytina Venancio. **Histórias de vida e formação de professores.** Quarttet. Rio de Janeiro, 2008.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TENO, N. A. C.; XAVIER, M.. **Memórias de formação:** instrumento para compreender a construção da identidade docente. In: Lucrécia Stringheta Mello; Jucimara Rojas. (Org.). Educação, Pesquisa e Prática Docente em Diferentes Contextos. 1ed.Campo Grande: Life, 2012, v. 1, p. 31-45.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Brasília: Faculdade de Educação, 2005.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** Uma construção possível. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **Docência como atividade profissional.** In: VEIGA, I.P.A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.) Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas – Campinas, SP: Papirus, p.13-21, 2008.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Recorte dos discursos extraídos do memorial formativo de uma das estudantes pesquisadas.

| | |
|---|---|
| Autor: | ALTOÉ |
| Ano: | 2009 |
| Orientador: | Maria Luiza Pereira Angelim |
| Título: | “Pedagogia e saúde: uma perspectiva para a educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar” |
| Palavras-chave: | Educação de Jovens e Adultos, Pedagogia Hospitalar, Educação Especial, Humanização Inclusão, Necessidades Educacionais Especiais, Ambiente Virtual e perspectivas |
| Memorial | |
| Origem | |
| <p>“Quem era eu quando criança? Alguém que percebia o mundo com suas vicissitudes e limitações. Mas acima de tudo um ser que interagiu com as pessoas.” (ALTOÉ, 2009, p. 25)</p> <p>“Eu, minha mãe, meu irmão, meu pai, uma família desestruturada e cheia de conflitos. Minha frágil saúde refletia as dificuldades que nos afligiam; era impossível para uma criança deixar de sofrer as consequências de uma realidade tão dura, e foi nessas circunstâncias que eu despertei para o verdadeiro desejo de transformar as coisas.” (ALTOÉ, 2009, p. 25)</p> | |
| Formação | |
| <p>“Estudei por alguns anos em colégios particulares. Frequentei o Colégio Marista de Goiânia até a quinta série do ensino fundamental. Mas não pude suportar ver o sacrifício da minha mãe para pagar por uma escola destinada à elite. Uma situação que decidi por fim, mesmo tendo profunda consciência do que era o melhor para mim.” (ALTOÉ, 2009, p. 26)</p> <p>“Depois do Colégio Marista, estudei mais dois anos no Colégio Objetivo e finalmente ingressei em uma escola pública. Foi quando pude perceber a realidade de forma mais profunda, as diferenças tornaram-se mais objetivas ao meu olhar. Consegui concluir o ensino fundamental e estava disposta a cursar o Magistério; sentia a necessidade de tentar superar de alguma forma a realidade.” (ALTOÉ, 2009, p. 26)</p> <p>A vida que levava era de muitas dificuldades, mas esses anos que passei em escolas particulares, passando por todo tipo de humilhação, discriminação e indiferença me tornaram inconformada. Na verdade, não conseguia aceitar as circunstâncias impostas pelo sistema de educação liberal – o fracasso no sentido individual. Mesmo tendo boa educação, a chance para chegar ao poder não dependia só de mim. Era óbvio que me restaria a profissionalização como mão de obra barata para servir a elite.” (ALTOÉ, 2009, p. 26)</p> <p>“Iniciei o magistério, mas como já trabalhava como secretária não encontrava forças para realizar o curso no período noturno. Parei temporariamente de estudar e fiquei dando aulas particulares nas horas de folga, uma atividade que já exercia desde os onze anos, alfabetizando meus primos e dando aulas de reforço aos filhos de vizinhos.” (ALTOÉ, 2009, p. 26)</p> <p>“Só havia uma resposta, precisa aprender. Não havia outra alternativa a não ser continuar trabalhando e estudando. Minhas filhas e meu marido incentivaram-me a prestar o vestibular na UnB. Um passo novo adiante – pensei! Precisei me preparar, fiz alguns cursinhos para alunos carentes em minha comunidade e depois de duas tentativas frustradas, Deus me abençoou no ano de 2005, e finalmente ingressei no tão desejado nível superior.” (ALTOÉ, 2009, p. 31)</p> <p>“(…) tive muita dificuldade no início do curso. As readaptações aos estudos implicaram uma radical dedicação aos livros e textos, concomitante atenção redobrada às aulas. (...) Precisei reconhecer meus limites. Afinal passei dez anos sem estudar, e ao mesmo tempo precisava cuidar dos meus alunos, de minhas duas filhas, de meu marido, da minha mãe e do meu lar. Dedicando-me também ao estágio na Biblioteca Central como forma de custeio aos meus gastos com transporte, alimentação e vestuário. Eu</p> | |

chegava cansada na universidade. Não tinha muita disposição mental e pouca motivação para concentrar-me nas aulas.” (ALTOÉ, 2009, p. 33)

“Não consigo me distanciar da educação para jovens e adultos, por mais que eu tenha experiência na prática educativa com crianças, há um chamado constante que direciona meu olhar a esses sujeitos. E foi a partir desse primeiro contato com o conceito de Classe Hospitalar que imaginei propostas para ampliar esse atendimento nos hospitais as pessoas hospitalizadas sem restrição de idade.” (ALTOÉ, 2009, p. 37)

Trabalho docente

“Exercer o Magistério com paixão teve seus antecedentes ainda na minha infância.” (ALTOÉ, 2009, p. 25)

“Afirmar que nasci para a carreira de magistério é ser muito positivista, a ponto de não perceber o ser humano como uma novidade.” (ALTOÉ, 2009, p. 25)

“Sozinha eu não conseguiria saber minha vocação para determinada profissão, Mas havia um desejo incontido de dançar, colocar na ponta dos pés a esperança de um mundo leve como os gestos de uma bailarina e suave como uma música clássica.” (ALTOÉ, 2009, p. 25)

“O tempo passou e a vida, no entanto, não foi generosa no sentido de oferecer oportunidades para realizar o meu sonho de infância. Contudo foi a própria vida sem expectativas que me revelou a possibilidade de poder transformar a vida dos outros.” (ALTOÉ, 2009, p. 25)

“A história e as condições daqueles momentos foram a favor quando pôs em meu caminho a chance de poder conhecer melhor a realidade de jovens e adultos que precisavam de mudança. Pode parecer estranho, mas não escolhi a Pedagogia, parece que fui escolhida! (ALTOÉ, 2009, p. 25 e 26)

“Ainda com nove anos, fui levada por uma prima para ajudá-la em uma classe de alfabetização de adultos, o antigo Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização. (...) aquela preocupação com o outro já tinha se tornado convicção, agora parecia ter encontrado uma forma para se converter em possível contribuição, uma curta experiência que abriu os caminhos e norteou o curso da minha história” (ALTOÉ, 2009, p. 26)

“Logo que cheguei em Brasília, recebi uma proposta de emprego numa escola particular. Não pude recusar, morando de favor, não pretendia ser uma despesa a mais”

“O sonho de ser bailarina desvaneceu-se na tênue lembrança que restava. Mas, por incrível que pareça, fiquei resignada e me sublimiei ao novo, e entretanto já conhecido, ofício.” (ALTOÉ, 2009, p. 27)

“Paulatinamente fui desenvolvendo apreço pelo exercício da educação. Comecei a tecer outras expectativas a respeito de minha vida. Fui me revelando uma professora. (...) A educação começou a ter outro significado. Surge uma paixão em lecionar que antes só havia se pronunciado timidamente na minha infância, quando compartilhei experiência com alfabetização de adultos.” (ALTOÉ, 2009, p. 27)

“Foi um período onde ajustei meus interesses financeiros e pessoais trabalhando na educação infantil. O carinho e afeto dispensado às crianças nada mais eram do que uma extensão do processo de educar. Então consumou-se a escolha pela educação.” (ALTOÉ, 2009, p. 27)

Na minha experiência individual, um dos momentos mais expressivos tem sido a relação entre eu e minhas filhas. Sou uma educadora constante no meu lar e a educação e a educação que procuro consolidar nesse espaço tem sido dialética. Construímos uma educação na qual aprendo ensinando.” (ALTOÉ, 2009, p. 28)

“Como educadora, preciso ser capaz de crescer, aprender, celebrar, viver e conviver com minhas filhas e com todas as outras crianças que buscam construir o seu mundo, um espaço de liberdade, solidariedade e respeito.” (ALTOÉ, 2009, p. 28)

“Constituir uma família e zelar por ela é algo fascinante. E ser educadora proporciona incontestável certeza de ser abençoada. Percebi o quanto sou agraciada por Deus.” (ALTOÉ, 2009, p. 30)

“O impulso de querer acolher o ideal de educação vem antes do diploma de educador. A profissão é educar, mas a capacidade abrange os estados mais complexos.” (ALTOÉ, 2009, p. 30)

“Hoje quando olho para trás, lembro que havia atividades iguais para todos os alunos, tal lembrança me

preocupa. Não me vejo mais trabalhando com educação tradicional.” (ALTOÉ, 2009, p. 34)

“Sei também que alunos e professores aprendem juntos e passam por transformações. Cada pessoa no seu devido tempo descobre o mundo e penso que ao educador cabe sempre a atitude de colocar o mundo no horizonte do educando.” (ALTOÉ, 2009, p. 34)

Perspectivas Futuras

“Minha grande vocação é de aprender e meu desejo é o de ensinar. Posso dizer que encontrei na Universidade de Brasília o ambiente de aprendizagem que eu ansiara desde a minha juventude. (...) Vislumbro horizontes aonde a minha formação me permitirá atuar intencionalmente nos espaços “vazios”, nas lacunas sociais aonde a educação ainda não se faz presente.” (ALTOÉ, 2009, p. 157)

“Não me vejo fazendo outra coisa que não seja buscar respostas para consolidar as práticas educativas que farão transformar o contexto de exclusão neste país. (ALTOÉ, 2009, p. 157)

“Nesse momento pretendo me dedicar voluntariamente à educação de jovens, adultos e idosos no ambiente hospitalar, procurando parcerias e apoio para construção de um projeto que inicie esta nova proposta educativa.” (ALTOÉ, 2009, p. 157)

FONTE: Síntese elaborada pela autora por meio do Repositório Virtual da Biblioteca de Monografias – BDM/UnB.

ANEXO

ANEXO A – Modelo de Termo de Autorização de divulgação de monografias pela Biblioteca Digital de Monografias – BDM/UnB.

| Biblioteca Digital de Monografias bdm.unb.br | | Universidade de Brasília | |
|--|----------|--------------------------|--|
| 1. IDENTIFICAÇÃO: | | | |
| Autor: | | | |
| RG: | CPF: | E-mail: | |
| Telefone: | Celular: | Data de apresentação: | |
| Título: | | | |
| Palavras-chave: | | | |
| Curso: | | Departamento: | |
| Tipo: () Graduação - Licenciatura () Graduação - Bacharelado | | Orientador: | |
| () Graduação - Dupla Habilitação () Especialização | | | |
| 2. INFORMAÇÃO DE ACESSO AO DOCUMENTO: | | | |
| Liberação para publicação: () Total () Parcial ^{1,2,3,4} | | | |
| Em caso de publicação parcial, especifique os capítulos a serem retidos: | | | |
| Observações: | | | |
| ¹ É imprescindível o envio do arquivo em formato digital da <u>monografia completa</u> , mesmo em se tratando de publicação parcial. | | | |
| ² A solicitação de publicação parcial deve ser feita mediante <u>justificativa</u> lícita e assinada pelo <u>orientador do trabalho</u> , que deve ser entregue juntamente com o termo de autorização. | | | |
| ³ A restrição poderá ser mantida por até um ano a partir da data de autorização da publicação. Para a extensão desse prazo deve ser solicitada novamente junto à UnB-BCE. | | | |
| ⁴ O resumo e os metadados ficarão sempre disponibilizados. | | | |
| 3. LICENÇA: | | | |
| DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA | | | |
| O referido autor: | | | |
| a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade. | | | |
| b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade de Brasília os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue. | | | |
| Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade de Brasília, declara que cumpriram quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo. | | | |
| LICENÇA DE DIREITO AUTURAL | | | |
| Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Biblioteca Digital de Monografias (BDM) da Universidade de Brasília a disponibilizar meu trabalho de conclusão de curso por meio do site bdm.unb.br, com as seguintes condições: disponível sob Licença Creative Commons 4.0 International, que permite copiar, distribuir e transmitir o trabalho, desde que seja citado o autor e licenciante. Não permite o uso para fins comerciais nem a adaptação desta. | | | |
| A obra continua protegida por Direito Autoral e/ou por outras leis aplicáveis. Qualquer uso da obra que não o autorizado sob esta licença ou pela legislação autoral é proibido. | | | |
| Caso o autor opte por outra forma de licença, pedimos que entre em contato com o Setor de Gerenciamento da Informação Digital (GID) da Biblioteca Central da UnB, no telefone 3107-2687. | | | |
| _____ / / Local Data | | | |
| _____ Assinatura do Autor | | | |