

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes  
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

## **Identidade do pedagogo docente: O conteúdo dos memoriais formativos**

*Otilia Maria A. N. A. Dantas*

*Laryssa Bezerra Lima*

**Resumo:** Como a Identidade Docente do pedagogo formado pela Universidade de Brasília se reflete no discurso extraído de suas narrativas? O Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia da UnB é constituído em sua primeira parte pelo Memorial Formativo, um recurso de caráter literário e estético que oportuniza ao estudante a experiência de revisitar de sua trajetória até a sua formação docente. As reflexões deste artigo são resultados de um estudo desenvolvido com o objetivo de compreender o sentido da identidade docente de 10 (dez) estudantes egressos. A pesquisa, de natureza qualitativa, pautou-se em histórias de vida e selecionou, de maneira aleatória, a partir do Repositório Virtual da Biblioteca de Monografias – BDM da UnB, Memoriais Formativos correspondentes a 10 (dez) anos de produção (2007-2016). Os memoriais foram analisados com ênfase nos seguintes aspectos: origem, formação docente e visão acerca do trabalho docente dos autores pesquisados com base na perspectiva teórico-metodológica da análise do discurso. A fundamentação teórica é composta de uma compilação de estudos sobre identidade docente, memoriais formativos, formação docente inicial e continuada com base em autores diversos. Os discursos extraídos dos Memoriais Formativos revelam 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.

## INTRODUÇÃO

O Memorial Formativo trata-se de um recurso de caráter literário e estético, comumente utilizado em cursos de formação de professores. No curso de Pedagogia da Universidade de Brasília – UnB, o Projeto Acadêmico do Curso (Universidade de Brasília, 2005) faz menção a sua utilização, como primeira parte do Trabalho de Conclusão de Curso, no intuito de oportunizar o concluinte a refletir acerca de seu percurso formativo. O exercício de rememorar trajetórias tende a impulsionar a

escrita reflexiva. Explorando o Repositório Virtual da Universidade foi possível perceber o quanto este recurso revela sobre a identidade de seus autores, suas experiências, escolhas e constituição profissional. São narrativas compostas pelo revisitar de experiências as quais expressam o significado da educação e a representatividade da docência em suas vidas. Os Memoriais Formativos trazem importantes considerações sobre a *Identidade Docente*.

A formação em Pedagogia, pré-requisito para obtenção do grau de licenciado, certamente é a porta de entrada para o universo da educação, mas não é a única razão que constitui a Identidade Docente. A origem, família e formação são fatores que, quando entrelaçados, justificam a Identidade do pedagogo docente. Sendo assim, o presente estudo tem como **objetivo** compreender o sentido da Identidade Docente, tendo em vista os discursos extraídos dos Memoriais Formativos de estudantes egressos do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

#### *Fundamentação teórica*

O *Memorial Formativo* é um texto narrativo que oportuniza a reflexão acerca do percurso de formação do próprio autor. A escrita deste documento permite ao autor a possibilidade de estabelecer suas relações com a prática pedagógica por meio do exercício de refazer sua trajetória e ressignificar fatos e experiências se configurando em 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”. Logo, o Memorial Formativo é um instrumento que contribui para o processo de compreensão da formação pessoal e profissional do indivíduo. Nóvoa (1992, p. 13) revela preocupação com a formação docente que contemple um caráter crítico-reflexivo defendendo que:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação 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.

Connelly e Clandinin (1995) reconhecem a relevância do Memorial Formativo como uma ferramenta capaz de contribuir com a investigação educativa por meio do estudo das narrativas. Teno e Xavier (2012, p. 29) consideram-no como um texto em que “se entrelaçam, brilhantemente, os processos de autoria e de construção identitária”. Passeggi (2006, p. 3) enfatiza-o como “um importante recurso de formação docente que contribui para a tomada de consciência, individual e coletiva, que cada professor encontra na sua própria trajetória de vida”. Neste sentido, o Memorial Formativo traz consigo recordações selecionadas pelo autor elegendo o que considera importante ao longo da sua trajetória e a partir da escrita promove uma autorreflexão, o que o torna um excelente instrumento formativo. Para Souza (2006, p.14) ao narrar por escrito sua experiência o sujeito se torna “[...] 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”. Por isto consideramos os memoriais formativos uma potencial fonte de investigação acerca da identidade docente e um importante recurso na Formação Docente, seja no âmbito da formação inicial ou continuada.

A *Formação inicial* é a fase de formação em que o sujeito se forma para o exercício da profissão docente. Este nível de formação contribui para a construção da identidade do docente. Para Dantas (2007, p. 44):

[...] 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.

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. Dantas (2007, p. 56) ainda destaca que “O resultado dessa formação para a docência conduz à definição da identidade profissional”.

A *Formação continuada* visa o aprimoramento da qualidade da docência. Dantas (2007, p. 65) divide a formação contínua em “formação contínua universitária e [...] do tipo interativo-reflexivo”. A primeira, com ênfase na pesquisa, oportuniza a investigação do cotidiano escolar. A

autora (Dantas, 2007, p. 66) enfatiza a importância da relação entre formação contínua e profissão, pois “é fundamental que o sujeito que se forma tenha consciência da materialidade de tais estudos para a vida pessoal e profissional”. A formação contínua do tipo interativo-reflexivo está intimamente ligada à relação do docente com seus pares. Ali o processo formativo ocorre 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. [...] 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, esse tipo de formação leva a “uma produção coletiva de novos saberes” a partir da reflexão. Logo, a formação continuada ocorre quando o professor se empodera de sua identidade docente.

Dutra e Terrazan (2008) defendem que a *Identidade Docente* está diretamente ligada às experiências de ensino vivenciadas em diferentes espaços, às escolhas realizadas por esses sujeitos, à relação que o mesmo mantém com sua formação e o sentido que atribuem ao seu trabalho. Para Rabelo (2010) o exercício da docência pode estar ligado ao interesse pessoal do sujeito assim como também a uma série de outros fatores como influência da família, aspectos sociais e econômicos, às vezes por falta de oportunidade ou muitas vezes por ser a melhor opção para aquele indivíduo. Para eles, o gostar de ensinar e a afinidade com as atividades relacionadas à profissão são razões que levam sujeitos a optarem pela docência. Veiga (2008, p. 18), por sua vez, defende que a identidade docente está “[...] em constante processo de revisão dos significados sociais [...] é importante conhecer [...] como a imagem do professor tem sido percebida e [...] quais têm sido os pressupostos que fundamentam os projetos pedagógicos para a sua formação”. Essa mobilização constante caracteriza a formação contínua do docente como um processo que constrói e se reconstrói pela experiência, pela sua valorização profissional e pelos aprofundamentos dos estudos.

A identidade, por sua vez, é algo que se estabelece de maneira processual, pois “[...] não é um dado imutável nem externo [...] é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (Anastasiou & Pimenta, 2001, p. 76). Corroborando destacamos em Nóvoa (1992, p. 16) que a identidade docente “[...] é um lugar de lutas e de conflitos, um

espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Destarte, o significado social que os professores atribuem a si mesmos contribui com a construção da Identidade Docente. Para 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.

Além de complexa e contraditória a Identidade Docente também se desenvolve coletivamente. Entretanto, esta construção se inicia antes 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 contribui para a formação da identidade docente, algo que requer autoconsciência de seu papel, e reflexão crítica constante sobre a prática (Freire, 1998).

## METODOLOGIA

A metodologia, de natureza qualitativa, pautou-se em histórias de vida que permite analisar a partir dos discursos e da perspectiva dos sujeitos (Souza & Mignot, 2008). Sendo assim, foram selecionadas, de maneira aleatória, 10 monografias construídas por egressos do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), ao longo de 10 anos (2007-2016). Destas monografias analisamos seus Memoriais Formativos a partir dos seguintes aspectos: a origem e a formação dos sujeitos e sua visão acerca do trabalho docente. Os critérios de análise foram suscitados a partir do conteúdo e do formato pelo qual os Memoriais foram construídos. Pretendíamos saber quais os motivadores que tendem a constituir a Identidade Docente desses sujeitos e por quais caminhos trilham essas identidades.

A *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 do discurso e da perspectiva dos sujeitos. Optamos por este instrumento devido ao significado das variadas informações e da capacidade técnica de interagir com as diversas áreas do conhecimento, mas, especialmente, pelo seu caráter mediador em relação às questões sociais, individuais, profissionais, etc. Sobre isto Passeggi et al. (2011, p. 371), defendem que:

[...] 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.

A Análise do Discurso é uma metodologia de leitura de textos que visa compreender questões a partir do estudo do discursoorais, escritos, pictóricos, etc. Para tanto, tem como objetivo descrever o “funcionamento do texto e como ele produz sentido” (Laruccia et al., 2014, p. 31). Segundo os autores, a formação discursiva, sendo heterogênea, 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.

## RESULTADOS

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.

*Origem* – O recorte dos discursos revela quem os são os sujeitos, de onde vieram e de que maneira ingressaram no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Estes sujeitos são do gênero feminino fato que não surpreende tendo em vista que o curso de Pedagogia é formado majoritariamente por mulheres. A maioria dessas estudantes é oriunda da

escola pública e ingressaram na Universidade de Brasília por meio do PAS (Programa de Avaliação Seriada), vestibular ou da transferência facultativa como destacam os recortes:

- [...] 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)

Vale salientar que as estudantes cursaram Pedagogia entre o período de 2007 a 2015 e tiveram sua formação regida pelo currículo aprovado em 2005 (Universidade de Brasília, 2005). Elas são naturais de Brasília ou chegaram a esta região com a família muito cedo. Algumas delas são filhas de trabalhadores semianalfabetos:

- [...] nasci em Brasília A minha irmã tem deficiência auditiva. A vida não foi assim muito fácil. (Aleixo, 2013, p. 14)
- Não foi fácil convencer a minha mãe, uma mulher semialfabetizada e sofrida que lutava sozinha incessantemente para criar seus dois filhos. [...] fui convidada a morar em Brasília por familiares. (Altoé, 2009, p. 26)

Os recortes 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. 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 (Saito et al., 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. Infelizmente, no Brasil o *bullying* se tornou um problema crônico nas escolas e assola um expressivo número de crianças e jovens diariamente:

- 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. (Aleixo, 2013, p. 15)
- [...] 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 [...]. (Guimarães, 2012, p. 07)

Os discursos de denúncia revelam a forma como o *bullying* afetou a vida e o desenvolvimento das estudantes pesquisadas que já adultas, como destaca Guimarães (2012), carregam consigo traumas de tantas experiências ruins sofridas no período escolar e que de certa maneira contribuíram para a construção da identidade dessas jovens exercendo influência em relação à opção pela docência.

Sobre a *Formação docente*, segunda categoria, adotamos este critério de análise para compreender o percurso formativo das estudantes pesquisadas. Essa análise revelou 3 (três) subcategorias: a escolha profissional, a influência da família e a formação acadêmica. Na *Escolha profissional* muitos fatores exercem influência, sejam 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 presente nas brincadeiras com outras crianças;

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

- Lembro de que a minha brincadeira 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, p. 15)
- Ser professora era um sonho antigo. Eu queria fazer o magistério quando cheguei à Brasília para entrar no Ensino Médio. [...] Então, decidi que tinha que fazer pedagogia. (Aleixo, 2013, p. 16)
- Pode parecer estranho, mas não escolhi a Pedagogia, parece que fui escolhida! (Altoé, 2009, p. 26)
- [...] era uma exigência da escola que trabalhava, busquei a forma de garantir o trabalho remunerado. (Roquete, 2010, p. 46)
- Escolhi pedagogia porque a nota de corte era mais baixa[...]. Finalmente passei no cobiçado vestibular da UnB no segundo semestre de 2007. (Mendes, 2011, p. 16 e 17)

A falta de prestígio social em relação a profissão docente é uma realidade nacional devido a diversos fatores dentre eles as condições de trabalho e as questões salariais, a desvalorização do professor. Atualmente a docência não é mais uma opção profissional para os jovens do Ensino Médio. Segundo Gatti (2010), estes jovens, apesar de considerarem a carreira docente algo nobre e fundamental para a sociedade apenas 2%

consideram o curso de Pedagogia ou alguma licenciatura uma opção profissional. Para alguns graduandos investigados a Pedagogia não foi sua primeira opção, mas por julgarem ser mais fácil alcançar uma vaga no ensino superior público, optaram por este curso. 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”.

Sobre a *Influência familiar*, os relatos revelaram uma forte influência em relação à docência. Constatou-se influência positiva e outros foi encarada negativamente. Um dos discursos destaca que o pai se decepcionou com a escolha, pois esperava que a filha optasse pelo Direito. A mãe, por sua vez, apoiou a escolha (Aleixo, 2013). Vejamos outros:

- 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, p. 15)

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 a família e os amigos cobram, precocemente, um posicionamento que o jovem ainda não possui.

- 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)

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”. Para tanto, é preciso haver um processo de “independen-

tização” do adolescente para possibilitar que se crie alternativas de superação dos conflitos e assim possa se conscientizar de suas escolhas.

Na *Formação acadêmica* as estudantes destacam a importância do curso de Pedagogia da UnB, especialmente de determinadas disciplinas para o delineamento de sua profissão. Em contrapartida, outras afirmam que algumas disciplinas não proporcionam uma visão global da formação. A falta de orientação acadêmica, aliada às vastas possibilidades de pesquisa com diferentes professores pesquisadores não ajudavam a 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.

- Sair do curso de Pedagogia sem ter feito pesquisa e sem ter cursado algumas disciplinas sobre a “Educação Infantil”, “Currículo” e “Teorias da Pedagogia” são algumas [...] lacunas que se instalam neste momento de conclusão. O curso de Pedagogia [...] por ter um grande percentual de créditos optativos [...] as disciplinas obrigatórias não contemplam de modo pleno a formação esperada do Pedagogo. (Roquete, 2010, p. 53)

Para os 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.

Na categoria *Trabalho docente* a formação inicial para estas estudantes ainda parece insuficiente para a consolidação de sua prática docente. A partir dos muitos relatos de estágio e experiências em escola, os pesquisados reconhecem que não possuíam clareza quanto a 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. Vejamos o seguinte recorte:

- 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 então a pensar na possibilidade de fazer o curso de

Pedagogia [...]. A partir do conhecimento adquirido durante o curso [...], tive a oportunidade de refletir sobre minha própria prática pedagógica. (Roquete, 2010, p. 53)

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 equivale a sacerdócio o que dificulta o entendimento da ação docente. A influência de correntes teóricas diversas e distantes da realidade confunde a ação de ensinar tendendo ora para indefinição, ora para a tecnização. Sobre isto Holmes (1991) denomina este fenômeno de “balanço pendular” conforme encontramos no discurso abaixo:

- [...] 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. Então consumou-se a escolha pela educação. Não me vejo mais trabalhando com educação tradicional. Sei também que alunos e professores aprendem juntos e passam por transformações. (Altoé, 2009, p. 25)

As mudanças ocorridas nas últimas décadas acabaram por redefinir o papel da educação, da escola e dos profissionais que nela atuam. Conforme 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”. 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 a interdisciplinaridade. Conseqüentemente, este fenômeno exige dos pedagogos professores a redefinir sua prática para atuar em um contexto de mudanças e incertezas. Destarte, torna-se imprescindível que estes profissionais estejam conscientes das novas exigências educativas considerando a

autonomia profissional para inovar e repensar sua atuação na escola. Para Imbernón (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 Carvalho (2015) que:

- 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. (Guimarães, 2012, p. 7)
- 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. (Carvalho, 2015, p. 10)

Diante dos diferentes discursos concluímos que na contemporaneidade a prática do pedagogo professor, diante deste novo mundo de mudanças e incertezas, precisa ser provocadora e refletir sobre os conhecimentos pedagógicos e didáticos, conforme requeridos pelos pesquisados.

## CONCLUSÕES

Portanto, para os egressos de Pedagogia da UnB a *Identidade Docente* perpassa por múltiplos motivadores: (i) a família tem inegável participação nesse processo, seja pelo aspecto positivo ou pelo negativo, o que demonstra que a construção da identidade docente é algo intimamente ligada a emoção e às questões psicológicas; (ii) a trajetória escolar influencia, significativamente, as escolhas profissionais do indivíduo; (iii) o acaso, as experiências e conveniências da vida levam a optarem pela Pedagogia; (iv) o currículo vigente durante a formação propicia uma formação deficitária.

Diante disso, a pesquisa nos levou a compreender que a identidade docente é uma construção tecida num longo processo formativo, protagonizada por diversos motivadores e constituída de uma formação importante, mas não exclusiva.

REFERÊNCIAS

- Aleixo, A. P. L. (2013). *Relações professora-criança e a aprendizagem em sala de aula nos anos iniciais*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Altoé, H. A. (2009). *Pedagogia e saúde: Uma perspectiva para a educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Anastasiou, L. G. C., & Pimenta, S. G. (2010). *Docência no Ensino Superior* (4ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Carvalho, T. C. S. (2015). *Reflexões sobre a construção da autonomia de crianças em uma escola de educação infantil inovadora*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Colognese, S. C. (2000). *O adolescente e a escolha profissional Interações*. V (jan-jun). Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35450909>. Acesso em 7 de maio de 2017.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (2012). Relatos de Experiencia e Investigacion Narrativa. In S. S. O. Costa (Ed.), *Caminhos para o conhecimento de si: Narrativas auto (biográficas) na formação inicial/continuada de professores*. In VI Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade. *Anais do VI Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe.
- Dantas, O. M. A. N. A. (2007). *As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente*. Natal: UFRN. [Tese de doutorado].
- Dutra, E. F., & Terrazzan, E. A. (2008). Configurações curriculares de cursos de licenciatura em química e formação da identidade docente. In XIV Encontro Nacional de Ensino de Química. *Caderno de Resumos do XIV Encontro Nacional de Ensino de Química*, Curitiba: UFPR.
- Freire, P. (1998). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gatti, B. A., et al. (2010). *Atratividade da carreira docente no Brasil*. São Paulo: FVC.
- Guimarães, N. G. L. (2012). *O brincar como recurso pedagógico: Uma análise do cotidiano de uma turma do segundo ano*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Holmes, M. (1991). Bringing about change in teachers: rationalistic technology and therapeutic human relations in the subversion of education. *Curriculum Inquiry, Toronto*, 21(1), 65-90.
- Imbernon, F. (2010). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Jesus, S. N. de. (2004). Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. *Revista Katálysis, Florianópolis*, 7(2), 192-202.
- Laruccia, M. M. V., & Paulon, A. (2014). Análise do discurso: Fundamentos teórico-metodológicos. *Revista Diálogos Interdisciplinares*, 3. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/261698697>. Acesso em 29 de Maio de 2017.

- Machado, D. S. (2007). *Uma abordagem sobre a relação entre afetividade, aprendizagem e sentido subjetivo da deficiência visual: Relatos de experiências em uma escola pública do Distrito Federal*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Marcelo, C. (2009). A identidade docente: Constantes e desafios. *Formação Docente, Belo Horizonte, 1*, 109-131. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>
- Mello, F. A. F. (2002). *O desafio da escolha profissional*. São Paulo: Papirus.
- Mendes, N. M. (2011). *A obrigatoriedade da disciplina currículo no curso de graduação em pedagogia*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Oliveira, Z. M. R., Silva, A. P. S., & Cardoso, F. M. (2006). Construção da identidade docente: Relatos de educadores de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 36*, 547-571.
- Passeggi, M. C. (2011). Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. *Educação em Revista, Belo Horizonte, 27*.
- Passeggi, M. C., et al. (2006). Formação e pesquisa autobiográfica. In Congresso internacional sobre pesquisa (auto)biográfica. *Anais/Resumos...* Salvador: UNEB.
- Rabelo, A. O. (2010). Eu gosto de ser professor e gosto de crianças. A escolha profissional dos homens pela docência na escola primária. *Revista Lusófona de Educação, 15*, 163-173. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n15/n15a12.pdf>. Acesso em 17 mai. 2017.
- Roldão, M. C. (2006). 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*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5/5>. Acesso em jun. 2017.
- Saito, G. K. (2017). Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do bullying. *Psicologia, 1*, 44-56, Jan./Abril. São Paulo: USP.
- Santos, L. M. M. (2005). O papel da família e dos pares na escolha profissional. *Psicologia em Estudo, Maringá, 10*(1), 57-66.
- Silva, R. M. (2014). *O jogo matemático no processo de ensino-aprendizagem a partir de uma perspectiva autônoma*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Silva, A. C. R. (2016). *Bilinguismo e ludicidade nos processos de ensino e aprendizagem de uma escola do DF*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Souza, E. C., & Mignot, A. C. V. (2008). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quarttet.
- Souza, E. C. (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A.

- Teno, N. A. C., & Xavier, M. (2012). Memórias de formação: Instrumento para compreender a construção da identidade docente. In L. S. Mello & J. Rojas (Orgs.), *Educação, pesquisa e prática docente em diferentes contextos*. Campo Grande.
- Universidade de Brasília. (2005). *Projeto pedagógico do curso de pedagogia*. Brasília: Faculdade de Educação.
- Veiga, I. P. A. (Org.). (2008). Docência como atividade profissional. In I. P. A. Veiga & C. D'Ávila (Orgs.), *Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas* (pp. 13-21). Campinas: Papirus.