



**Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado em Educação**

LARYSSA BEZERRA LIMA

**A IDENTIDADE DOCENTE EXPRESSA EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO DE
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA - UNB**

Brasília - DF

2020

LARYSSA BEZERRA LIMA

**A IDENTIDADE DOCENTE EXPRESSA EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO DE
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA – UNB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA.

Orientadora: Dr.^a Otília Maria Alves da Nobrega
Alberto Dantas.

Brasília - DF

2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

LL732i Lima, Laryssa Bezerra
A IDENTIDADE DOCENTE EXPRESSA EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO
DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA - UNB / Laryssa Bezerra Lima;
orientador Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas. --
Brasília, 2020.
118 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação) --
Universidade de Brasília, 2020.

1. Identidade Docente. 2. Formação Inicial. 3. Memoriais
de Formação. 4. Curso de Pedagogia. I. Dantas, Otilia Maria
Alves da Nóbrega Alberto, orient. II. Título.

LARYSSA BEZERRA LIMA

**A IDENTIDADE DOCENTE EXPRESSA EM MEMORIAIS DE FORMAÇÃO DE
ESTUDANTES DE PEDAGOGIA - UNB**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília/UnB, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação a ser avaliado pela Comissão Julgadora composta pelos membros:

Defendida e aprovada em 21 de agosto de 2020.

COMISSÃO JULGADORA

Profa. Dra. Otília Maria A. N. A. Dantas
Universidade de Brasília/PPGE
(Presidente)

Profa. Dra. Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi
PPGE/UFRN

Prof. Dr. Erlando da Silva Rêses
PPGE/FE/UnB

Prof. Dr. Juarez José Tuchinski dos Anjos
PPGE-MP/FE/UnB

A todos os sujeitos que transitam, transitaram e ainda transitarão por este espaço de formação
chamado UnB.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por despertar em mim a coragem e a ousadia necessária para que eu pudesse chegar até aqui. Ao Deus Pai que me sustenta, me protege e me fortalece. Agradeço ao Senhor pela conclusão deste trabalho, pela força que me conferiu no decorrer do percurso para que eu pudesse superar os mais variados obstáculos: os 55 quilômetros que separam minha residência da universidade, as três conduções diárias, o trabalho, o consequente cansaço e até mesmo o luto. No entanto, eis-me aqui, mais uma vez, redigindo os meus agradecimentos.

Agradeço aos meus pais, que são mestres na vida e na lida diária. Que plantaram em mim a semente do inconformismo e que me fizeram acreditar que eu seria capaz de ser o que quisesse, inclusive, Mestre em Educação.

Em memória de minha irmã, que em seus últimos momentos de vida, ficou feliz ao saber sobre meu ingresso no mestrado.

Em memória de meu avô “Manel”, que foi um grande mestre da sabedoria popular e do conhecimento das coisas da vida.

Agradeço ao meu esposo Allan, um “mestre por tabela”, que divide comigo a casa, a vida, os problemas e as histórias; que abrandou minha agonia nos momentos de angústia; que ficou acordado comigo noites a fio esperando eu terminar de escrever e que carrega o fardo diário de conviver com alguém que escolheu fazer coisas difíceis.

Nesse sentido, agradeço minha orientadora, Profa. Dra. Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto Dantas, por sua sensibilidade e pela atenção que me conferiu ao longo dessa trajetória. Um agradecimento especial à Profa. Dra. Ireuda Mourão e Profa. Dra. Solange Alves, bem como ao GEPPESP - Grupo de Estudos e Pesquisa Profissão Docente, pela acolhida.

Aos colegas de mestrado, que ao me oferecerem carona, nem imaginavam quão menos sofrida tornavam a minha caminhada. A minha amiga Lucidalva, que buscou na UnB tantas vezes tarde da noite e me recebeu em sua casa para que eu ficasse algumas vezes um pouquinho mais perto da UnB. Aos amigos Thiago, Débora e Alessandra. Aos demais colegas que compartilharam a caminhada no mestrado nesses últimos dois anos: Lívia, Carlos, Rosângela, Simone, Monique, Cristina, Nancy, Luciane, Núbia, Patrícia, Marilsa, Thayles, Érika, Mateus, Mirian, Roberta e Fernando.

Sou imensamente e eternamente grata pela formação que recebi nas escolas públicas do Distrito Federal, da Educação infantil ao Ensino Médio.

À Universidade de Brasília por ter sido meu *locus* de formação, minha direção, meu horizonte e minha segunda casa por tantos anos de minha vida. Enfim, por contribuir tão genuinamente para a constituição do meu ser enquanto pessoa e enquanto docente.

Os sentidos não estão nas palavras. Estão aquém e além delas mesmas.

Eni Orlandi

RESUMO

A Identidade Docente na Formação Inicial é o **tema** desta dissertação. O estudo tem como **objetivo geral** analisar a Identidade Docente expressa nos Memoriais de Formação de estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. A **metodologia** propõe um diálogo entre categorias da Teoria Social e a Análise do Discurso Crítica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que se desenvolve pela via do Memorial de Formação, um gênero acadêmico institucionalizado pelo Curso de Pedagogia da UnB como parte integrante do Trabalho de Conclusão de Curso de estudantes em final de formação. A **fundamentação teórica** pauta-se nas categorias: Identidade e Identidade Docente, a partir de Dubar (2005), Nóvoa (1995) e Rêses (2015); Formação Docente, com base em Dantas (2007), Ludke e Boing (2012), Nóvoa (2019) e Pimenta (1999), e Memorial de Formação, pelos pressupostos de Passeggi (2006), (2011), (2016), entre outros. Os **resultados** revelam o Memorial de Formação dos estudantes de Pedagogia da UnB como uma fonte de memória viva da Universidade de Brasília, da História de Brasília e da Educação do Distrito Federal, que narra de maneira tautológica contradições históricas da educação e estereótipos da formação pelo questionamento e estranhamento de estudantes em iminência da docência. As **conclusões** demonstram que a Identidade Docente se expressa nesses Memoriais de Formação pela ênfase no sujeito que antecede o ingresso na Universidade de Brasília. Constituída de contradições, a escola narrada pelos sujeitos é, posteriormente, estranhada e questionada na trajetória acadêmica, refletindo aspectos do momento em que se encontram os estudantes na ocasião de produção das narrativas, ou seja, o momento singular de estarem prestes a tornarem-se licenciados para a docência.

Palavras-chave: Identidade Docente. Formação Inicial. Memoriais de Formação. Curso de Pedagogia.

RÉSUMÉ

L'identité des Enseignants dans la Formation Initiale est le **sujet** de cette dissertation. **L'objectif général** de l'étude est d'analyser l'identité d'enseignement exprimée dans le Mémorial de formation des étudiants du Cours de Pédagogie de l'Université de Brasilia. **La méthodologie** propose un dialogue entre les catégories de la théorie sociale et l'analyse du discours critique. Il s'agit d'une recherche qualitative qui est développée à travers le Mémorial de la Formation, un genre académique, institutionnalisé par le Cours de Pédagogie de l'UnB en tant que partie intégrante du travail de fin de cours des étudiants à la fin de leur formation. **La base théorique** est basée sur les catégories suivantes : Identité et identité d'enseignement de Dubar (2005), Rêses (2015), Nóvoa (1995) ; Formation d'enseignement basée sur Pimenta (1999), Dantas (2007), Ludke et Boing (2012), Nóvoa (2019) ; et Mémorial de formation à partir des hypothèses de Passeggi (2006), (2011), (2016), entre autres. **Les résultats** révèlent le Mémorial de la formation des étudiants en pédagogie de l'UnB comme source de mémoire vivante de l'Université de Brasilia, l'Histoire de Brasilia et l'Education du District fédéral, qui raconte de manière tautologique les contradictions historiques de l'éducation et les stéréotypes de formation par le questionnement et l'étrangeté des étudiants à la veille d'enseigner. **Les conclusions** démontrent que l'identité de l'enseignement s'exprime dans ces Mémoires de Formation par l'accent mis sur le sujet qui précède l'entrée à l'Université de Brasilia. Constituée de contradictions, l'école racontée par les sujets est, par la suite, étrangeté et questionnée dans la trajectoire académique, reflétant des aspects du moment où les étudiants se trouvent à l'occasion de la production des récits, c'est-à-dire le moment singulier d'être sur le point de devenir professeur diplômé.

Mots clés : Identité Enseignant. Formation initiale. Mémoires de formation. Cours de pédagogie.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Teia de categorias emergentes dos trabalhos pesquisados.....	22
Figura 2 – Objetivos previstos pelo Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB do ano de 2002.....	45
Figura 3 – Categorias iniciais adotadas para estudo do objeto.....	56
Figura 4 – Dispositivos analíticos adotados para análise dos discursos.....	59
Figura 5 – Categorias de seleção dos discursos.....	63
Figura 6 – Ensino Médio X Emancipação.....	87
Figura 7 – Movimento da Identidade Docente expressa pelos Memoriais de Formação.....	102
Gráfico 1 – Autores mais citados nas pesquisas sobre Identidade Docente.....	24
Gráfico 2 – Recorrência de autores nas pesquisas com Memoriais de Formação.....	32
Gráfico 3 – Forma de ingresso na UnB.....	89
Mapa 1 – Divisão Administrativa do Distrito Federal – CODEPLAN	66
Quadro 1 – Quadro de Coerência da Pesquisa.....	15
Quadro 2 – Levantamento da perspectiva teórico-metodológica dos trabalhos analisados....	25
Quadro 3 – Quadro-síntese das opções metodológicas dos autores comentados.....	31
Quadro 4 – Identificador e ano de Referência dos Memoriais de Formação selecionados. ...	64
Quadro 5 – Síntese de termos/expressões extraídas dos Memoriais Formativos que remetem a uma tendência tradicional de educação.	80
Quadro 6 – Síntese dos termos/expressões sobre escola e professores.....	84

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Identidade Docente em números – Banco de dados da Capes.....	21
Tabela 2 – Identidade Docente na perspectiva da formação inicial.	23
Tabela 3 – Filtragem de artigos sobre Identidade Docente dentro da perspectiva da Formação Inicial.	28
Tabela 4 – Pesquisas com Memoriais de Formação.....	29
Tabela 5 – Pesquisa com Memoriais de Formação – Banco de Dados da Capes.....	29
Tabela 6 – Organização do curso de Pedagogia da UnB segundo o Projeto Acadêmico de 2002 e o PPC de 2018.	47
Tabela 7 – Distância entre Regiões Administrativas e a FE/UnB.	70

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADC	Análise do Discurso Crítica
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPe	Centro Acadêmico de Pedagogia
CEI	Campanha de Erradicação de Invasões
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
DF	Distrito Federal
DNA	Ácido desoxirribonucleico
EaD	Educação a Distância
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FE	Faculdade de Educação
FORMANCIPA	Formação Integrada Emancipadora de Acesso à Educação Superior
GO	Goiás
IFESP	Instituto de Educação Superior Presidente Kennedy
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MF	Memorial de Formação
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
RA	Região Administrativa
RN	Rio Grande do Norte
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SERPAJUS	Serviço de Paz, Justiça e Não-Violência
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UTB	União Transporte Brasília

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Um parêntese para o meu Memorial de Formação.....	16
1.2	Estado do Conhecimento.....	20
2	DA NOÇÃO DE IDENTIDADE AO TERMO IDENTIDADE DOCENTE	33
2.1	Identidade: conceitos-chave	33
2.2	A construção do termo “Identidade Docente”.....	35
3	A FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA	38
3.1	O curso de pedagogia da UnB	42
4	MEMORIAL DE FORMAÇÃO: PARA QUÊ E PARA QUEM?	48
5	ABORDAGEM METODOLÓGICA	53
5.1	Natureza, fontes e instrumentos de pesquisa.....	53
5.2	Método.....	54
5.3	Na trilha do discurso.....	57
5.4	CrITÉrios de seleção do corpus de análise	61
6	COM A PALAVRA... OS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO	65
6.1	A História dentro da História: quem são e de onde vêm os sujeitos que dão vida aos Memoriais de Formação	65
6.2	Legado escolar: a escola segundo o Memorial de Formação	74
6.3	Narrativas da Formação: A trajetória no Curso de Pedagogia da UnB	89
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	108
	ANEXOS	118

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como berço o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, em nível de mestrado, mais especificamente, a linha de pesquisa Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA). O estudo adota como objeto de investigação a Identidade Docente expressa na Formação Inicial, levando em consideração o curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e os Memoriais de Formação produzidos em seu contexto.

O presente estudo consiste na continuidade e aprofundamento de uma trajetória de pesquisa que se iniciou na graduação, a partir de um estudo recente, construído como meio de obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, ocasião em que nos propomos a investigar os discursos extraídos dos Memoriais de Formação de estudantes egressos do curso de Pedagogia da UnB (LIMA, 2017).

Em Lima (2017), sob o objetivo de compreender como a construção da Identidade Docente dos estudantes se refletia nos discursos de seus Memoriais de Formação, encontramos algumas características comuns nas narrativas daqueles sujeitos: suas origens, trajetórias formativas e o trabalho docente como um meio de sobrevivência.

Àquele trabalho de graduação revelou o Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília como um dos motivadores da construção dessa Identidade Docente, assumindo um papel preponderante na vida daqueles sujeitos: formando para uma docência não almejada, dando sentido àquela formação (LIMA, 2017).

A partir dessa contextualização justificamos nossas intenções de pesquisa. Decidimos nos aprofundar na compreensão da Identidade Docente baseada na Formação Inicial e por meio de Memoriais de Formação. Quando ousamos tocar no interior desse processo formativo, o que mais é possível encontrar?

Consideramos ser possível a investigação a partir das narrativas de Memoriais de Formação, crendo na fluência desse recurso para discussão ora pretendida. Reiteramos no estudo atual a existência de uma extensa e relevante produção acadêmica institucionalizada pela Resolução de nº 01/2016 da Câmara Setorial de Graduação da Faculdade de Educação (FE/UnB) que preconiza a produção de Memoriais de Formação no âmbito do Curso de Pedagogia da UnB.

A proposta de investigação se faz relevante porque saúda um gênero latente em nossa produção acadêmica, simbolizando a relevância do trabalho produzido pelos estudantes no contexto universitário e compreende os Memoriais de Formação como um gênero de

potencial elucidativo sobre inúmeras possibilidades de investigação no campo da Pesquisa em Educação.

O estudo é também uma forma de dar visibilidade aos Memoriais de Formação produzidos e significativos à formação dos estudantes do curso de Pedagogia da UnB, mas que, por um motivo ou outro, acabam esquecidos no Repositório da universidade, ou que por sua constituição estrutural, acabaram assumindo um papel coadjuvante em detrimento da segunda parte do TCC que é composta pela pesquisa. Pretende-se, assim, demonstrar a importância desse registro para a formação docente.

Como motivação pessoal, registro a produção do meu próprio Memorial de Formação, parte de meu Trabalho de Conclusão de Curso no curso de Pedagogia, sendo responsável por marcar as raízes do meu interesse por essa área de pesquisa, tendo eu também adentrado o curso de Pedagogia sem grande interesse pela formação (LIMA, 2017). Minha mudança de concepção me direcionou a um pensar inquietante sobre a temática da Identidade Docente.

Diante de tal reflexão, esbarramos em nosso **problema de pesquisa**: Como a Identidade Docente é expressa na Formação Inicial?

A partir do peso e do significado dos Memoriais de Formação, adotamos então para o estudo o seguinte **Objetivo Geral**: Analisar a Identidade Docente expressa nos Memoriais de Formação pelos estudantes do curso de Pedagogia da UnB.

A construção desse estudo pautou-se a partir das seguintes questões secundárias:

- O que significa a Identidade Docente?
- Como a configuração do curso de Pedagogia da UnB aparece na construção identitária dos sujeitos?
- Qual o sentido do Memorial Formativo para a formação em Pedagogia na UnB?

Tais questões nos levaram a construir os seguintes **Objetivos Específicos**:

- Delinear a categoria Identidade docente;
- Identificar como o Curso de Pedagogia da UnB se reflete na construção identitária dos sujeitos;
- Compreender o sentido do Memorial Formativo para a formação no curso de Pedagogia da UnB.

Permitindo uma visão global da pesquisa, o Quadro 1 sintetiza os caminhos que pretendemos percorrer no desenvolvimento do estudo.

Quadro 1 – Quadro de Coerência da Pesquisa.

TEMA – A IDENTIDADE DOCENTE NA FORMAÇÃO INICIAL		
PROBLEMA – Como a Identidade Docente é expressa na Formação Inicial?		
OBJETIVO GERAL – Analisar a Identidade Docente expressa nos Memoriais de Formação de estudantes do curso de Pedagogia da UnB		
QUESTÕES SECUNDÁRIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA
O que significa a identidade docente?	Delimitar a categoria Identidade docente;	Pesquisa bibliográfica Teoria Social; Análise do Discurso Crítica.
Como a configuração do curso de Pedagogia da UnB aparece na construção identitária dos sujeitos?	Identificar como o Curso de Pedagogia da UnB se reflete na construção identitária dos sujeitos;	
Qual o sentido do Memorial de Formação para a formação em Pedagogia na UnB?	Compreender o sentido do Memorial de Formação para a formação no curso de Pedagogia da UnB.	
TERRITÓRIO DA PESQUISA – Discursos oriundos das narrativas dos Memoriais de Formação de licenciados em Pedagogia pela UnB.		
SUJEITOS DA PESQUISA – Sujeitos formados pelo curso de Pedagogia da UnB.		

Fonte: elaborado pela autora (2018).

O estudo parte de uma perspectiva crítica que contextualiza as categorias abordadas, a partir de autores diversos: Dantas (2007), Dubar (2005), Luke e Boing (2012), Nóvoa (1995), Passeggi (2006), (2011), (2016), Pimenta (1999), Nóvoa (2019), Rêses (2015), entre outros.

No sentido de responder aos objetivos propostos, a pesquisa dialoga com um recorte da teoria social e analisa um *corpus* composto por Memoriais de Formação, com base nos pressupostos da Análise do Discurso Crítica.

O capítulo 1 que compreende uma breve contextualização acerca da pesquisa, é composto por dois tópicos: o primeiro apresenta o gênero Memorial de Formação pelo viés de minha trajetória formativa. O segundo diz respeito ao levantamento da pesquisa de Estado do Conhecimento.

No capítulo 2, nos detemos a delimitar os fundamentos teóricos sobre “Identidade” e “Identidade Docente” com o objetivo de apresentar as diversas concepções que permeiam a temática, bem como os condicionantes que dialogam com a construção identitária do ser professor.

No capítulo 3, discutimos a Formação Inicial, seus pressupostos e seu modo de interação com a sociedade. Aproveito o mesmo capítulo para fornecer uma breve contextualização ao leitor sobre como se organiza o Curso de Pedagogia da UnB, levando em consideração as estruturas curriculares que abrangem o recorte temporal assumido pela pesquisa.

O capítulo 4 aborda questões relacionadas ao Memorial de Formação, sua concepção, bem como a preponderância que o gênero tem assumido em relação à Pesquisa em Educação.

O capítulo 5 tem como preocupação esclarecer os caminhos e opções metodológicas que orientam o estudo. Nele justificamos o método, a natureza dos dados, as perspectivas de análise, bem como os critérios adotados para a seleção do *corpus*.

A análise dos Memoriais de Formação tem início no capítulo 6, que se encontra organizado a partir dos tópicos intitulados:

- A História dentro da História: quem são e de onde vêm os sujeitos que dão vida aos Memoriais de Formação;
- Legado escolar: a escola segundo o Memorial de Formação;
- Narrativas da Formação: A trajetória no Curso de Pedagogia da UnB.

Desse modo, peço licença ao leitor para realizar um pequeno parêntese na construção deste estudo e apresentar a minha própria história formativa.

1.1 Um parêntese para o meu Memorial de Formação

Seria um enorme equívoco dar continuidade a uma pesquisa que cumprimenta o gênero Memorial de Formação sem narrar brevemente minha própria história formativa. Pretende-se com esse breve relato, além de tornar possível ao leitor a compreensão de minha relação com meu objeto de pesquisa, propiciar o contato com o gênero em questão ao leitor que ainda não o conhece.

Minha relação com a educação possui muitas marcas. Uma delas é a história dos meus pais com a escolarização. A não-escolarização do meu pai sempre causou grandes impactos sobre a sua vida, mas não constituiu obstáculo suficiente que o impossibilitasse de ter algo a nos ensinar. Ele soube aproveitar o conhecimento que a construção civil o proporcionou. Sua relação com o trabalho o formou.

Ao longo de todo este trabalho, a Universidade de Brasília lhe será apresentada de diversas maneiras e pelas mais diferentes perspectivas. Aqui em meu Memorial de Formação, eu escolho apresentar a Universidade de Brasília pela perspectiva do meu pai, um sujeito de 69 anos de idade, privado de escolarização.

A Universidade de Brasília sempre foi um tema muito comum em minha casa devido ao orgulho do meu pai que, por não ter logrado estudar, sempre se disse orgulhoso em ter participado da universidade por meio do **trabalho**. Este então foi o meu primeiro contato com os pressupostos marxistas: meu pai trabalhou na construção da UnB, mas não pode desfrutar

pessoalmente do resultado de seu trabalho. Além de não ter estudado na UnB, meu pai também construiu condomínios pelos quais nunca teve a oportunidade de morar, além de outros lugares que jamais frequentou, mas que teve muita vontade.

Pelo olhar do meu pai eu aprendi a interpretar grandezas e medidas. Ele usava a trena, seu instrumento de trabalho, para me ensinar o milímetro, o centímetro e o metro. Aos oito anos de idade eu era uma das únicas crianças de minha turma que já sabia ler as horas no relógio analógico. Recordo com clareza os longos dias que aguardava a chegada de meu pai da obra para me dar mais uma lição sobre como interpretar a incógnita do relógio.

Em tempos de democratização do acesso à educação o que significa para um adulto não ter frequentado a escola? Para o meu pai, significou a necessidade de ter uma ótima memória. Ele sabia de cor o número da linha de todos os ônibus que precisava pegar. Não gostava de pedir ajuda, então decorava absolutamente tudo que fosse necessário.

Apesar disso, às vezes ia ao mercado comprar um produto e trazia outro. Quando chegava uma correspondência, se constrangia e sempre culpava suas vistas. O tirar e o colocar dos óculos era o disfarce e ao mesmo tempo a esperança de conseguir ver sentido naquelas letras embaralhadas.

Quando você é privado de seu direito à educação você se constrange, muitas e muitas vezes, diante de seus filhos escolarizados que nasceram em uma era pós-LDB¹. E quando se é filha de um pai não-alfabetizado, você aprende a ler muito cedo e cogita até virar professora para ajudar o seu pai que tem vergonha de ir à escola. E sobretudo, você dá valor à escola, porque você sabe que faz falta.

Quando você é expropriado de seu direito à educação, o que lhe resta é o trabalho. E foi por meio do trabalho que meu pai construiu a história dele e a minha. Educar seus filhos se tornou sua missão de vida. Cresci ouvindo o meu pai descrever o “minhocão”² como um prédio bem grande que corta a UnB de fora a fora. Como bom pedreiro que é, sempre narrou com muito orgulho sua participação em obras famosas, sendo uma delas, a Universidade de Brasília.

Para os meus pais essa história não se repetiria em relação a minha educação, porque eu fui criada por eles para estudar na UnB. Nas estatísticas do meu pai, a “Unibê”, como ele costuma chamar, é “a melhor escola que tem nesta região inteira”. Meu pai e minha mãe escolheram meu *locus* de formação muito antes de eu cogitar estudar Pedagogia.

¹Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9394/1996) (BRASIL, 1996).

²Como é popularmente conhecido o prédio do Instituto Central de Ciências da UnB.

Além disso, também sou filha de uma exímia contadora de histórias. Minha mãe me apresentou o mundo pelo viés de sua narrativa. Conheço o Estado do Maranhão com riqueza de detalhes, sem nunca sequer ter pisado lá. Tudo por meio da narrativa de minha mãe. Para tudo ela sempre teve uma parábola, uma anedota ou uma crônica que se encaixava exatamente no que queria me dizer.

No decurso dessa história ingressei na Universidade de Brasília, após um longo processo de convencimento de que a universidade pública também era uma possibilidade para mim. A sensação de não-pertencimento àquela realidade era constante e incomodava meu ser. Eu era uma filha de trabalhadores estudando na UnB e vivendo a própria contradição.

Ingressei no Curso de Pedagogia da UnB com uma ideia ainda muito vaga e romantizada sobre o que é ser professora; um olhar que partia ainda “do lado de cá” das carteiras da sala de aula. A docência, na concepção do “eu” aspirante a um “ser docente”, ainda era algo intrinsecamente ligado a uma visão vocacional³. Apesar da importância que parecia ter para mim o trabalho docente, preocupava-me a dúvida de que eu pudesse não ter “**nascido para ser professora**”. Fugindo à regra do “**nascer para ser**”, deveria eu seguir em frente sem a tal “**predestinação**”? Apesar de não possuir o que eu acreditava ser o “**gene**” da docência em meu DNA, desafiei-me a ver se era possível aprender a “**tornar-me**” professora e se o Curso de Pedagogia da UnB poderia me oportunizar tal formação.

Nessa ocasião, na universidade eu fui presenteada com um livro de título muito instigante: “De vocação para profissão”⁴. Ali, o termo identidade ainda me era distante, no entanto, desse breve relato emerge quase toda a minha curiosidade em relação à Identidade Docente. Alguns anos depois, sem sequer ter concluído o curso, “caiu a ficha” do meu “eu professora”. Apesar de não ter nascido com “o tal do dom” a que tanto se referiam as pessoas, lá estava eu, agindo como tal.

Minha trajetória acadêmica no Curso de Pedagogia foi permeada pelo contato com pessoas e com a comunidade por meio da extensão universitária. Fui extensionista do Programa FORMANCIPA – Formação Integrada Emancipadora de Acesso à Educação Superior e da Biblioteca Dinâmica do Novo Gama, que funcionava em uma casa improvisada na região do Entorno Sul do Distrito Federal, sede do SERPAJUS – Serviço de Paz, Justiça e Não-Violência da cidade. Aquilo representava para mim um pedacinho da UnB no município de Novo Gama - GO e uma oportunidade de viver a universidade sem estranhamento. Éramos

³Significa, segundo Rêses (2015), ver o exercício docente como um dom ou uma missão.

⁴“De vocação para Profissão: sindicalismo docente da educação básica no Brasil” (RÊSES, 2015). Referência completa ao final do trabalho.

jovens dos mais diversos cursos de graduação da Universidade de Brasília vivendo, fazendo e aprendendo a Educação Popular em contato mútuo com pessoas da comunidade que, muitas vezes, nunca tinham sequer cogitado estudar na UnB.

Se eu pudesse descrever o Entorno Sul do Distrito Federal por meio de uma metáfora, eu o descreveria como “a margem da margem”: parte do território goiano, distante da sede do governo de seu Estado, porém vizinho ao DF. O Distrito Federal faz parte do cotidiano dos moradores dessa região. Morar na região do Entorno e depender do DF para trabalhar ou estudar é ver a vida pela janela do ônibus da Viação UTB⁵.

Apesar de atualmente ser moradora dessa região, quando criança eu morava no DF. Estudei do Infantil ao Ensino Médio nas escolas públicas da cidade de Santa Maria - DF. Foi sentada nas cadeiras da escola, vestida em uma camisa branca com a Ponte JK estampada à esquerda que eu ousei, pela primeira vez, sonhar em ser mestre, antes mesmo da graduação. Desfrutar ao máximo da oportunidade de estudar sempre representou a maior de minhas preocupações.

Na ocasião do vestibular, ainda no Ensino Médio, o coordenador da escola passou de sala em sala declarando sua expectativa de que a escola ultrapassasse a meta de cinco estudantes aprovados na UnB, meta que havia sido atingida no ano anterior. Oito estudantes foram aprovados em um universo de mais de 500. A maioria sequer tentou. Mas cursaram suas graduações na iniciativa privada representando uma tão comum e conhecida inversão social.

Após inúmeras experiências, estágio em escolas particulares, monitoria escolar e a experiência no serviço público na carreira de assistência a educação, eu realizei o que se tornou um grande desejo: ser professora. Anos depois, estava eu na escola pública como professora à frente de uma turma de terceiro ano, analisando a maneira mais significativa possível de ensinar as grandezas e medidas.

Com o auxílio de trenas, fitas métricas e régua medíamos a sala inteira, o quadro, as mesas, as cadeiras, o chão, as paredes. E quem não tinha régua? Fazíamos régua de papel, semelhante a uma régua de verdade. Com a trena, medíamos a nós mesmos e aos demais, a priori, de maneira livre e despreziosa, apenas pelo prazer de conhecer o que significa os números nos instrumentos de medida, sempre procurando articular o que aprendi na universidade com o que aprendi com os mestres da minha casa. Também construíamos relógios de todo tipo de material. Tudo se tornava motivo para olhar a hora no relógio

⁵Empresa responsável pelo transporte público que liga parte da região do Entorno Sul ao Distrito Federal (2020).

analógico que ficava acima da lousa. Que horas será o lanche? Quantas horas faltam para o recreio? Questionavam os estudantes.

A Universidade de Brasília me formou não somente como professora, mas representou para mim uma espécie de ensaio sobre a realidade. Sempre foi o lugar que eu retornava para buscar resposta para minhas dificuldades como docente.

Então, ainda na graduação, me dispus a compreender o “rebolicho” provocado pela Formação Inicial na construção da Identidade Docente. No entanto, pensar a construção de um aspecto de tamanha complexidade foi algo tão denso que na graduação concluí que ainda havia muito a compreender.

Minha relação com o universo da pesquisa me possibilitou a oportunidade de falar e de ser ouvida por meio da participação em congressos, grupos de pesquisa e da discussão com outros pesquisadores que foram tão significativos e que muito enriqueceram este estudo. Por meio da pesquisa, eu literalmente voei pela primeira vez em um avião.

O que foi relatado aqui, percebi e refleti por meio do exercício de escrita do Memorial de Formação. Fui desafiada a fazer isso por três vezes na graduação, a mais significativa foi a derradeira, porque foi entre meus pares, outros estudantes. Foi tão significativa que me forneceu um objeto de pesquisa e me conduziu até o Mestrado em Educação.

Depois da história devidamente contada, apresento um levantamento dos estudos já realizados dentro da temática proposta, por meio da pesquisa a seguir.

1.2 Estado do Conhecimento

A respeito da pesquisa de Estado do Conhecimento, nos baseamos em Morosini e Fernandes (2014) que destacaram tratar-se de uma etapa necessária à pesquisa, a fim de que seja possível compreender a produção científica existente sobre uma determinada área a partir de um recorte temporal. Sobre isso, as autoras explicam ainda que:

Nesta reflexão, faz-se necessário considerar que a construção de uma produção científica está relacionada não só à pessoa/pesquisador que a produz, mas a influências da instituição na qual está inserida, do país em que vive e de suas relações com a perspectiva global. Em outras palavras, a produção está inserida no campo científico e, conseqüentemente, em suas regras constitutivas [...]. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 156).

Segundo as autoras, é essencial àquele que se dispõe ao universo da pesquisa compreender o contexto ao qual seu objeto se insere e observar o que se tem produzido no meio acadêmico. Dando início a este exercício, no Estado do Conhecimento fez-se necessário

uma consulta em determinados bancos de dados, tais como: Banco de Dados da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), por ser um meio relevante de divulgação de pesquisas acadêmicas. Limitamos esse levantamento aos trabalhos produzidos nos últimos 10 (dez) anos.

O referido recorte temporal justifica-se pela configuração que as políticas de formação de professores têm assumido desde a última década segundo Gatti (2010), que preconiza em seu estudo o momento a qual vivenciamos em relação a formação de professores:

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia de um professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. (GATTI, 2010, p. 1360).

Assim sendo, iniciamos a pesquisa com a categoria central “Identidade Docente” no Banco de Teses e Dissertações da Capes no qual o resultado inicial demonstrou um expressivo número de trabalhos, totalizando 37.643 entre teses e dissertações, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1 – Identidade Docente em números – Banco de dados da Capes.

TIPO	NÚMERO
Dissertações	28.053
Teses	9.590
TOTAL	37.643

Fonte: da autora (2018).

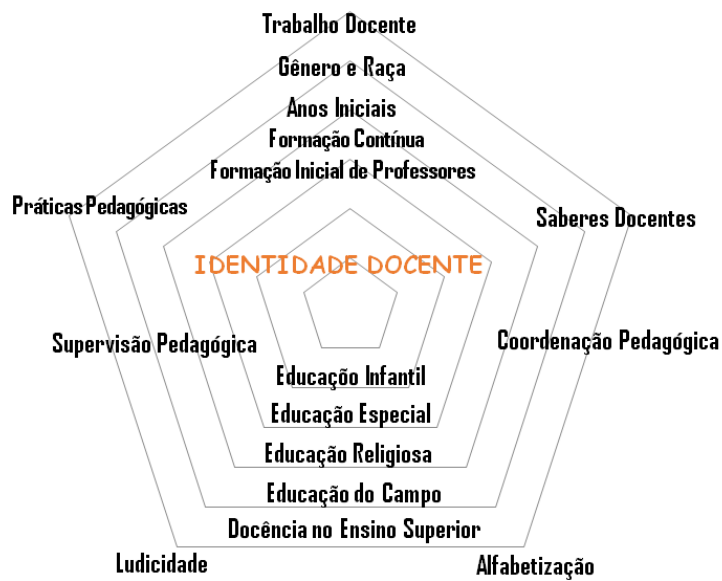
Muitos desses trabalhos se repetem entre os bancos de dados. A princípio, o levantamento apresentou resultados diversificados demonstrando que a categoria central “Identidade Docente” tem sido citada em pesquisas das mais diversas áreas tais como: ciências da saúde, tecnologia e ciências agrárias, por exemplo. De imediato foi possível perceber que essa categoria perpassava de maneira sucinta a maioria das pesquisas, não sendo abordada de fato como categoria central.

Assim, delimitamos um pouco mais nossa busca aplicando filtros direcionados para o campo da educação. Dessa forma, conseguimos chegar ao número de 11.894 resultados, entre teses e dissertações, oriundas do campo específico da educação que conversavam com nossa categoria central, mas que não necessariamente traziam a “Identidade Docente” no centro do

processo investigativo. Grande parte dessas produções foram consideradas pouco relevantes para o nosso estudo.

Realizando uma nova filtragem encontramos produções que tratavam mais especificamente da “Identidade Docente” em uma relação com diversas categorias, conforme representado na figura 1.

Figura 1 – Teia de categorias emergentes dos trabalhos pesquisados.



Fonte: da autora a partir da pesquisa do Estado Conhecimento (fevereiro/2019).

A partir disso, delimitamos ainda mais nossa busca filtrando as produções que abordavam a temática da “Identidade Docente” dentro da perspectiva da “Formação Inicial”. A partir dessa compilação, chegamos ao número de 219 trabalhos, conforme apresentado na tabela 2.

Tabela 2 – Identidade Docente na perspectiva da formação inicial.

(D) e (T)	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL por região
Norte	02	00	01	00	03	03	03	02	03	00	17
Nordeste	09	09	02	06	06	05	03	03	03	06	52
Centro-Oeste	08	03	03	05(01)⁶	04	02(01)⁷	05	05	00	00	35
Sudeste	07	02	09	12	13	14	06	09	02	00	74
Sul	06	03	04	08	07	06	01	04	02	00	41
TOTAL Por ano	32	17	19	31	33	30	18	23	10	06	219

Fonte: da autora a partir da pesquisa de Estado do Conhecimento (fevereiro/2019).

Os dados apresentam os resultados organizados a partir do ano e da região onde foram produzidos. A região Sudeste aparece como responsável pela maior parte das produções apresentadas na tabela 2. Vale salientar que o período de maior produção aconteceu entre 2011 a 2016. No entanto, entre os anos de 2017/2018 pouco se produziu sobre a temática. A região Nordeste é que vem, em segundo lugar, produzindo sobre o tema. Vale ressaltar que seu pico de produção sobre a temática aconteceu entre os anos de 2009/2010. Ressaltamos que, ao contrário das demais regiões, o Nordeste tem se dedicado, continuamente, a produzir sobre essa temática.

O Centro Oeste aparece com uma quantidade relativa de trabalhos. No entanto, grande parte deles são oriundos, principalmente, de pesquisas dos Estados do Mato Grosso e Mato Grosso Sul. Entretanto, entre os anos 2017/2018 não encontramos qualquer produção acerca do tema pesquisado na região em questão. Vale salientar que na Universidade de Brasília encontramos duas teses sobre a temática. Uma na área de Física no ano de 2012 e outra na área de Educação no ano de 2014.

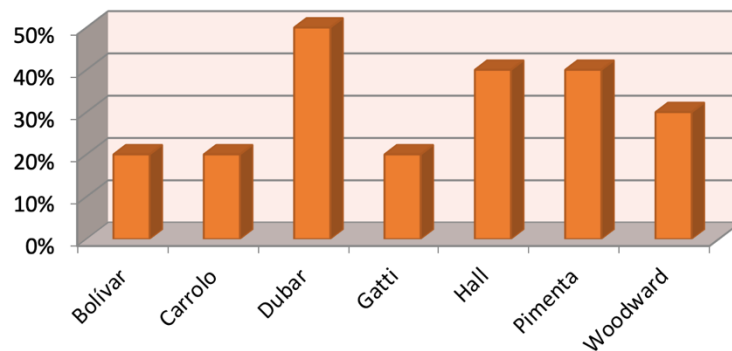
No geral as pesquisas acerca da Identidade Docente contemplam temas como Formação Inicial em cursos de pedagogia; em programas específicos de formação; nas licenciaturas em educação do campo. Contudo, a grande maioria das pesquisas do universo de 219 trabalhos se referem à construção da Identidade Docente no contexto da formação inicial em cursos de formação de licenciatura em Química, Educação Física e Matemática, respectivamente. Demonstrando que essa temática é bastante apreciada por pesquisadores vinculados ao referido contexto.

⁶Tese encontrada no PPG de Física, UnB em 2012.

⁷Tese encontrada no PPGE/FE/UnB em 2014.

As pesquisas apresentam, basicamente, um padrão em relação a bibliografia utilizada para contemplar a categoria “Identidade Docente”. Os autores trazem contextualizações que ficam por conta das obras de Dubar, Hall, Pimenta e Woodward. Esses aparecem como os autores mais citados dentre as pesquisas mencionadas, ocasião em que os pesquisadores comumente abordam a Identidade Docente à luz de suas teorias. No Gráfico 1, foram apresentados os demais autores que constituem o embasamento teórico a respeito da categoria supracitada:

Gráfico 1 – Autores mais citados nas pesquisas sobre Identidade Docente.



Fonte: da autora, a partir da pesquisa de Estado do Conhecimento (fevereiro/2019).

Analisou-se o caminho teórico-metodológico de 08 (oito) trabalhos que selecionamos entre teses e dissertações. A seleção se justifica pelas categorias abordadas que, de certa forma, aproximam-se da proposta que o presente estudo objetivou analisar. No Quadro 2, logo abaixo, como se pode perceber, os pesquisadores utilizaram-se de instrumentos como: histórias de vida, memória de aulas, diários de gêneros diversos, narrativas, entrevistas, etc. Os trabalhos selecionados encontram-se especificados nas referências bibliográficas.

Quadro 2 – Levantamento da perspectiva teórico-metodológica dos trabalhos analisados.

AUTORES	MÉTODOS	INSTRUMENTOS	ANÁLISE DE DADOS
Oliveira (2013) <i>Tese</i> <i>UFG</i>	Estudo de caso	Questionários, histórias de vida, sessões colaborativas de memória de aulas, diários virtuais.	Teoria sócio-histórico-cultural e seus desdobramentos teóricos e sobre a Linguística Aplicada Crítica
Souza (2015) <i>Dissertação</i> <i>UFTM</i>	Qualitativa Estudo bibliográfico e Documental	Questionário, entrevista semiestruturada, análise documental (relatórios de estágio, projeto político pedagógico do curso, diário de campo e consulta a sites na internet)	Análise documental; Análise de prosa.
Audi (2015) <i>Dissertação</i> Universidade de Taubaté	Exploratória Descritiva Quali-quanti	Questionário Desenhos	Análise temática
Amorim (2016) <i>dissertação</i> UNESP/Bauru	Qualitativa	Questionário Entrevista semiestruturada	Análise de Conteúdo Análise de Prosa
Barreto (2016) <i>Tese</i> UFPE	Pesquisa Qualitativa Estudo de caso	Questionário Entrevista semiestruturada	Análise temática
Brito (2013) <i>Dissertação</i> UFS	Qualitativa	Narrativas autobiográficas	História de Vida
Martins (2017) <i>Dissertação</i> FURG	Qualitativa Método autobiográfico	Narrativas autobiográficas	Análise narrativa
Mandú (2017) <i>Tese</i> UFPE	Qualitativa; Teoria das Representações Sociais	Pesquisa documental, questionários, teste de associação de palavras	Análise de Conteúdo

Fonte: da autora a partir de pesquisa do Estado do Conhecimento (fevereiro/2019).

As pesquisas são de natureza qualitativa e se constituem a partir das mais distintas abordagens. Em relação aos instrumentos utilizados pelas pesquisas mencionadas, destacamos uma tendência para o uso de narrativas de professores, além de questionários e entrevistas semiestruturadas. No tocante a análise dos dados, as opções dos pesquisadores demonstraram-se bastante diversificadas levando em consideração as pesquisas apresentadas.

Dos trabalhos que compõem o quadro, comentaremos mais detalhadamente a respeito de 06 (seis) trabalhos, sendo que desses, 4 (quatro) correspondem ao contexto relacionado ao Curso de Pedagogia e 02 (dois) de licenciaturas específicas, aspecto que comentaremos para ilustrar os resultados que se tem alcançado em investigações para além da formação nos cursos de Pedagogia.

A pesquisa de Amorim (2016) realiza-se a partir do contexto do Curso de Pedagogia com professores em início de carreira. A autora discute as dificuldades enfrentadas por

professores iniciantes em decorrência de uma formação inicial que pouco corresponde às necessidades cotidianas da carreira docente. Seu estudo analisa a Identidade Docente desses egressos a partir de uma investigação acerca da atuação de profissionais recém-formados. A autora nos traz uma fundamentação teórica ancorada em Dubar, García, Hubberman, Gatti, Gauthier, entre outros. Amorim (2016), discute em seu estudo a maneira como as faculdades tem formado o futuro docente de uma maneira que pouco tem correspondido os desafios reais da profissão. Sobre prática docente, ancorada em Gauthier *et al.* (2006), Amorim (2016) destaca que a prática por si só não se faz suficiente para que o professor consiga abranger as várias atribuições que lhe competem. Segundo os dados de seu estudo, Amorim (2016) constatou que os sujeitos de sua pesquisa atribuem relevância à formação inicial como uma etapa que contribui com o trabalho docente, porém não plenamente. A autora também considerou a Identidade Docente em um caráter processual, “instável” e “infindável”, nos termos da pesquisadora; e que se constrói a partir da articulação entre formação e atuação profissional. Ou seja, ao longo da carreira docente.

A dissertação de Souza (2015), ao investigar sobre a temática da Identidade Docente na perspectiva da formação, situa sua discussão em torno do Estágio Supervisionado, também no contexto de um Curso de Pedagogia, fundamentando-se em autores como Tardif, Roldão, Ludke, entre outros. No desenvolvimento de seu estudo, Souza (2015) realiza sua observação sobre os dados a partir de ângulos diversos, para assim constatar a contribuição do Estágio Supervisionado no que diz respeito a construção da Identidade Docente. Em suas conclusões a autora chama atenção para a necessidade de alinhamento entre os vínculos que necessariamente se estabelecem nessa etapa de formação entre universidade, professor, discente e escola.

A tese de Barreto (2016) considera a percepção que estudantes de Pedagogia têm em relação à docência. A pesquisa da autora parte do pressuposto da existência de elementos na formação que geram tensão no que diz respeito a construção da identidade do estudante com a profissão. A autora considera em sua investigação autores como Roldão e Contreras. No desenrolar de sua investigação, a tese de Barreto (2016) apresenta-se bastante detalhista no sentido de fornecer informações acerca dos elementos suscitados pelos sujeitos pesquisados no tocante aos aspectos que os conduzem à construção da “profissionalidade”. Os elementos apresentados na pesquisa da autora abarcam questões, inclusive, de convivência, comumente enfrentado por estudantes no contexto universitário. Na perspectiva de Barreto (2016), esses aspectos pesam sobre a identidade com a profissão.

O estudo realizado por Brito (2013) investiga a Identidade Docente no contexto de um curso de formação específica de licenciatura em Química, em uma universidade em Sergipe. A autora da pesquisa, na realização de seu estudo fez uso da análise a partir de Histórias de Vida, no sentido de perseguir os objetivos ora pretendidos. Brito (2013) analisou a história de vida de professores em início de carreira, por meio do estudo de narrativas. Para a autora, se faz fundamental a discussão acerca da formação de professores para que se possa compreender as complexidades que envolvem a docência. Brito (2013) levantou que ao longo do curso os estudantes foram aprofundando suas percepções acerca do que representa o “bom professor”. Em seu texto, o termo “bom professor” é utilizado em oposição ao termo “transmissor de conhecimento”. O estudo de Brito (2013) ainda investigou a influência da memória dos antigos professores na escolha dos egressos pela docência. Brito (2013) concluiu que a trajetória dos sujeitos investigados foi marcada por suas participações em atividades de ensino, pesquisa e extensão que os forneceram reflexões diversas acerca de sua formação, tendo sido consideradas pela autora, como positivas, de modo geral.

A pesquisa de Oliveira (2013) investigou aspectos relacionados a construção da identidade profissional na formação inicial de professores de línguas em uma universidade pública no interior de Goiás. A pesquisa de Oliveira (2013) se deu com estudantes em etapa final de formação e apoiou-se em uma investigação pautada na maneira como os estudantes compreendem a si mesmos e em questões relacionadas com reflexões sobre “tornar-se ou não professor”. O autor, baseado no pensamento de Contreras (2012), nos apresenta a formação de professores como um “fenômeno educativo complexo”, por relacionar-se com múltiplas dimensões. A Formação Inicial é apresentada em seu texto como “lugar social e histórico” em constante movimentação. Oliveira (2013) concluiu em sua pesquisa, o processo de construção identitária enquanto um “fenômeno complexo” em articulação com diversos fatores suscitados em seu estudo, nos quais o autor considerou de relevância no que diz respeito a construção das identidades dos sujeitos.

A pesquisa de Martins (2017) prioriza a figura do professor/homem nos anos iniciais. O autor problematiza em seu texto como a questão do gênero provoca expectativas em relação a atuação docente e como os sujeitos pesquisados por Martins (2017) trilharam a construção de suas identidades em meio a esse cenário da expectativa social pela professora e não por um professor. As percepções de Martins (2017) foram construídas, com base na pesquisa do autor, sobre as narrativas desses sujeitos, sobre seus caminhos na docência. Do ponto de vista de Martins (2017) essa construção se deu de maneira conflituosa.

Conforme apresentado, as pesquisas analisadas retratam a construção da Identidade Docente em cursos de formação diversos e em distintas regiões do Brasil. Os resultados da pesquisa de Estado do Conhecimento demonstraram ser essa uma temática bastante abordada pelos cursos de formação de professores especialistas, sendo menos abordado em pesquisas que investigam a formação no Curso de Pedagogia, isto ao considerarmos o universo inicial de trabalhos levantados. Acreditamos que na temática Formação Inicial, sempre há muito o que explorar.

Para delimitação do Estado do Conhecimento também levantamos artigos que tratassem da Identidade Docente na perspectiva da formação inicial. Para tanto, consultamos a base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) considerando a relevância desse espaço no que se refere à publicações científicas. Inicialmente nossa busca pela categoria “Identidade Docente” reportou 19 (dezenove) resultados, dentre os quais, apenas 12 (doze) se aproximavam de nossa perspectiva alvo. Pesquisamos também nos periódicos avaliados pela Capes como *Qualis A1*, tendo sido encontrado um total de 15 (quinze) publicações dentro do padrão pretendido. Os resultados mencionados encontram-se dispostos na tabela 3.

Tabela 3 – Filtragem de artigos sobre Identidade Docente dentro da perspectiva da Formação Inicial.

ARTIGOS	2009 a 2013		2014 a 2018			TOTAL
SCIELO	02		10			12
Periódicos <i>Qualis A1</i>	Brasil	Europa	Brasil	Europa	Ásia	15
	03	04	05	01	02	

Fonte: da autora a partir da pesquisa de Estado do Conhecimento (fevereiro/2019).

Desse modo, a categoria estudada aparece em pesquisas não somente no Brasil, mas também no exterior. No entanto, vale ressaltar que a docência em cada país é constituída de sua realidade própria.

Após investigada a produção sobre as categorias mencionadas, pelo reconhecimento da proeminência que o gênero Memorial de Formação assumiu neste estudo, verificou-se a necessidade de tomarmos conhecimento sobre as produções existentes acerca o gênero em questão.

Em uma busca pelo termo Memoriais de Formação⁸ (entre aspas), a plataforma retornou 59 (cinquenta e nove) resultados, assim divididos:

Tabela 4 – Pesquisas com Memoriais de Formação.

Resultados	
Teses	18
Dissertações	41
Total	59

Fonte: elaborado pela autora a partir da pesquisa de Estado do Conhecimento (2020).

A partir desse dado exploramos as produções e descobrimos que desses 59 (cinquenta e nove) trabalhos, 38 (trinta e oito) foram produzidos pela região Nordeste, com destaque para os estados da Bahia, Piauí e Rio Grande do Norte, respectivamente, portanto os responsáveis por praticamente toda a produção de sua região no campo da temática. A região Norte foi a que menos apresentou trabalhos que abordassem os Memoriais de Formação, seguida da região Sul e Centro Oeste com números pouco expressivos, conforme apresentamos na tabela a seguir:

Tabela 5 – Pesquisa com Memoriais de Formação – Banco de Dados da Capes.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
Sul	-	01	-	02	01	-	-	-	-	-	04
Sudeste	02	02	-	01	02	-	02	01	-	01	11
Centro Oeste	01	-	-	01	01	-	-	02	-	-	05
Norte	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	01
Nordeste	03	01	04	02	09	04	08	05	01	01	38
Total	06	04	04	06	12	05	11	08	01	02	59

Fonte: elaborado pela autora a partir do Banco de Dados da Capes (2020).

A maior parte das produções concentrou-se nos anos de 2014 e 2016. Os anos de menor produção são os anos de 2018 e 2019. Comentaremos detalhadamente 05 (cinco) trabalhos a seguir: Alves, I., (2013), Gaspar (2014), Dourado (2015), Rampazo (2013) e Lopes (2014), no sentido de representar a diversidade de possibilidades de pesquisa oportunizadas pelos Memoriais de Formação.

Alves, I., (2013) investiga em sua dissertação a narrativa de Memoriais de Formação produzidos por cursistas de pedagogia já em exercício da docência. O Memorial de Formação, conforme relatado pela autora da pesquisa, é concebido como critério de seleção no programa

⁸Na ocasião da qualificação de nossa pesquisa em 2019, tornou-se consensual a proeminência que os Memoriais de Formação assumiram no presente estudo. Sendo assim decidimos complementar a pesquisa de Estado do Conhecimento com a busca por mais essa categoria. Por isso os resultados devolvidos pelos Bancos de Dados sobre Memorial de Formação estão datados de 2020.

de formação pesquisado, constituindo-se também um instrumento da proposta formativa em questão. Os aspectos abordados por Alves, I., (2013) discutem as categorias: “experiência, narrativa e saber”. O desenvolvimento do estudo demonstra-se bastante interessante uma vez que oportuniza a participação da pesquisadora do estudo na orientação das narrativas que compõe seu *corpus*. Ao passo que a autora destrincha os Memoriais de Formação dos estudantes, constrói seu texto de maneira a articulá-los com sua própria narrativa. A perspectiva teórico-metodológica eleita pela pesquisadora envolve a etnografia e a hermenêutica. Suas análises preconizam um olhar atento sobre as referências desveladas pelas narrativas investigadas. As conclusões do estudo de Alves, I., (2013) evidenciam o gênero em questão como uma possibilidade de autoconhecimento.

Gaspar (2014) em sua tese apresenta também a “experiência” como uma das principais categorias de seu estudo, juntamente com a “aprendizagem e a identidade”. O estudo desenvolvido foi permeado pela participação da autora em “grupos reflexivos” que auxiliaram os sujeitos da pesquisa na construção das narrativas sobre si. A pesquisa de Gaspar (2014) lança olhar tanto ao que é biografado pelos sujeitos quanto ao processo de mediação dessa prática. Sua pesquisa ancora-se na pesquisa-ação-formação e na abordagem autobiográfica. No desenrolar do estudo de Gaspar (2014), nota-se que um aspecto profundamente abordado em sua tese envolve a discussão sobre as dificuldades e os desafios que permeiam o processo da escrita sobre si, bem como a complexidade de articulá-las com a docência. Na perspectiva de Gaspar (2014) os sujeitos vão se formando a partir de suas experiências. Seu estudo demonstra que a compreensão dos sujeitos sobre suas identidades transcende o aspecto individual e reiteram a importância do trabalho na coletividade dos grupos reflexivos.

A dissertação de Dourado (2015) desenvolve discussões que englobam o aspecto da “professoralidade”. A autora, opta em seu estudo observar o “caráter discursivo” do Memorial de Formação. Ao longo de seu estudo, a autora explora e descreve a estrutura que sustenta o gênero em questão. A partir de uma análise autobiográfica, Dourado (2015) observa pistas sobre a “professoralidade” na narrativa de sujeitos do curso de Pedagogia. Para tanto, a autora considera como meio de análise os pressupostos *bakhtinianos*. As conclusões de Dourado (2015) teorizam o Memorial de Formação, segundo a autora, enquanto “híbrido”, revelando as relações articuladas entre aspectos “cotidianos e acadêmicos”.

Na tese de Rampazo (2013), o olhar sobre a Formação Inicial volta-se para o contexto que permeia o estágio supervisionado. Em sua pesquisa, além do Memorial de Formação, a autora recorre a outras fontes de informação para construir suas análises. Os aspectos observados pela autora consideram, de modo específico, as narrativas acerca dessa etapa de

Formação. O estudo de Rampazo (2013) revela as potencialidades investigativas dessas narrativas no sentido de desvelar aspectos específicos da vivência dos sujeitos com a prática do estágio supervisionado.

A dissertação de Lopes (2014) consiste na observação sobre a própria narrativa de formação da pesquisadora caracterizado por seu ingresso na docência. A pesquisadora narrou longo de sua pesquisa, momentos específicos de sua formação, no sentido de observar como cada um deles contribui para sua constituição enquanto docente, elegendo os pressupostos da pesquisa autobiográfica. Dentre as principais descobertas de Lopes (2014) está a relevância do olhar sobre si a partir da escrita do Memorial de Formação.

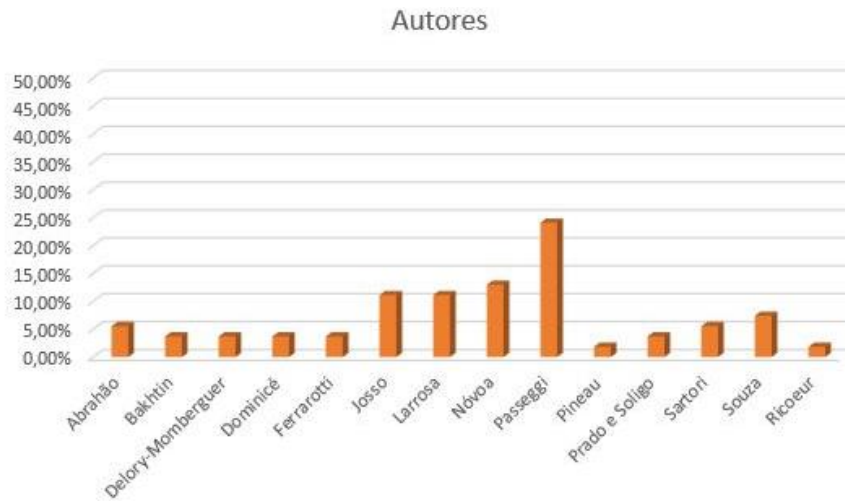
O quadro abaixo é uma síntese das opções metodológicas das teses e dissertações discutidas e que consideraram o Memorial de Formação em seu processo de pesquisa.

Quadro 3 – Quadro-síntese das opções metodológicas dos autores comentados.

Alves, I., (2013) Dissertação UFBA	Gaspar (2014) Tese UFRN	Dourado (2015) Dissertação UESB	Rampazo (2013) Dissertação UFMT	Lopes (2014) Dissertação UFRGS
Etnografia Hermenêutica	Pesquisa-ação- formação Abordagem autobiográfica	Abordagem autobiográfica Teoria Dialógica da Linguagem (Bakhtin)	Estudo de Caso Análise documental Pesquisa bibliográfica	Pesquisa autobiográfica

Fonte: elaborado pela autora a partir da pesquisa de Estado do Conhecimento (2020).

Na sequência, apresentamos o Gráfico 2 que representa uma coletânea de autores costumeiramente citados em pesquisas que investigam Memoriais de Formação, e a recorrência que observamos em relação ao uso de suas obras em pesquisas sobre essa temática:

Gráfico 2 – Recorrência de autores nas pesquisas com Memoriais de Formação.

Fonte: elaborado pela autora a partir da pesquisa de Estado do Conhecimento (2020).

Conforme se observa, os autores mais citados estão concentrados ao centro do gráfico, sendo Passeggi, a pesquisadora mais utilizada pelos autores em seus estudos quando objetivam contextualizar conceitos que circundam a temática dos Memoriais de Formação.

A partir do que nos possibilitou conhecer a Pesquisa de Estado do Conhecimento, consideramos que o presente estudo se diferencia dos demais, principalmente por abordar a pesquisa com Memoriais de Formação no contexto específico do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Assim acreditando que nosso estudo se somará aos demais já produzidos por outras regiões do país se tornando mais uma peça do que constituirá no futuro uma visão holística sobre Identidade Docente no Brasil percebida por meio de Memoriais de Formação.

Almejamos, enfim, contribuir para reflexões da própria FE/UnB e da Universidade de Brasília para construção de discussões sobre a Formação Inicial a partir da análise sobre como a Identidade Docente vem sendo expressa no curso de Pedagogia da UnB e como a configuração do curso tem se refletido nessa construção.

2 DA NOÇÃO DE IDENTIDADE AO TERMO IDENTIDADE DOCENTE

O presente capítulo tem como objetivo delinear a categoria da Identidade Docente. Encontra-se dividido em dois tópicos. No primeiro, iniciamos a discussão a partir de conceitos que fundamentam de maneira mais abrangente a Identidade. Em um segundo momento, discutimos a construção do termo “Identidade Docente”.

2.1 Identidade: conceitos-chave

Identidade é uma categoria bastante apreciada no âmbito da docência, contudo pesquisar ao seu respeito implica compreender que não se trata de um interesse exclusivo da educação. De acordo com Rêses (2015), a noção de identidade é ambígua e transita por áreas diversas, nas quais o autor exemplifica a sociologia, a antropologia, a psicologia e a filosofia, sendo, portanto, um tema abordado por inúmeros estudiosos.

Os caminhos percorridos pela noção de identidade transitam por correntes “essencialistas e não-essencialistas”. A primeira corrente considera a identidade como algo que independe das interações sociais do ser, que se comporta alheia ao passar do tempo e das relações sociais. A segunda corrente a considera enquanto elemento em constante transformação, capaz de alterar-se em relação a múltiplas variáveis, distanciando-se da noção de identidade estática (WOODWARD, 2000).

Woodward (2000) defende a existência de uma “tensão” entre essas correntes, uma vez que se constituem divergentes. A exemplo disso, mencionamos Dubar (2005) que em sua perspectiva, discorda da existência de uma identidade que compreenda um caráter “essencial”. Para o autor: “Todas as identidades são denominadas relativas a uma época histórica e a um tipo de contexto social” (2005, p. XXI).

Nessa perspectiva, o autor considera necessário superar a concepção de que exista uma identidade à espera do sujeito, pronta para lhe ser entregue na ocasião de seu nascimento. Defende que a Identidade consiste não só em uma construção, mas também em uma reconstrução; algo que o sujeito não faz sozinho, mas conforme o autor preconiza: “[...] depende tanto do juízo do outro quanto de suas próprias orientações e autodefinições”. Assim, a identidade se constitui enquanto “produto de sucessivas socializações” (DUBAR, 2005, p. XXV).

Para Claude Dubar (2005), sem essa noção não seria possível compreender a dinâmica da identidade, uma vez que não haveria como isentá-la da relação com o outro, sendo este

“relacionar-se” um aspecto primordial para a sua construção. Rêses (2015), em sua discussão observa a identidade enquanto aspecto atrelado ao que o autor chama de uma “produção social” que se constrói também pela articulação com a **memória** e a **história**.

Sob o mesmo ponto de vista, outros autores, ao longo do tempo, dedicaram-se a tornar cada vez mais robusta a noção de Identidade como algo dinâmico. Demonstrando esse aspecto, reunimos a exemplo, citações clássicas que identificamos ao longo de nossa caminhada⁹ nos estudos sobre Identidade:

- “[...] 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 [...]” (NÓVOA, 1995, p. 16).
- “a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato [...]. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada” (SILVA, 2000, p. 96);
- “a identidade nunca é dada, ela sempre é construída e deverá ser (re)construída em uma incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (DUBAR, 2005, p. 135);
- “[...] identidade não é um dado imutável nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 76).

Os autores supracitados partem de uma perspectiva bastante incisiva e muito bem delimitada a respeito do que consideram ser e não ser identidade: “não é”, “nunca é”, “sempre é”. Consideram-na, portanto, enquanto “processo” e “construção”. Defendem uma posição sem margem para dúvida, adotando como ponto de vista mais coerente àquele que enxerga a identidade a partir de sua “complexidade” e pela sua “inconsistência”.

Deste mesmo modo, preocupam-se os autores em frisar a necessidade de jamais observar a identidade, sem que se considere toda a conjuntura que a acompanha. Sobre isso Rêses (2015), enfatiza que a identidade deve ser contextualizada em seu aspecto social, cabendo-nos sempre considerar, em meio a investigação, os sujeitos enquanto sujeitos sociais.

Neste sentido, ao considerarmos a teoria social enquanto parte de nossa investigação e baseadas na fundamentação teórica discutida, descartamos então a corrente essencialista e

⁹Em referência aos estudos realizados em Lima (2017), Dantas e Lima (2017, 2018) e Lima e Dantas (2019).

adotamos a linha que preza pela crença da identidade que se constitui por meio das relações sociais e dos contextos sociais e históricos que envolvem os sujeitos, tal qual preconizado pelos autores supracitados.

A partir desse entendimento, de nossa perspectiva de investigação e da referida noção de identidade, lançamos olhar, portanto, sobre a docência, de modo a compreender as implicações de relacioná-la com a temática da identidade, fortalecidas pelo argumento de Rêses (2015, p. 27). Para o autor, “é necessário considerar sua história, seus grupos, seu pertencimento, suas significações”.

2.2 A construção do termo “Identidade Docente”

Nesse tópico, objetivamos discutir de maneira mais específica, sobre o termo Identidade Docente, ou seja, a Identidade inserida no campo da docência. Quais tem sido os condicionantes que permeiam a Identidade Docente, levando em consideração a conjuntura educacional que a envolve?

Os estudos acerca da **Identidade Docente** são incipientes se comparados aos estudos acerca da **Identidade**. No entanto, uma das primeiras concepções que nos parece razoável com base no que discutimos no tópico anterior, é a de que a docência se constitui no contato com o outro, portanto, a **Identidade Docente** também se constrói por essa mesma noção, uma vez que, segundo Dubar (2005), não se trata apenas da perspectiva do sujeito, mas precipuamente de sua relação com o outro.

Tal concepção nos direciona ao que argumenta Rêses (2015) sobre a articulação entre identidade e a noção de pertencimento a um grupo. Ao pensarmos a Identidade em justaposição à docência, passamos a considerar também a noção sobre como o trabalho afeta a Identidade. Esse aspecto é discutido na obra de Dubar (2005):

[...] por passar por mudanças impressionantes, o trabalho obriga a transformações identitárias delicadas; por acompanhar cada vez mais todas as modificações do trabalho e do emprego, a formação intervém nas dinâmicas identitárias por muito tempo além do período escolar [...]. (DUBAR, 2005, p. 26).

Na perspectiva de Dubar (2005), trabalho afeta de tal modo a identidade, que a “obriga” a transformar-se. Para o autor, o trabalho é uma trama que envolve e modifica os sujeitos a partir das mudanças que lhe cingem. Nesse sentido, o trabalho exercido pelo docente encontra-se também suscetível em um cenário de mudanças.

De acordo com Hypólito (2012), diversos são os percalços que constantemente atravessam o trabalho docente: a dinâmica política, a questões salariais e, sobretudo, a sua progressiva precarização. Assim percebemos que o exercício da docência não depende apenas de domínio de conteúdo. Por isso se faz necessário considerar seu redor. Trabalho docente é resistência, é luta e criatividade aliada a um “quê” de malabarismo, dada a instabilidade de seus condicionantes.

A partir disso, autores diversos discutem o que chamam de “crise de identidade”. Sobre isso, Dubar (2005, p. XXV) dialoga que o uso dessa expressão tem sido recorrente, mesmo sem haver um completo discernimento a respeito do que se refere. Para o autor, trata-se de uma expressão que remete: “a dificuldade de inserção profissional dos jovens, aumento das exclusões sociais, desconforto diante de transformações, confusão das categorias que servem para se definir e para definir outros”.

Se nas palavras do autor, crise remete à noção de **“dificuldade”**, **“desconforto”** e/ou **“confusão”**, seria um exagero dizer que a Identidade do professor se submete diariamente a uma “crise de identidade”?

Para Boufleuer (2013), na atualidade o professor tem sofrido com o excesso de demandas que lhe são confiadas, despertando uma enorme expectativa por parte da sociedade, que por sua vez, pouco tem se preocupado, ou tem feito a respeito da desvalorização desses sujeitos.

Segundo o autor: “[...] parece evidente que se está fazendo uma aposta demasiadamente alta em relação ao trabalho do professor” (2013, p. 399). Nesta colocação, Boufleuer (2013) argumenta que as expectativas comumente associadas ao trabalho do docente lhe geram uma sobrecarga.

Corroborando esse pensamento, Rêses (2015, p. 41) demonstra em seus estudos a progressiva intensificação do trabalho no âmbito da docência. Segundo o autor, os professores vivenciam um “cenário de degradação da profissão” em decorrência das mazelas que afetam o trabalho docente em seus vários aspectos.

Com base nisso, Libâneo (2001b, p. 77) alerta que: “se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade ele perde a identidade com a profissão”. Assim questiono: de que maneira a máxima mencionada por Libâneo deveria preocupar a sociedade? Enquanto a sociedade se isenta da discussão, torna-se cada vez mais evidente que nem todo sujeito estará disposto a exercer um trabalho que lhe “paga” com “dificuldade”, “desconforto” e “confusão”.

Na análise de Souza (2004) o que tem ocorrido no cotidiano escolar é a “descaraterização do trabalho docente”, ou seja, uma perda de características, aspecto que coloca o professor como mero executor de demandas, dificultando cada dia mais a negação da tese de proletarização do trabalho docente.

De acordo com Rêses (2015, p. 41) esta tese se sustenta com base em dois aspectos: o primeiro está associado a perda do controle do trabalho por parte do professor, e a segunda estaria ligada a “massificação e desqualificação do trabalho docente”.

Baseada nesta concepção, recorreremos a Pimenta (1999, p. 19), que se preocupou em elencar que a Identidade Docente se constrói segundo uma “revisão constante dos significados sociais da profissão”. Ou seja, as mudanças no campo da docência remetem a necessidade ininterrupta de novos exames acerca de suas significações.

Desse cenário adverso emerge a preocupação de inúmeros teóricos a respeito da formação inicial, por tratar-se da etapa que antecederá a vivência mencionada. Sendo assim, no capítulo a seguir, discutiremos a respeito da Formação Inicial de professores e como ela se constitui como um pilar importante no que diz respeito à construção da Identidade Docente e na preparação do ser docente para o ingresso nesse cenário adverso e, por vezes, contraditório da docência.

3 A FORMAÇÃO PARA DOCÊNCIA

No âmbito dos estudos acerca da docência, a Formação Inicial constitui-se uma das etapas mais relevantes da vida de um professor, uma vez que é através dela que o professor legalmente se constitui, conforme discutiremos adiante. Apesar dos muitos discursos que afirmam que o professor aprende a ser professor, de fato “na prática” e de todos os aspectos já apresentados e que permeiam a realidade do professor com vistas à construção de sua identidade, há que se considerar a relevância dessa etapa de formação. Sendo assim, questionamos neste capítulo: o que se espera da Formação Inicial?

Foi pertinente invertermos a discussão neste trabalho: discutir em primeiro momento os condicionantes da construção da Identidade Docente e agora discutirmos aqui, nesse capítulo, a formação para a docência. Qual a incumbência da etapa que antecede o encontro dos professores com os desafios que mencionamos no capítulo anterior?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/1996) em seus pressupostos legais reconfigura historicamente a formação de professores para que a formação para atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ascenda do nível médio ao nível superior:

Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental. (BRASIL, 1996, p. 19).

No caso específico do curso de Pedagogia, que forma para atuação nos anos iniciais, ainda é um curso marcado, segundo o que problematizam Ludke e Boing (2012) pela complexidade em se formar um sujeito que, nas palavras dos autores, tem como responsabilidade “ensinar tudo a todos” (2012, p. 434).

Embora no universo da Pesquisa em Educação, haja uma predominância de interesse, curiosidade e pesquisas relacionadas “a prática”, aspecto percebido pelo levantamento da pesquisa de Estado do Conhecimento e apesar do senso comum e o mundo do trabalho demonstrarem um maior interesse sobre a prática em detrimento da formação inicial, nos propomos aqui a investigar a relevância dessa etapa formativa na constituição do ser docente.

Naturalmente a formação inicial antecede a passagem do professor pelas mazelas que discutimos no capítulo anterior, ou pelo menos deveria anteceder, por constituir-se um

requisito mínimo legal ao exercício da docência, conforme constatou-se em Dantas (2007) e mencionou-se em Lima (2017).

Nesta mesma direção, Cunha (2013, p. 613) entende a Formação Inicial enquanto: “[...] processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público”. Desse modo, compreendemos que a relação entre a docência e a Formação Inicial se faz, portanto, necessária.

Não é raro “ouvir dizer” que o ser docente se constitui de fato pela experiência do trabalho. No entanto é importante compreender e destacar que à Formação Inicial competem aspectos muito além da alcunha de etapa certificadora. Para além do aspecto legal, essa etapa representa um marco na construção do **ser docente**, pois carrega consigo a responsabilidade de ser, metaforicamente falando, o “habitat natural” do futuro professor por um período considerável de tempo.

Destarte, há que se considerar a importância da Formação Inicial, uma vez que a docência não se faz tão somente pela prática, ou pelo menos não deveria. Docência requer também teoria. Sobre isso, encontramos em Ludke e Boing (2012, p. 443) que:

Ao pensarmos em termos de profissionalidade, uma sólida formação inicial é cada vez mais necessária, talvez mais do que no tempo em que uma boa qualificação bastava para se levar um mesmo ofício até a aposentadoria. [...] Quanto melhor a formação inicial, mais capacidade de resposta reflexiva e de adaptabilidade.

Neste sentido, com a licença da metáfora, não há receita ideal para uma formação que visa atender necessidades de caráter dinâmico, ou seja, deve essa, despertar nos sujeitos a capacidade de análise e investigação com vistas à construção de soluções aos seus desafios, como muito bem colocado por Ludke e Boing (2012, p. 443), uma vez que estes desafios futuros e até então inevitáveis requererão “resposta reflexiva e adaptabilidade”.

Passeggi (2016) elenca que a formação de professores diz respeito a formação de um adulto, portanto, não faz sentido que esse sujeito adulto, adote uma postura passiva diante de sua própria formação. De acordo com a autora, existe uma tendência do sujeito em criar expectativas como se a formação de professores devesse lhe fornecer soluções de caráter injuntivo, instruções ou receitas sobre “como fazer” ou “como agir” sobre o ser professor.

Ludke e Boing (2012) também discutem sobre esse cenário de expectativas que permeia a formação inicial e que por vezes frustra professores em início de carreira, no sentido de que a formação na universidade possa não ter correspondido aos desafios que agora enfrentam como docentes. Refletindo acerca desse aspecto, percebo também ter sido a crítica mais recorrente que ouvi entre meus pares na ocasião de minha trajetória enquanto discente

no Curso de Pedagogia. Talvez porque seja mais fácil receber/obedecer a um comando do que assumir uma postura crítica, que investiga, reflete e conduz o seu próprio agir.

Para Nóvoa (2019), se viermos a ter uma formação que atenda esse tipo de expectativa, então teremos, igualmente, um retrocesso capaz de comprometer a formação crítica dos professores, especialmente no momento em que Nóvoa (2019) ilustra a emergente transformação que se instaura sobre a escola em resposta às novas configurações de sociedade; problemática que, para o autor, põe em xeque a formação docente, exigindo, portanto, uma necessária adequação.

Com base na crítica de Passeggi (2016), desse cenário urge a necessidade da superação de posturas verticalizadas no âmbito da formação inicial, por tratar-se de uma formação, segundo a autora, em que o professor universitário tem como estudante um “adulto em formação”.

Além disso, Pimenta (1999) atenta para o caráter dinâmico da docência enquanto prática social. Para um entendimento geral sobre docência, primeiro há que se compreender sua relação com a sociedade. A relação entre docência e sociedade é uma via de mão dupla, ao mesmo tempo em que a primeira transforma, a segunda é transformada.

A autora aponta a problemática da formação docente na atualidade como uma das temáticas mais importantes a serem pensadas desde a década de 90. Pimenta (1999) ainda alerta para a importância da formação de professores em uma sociedade que praticamente tem superado a relevância do ser docente na formação de jovens e crianças. Diante dessa realidade questiona, qual o papel do professor no desenvolvimento da sociedade? Deveria a sociedade se importar com a formação que futuros professores recebem no interior das universidades?

Segundo Nóvoa (2019), o momento de discussão sobre a formação para a docência se constitui crítico e delicado, uma vez que a escola vivencia um processo de intensas transformações. Na perspectiva do autor, tal cenário afeta diretamente o pensar sobre a formação. Enquanto a formação é pensada e legalmente estruturada, existe uma sociedade em desenvolvimento.

Neste sentido, Pimenta (1999) questiona que um modelo de formação inicial engessado, burocrático e que se desenvolve a partir de um currículo insólito, no sentido de perceber a realidade escolar, pouco contribui para a superação dos desafios:

Professorar não é uma atividade burocrática para qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus

saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social que se coloca no cotidiano. (PIMENTA, 1999, p. 18).

Assim, percebemos que não faz sentido equacionar a formação docente de maneira que a mesma forneça soluções prontas para posterior aplicabilidade. Desse modo, a autora aborda a necessidade da definição de uma nova identidade profissional docente, ao qual seja capaz de compreender e acompanhar a velocidade com que a realidade escolar vem se transformando.

Para Pimenta (1999, p. 19), a chave de tal constatação passa por uma necessidade de estabelecer “revisões constantes dos significados sociais da profissão”. Todavia, defende também a:

[...] reafirmação de práticas consagradas [...] práticas que resistem a inovações porque preme de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias [...]. (PIMENTA, 1999, p. 19).

Para Pimenta (1999), todo sujeito, especialmente os que chegam à formação de professores, possui uma concepção própria sobre o que é ser professor, tecida ao longo do tempo e da vivência com outros professores, a partir de suas experiências enquanto alunos. Desta maneira, podemos observar, então, um movimento que se estabelecerá mais adiante, quando este sujeito se tornar professor e perpassar outras tantas trajetórias, concepções e construções sobre o que é ser professor. Assim, este infinito ciclo constitui a docência.

Encontramos, juntamente em Pimenta (1999) que estas concepções previamente estabelecidas sobre o que é ser professor também se constroem de inúmeras outras maneiras, inclusive a partir do imaginário social sobre a profissão. Por exemplo, pela forma como os meios de comunicação “pintam” o ser professor, somado à desvalorização histórica que se sabe sobre a profissão. A partir destas representações pré-formadas e performáticas sobre o que é ser professor, se estabelece o desafio da Formação Inicial que consiste também na transposição das concepções equivocadas do estudante sobre o ser professor.

Desse modo, com base nos pressupostos dos autores elencados ao longo do capítulo, a formação inicial docente necessita ser cuidadosamente pensada em decorrência da dinâmica social e escolar que se reflete sobre ela exigindo uma constante revisão.

Na sequência, a fim de contextualizarmos o leitor sobre a configuração do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, analisamos os currículos do curso que compreendem a vigência de formação dos estudantes narradores dos Memoriais de Formação que constituíram, mais adiante, o *corpus* de análise.

3.1 O curso de pedagogia da UnB

O curso de Pedagogia da Universidade de Brasília acontece sob a responsabilidade dos que constituem a Faculdade de Educação no campus Darcy Ribeiro, região do Plano Piloto, em Brasília. As instalações da Faculdade de Educação representam a UnB em seu início, pois a origem da universidade se deu naquele espaço dos prédios que compõem a FE/UnB:

Nos prédios construídos nos anos 1960 para abrigar o curso de Pedagogia, também funcionaram a reitoria e outros cursos de graduação até a construção de novos prédios, como o Instituto Central de Ciências – ICC. O complexo arquitetônico que compõe a Faculdade de Educação – conhecido como FE 1, FE 3 e FE 5 foi projetado em 1961 [...] sendo inaugurado em 1962. (BORGES; VILLAR; WELLER, 2018, p. 8).

Analisamos no presente tópico, dois documentos, o Projeto Acadêmico de 2002¹⁰, por tratar-se do currículo que permeou a formação no curso de Pedagogia da UnB no período que compõe o nosso *corpus* de análise, bem como o Projeto Político do Curso Pedagógico de 2018¹¹, doravante PPPC (2018), que atravessa o período mencionado sob a justificativa de sua construção.

O olhar sobre esses documentos foi proposto no sentido de compreender o sujeito que o Curso de Pedagogia da UnB, ao longo de sua história, objetivou formar, de modo a compreender como se configura a Formação Inicial na perspectiva do curso de Pedagogia oferecido pela Universidade de Brasília.

A análise contemplou o Projeto Acadêmico (2002) e o PPPC (2018) de maneira integral, desde notas introdutórias até o seu referencial bibliográfico, no sentido de compreender como o Curso de Pedagogia da UnB se descreve, em caráter oficial, e sob quais pressupostos históricos o curso se justifica.

O Projeto Político Pedagógico do Curso, datado de 2018, rememora em seu texto aspectos que considera relevantes para a contextualização de sua gênese. Narra a criação da Universidade de Brasília transcorrida em meio ao objetivo de tornar-se um marco para a educação superior do país, pelas mãos de nomes como Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira: “Só uma universidade nova, inteiramente planejada, estruturada em bases mais flexíveis, poderá

¹⁰ Nas referenciais bibliográficas ao final do trabalho, o documento foi referenciado como: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Brasília: FE/UnB, 2002.

¹¹ Nas referenciais bibliográficas ao final do trabalho, o documento foi referenciado como: UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Brasília: FE/UnB, 2018.

abrir perspectivas de pronta renovação do nosso ensino superior” (RIBEIRO, 1962 *apud* UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 15).¹²

Recorrendo a obras escritas pelas mãos de Darcy Ribeiro, no Projeto Político Pedagógico (2018) a criação da universidade é narrada quase que como uma poesia, ou até mesmo uma utopia. A perspectiva escolhida para retratar a história da instituição revela uma UnB fortemente marcada pelo seu viés político, que mesmo antes de sua concepção, já despertava o receio de algumas autoridades: “Tudo por causa da proximidade com a Esplanada dos Ministérios. Algumas autoridades não queriam que estudantes interferissem na vida política da cidade” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 17).

Conforme o resgate histórico mencionado nos documentos supracitados, a Universidade de Brasília foi idealizada a partir de um modelo inovador que preconizava, primordialmente, uma universidade de caráter autônomo, menos burocrática. Nesse sentido, a história da Faculdade de Educação confunde-se com a história da Universidade de Brasília:

Ao mesmo tempo em que busca manter sua identidade com o projeto original da UnB e com sua formulação no conjunto dos ideais expressados por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e tantos outros educadores, a Faculdade de Educação tenta integrar-se à realidade tecnológica e cultural de uma sociedade que cada vez mais se define pelo conhecimento. O desafio é fazê-lo sem abdicar do senso crítico, da vanguarda acadêmica e de uma ampla percepção de seu papel na formação dos profissionais da educação. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 16).

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia datado ano de 2018 ratifica os princípios anteriormente mencionados no documento do ano de 2002. Segundo esses documentos, a Faculdade de Educação, no desenvolvimento de suas atividades, deve comprometer-se com os princípios da: “autonomia; diversidade; gratuidade; igualdade; indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão; interdisciplinaridade, liberdade, qualidade; pluralidade de ideias, saberes, metodologias, concepções pedagógicas; valorização da comunidade acadêmica, vinculação entre educação escolar, não-escolar, trabalho e práticas sociais” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 17).

Contudo, que pedagogo o curso de Pedagogia da UnB objetiva formar? O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, datado do ano de 2002, ressalta que:

¹²Os *apud* utilizados ao longo desse tópico são oriundos dos documentos em análise (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, 2018). Seu uso justifica-se pelo argumento de estarmos analisando como o Curso de Pedagogia da UnB se descreve em seus documentos oficiais e com base em quais subsídios constrói sua configuração. Referência completa ao final do trabalho.

[...] apesar das ambiguidades que acompanham a história do curso de pedagogia desde a sua criação no Brasil até os dias de hoje, faz-se necessário esclarecer, neste momento, que o Curso de Pedagogia na Universidade de Brasília, considera a formação docente do pedagogo essencial, mesmo que este não tenha destino Profissional a atuação como professor. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, n.p.¹³).

O trecho revela uma preocupação do Projeto Acadêmico (2002) com a formação docente de seus educandos, ainda que esses estudantes optassem, futuramente, não atuarem como professores. Apesar desse posicionamento, vale mencionar que disciplinas como Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Avaliação Escolar eram disciplinas que não constavam como disciplinas obrigatórias até o PPC (2018) ter sido concebido, conforme mencionamos em Lima (2017), cabendo ao estudante, em todos esses anos, a decisão de cursá-las ou não.

O referido documento também ressaltou a importância de uma formação voltada para a pesquisa. Essa concepção ao longo dos anos pode ser constatada no cotidiano do curso de Pedagogia da UnB, inclusive pelas disciplinas que compõem seu currículo. A formação do Curso de Pedagogia concebe primordialmente um pesquisador. Assim, o Projeto Pedagógico (2002) nos diz que: “Pretende o curso formar também o pesquisador educacional, com base numa formação teórica, científica e técnica, ancorada na contribuição das ciências sociais e humanas aplicadas à educação” (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, n.p.).

O mesmo documento também enfatiza a preocupação de uma formação destinada a preparar o futuro pedagogo para uma atuação tanto em espaços escolares quanto não-escolares. Em sua missão, a Faculdade de Educação da FE/UnB compromete-se com uma formação crítica e emancipadora:

[...] formar educadores capazes de intervir na realidade, através de uma atuação profissional crítica, contextualizada, criativa, ética, coerente e eficaz, buscando a plena realização individual e coletiva. Esta atuação deve, complementarmente, estar comprometida com um projeto de sociedade autônoma, solidária e democrática. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, n.p.).

O Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia, em sua versão de 2002, trouxe a preocupação com uma concepção de educação que valorizasse as experiências escolares e não escolares dos cursistas, a vinculação entre vida/trabalho, o espírito científico, a formação reflexiva e cultural e emancipadora. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002).

¹³Não paginado. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/images/graduacao/PROJETO%20ACADEMICO%20-%20atualizado%20-%20FE%20COM%20ALTERACOES%20ATE%20%2016-12-2010.pdf>. Acesso em: fev. 2019.

Abaixo elencamos alguns pontos relativos à formação no curso de Pedagogia da UnB expressos pelo Projeto Acadêmico do ano de 2002:

I - preocupação com a construção de uma identidade profissional dos educadores marcada por uma profunda consciência da significação de seu papel sócio-histórico, dentro de um projeto de sociedade emancipadora e autônoma [...]; IV - ênfase na articulação da formação prático-teórica, propiciando situações reais e integradoras de aprendizagem; V - formação de um profissional autônomo, capaz de se re-educar permanentemente e de refletir sobre sua prática pedagógica; VI - atenção prioritária às necessidades da população brasileira e, por isso, consideração particular com o estudo da realidade socioeconômica e cultural do país com destaque às populações carentes e marginalizadas. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, n.p.).

Nesse sentido, o Projeto Acadêmico (2002) prevê um comprometimento com a **construção da identidade de seus formandos**, a articulação entre a teoria e a prática, e a formação de um pedagogo com marcas formativas de um profissional autônomo, crítico, reflexivo capaz de responder as demandas sociais. Na figura 2 apresentaremos os objetivos da proposta de 2002 para o pedagogo formado pelo curso:

Figura 2 – Objetivos previstos pelo Projeto Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB do ano de 2002.



Fonte: elaborado pela autora a partir dos objetivos previstos pelo Projeto Acadêmico (2002) do Curso de Pedagogia da UnB.

Deste modo, o Projeto Acadêmico do ano de 2002 prometia ser uma proposta curricular tal como:

[...] uma teia com contornos bem definidos, por ser um dispositivo de formação na vida de pessoas concretas em fase de definição na vida profissional, a proposta curricular permite inicialmente a transição de uma fase de vida para outra,

enriquecendo e dando sentido à escolha para a carreira de pedagogo. À medida que vai avançando e penetrando no mundo do trabalho em toda a sua complexidade, o futuro educador é levado a fazer opções quanto ao perfil profissional que ele pretende ter a partir de experiências e reflexões, culminando na elaboração de um projeto profissional próprio. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, n.p.).

O currículo até pouco tempo vigente sempre visou uma formação em 04 anos, mas, que segundo o documento, era passível de ampliação, a fim de que fossem respeitadas as necessidades de vida e de trabalho de seus educandos. Com base nesta proposta o cursista poderia formular um projeto próprio de formação, a partir de suas áreas de maior interesse. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002)

De acordo com o Projeto Acadêmico (2002), o curso propunha como eixo estruturante, disciplinas denominadas: Projeto 1 e Projeto 2, com finalidade de oferecer aos cursistas uma espécie de “Orientação acadêmica” e introdução à Pedagogia; o Projeto 3, em três fases, visava o envolvimento dos estudantes em projetos de ensino, pesquisa e extensão; o Projeto 4, realizado em duas fases, correspondia ao contato do cursista com a prática docente; e o Projeto 5 compreendia a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso.

Atualmente, toda essa estrutura foi reformulada pelo Projeto Político Pedagógico (2018). As nomenclaturas, bem como a organização foram revistas, a quantidade de créditos foi ampliada, de 214 para um total de 222 créditos, bem como a carga horária do curso. Os limites de permanência mínima e máxima foram repensados:

O trabalho de reformulação curricular que fundamenta o presente projeto político pedagógico de curso foi o resultado de um amplo processo de discussão e consulta aos diferentes segmentos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. No ano de 2015 e 2016 este processo se intensificou além do debate e da consulta permanente aos colegiados departamentais. Foram realizadas 35 reuniões do Núcleo Docente Estruturante e 03 reuniões ampliadas do Conselho da Faculdade de Educação. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 13).

As discussões sobre um novo currículo iniciaram-se no ano de 2006, segundo o PPPC (2018). No decorrer desse processo de discussões, muitas das alterações foram formuladas para o atendimento das alterações da legislação vigente, em âmbito nacional, que rege a organização dos cursos de ensino superior e do Curso de Pedagogia:

No ano de 2015 o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução CNE/CP nº 02 de 01 de julho de 2015, que instituiu as Diretrizes nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, estipulando o prazo de 02 (dois) anos, a contar da data de sua publicação, para a sua implementação. Nesse sentido, o NDE adequou a proposta de reformulação do curso de pedagogia que estava sendo discutida no âmbito da FE-UnB a fim de atender a referida Resolução. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018, p. 9-10).

O Projeto Político Pedagógico, em sua última versão (2018), organizou o curso de Pedagogia em uma carga horária de 3.330 horas, ampliando também o total de créditos a serem cumpridos somando-se mais oito créditos em relação ao total anterior. O cumprimento destes créditos fora organizado conforme tabela 5.

Tabela 6 – Organização do curso de Pedagogia da UnB segundo o Projeto Acadêmico de 2002 e o PPC de 2018.

Pedagogia	PPC (2002)	PPC (2018)
Carga Horária	3.210h	3.330h
Créditos	214	222
Projeto 5 (TCC)	1 fase	2 fases
Estágio	240h	450h

Fonte: elaborado pela autora a partir do Projeto Acadêmico (2002) e do PPC de 2018 do Curso de Pedagogia da UnB (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, 2018).

Atualmente são ofertadas um total de 76 vagas (semestre/ano) para ingresso no curso de Pedagogia. Os estudantes podem ingressar por meio do Vestibular tradicional da UnB (Sistema Universal e Sistema de Cotas para Negros), pelo Programa de Avaliação Seriada – PAS, em que o estudante realiza as provas de maneira seriada ao longo do Ensino Médio, pela Transferência Facultativa, Transferência Obrigatória, Aluno Estrangeiro e Mudança de Curso (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018).

Na atual conjuntura acadêmica o curso de Pedagogia funciona, como já mencionado anteriormente, nas instalações mais antigas da Universidade de Brasília, em prédios de estrutura bastante inferiores aos demais prédios da instituição.

Adiante, traremos ao centro da discussão o gênero Memorial de Formação, no sentido de discutirmos sua face, não só sobre a constituição deste estudo, mas também sobre o que representa na perspectiva da formação dos sujeitos e no âmbito da Pesquisa em Educação.

4 MEMORIAL DE FORMAÇÃO: PARA QUÊ E PARA QUEM?

Schön (1992, p. 85), em um de seus artigos acerca da reflexividade docente, nos apresenta uma frase que se faz bastante pertinente à introdução deste capítulo: “Só se pode ter uma nova perspectiva sobre alguma coisa após nos termos afastado dela”. A partir dessa ideia, discutiremos sobre os Memoriais de Formação e o que representa esse recurso na perspectiva da Formação Inicial.

O Memorial de Formação assume um lugar preponderante na composição não só deste estudo, mas na Pesquisa em Educação como um todo, alcançando cada vez mais robustez a cada novo trabalho que se propõe a investigá-lo, posto que, à medida que são construídos, apresentam sempre uma nova perspectiva para se enxergar a formação docente.

Nesse tipo de pesquisa, os olhares voltam-se para a memória que se materializa em forma de narrativa. Passeggi (2006, p. 67) define o gênero que intitula o presente capítulo, como: “uma narrativa autobiográfica onde o autor analisa sua história de vida intelectual e profissional, em resposta a uma demanda acadêmica”. Desta definição introdutória emanam muitos desdobramentos.

Historicamente, se faz necessário reconhecer a contribuição pioneira do Instituto de Formação de Professores Presidente Kennedy (IFESP-RN), situado em Natal no Estado do Rio Grande do Norte, enquanto instituição responsável por evidenciar esse gênero, de caráter acadêmico, em sua proposta de formação docente. Vale salientar que o protagonismo adotado pela instituição foi importante no sentido de validar o conhecimento construído ao longo da vida pelos sujeitos em formação e, sobretudo, também pela legitimação e consagração do termo “Memorial de Formação” no âmbito da academia (PASSEGGI, 2006, 2016).

Um leitor desatento pode não perceber o cerne do conteúdo que constitui o MF (daqui em diante usarei este termo como referência ao Memorial de Formação), visualizando o texto como uma mera narrativa de episódios de determinado sujeito. No entanto àqueles que se debruçam sob o intento da pesquisa, reparam precipuamente o alcance que este tipo de narrativa pode fornecer aos que pesquisam educação, conforme Passeggi (2006) destaca no trecho, a seguir:

Os memoriais acadêmicos descritos nesses últimos vinte e cinco anos merecem, pois, toda a nossa atenção de educadores. Eles reúnem representações do sistema educacional de diferentes regiões do Brasil, percepções de narradores com distintos níveis de escolaridade, visões sobre a formação e prática profissional em diversas áreas do conhecimento. Entendê-los como fato social ou como prática acadêmica permitiria desvendar os motivos de sua expansão, consequências e desdobramentos

para o ensino superior no Brasil e/ou recompor o mosaico das representações de práticas educacionais no país. (PASSEGGI, 2006, p. 68).

No âmbito do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, encontramos a Resolução nº 01/2016 da Câmara Setorial de Graduação da Faculdade de Educação que trata das normas de elaboração dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Em seu artigo 6º fica estabelecido que o Trabalho de Conclusão de Curso **deverá** estar acompanhado de um Memorial que contemple a trajetória escolar e acadêmica do futuro pedagogo (RESOLUÇÃO, 2016 *apud* UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2018).

Antes da referida resolução, o Projeto Acadêmico (2002) fazia menção à elaboração do Memorial de Formação. No entanto, um aspecto que ainda não havíamos notado em Lima (2017), é que em seu texto, a elaboração do Memorial de Formação era prevista de uma maneira um tanto mais genérica: “No último semestre, no Projeto 5, TFC, o graduando em Pedagogia deverá dedicar-se sobretudo à elaboração do seu Trabalho Final [...]. E, registre-se, este trabalho **pode** conter muito de um memorial”. De acordo com o referido documento, seria um momento de análise e reflexão do estudante acerca do processo formativo com vistas ao delineamento profissional e dimensionamento da formação continuada. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002, p. 10, grifo nosso).

Para além do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, podemos destacar, a partir de Passeggi (2010a)¹⁴, o reconhecimento do caráter formador desse tipo de escrita enquanto meio de exercício da reflexão que levou muitas instituições de ensino a adotarem sua prática. A autora esclarece que desde os anos 1990 há um crescente uso enquanto escrita pedagógica, com finalidades tanto formativas, quanto avaliativas.

Passeggi (2016) considera a ascensão desse tipo de abordagem como uma “virada biográfica” e sem dúvidas representa um marco no campo da Pesquisa em Educação. A partir do contato e aprofundamento sobre o gênero, a autora destaca a existência de três momentos que derivam do contato que o sujeito estabelece com a memória, aos quais a autora chama de: “evocação, reflexão e conscientização”, sendo esses, os três momentos que permeiam esse processo da escrita acadêmica.

¹⁴Este texto, de autoria de Passeggi (2010a), é parte de um projeto do grupo GESTRADO/UFGM, uma obra coletiva que consiste em um dicionário de verbetes com esclarecimentos sobre termos relacionados à temática: “Trabalho, profissão e condição docente”. Nesse sentido, foi pesquisado o termo “Memorial de Formação” que resultou em uma página que pode ser convertida em um arquivo contendo quatro páginas sem numeração. Nos parágrafos em que me refiro a essa obra (PASSEGGI, 2010a) fiz referência ao número de páginas com base em uma contagem própria, apenas para facilitar a localização das citações pelo leitor. Sobre isso, ver: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=118>. Acesso em: maio 2019 / abr. 2020.

Passeggi (2010a, p. 1) nos diz que: “se a escrita não pode modificar os fatos vividos, ela pode modificar sua interpretação”. Contudo, a experiência da autorreflexão, segundo a autora, exige um comprometimento por parte da instituição e do mediador. Não se trata de apenas escrever sobre si, como sugere o termo:

[...] é importante que o exercício de autorreflexão, conduzido durante a escrita, se realize num espaço de partilha, garantido pela instituição, e em grupos reflexivos, formados por pessoas que vivenciam juntas o processo de escrita de si, e que um mediador experiente acompanhe o grupo e facilite seu acesso a um referencial teórico pertinente. (PASSEGGI, 2010a, p. 2).

É possível que nos cursos de formação de professores ainda haja uma visão equivocada sobre esse recurso formativo, tendo em vista que muitos estudantes não compreendem a sua finalidade, produzindo-o como mera exigência acadêmica ou como um meio de ampliar o número de páginas de suas monografias, aspecto que constatei quando conversava com meus pares durante a minha Formação Inicial. Corroborando tal constatação, recentemente, encontrei em Passeggi (2016) seu relato de que, em primeiro momento, os educandos recebem esse tipo de proposta de produção de narrativa, geralmente, questionando sua validade.

Vale frisar que não se trata de uma proposta ausente de intencionalidade. Para Passeggi (2011), o ato de narrar está intimamente ligado à ação de reinventar-se. É tão inerente ao homem quanto qualquer outra ação que fazemos como hábito em nosso dia a dia, como bem observado pela autora logo no título de uma de suas obras¹⁵: “narrar é humano”, ou seja, próprio do homem. Desse modo, a proposta do Memorial de Formação alia a formação ao ato que fazemos desde sempre, que é o ato de narrar.

Cabe-nos aqui mencionar que a intencionalidade da produção dessa narrativa deve estar além do atendimento de uma determinação acadêmica, cabendo, portanto, aos formadores, a incumbência de sua contextualização. Mais do que uma “evocação do passado”, trata-se de uma oportunidade de reflexão (PASSEGGI, 2010a)

A avaliação de um Memorial de Formação, de acordo com a autora, deve observar alguns pontos. Primeiro, o que se deve observar de mais importante em uma narrativa desse gênero, não é a vida propriamente dita do autor, mas a maneira como tece a construção do Memorial. “Avalia-se, no memorial, não a vida de quem narra, mas sua capacidade para selecionar e analisar os eventos significativos: Que fatos marcaram minha vida? O que eles

¹⁵PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b. p. 103-130.

fizeram comigo? O que faço agora com o que isso me fez?” (PASSEGGI, 2010a, p. 2). Com base nesses aspectos, o Memorial de Formação constitui-se um recurso importante não só para os cursos de formação, mas também para pesquisa, por se tratar de um gênero em que habitam toda uma trajetória dos sujeitos em formação.

Tais ações preconizam aquilo já dito por inúmeros teóricos, tais como Nóvoa (1995) e Schön (1992), que discutem a formação docente. Para eles, a reflexão constitui-se essencial para os processos formativos. A reflexão implica em atribuição de sentido, bem como redimensionamento, quando necessário. Sendo assim, o professor deve, ou pelo menos deveria, ser um “ser reflexivo”.

Ao transpor sua formação em palavras por meio de um Memorial de Formação e narrar fatos vividos, torna-se quase impossível não refletir acerca dessas memórias. Encontramos em Passeggi (2010a, p. 2) que “É nesse sentido que a escrita de si é formadora, promovendo a aprendizagem biográfica: conhecimentos que emanam da reflexão sobre a experiência vivida e a reinvenção de si”.

Segundo Kossoy (2001, p 136), memória é espaço de reflexão. Essas “emanações do passado” nos direcionam a um pensar sobre o futuro, como um cogitar de “novos caminhos, novas soluções para problemas cotidianos”:

Essas emanações do passado fundem-se as Memórias, criando novas imagens mentais, cogitando novos caminhos e novas soluções para os problemas cotidianos. Nesses momentos intimistas, estabelecemos comunicação as imagens técnicas e as originadas por nossa experiência do real, da mediação entre os reservatórios de nosso imaginário e a nossa mente, pois todos nós guardamos fatos de nossas experiências de vida: imagens-relicário que preservam cristalizadas nossas memórias. (KOSSOY, 2001, p. 136).

Sobre memória, Peres e Brandão (2009) relatam seu caráter autobiográfico e também formador. De acordo com as autoras, a memória tem caráter formador e sobretudo construtor de identidades. Para elas, a memória autobiográfica possui em si um potencial em “buscar sentidos dos trajetos e trajetórias” e frisam a importância dos elementos que transitaram por nossos trajetos, os muitos atores, os protagonistas e coadjuvantes que de alguma forma deixaram marcas em nossos percursos formativos: “[...] em especial, nos referimos aos nossos professores do passado. Independentemente de tempos e espaços, eles e elas contribuem, ainda hoje, com o processo de reconhecimento e ressignificação dos processos formativos” (PERES; BRANDÃO, 2009, p. 38).

De acordo com Rodrigo (2009, p. 168): “A escritura de um Memorial comporta, juntamente com a rememoração de fatos e vivências, uma reflexão sobre suas significações na

perspectiva mais global de um *curriculum vitae*”, no sentido de revelar o produto dos aspectos vivenciados. Sobre os MF, Rodrigo (2009) nos diz que sua concepção transcende o aspecto cronológico dos acontecimentos vivenciados, por constituir-se um “projeto de vida”.

E por que mais importa que o ser docente narre seu percurso formativo a partir de um Memorial de Formação? Segundo Ferreira e Biasoli (2009), o estudo do ciclo de vida e da trajetória docente é a base “para toda e qualquer proposta de mudança ou aprimoramento profissional”. O estudo dos Memoriais de Formação com vistas à investigação da construção da identidade docente se faz pertinente, pois: “revisitar nossa história torna possível entender como nos tornamos o que somos, o que sabemos sobre nós mesmos e como ensinamos” (FERREIRA; BIASOLI, 2009, p. 63). As autoras consideram ainda que:

A abordagem biográfica - narrativa possibilita aos docentes falar sobre o que conhecem e fazem, o que faziam ou que poderiam ou deveriam fazer, ou seja, explicitação das dimensões do passado que pesam sobre as situações atuais e sua projeção em formas desejáveis de ação. (FERREIRA; BIASOLI, 2009, p. 60).

Sendo assim, a colocação de Schön (1992, p. 85), mencionada ao início do capítulo, é bastante significativa para a discussão sobre os Memoriais de Formação: “Só se pode ter uma nova perspectiva sobre alguma coisa após nos termos afastado dela”. Assim enxergamos a construção do Memorial de Formação na perspectiva da Formação Inicial, nesse “afastar-se”, no “distanciar-se”, nessa criação de uma “distância-próxima” sob a mesma desculpa de quem afasta o papel das vistas para enxergar melhor, torna-se possível uma percepção única sobre a formação.

5 ABORDAGEM METODOLÓGICA

O percurso metodológico que orienta a pesquisa é de natureza qualitativa. A abordagem qualitativa apoia-se nos pressupostos de que importa ao pesquisador a compreensão do objeto em questão, levando em consideração o contexto ao qual esteja inserido:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2002, p. 22).

Assim, a abordagem em questão, atende aos objetivos deste estudo, uma vez que a interpretação dos dados não pretende pautar-se no aspecto quantitativo, mas considera que uma investigação acerca da Identidade Docente deve atentar para o contexto em que se insere. Sobre a abordagem qualitativa Godoy (1995a, p. 61) destaca que: “[...] do ponto de vista metodológico, a melhor maneira para se captar a realidade é aquela que possibilita o pesquisador colocar-se no papel do outro, vendo o mundo pela visão dos pesquisados”.

5.1 Natureza, fontes e instrumentos de pesquisa

A última etapa de formação do curso de Pedagogia da UnB é composta pela exigência da elaboração de um Trabalho de Conclusão de Curso. Este Trabalho comumente é composto em sua primeira parte por um Memorial Formativo em que o estudante narra sua história de vida e as experiências vivenciadas ao decorrer de seu percurso formativo (DANTAS; LIMA, 2017, 2018); (LIMA; DANTAS, 2019)

A Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM) é um serviço de informação mantido pelo Sistema de Bibliotecas da Universidade de Brasília (SiB-UnB) para o armazenamento, preservação e disseminação da produção intelectual dos discentes de graduação e especialização. O seu conteúdo está disponível publicamente e, por estar amplamente acessível, proporciona maior visibilidade e impacto da produção acadêmica da instituição. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, [2018?]).¹⁶

Ao formar-se, o estudante disponibiliza a versão final de seu trabalho para ser publicado no Repositório virtual da Universidade de Brasília. Neste repositório é possível

¹⁶ Disponível em: <https://www.bce.unb.br/bibliotecas-digitais/bdm>. Acesso em: jul. de 2018.

encontrar Trabalhos de Conclusão de Curso em Pedagogia somente a partir do ano de 2007. Quando os estudantes depositam seus TCCs neste Repositório, assinam um termo de consentimento (ANEXO A) para publicação do material tornando-o disponível para consulta pública (LIMA, 2017).

Como forma de desenvolvimento do estudo, objetivou-se analisar as narrativas dos Memoriais de disponíveis no sítio¹⁷ do Repositório Virtual da Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília.

De acordo com Godoy (1995b, p. 22): “Em situações em que o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão e linguagem dos indivíduos envolvidos, a comunicação escrita ou iconográfica tem se revelado de especial importância”. Em outro trecho Godoy (1995b, p. 22) também destaca que:

[...] os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto.

Posteriormente os discursos foram analisados com base na perspectiva da Análise do Discurso Crítica – ADC, seus respectivos dispositivos analíticos em um diálogo e um recorte da teoria social, que será explicitado no tópico seguinte, bem como os aportes teóricos que embasaram a interpretação dos dados. Por fim, os resultados foram interpretados a fim de que se pudesse compreender a Identidade Docente expressa nos Memoriais de Formação pelos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB.

5.2 Método

No âmbito da pesquisa, especialmente em educação, se faz necessário que o pesquisador estabeleça uma relação com um método ao qual deve orientar-se. Considerando tal perspectiva, este estudo objetivou construir um trabalho pautado em uma perspectiva crítica baseada nos estudos de Marx, a partir de um recorte da teoria social com aproximação ao Materialismo Histórico Dialético.

Comprendemos nessa pesquisa que os estudos de Marx permeiam a realidade que nos propomos investigar. Desse modo, e a partir dos esforços de Húngaro (2008) e Netto (2011) em elucidar a questão do método em Marx e a partir dos pressupostos do próprio Marx (1982,

¹⁷ Disponível em: www.bdm.unb.br. Acesso em: ago. 2020.

1989a, 1989b, 2008), buscamos a seguir, justificar nossa opção pelo método em questão, considerando suas dimensões.

Trata-se de uma abordagem **crítica**, pois reconhece os determinantes sociais do problema e a realidade social a partir do ponto de vista de quem se encontra regulado pelo modo de produção capitalista da vida material dessa sociedade. Nesse sentido, não é possível compreender o homem senão a partir da sociedade em que está inserido e de seus condicionantes sociais, assim sendo: “[...] o conhecimento concreto do objeto é o conhecimento de suas múltiplas determinações” (NETTO, 2011, p. 45). A formação, por conseguinte, é o chão do contexto social ao qual nos referimos.

De acordo com Húngaro (2008, p. 101): “O grande problema é que numa sociedade em que os produtos humanos – materiais e simbólicos – não estão disponíveis a todos os indivíduos, as possibilidades de opção são limitadas”, aspecto que torna a abordagem **materialista**, tendo em vista que a materialidade da vida se dá sob condições sociais permeadas pelas forças produtivas vigente de dada sociedade.

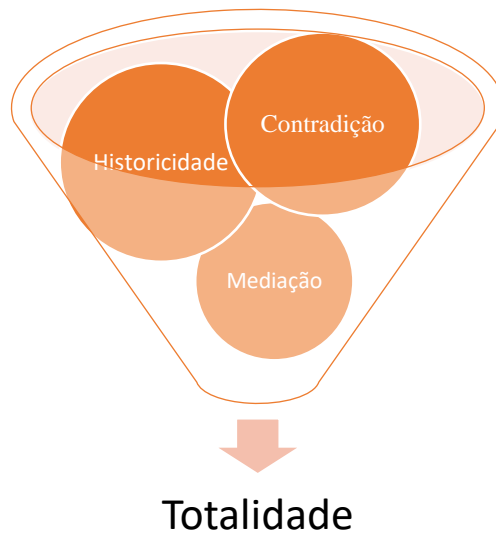
Para Marx (1982, p. 25) “O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral de vida social, político e espiritual [...]”. Destarte, precede a consciência do homem acerca de como essa materialidade é produzida e de como os homens, separados em classes sociais, se apropriam dessa realidade. Assim, onde há relações sociais de produção que promovam desigualdades econômicas, a apropriação torna-se, do mesmo modo, desigual pelas circunstâncias da vida, em especial quando se refere aos limites e possibilidades, referentes ao lugar, a origem do indivíduo, ao gênero, entre outros condicionantes.

Na perspectiva de nosso estudo, nesse mesmo *locus* de formação que é a Universidade de Brasília, encontram-se os diversos sujeitos, cada um carregado de seus condicionantes históricos e então se inserem em um contexto construído pelas relações sociais que ali se estabelecem. Por isso é **histórico**, como resultado de atos produzidos pelos homens (pelo ser social) em/com suas singularidades, particularidades e generalidades, posto que o real é o existente e suas possibilidades (NETTO, 2011).

Considerando que a historicidade é importante para Marx, cabe ao pesquisador investigar o objeto considerando sua perspectiva histórica que considera o homem enquanto ser social e produtor da realidade. Ou seja, a construção da realidade está atrelada ao homem, o ser social. Diante deste contexto histórico, cabe ao homem construir a realidade por meio da práxis. A dialética, por sua vez, se estabelece como um modo que nos possibilita pensar a realidade, sendo esta contraditória e em permanente transformação.

Consideramos na construção do estudo algumas categorias, mesmo que de maneira inicial, quais sejam: **a historicidade**, no sentido de compreender a perspectiva histórica dos aspectos narrados nos Memoriais de Formação pelos estudantes; **a contradição**, no sentido de perceber contradições que reverberaram do conteúdo das narrativas; **a mediação** na perspectiva da compreensão do objeto para então chegarmos na **totalidade**.

Figura 3 – Categorias iniciais adotadas para estudo do objeto.



Fonte: da autora (2019) com base nos pressupostos teóricos que integram este capítulo.

Nesta perspectiva teórica, **a totalidade** está intrinsecamente ligada às demais categorias, tendo em vista que é o momento charneira do método. Tal categoria parte do pressuposto de que os fatos sociais não se dão de maneira isolada, mas articuladamente, constituindo a totalidade, segundo Cury (1985, p. 35):

[...] permite a compreensão da realidade em suas leis íntimas e a revelação de suas conexões externas e necessárias. [...] A totalidade não é um todo já feito [...] a totalidade sem contradições é vazia e inerte, exatamente porque a riqueza do real, isto é, sua contraditoriedade, é escamoteada, para só se levarem em conta aqueles fatos que se enquadram dentro de princípios estipulados a priori. A consideração da totalidade sem as contradições leva a colocar a coerência acima da contradição. Nesse caso, o objeto de conhecimento ganha em coesão e coerência, em detrimento, porém, do que há de conflituoso nele. E o privilegiamento da contradição revela a qualidade dialética da totalidade.

De acordo com esta teoria acreditamos ser possível ao pesquisador analisar e compreender a lógica que articula a realidade pesquisada:

Partindo da condição de que o homem é fundamental à sociedade, por meio de sua ação social, ele necessita de apropriação de bens culturais, como por exemplo, o

conhecimento científico, para ser capaz de modificar o meio em que vive e desfazer as amarras com a ideologia e alienação que comprometem o seu desenvolvimento humano. (OLIVEIRA; OLIVEIRA; SANTOS, 2013, p. 199).

É importante mencionar que outras categorias surgiram a partir das narrativas dos Memoriais de Formação. A partir desse recorte nos propusemos, portanto, analisar a Identidade Docente expressa nos Memoriais de Formação produzidos no contexto do Curso de Pedagogia da UnB. Em articulação com o método, explicaremos a seguir as concepções da Análise do Discurso Crítica que pretendemos abordar em nosso estudo.

5.3 Na trilha do discurso

Apegamo-nos aos Memoriais de Formação enquanto fonte de pesquisa na construção desse estudo, justamente porque, a cada novo Memorial de Formação que se constrói, há sempre novos fatos a serem investigados. É consensual a noção de que existe um sujeito que antecede o ingresso na Universidade de Brasília. Mas o que ocorre com a construção dessa Identidade a partir do ingresso desses estudantes em uma formação de professores, mais especificamente, no Curso de Pedagogia da UnB? Como a Identidade Docente é expressa a partir do Memorial de Formação, no contexto dessa formação?

Diante disso, elegemos a Análise do Discurso Crítica – ADC, como um dos pilares dessa investigação. Tal escolha passou pela compreensão do discurso enquanto prática social, conforme preconizam autores como Fairclough (2001) e Van Dijk (2008) que consideram o discurso uma forma de interação do ser com o mundo e com a construção de significados. Nossa imersão no universo da linguagem é também um aspecto que nos constitui enquanto sujeitos. Com base nesses autores, a linguagem tem em si um contexto, a linguagem faz parte da história, constitui a história e a sociedade.

A partir desse viés metodológico, acreditamos ter atingido nosso objetivo, por meio do estudo sobre como a Identidade Docente foi expressa, analisando os discursos oriundos dessas narrativas e percebendo como cada uma dessas Identidades foi se transformando a partir do espaço de formação que compreende o Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília.

Partindo da análise do discurso dessas narrativas, nos foi possível compreender o que escapou ao texto, o que não estava explícito, mas que fez parte dessa construção identitária, segundo problematiza Orlandi (2005), evidenciando que na Análise do Discurso, o olhar para o texto assume a necessidade de compreendê-lo para além da narrativa em si, mas compreendendo os condicionantes da produção daquele discurso.

Para Orlandi (2005), a Análise do Discurso transcende o aspecto da linguagem enquanto texto, em uma perspectiva que considera que os discursos não surgem do nada, mas de algo preexistente, nos direcionando a uma percepção de entendimento sobre o que possa estar para além da superfície.

A autora defende que: “não há neutralidade nem mesmo ao uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente”, em sua perspectiva: “estamos comprometidos com os sentidos e o político”, de um modo em que a autora considera “irremediável”, em que nós “não temos como não interpretar” (ORLANDI, 2005, p. 09).

No desenrolar da investigação nos coube notar como o Curso de Pedagogia da UnB tem expresso a construção dessa Identidade Docente. E isto se faz possível porque a partir do momento que esses sujeitos descrevem sua vivência formativa no contexto da Universidade de Brasília, ao mesmo tempo, expressam, a partir de seus Memoriais de Formação, o processo de construção da Identidade Docente.

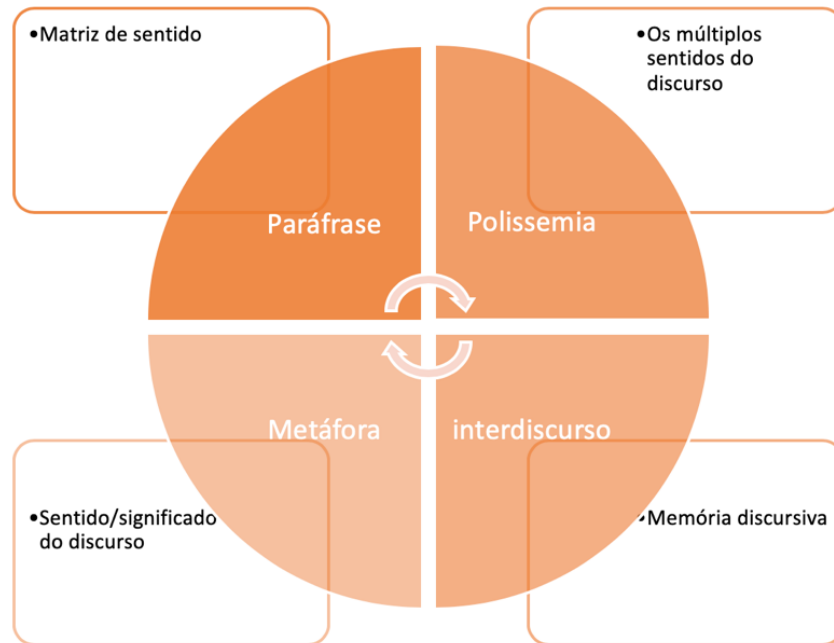
A Análise do Discurso é envolvente ao pesquisador, mas não se faz tarefa fácil, visto que, segundo Orlandi (2005, p. 10):

Saber como os discursos funcionam é colocar-se na encruzilhada de um duplo jogo da memória: o da memória institucional que estabiliza, cristaliza e, ao mesmo tempo, o da memória construída pelo esquecimento que é o que torna possível o diferente, a ruptura, o outro.

Com base no que diz a autora, essas construções são constituídas tanto pela memória quanto pelo esquecimento. Certamente as páginas reservadas à escrita de um Memorial de Formação sejam insuficientes para relatar de maneira fidedigna toda uma história de vida e de formação, portanto aquilo que o sujeito seleciona em sua memória, carrega em si a “encruzilhada do duplo jogo da memória”, conforme anunciado em Orlandi (2005, p. 10), assim, para a Análise do Discurso, existe uma memória, mas também um esquecimento naquilo que dizemos, por mais que não esteja explícito.

Para Resende e Ramalho (2006, p. 18): “o conhecimento da gramática é indispensável para que o analista de discurso compreenda como estruturas linguísticas são usadas como modo de ação sobre o mundo e sobre as pessoas”. Desta maneira, no desenvolvimento da investigação, fizemos uso de dispositivos analíticos conforme a figura 4, a seguir.

Figura 4 – Dispositivos analíticos adotados para análise dos discursos.



Fonte: elaborado pela autora, a partir dos pressupostos de Orlandi (2005), Gomes (2006) e Fairclough (2001).

Na Análise do Discurso todos os seus dispositivos analíticos têm sua devida importância. No entanto, de acordo com Gomes (2006), a **paráfrase** e a **polissemia** atuam de forma contínua no discurso. Logo, é essencial considerá-las durante a análise. A **metáfora**, ainda segundo Gomes (2006, p. 623), é “imprescindível” para a análise, uma vez que “é constitutivo do processo de produção do sentido e da constituição dos sujeitos”.

O **interdiscurso**, com base em Orlandi (2005) apega-se na concepção de que o discurso recorre, constantemente, a memória de outros discursos, associando saberes de vários campos e memória de eventos que perpassam por ideologias diversas, constituindo-se uma articulação entre várias **formações discursivas**.

Assim, a origem do que dizemos não está em nós, mas no dito, de uma maneira ideológica: “[...] é da instância do inconsciente que resulta o modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que do que dizemos, quando na realidade retomamos sentidos pré-existentes” (ORLANDI, 2005, p. 35).

Destacamos a colocação de Fairclough (2001) ao afirmar que os discursos são construídos levando em consideração a **intertextualidade**. Assim, “[...] os textos são construídos por meio da articulação de outros textos de modos particulares, modos que dependem de circunstâncias sociais e mudam com elas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28).

O discurso produzido pelos sujeitos realiza uma associação com base em várias memórias discursivas, retoma memórias, associa ideologias diversas e assim se constrói. Para Fairclough (2001, p. 91) por a linguagem ser uma prática social: “Os eventos discursivos específicos variam em sua determinação estrutural segundo o domínio social particular ou o quadro institucional em que são gerados”.

Outro dispositivo de análise elucidado por Resende e Ramalho (2006), a partir do que preconizam Halliday (1985) e Fairclough (2003), diz respeito à “modalidade/polaridade”. Resende e Ramalho (2006) explicam, com base nos autores mencionados, que esse aspecto trata dos pormenores existentes entre uma coisa e outra, ou seja, o que estaria interposto entre as ideias, constituindo-se: “os tipos de indeterminação situados entre os pólos”, representado pelo emprego dos sinais “(+) e (-)” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 80).

Neste ponto, consideramos necessário realizar uma distinção entre a Análise do Discurso e a Análise do Discurso Crítica – ADC, com base nos pressupostos de Fairclough (2001). A diferença encontra-se justamente em torno do termo “crítica”, em que de acordo com o autor, implica na possibilidade de “intervenção” sobre a prática social. Pelo fato de alguns aspectos que envolvem os discursos não serem perceptíveis, então, a perspectiva crítica pode contribuir, para que, sobretudo, seja oportunizada uma mudança social, àqueles que: “possam encontrar-se em desvantagem” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 28).

Sendo assim, consideramos, portanto, o discurso não só um elemento pelo qual os sujeitos se expressam, mas um elemento importante para a compreensão da realidade, assumindo assim, o viés da Análise do Discurso Crítica - ADC na crença do sujeito que pode intervir nas práticas sociais.

A maneira como o presente estudo propôs analisar o seu *corpus*, compreendeu um diálogo entre um recorte da Teoria Social e a Análise do Discurso Crítica - ADC, compreendendo a última, a partir do estudo de sua gênese, como uma área interdisciplinar, aspecto preconizado em Fairclough (2001). Neste sentido e baseadas nas concepções ilustradas pelos autores acerca do que condiz o Memorial de Formação enquanto gênero, entendemos esse tipo de narrativa como fonte que possibilita uma investigação baseada tanto na Teoria social, quanto na Análise do Discurso Crítica - ADC.

Assim, a Análise do Discurso Crítica expressa que: “qualquer ‘evento’ discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado simultaneamente como um **texto**, um exemplo de **prática discursiva** e um exemplo de **prática social**” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22, grifo nosso).

Nessa lógica, no interior das narrativas se revelam discursos que tem por base uma construção social e histórica que de alguma forma fazem parte daquele ser, sendo essa uma questão que nos interessa compreender. Sobre o método em questão Húngaro (2014) enfatiza: “Não se trata de reduzir homens a sua produção material, pois a vida é muito mais que produção material [...] esse é o ponto de partida para a compreensão da história humana, mas a vida social é muito mais complexa que a produção material” (HÚNGARO, 2014, p. 59). Portanto, depreendemos que a compreensão da realidade concreta passa pela compreensão de muitas estruturas, sendo uma delas, o discurso. Para a Análise do Discurso Crítica há um contexto a ser explorado. Nesse sentido, notamos a colocação de Fairclough (2001, p. 91):

O discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e convenções, tanto de natureza discursiva como não-discursiva, e assim por diante.

O discurso, ao passo que é moldado, também molda. Fairclough (2001, p. 91) explicita isso em sua obra quando nos diz que: “O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem”. Segundo o autor, a maneira como as sociedades intervêm na construção das identidades dos sujeitos também é uma forma reveladora sobre como elas são ou: “como as relações de poder são impostas e exercidas, como as sociedades são reproduzidas e modificadas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 209).

Consideramos que nas narrativas oriundas dos Memórias de Formação, a partir das categorias propostas e do que preconiza a Análise do Discurso Crítica – ADC, foi possível perceber o movimento do real e a maneira como a perspectiva-teórico metodológica apontada contribuiu para esse aspecto.

5.4 Critérios de seleção do *corpus* de análise

Em face do desenvolvimento do estudo se fez necessário estabelecer alguns critérios para a seleção do *corpus* de análise, sendo que o primeiro deles foi o de **representatividade cronológica**. A ideia inicial seria estabelecer uma representação dos últimos dez anos de produção acadêmica.

Para fins de seleção dos trabalhos realizamos uma “**imersão**”, conforme elucidado por Fontanella *et al.* (2011), em um universo de 1.352 trabalhos dispostos na Biblioteca Digital da

Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília, considerando a produção referente ao Curso de Pedagogia, com base no recorte temporal mencionado. Nesse intento, constatou-se que esse número era composto por tipos de produção: os produzidos pelo curso presencial de Pedagogia e a produção do curso de Pedagogia a distância no âmbito da Universidade Aberta do Brasil - UAB.¹⁸

Os trabalhos produzidos pelas duas modalidades ficam armazenadas em um único conjunto no repositório, sem qualquer tipo de filtro que nos possibilitasse identificar de imediato os trabalhos produzidos somente pela modalidade presencial. Foi necessário, portanto, consultar um por um para distingui-los dos trabalhos da UAB, uma vez que a nossa proposta de análise diz respeito somente à formação em sua modalidade presencial.

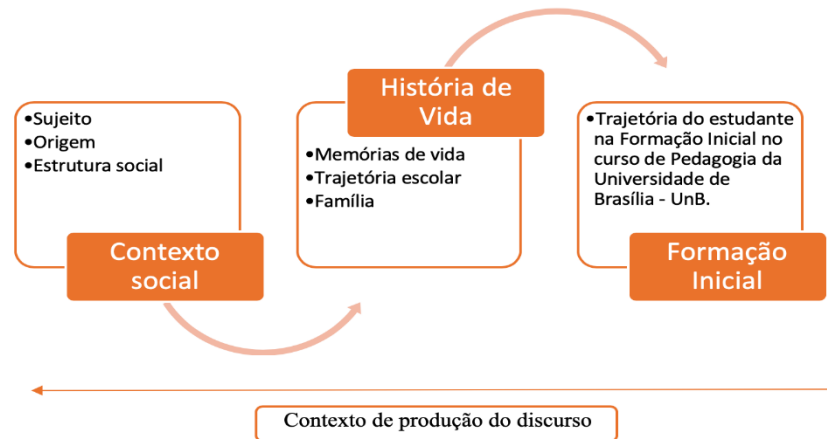
Dentro dos trabalhos produzidos pela modalidade presencial, foram excluídos aqueles que **não** eram compostos por um Memorial de Formação, uma vez que impossibilitavam a análise pretendida. Apesar das recomendações acadêmicas supracitadas e da relevância da produção dos Memoriais de Formação, ainda é possível encontrar alguns poucos trabalhos que não contemplam esse tipo de produção.

Os trabalhos que continham Memoriais de Formação de pequena extensão também foram desconsiderados, pois eram compostos por um conteúdo breve, alguns deles, inclusive, com menos de uma página, ou apenas um sucinto relato de vida, portanto, considerados insuficientes de nos fornecer subsídios para a análise.

Feito os esclarecimentos, permaneceram, assim, os trabalhos produzidos no âmbito do Curso de Pedagogia, na modalidade presencial e o fechamento do *corpus* de análise se deu por “**exaustão**”, conforme ilustram Fontanella *et al.* (2011). Após a apreciação de todo o material disponível, foram selecionados os trabalhos nos forneceram a maior riqueza de detalhes acerca da **trajetória de formação** dos respectivos sujeitos, constituindo-se, este, o principal critério de seleção e a tarefa mais árdua do estudo.

A Figura 5 representa a estrutura comumente apresentada pelos Memoriais de Formação produzidos no contexto do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, ao passo que igualmente representa as categorias utilizadas para o recorte e agrupamento das narrativas para a análise.

¹⁸Universidade Aberta do Brasil (UAB) refere-se a um programa de articulação do Governo Federal com os Estados, atendido também pela Universidade de Brasília no sentido de oferecer uma formação na modalidade a distância a partir de instituições públicas de ensino superior visando a formação de professores em âmbito nacional.

Figura 5 – Categorias de seleção dos discursos.

Fonte: da autora (2019).

Os Memoriais de Formação oriundos do curso de Pedagogia da UnB costumam apresentar em sua construção uma aproximação à estrutura representada na figura 5. Os sujeitos mencionam um pouco sobre sua origem, família, sua trajetória escolar e, posteriormente, narram seu percurso na UnB. Tal percepção nos foi possível a partir da intimidade com o gênero em estudos anteriores, aspecto que confirmamos no tratamento dos dados do presente estudo.

Dessa forma, para investigarmos os discursos oriundos dos Memoriais de Formação, foi necessário compreender a origem desses sujeitos e a estrutura social a qual pertencem para que pudéssemos descrever o contexto de produção do discurso: a maneira como narraram suas histórias de vida, os fatos que elegeram destacar em seus Memoriais de Formação, a compreensão de sua trajetória escolar, todos considerados aspectos essenciais para o entendimento sobre como esse sujeito chegou ao Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e como, a partir desse contexto, expressaram sua Identidade Docente nos Memoriais de Formação.

Em face do exposto, definimos em 13 (treze) o número de Memoriais de Formação para a investigação, ainda que a ideia inicial fossem apenas 10 (dez). Seria um para cada ano do recorte proposto, mas em alguns anos de produção, ao considerarmos com rigor os critérios estabelecidos, não foi possível optar por um ou por outro. Sendo assim, e a fim de evitar juízo de valor, para os casos em que isso aconteceu, selecionamos, portanto, dois Memoriais, conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Identificador e ano de Referência dos Memoriais de Formação selecionados.

Memoriais de Formação	
Narradores	
Ano	
MF1	Stanzani (2010)
MF2	Araújo (2011)
MF3	Diniz (2012)
MF4	Alves, A., (2013)
MF5	Morais (2013)
MF6	Pontes (2014)
MF7	Vasconcelos (2014)
MF8	Bastos (2015)
MF9	Resende (2016)
MF10	Cortez (2016)
MF11	Silva (2017)
MF12	Silva (2018)
MF13	Cruz (2019)

Fonte: elaborado pela autora a partir da Biblioteca Virtual da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (2019/2020).

Conforme já mencionado, os estudos são publicados pela Universidade de Brasília em um Repositório, intitulado Biblioteca Virtual da Produção Intelectual Discente, disponíveis ao acesso público. Assim, as citações com trechos dos respectivos Memoriais de Formação apresentam-se acompanhadas pelo sobrenome do autor, ano e página, conforme preconiza a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (NBR 10520:2020), sendo atribuído o devido crédito de autoria aos autores das narrativas.

Todavia, omitiremos do corpo do texto, toda e qualquer menção que identifique nomes de familiares, professores, bem como instituições de ensino, no sentido de preservar o anonimato de terceiros e demais instituições. Estes, serão substituídos por referência entre colchetes, conforme o seguinte exemplo: [nome da professora].

O estudo em questão, prestigia os estudantes autores das narrativas que, por meio da escrita de seus Memoriais de Formação e da qualidade de seus textos, em muito contribuem para o registro da história da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília e sobretudo para a memória da formação de professores da instituição em questão.

6 COM A PALAVRA... OS MEMORIAIS DE FORMAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos o conteúdo das narrativas dos estudantes, analisados à luz da Análise do Discurso Crítica, em diálogo com o recorte da Teoria Social mencionado no capítulo da metodologia. O texto encontra-se organizado em tópicos que fazem referência a trajetória expressa pelos sujeitos, como origem, trajetória escolar e trajetória acadêmica dos estudantes.

6.1 A História dentro da História: quem são e de onde vêm os sujeitos que dão vida aos Memoriais de Formação

Os sujeitos dos Memoriais de Formação pesquisados são os filhos (as) e netos (as) daqueles que, ao longo das décadas, foram construindo Brasília pelo intento do trabalho. Suas narrativas revelam uma característica já conhecida da cidade: uma Brasília composta por diferentes regiões e histórias. São também sujeitos frutos de Brasília que consideram seu lugar de origem e o lugar de origem de seus familiares, um aspecto importante sobre sua constituição sócio, histórica e cultural.

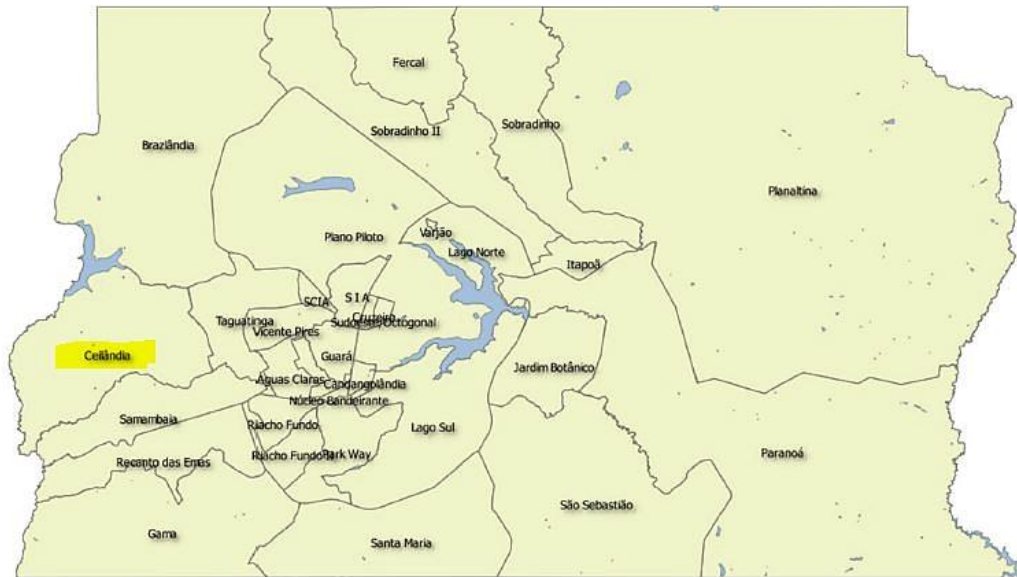
Historicamente a cidade de Brasília, encontra-se vinculada a um intenso processo migratório. Trata-se de uma cidade construída pela força de trabalho de famílias atraídas pelo sonho de uma vida melhor, de acordo com Ribeiro (2008). Esse aspecto também se reflete nas linhas narradas pelos estudantes em seus respectivos Memoriais de Formação. Os Memoriais de Formação analisados descrevem, não somente histórias de vida em particular, mas refletem a construção da própria história, em especial a história da Capital Federal.

São caminhos de vida e trajetórias que se confundem de maneira inevitável com a história da cidade que foi também conhecida como a capital da esperança¹⁹. Esperança de que? E esperança para quem? Mergulhar nessas narrativas e conhecer esses sujeitos é também rememorar um pouco de tudo. O que Brasília representa enquanto cidade na trajetória de vida dos estudantes? As linhas narradas nos Memoriais de Formação a seguir também reverberam, o quadrado²⁰ localizado bem ao centro do mapa do Brasil, como um espaço central de contradições.

¹⁹Gustavo Lins Ribeiro menciona que esse título de “capital da esperança” foi atribuído por um escritor francês em visita ao local (RIBEIRO, 2008, p. 17).

²⁰Em alusão ao formato do DF no mapa do Brasil.

Mapa 1 – Divisão Administrativa do Distrito Federal – CODEPLAN.



Fonte: SEGETH *apud* Atlas do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2017, p. 35). Adaptado pela autora.

Ceilândia, a maior região administrativa do Distrito Federal em população,²¹ teve o seu protagonismo reconhecido em uma dessas histórias, conforme podemos ver no excerto em destaque, a seguir:

[...] No primeiro momento, temos como cenário a cidade de Ceilândia, coração das lutas de Brasília e onde eu tenho orgulho de ter vivido. Essa cidade carrega uma importância enorme para mim e é lá que a minha história começa: o meu avô, o senhor [nome do avô], cearense de nascença, chegou em meados dos anos de 1970 com a minha avó piauiense [...]. Brasília era (-) uma cidade jovem e promissora. Não (+) só no ciclo da construção atraiu jovens nordestinos, mas também nos anos posteriores, quando seguiu se expandindo e dependendo de serviços básicos da construção. Meu avô, que toda a vida foi pedreiro se instalou (+) na conhecida Campanha de Erradicação de Invasões, posteriormente chamada de Ceilândia, onde vivenciou a luta por terra, moradia e acesso a água (-) [...]. (ALVES, A., 2013, p. 14, grifo nosso) (MF4).

No excerto em questão a autora narra o contexto de chegada de sua família ao Distrito Federal. Na metáfora “coração de lutas”, coração emprega sentido análogo a “centro”, ou seja, espaço central de lutas; expressão que carrega consigo um significado que nos remete à contradição existente da expropriação da força de trabalho, conforme problematizado por Marx (1989a) e evidenciado na construção de Brasília.

A história de Brasília, amplamente conhecida e divulgada pela mídia, nos mostra Brasília pelo protagonismo de Kubitscheck, Niemeyer e Lúcio Costa, mas de acordo com Gusmão (2019), existe uma perspectiva de luta e de resistência de trabalhadores nas

²¹Dados da CODEPLAN – Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) (DISTRITO FEDERAL, 2018).

entrelinhas da história contada que diz respeito ao cotidiano de gente comum, que segundo o teórico, foi omitido e por vezes negado.

Além de Gusmão (2019), outros autores, como Ribeiro (2008) e Nascimento (2019), dedicaram seus estudos, a narrar a parte menos conhecida da história de Brasília, a parte que reverbera a luta dos trabalhadores, a quem também se deve reconhecimento pelo papel que exerceram na construção da capital. Os Memoriais de Formação que compõem o *corpus*, nesse sentido, também acabam por exercer a função de ratificar a existência da história dos trabalhadores já mencionada pelos autores supracitados, porém desta vez, sob a perspectiva dos filhos e netos estudantes, que recontam a história de Brasília pela história de seus pais, por meio dos Memoriais de Formação.

No excerto narrado acima por Alves, A., (2013), em seu Memorial de Formação, utiliza-se a expressão “se instalou”, semanticamente semelhante a “se acomodou”, como alguém que o faz com conforto e tranquilidade. Na perspectiva da ADC, Fairclough (2001, p. 231) chama a atenção para o aspecto de que: “a variação semântica é uma faceta e um fator de conflito ideológico”.

De acordo com Nascimento (2019), a origem da Região Administrativa de Ceilândia vincula-se historicamente a conhecida **Campanha de Erradicação de Invasões** que consistiu na **retirada** das famílias de trabalhadores da região central de Brasília para a região periférica, a qual conhecemos atualmente pelo nome de Ceilândia. O autor explica que as três primeiras letras do nome fazem referência a Campanha de Erradicação de Invasões – CEI.

Àqueles que construíram a capital, tal como destaca Gusmão (2019, p. 35): “a história oficial tentou esconder, foram omitidos ou deliberadamente apagados, o cotidiano, as condições de trabalho e moradia, a repressão, a identidade, as formas de resistência ao controle imposto aos operários que construíram Brasília”.

Conforme destacou a estudante Alves, A., (2013) em seu Memorial de Formação, trabalhadores que estruturaram a cidade precisaram lutar por necessidades básicas como água e moradia para suprir necessidades que são básicas e que deveriam ser asseguradas pelo Estado a todo e qualquer cidadão. Essa realidade nos faz lembrar de Marx e Engels (1998, p. 21) quando afirmam que: “o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história [...] que todos os homens devem ter condições de viver para poder fazer a história. Mas para viver, é preciso antes de tudo, beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais”.

No simples contar de uma história, corremos o risco de reproduzir àquilo que crescemos ouvindo dizer na televisão, ou até mesmo nos livros didáticos, algumas vezes. A

respeito disso, Fairclough (2001) alerta sobre o **potencial ambivalente do discurso**, que pode reproduzir, mas também pode transformar. E no transformar destacamos o papel da educação.

Ainda em Alves, A., (2013, p. 14), o trecho: “Não só no ciclo da construção atraiu jovens nordestinos, mas também nos anos posteriores, quando seguiu se expandindo e dependendo de serviços básicos da construção”. O “não” aparece como antônimo de negação, ampliando o alcance que se deseja empregar na oração, evidenciando a importância do povo nordestino nesse processo. Constantemente os Memoriais de Formação analisados fazem referência ao nordeste e ao povo nordestino que foi tão importante na construção da capital.

O **gentílico**, tal qual sabemos, exerce função de referir-se ao lugar de origem ao qual o sujeito pertence, aspecto que aparece com força no conteúdo destas narrativas:

[...] Minha origem é nordestina, toda a minha família é cearense, meus pais casaram-se e vieram morar no DF. Nasci na cidade de Sobradinho/DF e cresci na cidade de Planaltina/DF onde fui alfabetizada, fiz o Ensino Fundamental e conclui o Ensino Médio [...]. (PONTES, 2014, n.p., grifo nosso) (MF6).

[...] pernambucana, filha de pernambucanos com muito orgulho e aqui estou eu me formando aos 39 anos com muita luta [...]. (RESENDE, 2016, n.p., grifo nosso) (MF9).

A naturalidade (gentílico) surge com voz de afirmação nos Memoriais de Formação que compõem o *corpus*; as cidades natais ressoam como extensões do “eu” que se apresenta. Em Resende (2016), a declaração de naturalidade da estudante e de seus pais vem imediatamente acompanhada da afirmativa “com muito orgulho”, evidenciando a partir da linguagem, marcas deixadas por um Brasil dividido regionalmente e, infelizmente, marcado pelo preconceito evidenciado, principalmente, em relação a quem é natural das regiões Norte e Nordeste, conforme observado em Barbosa Júnior (2015).

Quando um nordestino marca em seu discurso sua naturalidade, enfatizando o seu estado de origem, exerce uma militância extremamente importante no combate à discriminação contra o povo nordestino, uma vez que, com base em Barbosa Júnior (2015), universalizar a região nordeste a partir de rótulos que unificam os estados da região Nordeste como um só, constitui-se uma realidade que acaba por revelar o desdém de brasileiros de outras regiões em relação ao povo nordestino.

Seguindo adiante, quem sabe pouco sobre os primórdios de Brasília, tem a oportunidade de conhecê-la nas linhas narradas em um dos Memoriais de Formação pesquisados:

[...] Posso dizer que ninguém conhecia São Sebastião, era longe de Ceilândia, era relativamente pequena, muito marginalizada e um tanto rural, inclusive o nome conhecido na época era Agrovila São Sebastião. Não entendi por que o meu pai escolheu essa cidade para viver [...]. (ALVES, A., 2013, p. 15, grifo nosso) (MF4).

Os Memoriais de Formação narram uma Brasília diferente do que os meios de comunicação de massa costumam mostrar. Narram uma Brasília que não se resume ao longo gramado verde com ministérios à esquerda e à direita e um Congresso Nacional ao centro. Narram um contexto maior, chamado Distrito Federal, dividido não por bairros, mas por Regiões Administrativas.

No excerto acima, a narradora relata uma série de características pouco atrativas da RA de São Sebastião àquela época. Um dos adjetivos associados é “marginalizada”, ou seja, uma região posta à margem. Definição que serve bem para contextualizarmos boa parte das Regiões Administrativas do DF de onde vêm a maioria dos estudantes autores dos Memoriais de Formação em questão.

As Regiões Administrativas (RA) mencionadas como locais de moradia por alguns dos Memoriais de Formação foram: Taguatinga, São Sebastião, Gama, Candangolândia, Planaltina, Sobradinho, Ceilândia, Plano Piloto/Asa Sul. Em alguns casos não foi possível precisar com exatidão.

A tabela a seguir, demonstra a distância entre algumas das Regiões Administrativas mencionadas pelos estudantes e a universidade. Apesar da **Universidade de Brasília** possuir campi também em Ceilândia, Planaltina e Gama, o **Curso de Pedagogia** acontece na Faculdade de Educação que fica localizada no *campus* Darcy Ribeiro (Plano Piloto/Asa Norte), sendo, portanto, considerada como referência para os números expressos na tabela.

Tabela 7 – Distância entre Regiões Administrativas e a FE/UnB.

REGIÃO ADMINISTRATIVA	DISTÂNCIA EM QUILOMETROS
Gama	43,7 km
Planaltina	41,1 km
Ceilândia	33,6 km
Taguatinga	27,7 km
São Sebastião	24,1 km
Sobradinho	23,1 km
Candangolândia	23,1 km
Asa sul	7,1 km

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Dentre as RA mencionadas, a mais distante é o Gama, localizado a 43,7 quilômetros da FE/UnB. A mais próxima é a Asa Sul, que faz parte do Plano Piloto, com apenas 7,2 km de distância. Nenhum dos estudantes mencionou o meio de transporte utilizado como forma de deslocamento até a universidade.

Em relação ao transporte público, as únicas Regiões Administrativas, dentre as mencionadas, que dispõe de metrô são: Ceilândia, Taguatinga e Asa Sul. É importante destacar que, até o momento atual, não há linha de Metrô até a Universidade de Brasília, sendo o ponto de integração mais próximo a Rodoviária do Plano Piloto que fica localizada a 5,6 km de distância do *campus* Darcy Ribeiro, onde seria necessário o uso de uma segunda condução para chegar a UnB.

Na estrutura de uma árvore, a raiz é o que há de mais profundo. No caso das narrativas em questão, a noção de lugar quando se refere à origem, demonstrou ser um aspecto significativo aos estudantes. Quando a origem é recente, como no caso dos nascidos em Brasília, uma cidade considerada ainda jovem, se fez necessário recorrer a origem dos pais ou até mesmo dos avós:

Nasci em Brasília [...]. Brinco que sou uma *brasiliense da gema*, porque meu pai nasceu em Planaltina, em 1962, e minha mãe nasceu no Rio de Janeiro – mas veio com apenas três anos de idade para a nova capital em 1970. Valorizo muito a *história dos meus antepassados* e tenho orgulho da *origem pobre de meus avós em Juazeiro do Norte e em Cedro – no Ceará –, assim como em Cássia – Minas Gerais – e em São José do Egito – Pernambuco.* (SILVA, 2018, p. 14, grifo nosso) (MF12).

Venho de uma família simples e abençoada, sou filha única, meus pais são de Minas Gerais. Nasci aqui em Brasília [...]. (DINIZ, 2012, p. 14, grifo nosso) (MF3).

Esse fato despertou curiosidade quando da leitura de algumas dessas narrativas. Em alguns casos, nascer em Brasília pareceu não ter sido suficiente para fins de justificativa de origem pelos dos estudantes. Sobre esse ponto de vista, Arruda (2008) explica que Brasília, por seu histórico de cidade recentemente construída, acaba sendo, muitas vezes, concebida pela massa como um lugar ainda sem identidade. Nas narrativas dos sujeitos em questão, percebemos que há uma emergência em ressaltar uma origem como a quem revela uma face de si. Uma necessidade de delimitação da identidade.

Outra particularidade que se pode perceber na leitura dos Memoriais de Formação em questão é que **lugar** é um aspecto relativo para esses estudantes. Há quem nasceu em um lugar, há quem nasceu em uma família, conforme exemplifico a seguir:

[...] Dentre os vários papéis que assumo, escolhi começar por me ver como filha. Sou a filha do meio dos três filhos de meus pais. Não por acaso nasci em uma família que exala um amor contido, mas infinito [...]. (CORTEZ, 2016, p. 9, grifo nosso).

Percebemos nos Memoriais de Formação que este “eu” dos estudantes se apresenta nas narrativas junto a uma coletividade, seja ela familiar, religiosa, econômica ou ideológica. Nesse sentido, encontramos em Marx e Engels (1998) que as necessidades da vida material fazem com que a família deixe de ser nossa relação social exclusiva e a torna subordinada as demais relações que se fazem necessárias.

Notou-se que cada um dos estudantes tem uma maneira própria de perceber a si e a realidade ao seu redor, revelando que o Memorial de Formação é, sobretudo, um exercício criativo pelo qual não há prescrição ou fórmula. Foi possível perceber, por meio da leitura dos memoriais selecionados, que o conteúdo propedêutico das narrativas foi geralmente composto por questões como: i) quem sou eu; ii) de onde eu vim; iii) qual a minha origem; ainda que tais questionamentos não lhes tenham sido solicitados. Observe o trecho a seguir:

Vizinhos-amigos muito generosos. Um grupo plural. Todos temos idades próximas. Convivíamos respeitando e aceitando as diferenças de cada um. Diversidade econômica, racial, religiosa, de pensamento, de opiniões, de hábitos, de costumes, de comportamento. É um grupo de pessoas fundamental para a minha formação humana. [...] Sempre tive consciência de que nem todos viviam como eu. Uns com menos dinheiro, outros sem pai, outros que comiam pratos de uma cultura pouco conhecida por mim [...]. (STANZANI, 2010, p. 13, grifo nosso) (MF1).

Note que no trecho mencionado a estudante acima construiu a percepção sobre a classe à qual pertence a partir de sua relação com o outro. Essa explicação encontramos em Rêses (2015) que, ancorado em Mills (1969)²², dialoga que as percepções que o sujeito tem a respeito de classe, implicarão sobre suas opiniões acerca de uma série de questões, sendo esse um processo que considera uma combinação entre três aspectos elencados pelos autores: i) a situação vivida; ii) o contato com outras pessoas; e iii) as influências dos meios de comunicação em massa.

Ainda no Memorial de Formação de Stanzani (2010, p. 13), as expressões: “um grupo plural”, “as diferenças de cada um”, “nem todos viviam como eu” e “menos dinheiro”, ilustram a vivência de sujeitos situados em meio a um cenário marcado por desigualdades sociais tipicamente brasileiras e bastante reproduzidas pelos meios de comunicação. Todas essas expressões, somadas ao trecho “outros sem pai”, ao passo que nos possibilita uma noção sobre o contexto social dos sujeitos mencionados pela narradora, nos leva a refletir sobre condições sociais ainda comuns a milhões de brasileiros.

De outras narrativas também é possível perceber discursos que marcaram a narrativa dos estudantes e que reverberam concepções hegemônicas relacionadas ao gênero:

[...] Por mais que eu fosse uma menina que tentava acompanhar os meus irmãos, a pipa e o futebol não (-) eram permitidos para meninas plenamente. [...] Ainda nessa primeira fase, eu tive contato com o trabalho. Foi aos dez anos que comecei a trabalhar em casa, ajudando a limpar e cozinhar. Era menina e mais velha, não (-) era uma opção e sim uma obrigação saber fazer essas coisas. Era (+) entendido como o mais útil (-) que uma mulher pode saber. Primeiro porque serve para a casa, segundo porque servirá para casar um dia. (ALVES, A., 2013, p. 15, grifo nosso) (MF4).

Observemos então o episódio narrado em Alves, A., (2013, p. 15): existe a ideia de concessão caracterizada pela expressão “por mais que eu fosse” em que o termo fosse (do verbo ser) é empregado no pretérito imperfeito do subjuntivo. Na gramática de Cunha e Cintra (2013), é justificado o emprego do modo subjuntivo em uma ação, quando essa subordina-se a outra ação. Na narrativa em questão, ainda que fosse “uma menina que tentava acompanhar os meus irmãos”, mesmo assim (implicitamente) a pipa e o futebol não eram permitidos.

Na mesma narrativa, podemos observar a aproximação de termos em oposição (opção e obrigação), o que caracteriza uma **antonímia**, sinalizada em Fairclough (2003) como uma

²²(MILLS, 1969 *apud* RÊSES, 2015). Rêses (2015) discute tais aspectos com base na obra: “A nova classe Média”, de C. Wright Mills (1969). Apesar de não ter sido possível o acesso a obra original de Mills (1969), consideramos indispensável a discussão, uma vez que os aspectos levantados por Mills (1969) e citados por Rêses (2015) vão exatamente de encontro com o conteúdo do Memorial de Formação que mencionamos na sequência.

relação semântica a ser observada pelo analista. Depreende-se que, quando a narradora destaca que o trabalho doméstico não era uma opção e sim uma obrigação, indicaria uma ausência de escolha própria pela realização dessas atividades.

O emprego do termo “pode” apresenta caráter polissêmico, podendo exercer nesse contexto um sentido tanto de consentimento, quanto de capacidade, nos remetendo ao conceito de “**ambivalência potencial**” sugerido em Fairclough (2001) que é quando um termo abre margem para mais de uma interpretação de sentido. Ao final do excerto, em “era entendido”, compreendemos que o emprego do termo “era” exerce função positiva na construção, porquanto depreende-se de uma crença superada na atualidade.

Percebe-se nessa formação discursiva uma problemática relacionada ao poder de gênero, evidenciado por um discurso que não se origina na voz da narradora em si, mas na voz de um discurso superior. Segundo as percepções de Ramalho e Resende (2006) os discursos são marcados pela “**articulação entre vozes**” que refletem lutas hegemônicas:

Essa noção de várias vozes, que se articulam e debatem na interação, é crucial para a abordagem da linguagem como espaço de luta hegemônica, uma vez que viabiliza a análise de contradições sociais e lutas pelo poder que levam o sujeito a selecionar determinadas estruturas linguísticas ou determinadas vozes, por exemplo, e articulá-las de determinadas maneiras num conjunto de outras possibilidades. (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 18).

O trecho seguinte, extraído de outra narrativa, a problemática relacionada ao gênero se repete. A estudante expressa uma situação de infância em que havia uma distinção entre modalidades esportivas/artísticas relacionada a questão de gênero. Novamente o termo “opção” aparece, desta vez, subordinado a uma negação. Na sequência aparece o verbo “ter”, empregado no imperativo, enfatizando a ausência do poder de escolha:

[...] Anos mais tarde, eu também decidi praticar a modalidade de karatê, talvez eu tivesse até escolhido estar com os meninos nessas aulas, mas não (-) havia opção, as meninas tinham que praticar o ballet. Mas, no fundo, eu gostava! (MORAIS, 2013, p. 20-21, grifo nosso) (MF5).

Nos excertos acima, é possível observar, em ambos os casos, a presença do “**interdiscurso**”, segundo a perspectiva da Análise do Discurso Crítica, os discursos partem, geralmente de algo existente. Para Resende e Ramalho (2006, p. 26):

[...] entender o uso da linguagem como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença.

Conforme destacam as autoras, nesta concepção consiste: “a dialética entre discurso e sociedade”, porque estão sempre em articulação (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 26). Dado o fenecimento destas questões iniciais que saltam dos Memoriais de Formação, daremos prosseguimento a partir do tópico seguinte com as narrativas que mencionam a trajetória escolar dos estudantes.

6.2 Legado escolar: a escola segundo o Memorial de Formação

Na perspectiva do estudo em questão, se faz extremamente relevante o entendimento sobre a relação estabelecida entre os sujeitos produtores das narrativas analisadas e a escola, posto que, nos auxiliará a compreender com quais percepções sobre a educação e sobre o ser professor esses estudantes adentram a formação inicial. Conforme problematiza Pimenta (1999), quando adentram a formação inicial esses estudantes já possuem os saberes de sua experiência enquanto alunos, pois tiveram contato com seus professores. Ser aluno lhes confere, segundo a autora uma experiência construída sobre:

[...] Quais professores foram significativos em sua vida, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar adiante de turmas de crianças e jovens turbulentos em escolas precárias. Sabem um pouco sobre as representações e estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. (PIMENTA, 1999, p. 20).

Os Memoriais de Formação analisados expressam memórias da vida escolar de sujeitos egressos do curso de Pedagogia da UnB. Dos treze estudantes em questão, oito deles estudaram tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares; dois mencionaram terem estudado somente em escolas públicas; um deles somente em escolas particulares; os demais não foi possível precisar ao certo. A exemplo das características mencionadas:

[...] minha trajetória acadêmica na educação básica sempre foi em espaços de ensino particular [...]. (CRUZ, 2019, p. 14, grifo nosso) (MF13).

Quatro dentre os treze estudantes mencionaram vivências também em escolas confessionais e uma estudante relatou ter estudado também em colégio militar.

[...] Minha vida escolar foi, até então, em colégios católicos fundamentados nos valores cristãos. Sou grata a todos. Estes espaços acolhedores e lúdicos incentivaram

minha sensibilidade e imaginação [...]. (STANZANI, 2010, p. 15, grifo nosso) (MF1).

Entre os anos 2001 e 2004 fiz a minha segunda etapa do ensino fundamental, em uma escola católica chamada [nome da escola], usualmente conhecido como [sigla da escola]. Embora tenha sido um colégio com ensinamentos baseados na doutrina católica, havia liberdade de expressão e o sistema não era rígido [...]. (MORAIS, 2013, p. 22, grifo nosso) (MF5).

No trecho acima, as estudantes fazem menção a trajetória vivenciada em colégios de caráter religioso. Escolhi incluí-los a título de ilustração, apenas como um subsídio para introdução sobre o que pretendo discutir nos parágrafos subsequentes, uma vez que a temática em questão introduz aspectos históricos relevantes da educação brasileira.

Conforme profundamente abordado em Saviani (2013), a religião ocupa longas páginas da narrativa educacional brasileira, marcando de maneira indubitável as raízes da educação no país, uma vez que a pedagogia tradicional, historicamente, tem como uma de suas vertentes, a religião. Perceberemos logo mais que a educação de viés tradicionalista é retratada amiúde nos Memoriais de Formação analisados.

Libâneo em 1984 descreveu a tendência tradicional, de maneira bastante direta, como uma educação que se conduz dissociada da realidade social e alheia ao que advém do aluno, tanto em relação ao conteúdo quanto em relação as dificuldades individuais de cada estudante, prezando sempre pela superioridade do professor em um contexto de imposição de regras em que aquilo que é ensinado (por meios expositivos) é repassado, segundo o autor, como uma verdade.

A percepção dos estudantes sobre a escola, seus professores e suas atividades narram o cenário de uma educação essencialmente tradicional, ancorada no desenvolvimento de práticas hegemônicas de educação que, segundo Pimenta (1999), pouco ou nada contribuem para uma perspectiva de emancipação dos sujeitos.

Libâneo (1984) cita como características didáticas desse tipo de tendência, o predomínio de práticas de repetição e memorização. O que chama atenção, quando associado ao nosso *corpus* de análise, é que algumas definições utilizadas pelo autor para descrever àquela época a tendência tradicional, se aproximam com episódios escolares narrados pelos estudantes em seus respectivos Memoriais de Formação. Observemos os excertos a seguir:

[...] Minha educação se estabeleceu mais no ouvir, motivada também pelo período que passei na Escola, na família e também ao período brasileiro que nasci, antes da redemocratização do país [...] Vivi também um pouco na infância/adolescência a Ditadura Militar, depois o processo de Redemocratização do País. De uma

personalidade introspectiva, ouvi mais do que falei, o estímulo ao confronto de ideias, tornou-se pouco significativo. (SILVA, 2017, p. 17, grifo nosso) (MF11).

[...] Esse momento foi também permeado por circunstâncias boas e ruins. No entanto o que se refere aos professores, o relacionamento continuou o mesmo, ou seja, distanciado. Nunca consegui manter um relacionamento amigável com nenhum professor, apenas falava com eles o estritamente necessário, pois construí um temor e uma hierarquização no relacionamento visto que era isso que observava no relacionamento professor-aluno [...] A escola era tradicionalista, assim como as outras que frequentei, os professores mantinham um relacionamento muito hierarquizado com os aluno e isso dificultou um pouco minha aprendizagem, pois sentia muita vergonha quando precisava tirar dúvidas, assim, permanecia com a dúvida. Lembro de apenas uma professora em todo o ensino médio que demonstrou mais cuidado e preocupação como aprendizado do aluno [...] não havia superioridade no tratamento com o aluno, pelo contrário, havia amizade [...]. (ARAÚJO, 2011, p. 16, grifo nosso) (MF2).

[...] Também tinha medo e vergonha de levantar a mão e dizer para o professor que estava com dúvida. Medo de enfrentar preconceito e vergonha de ter dúvidas sobre assuntos que pudessem ser considerados fáceis. (STANZANI, 2010, p. 16, grifo nosso) (MF1).

Os três excertos acima mencionados, referem-se à épocas completamente distintas. O primeiro faz clara referência ao período da Ditadura Militar no Brasil. O segundo e o terceiro, pela leitura completa dos respectivos Memoriais de Formação, inferimos tratar-se de um período escolar muito posterior, o que pressupõe uma separação de décadas entre eles. Ainda assim, mesmo com o distanciamento cronológico entre os períodos, podemos perceber algumas semelhanças.

Primeiramente, no Memorial de Formação de Silva (2017, p. 17), depreende-se de uma educação que “se estabeleceu mais no ouvir”, a ausência da oportunidade do falar. Percebe-se que logo na sequência a narradora justifica-se por sua “personalidade introspectiva”.

No contexto da educação, na perspectiva defendida por Freire (1987) muitas vezes o sujeito não percebe a relação de opressão que está envolvido, por tamanha ser a trama que o envolve, com base nessa perspectiva, o autor concebeu uma de suas mais célebres obras, sempre atual no contexto da educação brasileira.

Em Araújo (2011), o “temor” e a “hierarquização” construídos pela estudante, segundo a narrativa, se deram pela leitura da relação que se estabelecia entre aluno e professor no contexto escolar que permeava a estudante, tendo como consequência o fato de falar apenas o “estritamente necessário” com o professor, uma vez que essa expressão é sucedida pelo termo “pois”, remetendo uma relação de causa e efeito.

No excerto de Stanzani (2010) o “medo” e a “vergonha” justificam o receio de levantar a mão, o receio de suscitar dúvidas. O cenário descrito por estas estudantes reflete uma educação verticalizada, revelando a superioridade do professor em detrimento ao estudante e pouca ou nenhuma consideração ao saber do aluno, tal qual mencionado em Libâneo (1984).

O cenário de aprendizagem escolar descrito pelos estudantes é de fácil visualização, inclusive porque não difere muito do nosso. À medida que as palavras vão sendo lidas, elas automaticamente nos conduzem a um lugar que também não nos é estranho. Justificamos este lugar comum pela assertiva de Libâneo (1984, p. 10), ao dizer que: “a pedagogia liberal tradicional é viva e atuante em nossas escolas”.

Esse tipo de vivência é o que há de mais comum nas narrativas analisadas. A disciplina, a falta de autonomia, os mesmos tipos de atividade aparecem repetitivamente nessas histórias. A presença insistente da Pedagogia Tradicional nas narrativas de estudantes sobre a escola não é característica exclusiva de egressos do Curso de Pedagogia da UnB.

A pesquisa de Estado do Conhecimento relatada na introdução deste estudo foi uma breve oportunidade de conhecer narrativas de estudantes de Pedagogia e de docentes de todos os cantos do país. Os relatos de vivências escolares a partir do viés tradicionalista saltam exponencialmente das linhas desse tipo de escrita, constituindo, portanto, um ponto em comum entre os estudos mencionados na pesquisa de Estado do Conhecimento e o presente estudo em questão.

A ressonância desse aspecto em estudos do gênero pode ser compreendida tanto pela assertiva supracitada em Libâneo (1984), quanto em Paro (2017). Paro (2017) toca exatamente nessa ferida ao mencionar que, essa percepção sobre a escola, é o retrato da educação do último século, sendo a percepção mais comum sobre o ato educativo.

Direta ou indiretamente, esse cenário bem conhecido vai sendo desenhado ao tempo em que vão se materializando as cenas em nossa imaginação com uma certa facilidade. Por mais que alguns estudantes tenham tido oportunidades de ensino diversificadas, todos eles, em algum momento, transitaram por esta maneira mais tradicional de se fazer educação:

[...] Ao mesmo tempo em que eu era estimulada a praticar esportes e atividades artísticas, não (-) me sentia estimulada a estudar. Tenho a imagem de uma escola e professores desmotivados. As aulas pareciam não ser planejadas, sendo a maior parte delas de resolução de tarefas dos livros didáticos. (STANZANI, 2010, p. 15, grifo nosso) (MF1).

[...] Também tive acesso a muitas informações a partir de um modelo de ensino conteudista e bancário [...]. (SILVA, 2018, p. 16, grifo nosso) (MF12).

No ano de 1997 ingressei na “Escola Classe [nome da escola] do Gama”, onde fiz a minha primeira etapa do ensino fundamental, permanecendo até o ano 2000. Essa escola embora seja da rede pública, possui grandes diferenciais em sua estrutura física e na forma como o processo de ensino e aprendizagem era conduzido. [...] Toda a sexta-feira ocorria o momento cívico, com a proclamação do Hino Nacional e a oração do Pai Nosso momento este que aproximava todos os alunos do colégio, uma vez que éramos enfileirados de acordo com a série, mas podíamos, ainda assim, interagir com as demais crianças [...] Nessa escola também aprendi a tabuada, a fazer as operações básicas. Lembro mesmo que a aprendi pelo método tradicional, através de ditados e provas, mas foi extremamente válido! (MORAIS, 2013, p. 21-22, grifo nosso) (MF5).

Morais (2013) em seu Memorial de Formação realiza uma análise na qual identifica a tendência pedagógica que marcou o modo pelo qual a estudante foi alfabetizada. A proposta que regeu a formação mencionada evidencia elementos muito característicos e historicamente associados ao método em questão: o momento cívico, o hino nacional e a oração refletem dois, dos três elementos, que juntamente com a família, compõem a configuração mencionada por Siqueira e Colares (2018) em estudo que trata sobre concepções da educação integralista e que remetem a um viés, nas palavras de Siqueira e Colares (2018), moralista e reprodutor.

Retomando o trecho em análise, o emprego do termo “embora” embute uma crítica sutil à imagem da escola pública comumente associada à precariedade, demonstrando que, os estudantes, ao passo que narram suas experiências escolares, elaboram uma crítica sobre as mazelas da educação.

Podemos inferir que as percepções que os estudantes têm sobre sua trajetória escolar foram fundamentadas a partir de construções concebidas e sustentadas pela Formação Inicial. Conforme se observa, os excertos analisados frequentemente associam memória a subsídios da teoria. Fazem constante referência à “**concepção bancária de educação**”, modelo problematizado por Freire (1987) e intensamente difundido no curso de Pedagogia.

À medida em que elogiam, implantam a crítica, ainda que sutil, nos dando pistas de um movimento de construção da consciência. Húngaro (2008), baseado nos pressupostos marxistas, explica que a almejada emancipação humana depende que a construção da consciência seja capaz de romper com a alienação.

Mészáros (2008), em oportunidade, argumenta sobre os obstáculos para a emancipação problematizando que a escola é, muitas vezes, reprodutora da vida material. A crítica do autor observa a educação como uma peça mantenedora da dinâmica do capital, em que até mesmo a manipulação da história é utilizada como manobra em prol do desenvolvimento de interesses antagônicos:

[...] a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma internalizada[...] ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente imposta. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

A respeito disso, vejamos os detalhes destacados pela estudante abaixo em seu Memorial de Formação. Seu excerto faz referência sobre uma transição da escola particular para a escola pública, por conseguinte, é realizada uma comparação entre as duas escolas, ao qual considerou assemelharem-se em termos de estrutura educacional. Observemos as características de seu relato, bem como e as percepções que a estudante construiu a partir delas:

[...] O momento cívico era sempre às sextas-feiras. Quando saí dessa escola por motivos financeiros e passei a estudar em escola pública, eu realmente me encontrei. [...] Apesar das diferenças de estrutura física, de comportamento dos profissionais de educação, as duas escolas se assemelhavam na estrutura educacional: a estrutura hierárquica, o currículo, o tempo das aulas e o intervalo eram iguais. A disposição das carteiras, o modo de avaliação, as sirenes para interrupções, a falta de autonomia era semelhante ao da outra escola. Contudo, aos poucos percebi, que a educação oferecida não cooperava em nada para transformar a vida das novas vidas que eu conheci ali [...]. (CORTEZ, 2016, p. 10, grifo nosso) (MF10).

Em Bastos (2015), destacado abaixo, os “nãos” mencionados embutem sentido de negação. Em “copiasse tudo novamente” podemos observar uma metodologia baseada em repetições. Aspecto que se observa também em “Fui reduzida ao português e a matemáticas todos os dias”, em que a repetição/constância, aparece por meio do emprego da expressão “todos os dias”.

Meus maiores traumas estão ligados às experiências vividas naquele local. Não era má aluna, mas não (-) me encaixava, não (-) pertencia àquele local e não (-) via possibilidade de amigos. As grosserias vividas em sala de aula com a professora, que reclamava da minha letra de forma, eram constantes. Quando adotei a escrita cursiva, foi pior ainda. As reclamações se intensificaram e em um episódio a professora rasgou as folhas do meu caderno para que eu copiasse tudo novamente. Era um suplício ter que atravessar a rua e ir para a escola! Era estressante, a escola era feia, não havia atividades além das pré-estabelecidas no currículo, eu não tinha mais aulas de inglês e nem de informática.) [...] Fui reduzida ao português e matemática da sala de aula. (BASTOS, 2015, p. 10-11, grifo nosso) (MF8).

Como síntese, apresentamos o quadro abaixo reunindo os principais termos/expressões mencionadas pelos estudantes em seus respectivos Memoriais de Formação que remetem aos aspectos discutidos por Libâneo (1984) que caracterizam o viés tradicional de educação:

Quadro 5 – Síntese de termos/expressões extraídas dos Memoriais Formativos que remetem a uma tendência tradicional de educação.

Pedagogia Liberal Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> • “hierarquizado” • “hierarquização” • “éramos enfileirados” • “momento cívico” • “conteudista” • “bancário” • “proclamação do hino nacional” • “tabuada” • “ditados e provas” • “falta de autonomia” • “resolução de tarefas em livros didáticos” • “tradicionalista” • “ouvi mais do que falei” • “distanciado” • “falava o estritamente necessário” • “estrutura hierárquica”
-------------------------------	---

Fonte: elaborado pela autora a partir dos Memoriais de Formação que compõe o *corpus* da pesquisa (2020).

Para além dessas questões, nos foi oportunizado por meio das narrativas, uma percepção entre a relação dos alunos sobre os diferentes atores da escola, especialmente seus professores, o que pode ser observado também nestes trechos selecionados a seguir:

[...]A relação dos funcionários com os alunos e pais de alunos era muito diferente (-) da acostuada em Vitória [a cidade]. Estava habituada com a proximidade das professoras e, nesta escola, me sentia apenas mais uma aluna [...]. (STANZANI, 2010, p. 14, grifo nosso) (MF1).

[...] Eu era apaixonada pelas minhas professoras, elas eram minhas heroínas, até que conheci a professora [nome da professora] na minha terceira série na Escola-Classe [nome da escola]. Como essa mulher me fazia chorar, eu não conseguia aprender a operação de divisão de maneira nenhuma e ela me amedrontava dizendo que ia me reprovar. Esse é um exemplo de professora que eu nunca irei seguir. A minha professora da quarta série, [nome da professora], era um amor e foi nesta série em que eu comecei a fazer grandes amigos. (DINIZ, 2012, p. 16, grifo nosso) (MF3).

No trecho de Stanzani (2010, p. 14), “era muito diferente” é empregado em sentido negativo quando comparado a escola anterior. O “apenas” na oração “me sentia apenas mais uma aluna”, nos remete ao sentido de que esse tipo de relação era considerado insuficiente pela narradora. Em Diniz (2012, p. 16), os termos “até” marcam um limite e uma transição entre as concepções. A estudante também a associa a didática da professora com o tipo de professor que não pretenderia ser, reiterando o que diz Pimenta (1999) sobre a memória que carregamos sobre a didática de nossos antigos professores.

Com base no que foi possível perceber até aqui, vale mencionar um outro ponto de vista que, de certa maneira se estabelece em relação ao que discutimos até então. No contexto do Curso de Pedagogia da UnB, a narrativa do Memorial de Formação, se concretiza, de fato, na ocasião em que os estudantes se encontram na reta final do curso, produzindo suas monografias para, logo em seguida, celebrarem a sua colação de grau.

Trata-se de um momento de extrema proximidade com a expectativa em relação ao exercício da docência. Nas entrelinhas da noção que os estudantes constroem sobre a escola em seus Memoriais de Formação, de maneira implícita, encontra-se a ocasião de construção dessas narrativas, um momento situado ainda dentro do contexto universitário.

Em face desse aspecto, sobre as narrativas escolares recai, de certo modo, a inevitável comparação com a liberdade vivenciada na trajetória acadêmica, especialmente na perspectiva específica do Curso de Pedagogia da UnB. Essa sensação de liberdade é proporcionada pelo próprio currículo do curso, conforme descrito em tópico no capítulo 3, uma vez que, por meio da proposta de “Projetos” o estudante dispõe de opções.

Além disso, a mesma noção de liberdade pode ser fundamentada pelo que se constitui a dinâmica da Universidade de Brasília, vivenciada a partir de um sistema de créditos em grade aberta, que também oportuniza ao estudante, de certo modo, uma flexibilidade sobre a condução de sua formação.

Menciona-se ainda a disponibilidade de créditos de “Módulo Livre”, que possibilita aos acadêmicos uma chance de vivenciar a universidade como um todo. Uma liberdade para o discente desfrutar vivências em outros departamentos e faculdades que constituem a Universidade de Brasília. Todos esses aspectos evidenciam ainda mais o contraste existente entre trajetória escolar e trajetória acadêmica e que, certamente, pesa sobre a construção de suas narrativas escolares.

[...] Em Taguatinga estudei as primeiras séries da educação infantil em uma escola particular, essa fase foi muito marcante, pois foi o momento em que passei a vivenciar uma educação sistemática e conviver com outras pessoas além dos familiares. Tempo em que tudo foi muito significativo na minha construção como pessoa, as “tias”, os amiguinhos da escola, as brincadeiras no parquinho, enfim, tudo o que criança gosta. (ARAÚJO, 2011, p. 15, grifo nosso e aspas da autora) (MF2).

[...] todos os dias levava a pasta com várias tarefas para casa das quais minha mãe e minha tia se revezavam para me ajudar [...] Foi assim que eu aprendi o alfabeto, contando também com as atividades que a “tia” [nome da professora] produzia para que aprendêssemos as letras e números. Entre os anos 2001 e 2004 fiz a minha segunda etapa do ensino fundamental [...] essa época me marcou bastante [...] passei a ter 14 professores [...] foi a época em que a professora deixou de ser “tia” e aparentemente nossas responsabilidades também mudavam de formato. A [nome da

professora de Ciências] me marcou, pois era uma educadora muito rígida, cortou o nosso hábito de chamar “tia”, mas ao mesmo tempo era uma ótima professora, lecionava muito bem! (MORAIS, 2013, p. 21-23, grifo nosso, aspas da autora) (MF5).

A cena ilustrada nos excertos anteriores refere-se a uma das contradições mais habituais no ambiente escolar: a cultura instituída de se chamar a professora de tia. O que aparentemente pode parecer um gesto carinhoso, é fruto de uma problemática ainda mais ampla. Analisando o campo semântico, conforme nos sugere Fairclough (2001), as duas palavras têm sentidos completamente diferentes.

Após verificar as relações semânticas, a ADC nos sugere então que verifiquemos o contexto (FAIRCLOUGH, 2001). Se observarmos o contexto escolar, especialmente na educação infantil, os dois termos se aproximam como sinônimos (tia = a professora), tal qual referir-se a mesma pessoa. Qual seria, portanto, a questão que envolve a associação entre esses dois termos? Por que essas duas palavras se tornaram sinônimas no ambiente escolar?

Conforme já mencionado, segundo Fairclough (2001), o âmago da variação semântica pode estar relacionado a uma problemática ideológica. Freire (1997) em obra intitulada justamente por este dilema²³ esclarece tratar de um hábito que remonta décadas²⁴. Em sua análise Paulo Freire realiza um jogo com as palavras, a tia irmã da mãe/pai e a tia-professora, demonstrando claramente que o termo não é mero acessório, e depois posiciona-se enfaticamente: “Professora não é tia”. Professora não é tia, na concepção do autor, não por mero capricho, mas porque o hábito de assim chamá-la incorre em um problema que o autor justifica de maneira muito simples: “quem já viu dez mil ‘tias’ fazendo greve [...]?” (FREIRE, 1997, p. 10, grifo do autor).

Como se pode perceber, o hábito de chamar professora de tia não está superado, justamente por isso que o estudo sobre o discurso é tão significativo, atual e necessário. Para Freire (1997), posicionar-se como docente frente a esse dilema, implica para tia-professora, dois caminhos que o autor define como “aceitar” ou “recusar”, sendo que a recusa é o que mais contribui para a luta de toda uma classe. A perpetuação do termo, ainda que soe como banal ou corriqueiro, coloca em xeque a luta pelo reconhecimento do trabalho docente. Segundo o autor, uma palavra de três letras pode assumir um papel atenuante frente a uma luta histórica da classe de professoras.

²³“Professora sim, tia não” (FREIRE, 1997).

²⁴Essa informação pode ser verificada numa nota de rodapé introduzida por Freire na página 09 da obra supracitada.

Nesse sentido, a narrativa de Morais (2013, p. 21-23) é muito interessante porque apresenta os dois tipos de tia: tia-irmã da mãe/pai e a tia-professora. A estudante refere-se às professoras da educação infantil e dos anos iniciais como tias, mas usa o termo entre aspas, indicando a construção de um estranhamento. Posteriormente, na segunda etapa do ensino fundamental, a professora em questão recusou-se a ser chamada de tia, o que pode ser percebido pela metáfora “cortou o nosso hábito”. Observe que a mudança de hábito aconteceu somente no ensino fundamental 2, tendo sido provocada pelo posicionamento de uma professora de formação específica (ciências) e não pelas professoras pedagogas da estudante, citadas anteriormente na ocasião de sua educação infantil/anos iniciais.

No caso do excerto de Araújo (2011), trazer o termo tia entre aspas também denota um estranhamento da estudante sobre a questão, momento em que relembramos ao leitor que as narrativas dos Memoriais de Formação em questão foram concebidas na ocasião da Formação Inicial. No entanto, subentende-se que as professoras da estudante, à época, foram passivas em relação ao termo. Em caráter histórico, o que isso revela sobre a formação de professores?

Assim, as narrativas se dividem entre os que colecionam vivências negativas e os que testemunham vivências positivas, conforme destacado a seguir. No período em questão a relação professor/aluno transcende o espaço físico da escola e assume outras dimensões, conforme relatado pela estudante:

[...] Posso dizer que fui boa aluna, apesar de matraca, eu simpatizava com os professores. Sempre ia para a direção ou para a sala dos professores, não porque era mandada de castigo e sim porque gostava de viver entre eles. Era a ajudante da sala e às vezes, amiga de alguns professores. Não era tida como bajuladora e sim como uma futura docente, bem, era assim que eu acho que era percebida. [...] Como havia saído de casa e não tinha para onde ir, eu fui morar com a minha professora de História, Alba. [...] Para me manter financeiramente, eu recebi apoio dos meus professores [nome do professor] e [nome da professora], [apelido], como é chamada. (ALVES, A., 2013, p. 19, grifo nosso) (MF4).

[...] A memória que tenho do período em que estava na escola ainda na infância sempre foram boas lembranças. Era na escola que eu podia viver as fantasias da infância, ser criança de verdade, brincar, correr e ser feliz. (PONTES, 2014, n.p., grifo nosso) (MF6).

Confesso que, ao pensar em minha infância, percebo que os momentos mais felizes e saudosos foram com minha família. A escola não me traz lembranças tomadas desses sentimentos [...]. O educador Rubem Alves diz que “o que a memória ama fica eterno”. A escola não se tornou eterna. Tanto é assim que pretendo voltar. Talvez eu ainda queira eternizar a escola em mim. [...] Se é como diz Rubem Alves “a memória guarda o que deu prazer”, é difícil falar dos tempos de escola para mim, principalmente o tempo anterior ao Ensino Fundamental II. Para começar, não me lembro de todas minhas professoras, tampouco associo professora e série/turma. (CORTEZ, 2016, p. 9, grifo nosso) (MF10).

No último excerto, a estudante recorre ao uso da **intertextualidade** para realizar uma associação em relação às marcas que a escola lhe deixou. O sentido empregado nos dá a ideia de que a experiência escolar não lhe tenha significado o suficiente para ser eternizada na memória. No trecho: “A escola não me traz lembranças tomadas desses sentimentos”, “desses sentimentos”, em Cortez (2016, p. 9), faz referência aos termos empregados na oração anterior, ou seja, “felizes e saudosos”.

[...] A direção e o corpo docente sempre muito compromissados com a aprendizagem do aluno. Fiquei impressionada com a competência de todos, principalmente por atenderem tantos estudantes. Criei uma relação próxima com as orientadoras educacionais. [...] Conversávamos quando eu não fazia alguma tarefa, quando algum professor ou elas mesmas notavam alguma diferença de comportamento [...] agendavam horário para atender cada pai individualmente. Desta forma o colégio tentava garantir a qualidade da aprendizagem. (STANZANI, 2010, p. 15, grifo nosso) (MF1).

Com base nas narrativas descritas sobre a escola, elaborei o quadro abaixo com termos/expressões que os estudantes associaram sobre a vivências na escola. O Quadro 6 está dividido em duas perspectivas: a de viés positivo e a de viés negativo, de acordo a associação percebida na narrativa dos estudantes:

Quadro 6 – Síntese dos termos/expressões sobre escola e professores.

Positivo	<ul style="list-style-type: none"> • “sou grata a todos” • “era um amor” • “simpatizava com os professores” • “gostava de viver entre eles” • “amiga de alguns professores” • “recebi o apoio dos meus professores” • “boas lembranças” • “ser criança de verdade” • “ser feliz” • “ótima professora” • “lecionava muito bem” 	<ul style="list-style-type: none"> • “dificultou” • “muita vergonha” • “medo” • “dúvida” • “preconceito e vergonha” • “relacionamento amigável com nenhum professor” • “permanecia com dúvida” • “vergonha de levantar a mão” • “não me encaixava” • “não se tornou eterna” • “suplício” • “estressante” • “feia” 	Negativo
-----------------	--	--	-----------------

Fonte: elaborado pela autora a partir dos Memoriais de Formação que compõe o *corpus* da pesquisa.

Deste modo, chegamos ao ponto em que as narrativas relatam a vivência no Ensino Médio. Apesar de tratar-se de uma etapa anterior ao ensino superior, os discursos demonstraram-se já vinculados a UnB, evidenciando que esse período, para maioria dos estudantes em questão, foi marcado pela pressão do ingresso a universidade, suprimindo os reais sentidos que deveriam ser atribuídos a essa etapa de formação:

[...] O medo do tão referido colégio surge da sua fama de ser o colégio com maior aprovação no vestibular da UnB. Convivo com esse medo até meu último dia de estudante do ensino médio. [...] Os conteúdos eram todos voltados para o PAS [...] Esta aflição caminha comigo durante todo o meu Ensino Médio. Tendo muito mais conteúdo para estudar, em um ritmo acelerado, minhas dificuldades aumentaram. No terceiro ano, diferente de algumas amigas, eu não estava tão preocupada em passar no vestibular da UnB, eu queria passar de ano com tranquilidade. Foi um ano muito difícil. Sentia-me muito pressionada pela escola e por mim. [...] Minha melhor lembrança do terceiro ano foi minha participação na Semana de Arte Moderna organizada pela escola [...] sendo a primeira vez que senti ter autonomia dentro da escola. (STANZANI, 2010, p. 15-17, grifo nosso) (MF1).

[...] Enfim, foi no meu ensino médio que comecei a ter contato com os conteúdos direcionados ao vestibular, em especial ao vestibular da Universidade de Brasília. (MORAIS, 2013, p. 24, grifo nosso) (MF5).

As narrativas mencionam, como podemos observar, episódios relacionados ao ingresso na Universidade de Brasília, por meio do PAS²⁵ e do vestibular tradicional. A supressão de sentido pode ser observada por alguns termos empregados, como o “medo”, a “aflição”, o “ritmo acelerado”, associado a pressão vinculada ao problema. A expressão “conteúdos direcionados ao vestibular” mencionados em Moraes (2013, p. 24) já demonstra por si só uma perda dos sentidos reais que deveriam ter o Ensino Médio. Assim, podemos perceber uma preocupação demasiada das instituições em questão com a aprovação, ainda que custe a privação dos estudantes de uma etapa significativa de formação.

O artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases é capaz de nos fornecer uma perspectiva sobre como o Ensino Médio é compreendido em seu aspecto legal:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996, grifo nosso).

²⁵Programa de Avaliação Seriada. Programa adotado pela Universidade de Brasília como um dos meios de ingresso na instituição.

Destacamos, dentre as expectativas mencionadas no artigo 35 o aprofundamento de conhecimentos relacionados ao ensino fundamental, a preparação para o trabalho e para a cidadania e a preocupação com o desenvolvimento humano, ético, intelectual e crítico dos estudantes. Com base nessas definições legais percebemos um certo distanciamento entre a proposta e as questões vivenciadas pelos estudantes em suas narrativas. Vemos um Ensino Médio expresso como uma experiência maçante e ausente de significado, distante de uma formação crítica e que dificilmente seria capaz de desenvolver a emancipação desses sujeitos.

[...] O ensino médio foi o período mais fatigante para mim. Eu não tinha a disposição de ficar sentada por tantas horas, cumprindo todas aquelas situações e ter que conviver com professores tão autoritários. Durante os três anos que cursei todo o ensino médio, tive numerosas faltas devido minha indisposição para viver aquilo. Não via sentido em ficar revisando as aulas de Português de anos anteriores ou decorar fórmulas de química, que hoje me são tão inúteis quanto o vestibular [...]. (CORTEZ, 2016, p 10, grifo nosso) (MF10).

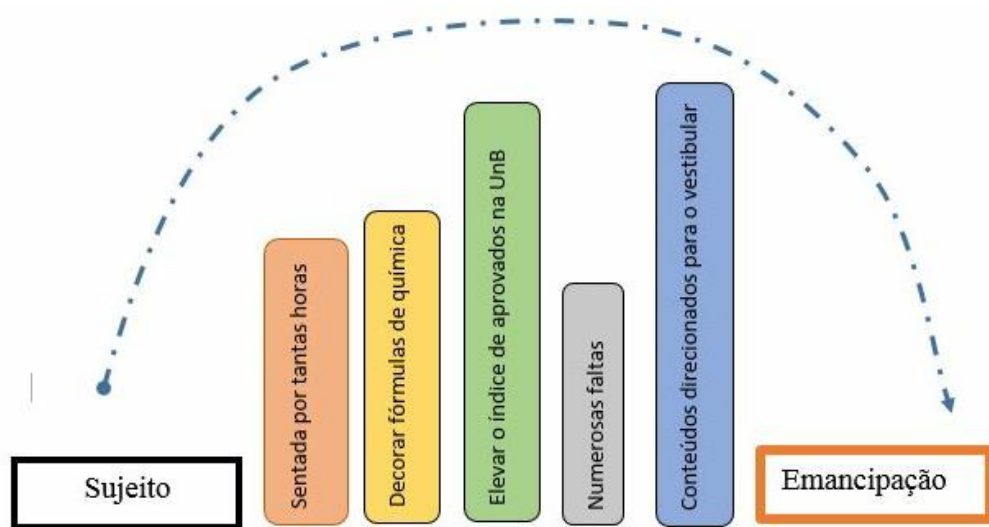
A narrativa da estudante Cortez (2016, p. 10), relata sobre a etapa do Ensino Médio: “tive numerosas faltas” e “indisposição para viver aquilo”. O termo aquilo refere-se à experiência de ter que “ficar sentada por tantas” e com “professores tão autoritários”.

[...] Na época, esse era um colégio de elite, com fama de que aprovava muitos alunos nas provas mais difíceis de vestibular. (SILVA, 2018, p. 15-16, grifo nosso) (MF12).

[...] até que no terceiro ano do ensino médio, desvendei o enigma da escola. “Fazer o vestibular, é pra isso que servem, essas aulas” e os professores nem faziam questão de desmentir, pois não estavam preocupados com intervenções pedagógicas que fossem transformadoras, mas sim em elegar o índice de aprovados na UnB da escola. (CRUZ, 2019, p. 15, grifo nosso, aspas do autor).

As narrativas produzidas pelos estudantes ratificam a propaganda divulgada por muitas instituições particulares de Ensino Médio em Brasília. Não se intitulam como a escola x ou a escola y, mas sim como “o primeiro lugar em aprovações na UnB”; “a que mais aprova em Brasília”; “a nº 1 no vestibular da UnB”, escancarando a contradição existente no trato dos sentidos da educação. O Ensino Médio acaba por constituir-se um obstáculo para a emancipação dos sujeitos, conforme apresentamos na figura 6.

Figura 6 – Ensino Médio X Emancipação.



Fonte: elaborado pela autora (2020), a partir de trechos extraídos das narrativas que compõe o *corpus* de análise.

A figura foi elaborada no sentido de representar uma contradição, a partir dos próprios trechos da narrativa dos estudantes, sobre obstáculos que se estabelecidos no decorrer do Ensino Médio. Os blocos, em diferentes cores e tamanhos, representam o óbice, e a seta, por sua vez, aponta para um objetivo primordial, o da emancipação.

Sobre isso, encontrei em Frigotto (2002) um modelo de ensino pautado nesses moldes se ocupa, nas palavras do autor, com a formação de um “**cidadão mínimo**”, cuidadosamente moldado para suprir as necessidades da lógica do capital. Nesse sentido, o autor defende o estabelecimento de uma pedagogia de caráter “**plurilateral**” com vistas à emancipação humana.

Da relação dos estudantes com o Ensino Médio emerge o lastro da categoria do trabalho. O trabalho surge de maneira transversal em algumas das narrativas, demonstrando que, nem sempre é possível aos sujeitos, dedicarem-se, exclusivamente, aos estudos. Sobre isso, Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1071) esclarecem:

No Brasil, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo para a valorização do capital.

Na perspectiva desses autores o ideal seria que os jovens tivessem condições de concluir seus estudos para que, só então, se preocupem com trabalho, sendo isso atualmente considerado um privilégio dos jovens oriundos de famílias de classe média e alta (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015). Observe que este aspecto também se reflete nos Memoriais de

Formação pesquisados, demonstrando que parece ser um período crítico de decisão na vida desses jovens:

[...] após mudar de cidade acabei perdendo o ano letivo, então fiquei atrasada na escola, sempre estudei com alunos mais novos do que eu, na adolescência perdi mais um ano pois parei de estudar e fui trabalhar. [...] Não conseguia trabalhar o dia inteiro e a noite ir para a escola [...] tínhamos que escolher entre trabalhar e estudar e o financeiro acabava contando mais. [...] Fiquei um tempo afastada da escola e quando retornei já havia casado e tinha um filho, já estava com 24 anos, mais uma vez era a aluna mais velha da turma, só que eu estava decidida a não parar até me formar no ensino médio [...]. (RESENDE, 2016, n.p., grifo nosso) (MF9).

[...] Quando já estava há pouco mais de um ano trabalhando na padaria, depois de tanto padecimento [...] decidi voltar a estudar, porque constatei naquela época que era por meio de um ensino superior que alcançaria o sucesso profissional [...] (ARAÚJO, 2011, p. 17, grifo nosso).

[...] No terceiro ano do ensino médio fui trabalhar em um hipermercado [...]. Desde muito cedo, pelas necessidades econômicas familiares, existia uma pressa para a conquista de trabalho, devia ser uma conquista imediata [...]. (SILVA, 2017, p. 15, grifo nosso) (MF11).

A justificativa de ingresso no mundo do trabalho aparece, nas três narrativas, associada ao aspecto econômico, tanto no sentido de auxiliar a família, quanto em alguns casos de suprir a própria subsistência. O local de trabalho em dois, dos três exemplos citados, são estabelecimentos que exigem qualificação mínima. No primeiro caso, em Resende (2016, n.p.), o trecho: “escolher entre trabalhar e estudar” demonstra que as opções da estudante são já pré-determinadas pelas circunstâncias. A respeito disso, Marx (2011) observa que o fato do homem ser o produtor da história, não significa que poderá produzi-la conforme suas expectativas, estando, portanto, submetido a circunstâncias alheias a sua vontade.

O ideal mencionado por Moura, Lima Filho e Silva (2015) é de que a calma para pensar sobre uma futura profissão pode orientar uma escolha mais consciente, a exemplo do que pode ser observado no excerto abaixo do Memorial de Formação 13:

Partindo dessa lacuna de sentido, refleti por um ano e meio após o término do ensino médio até decidir pelo curso de pedagogia, norteando minha escolha justamente pela consciência de sentido atribuído as pautas escolares no meu processo formativo. (CRUZ, 2019, p. 15, grifo nosso) (MF13).

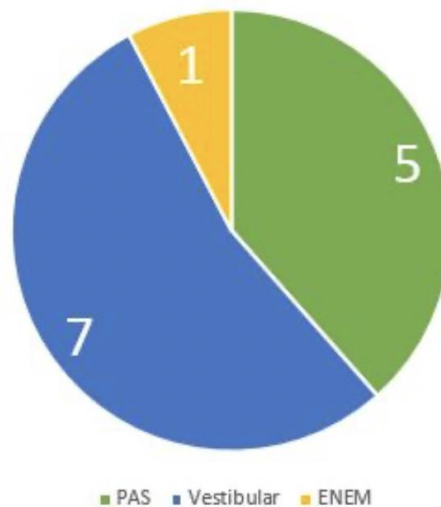
É sob o contexto dessas vivências escolares que os estudantes então realizam a sua transição do Ensino Médio para o curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Assim, nos foi possível vislumbrar a trajetória desses estudantes na Formação Inicial, episódio que abordaremos no tópico a seguir.

6.3 Narrativas da Formação: A trajetória no Curso de Pedagogia da UnB

Verificou-se a partir da narrativa dos estudantes a forma de ingresso no curso de Pedagogia da UnB. Dos treze estudantes pesquisados, sete ingressaram na Universidade de Brasília por meio do vestibular tradicional, cinco pelo PAS (Programa de Avaliação Seriada) e um dos estudantes por meio do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), conforme ilustrado no gráfico a seguir.

Quatro dos treze mencionaram ter realizado cursinho preparatório. Vale mencionar que, do total dos estudantes, três iniciaram a caminhada na Universidade em outros cursos, dois dos quais podemos mencionar: Letras/Espanhol, Estatística e Ciência Política. No entanto estes estudantes trocaram estes cursos pelo curso de Pedagogia. Apesar disso, nenhum dos estudantes mencionou ter feito uso da Transferência Facultativa para a troca, conforme demonstra o gráfico 1.

Gráfico 3 – Forma de ingresso na UnB.



Fonte: elaborado pela autora com base nos Memoriais de Formação.

A opção pela docência apresenta-se nas narrativas de diversas maneiras. Algumas decisões convictas, outras a partir de diversas motivações. É interessante contemplar as duas hipóteses, pois se estamos nos referindo aos Memoriais de Formação é porque, em ambos os casos o aluno se formou. Ou seja, de alguma maneira o curso de Pedagogia da Universidade de Brasília conseguiu estabelecer um encontro entre esses sujeitos e a formação:

[...] Na última etapa do PAS, ainda indecisa sobre o que cursar, marco como opção a Pedagogia, já que uma amiga de sala tinha conseguido passar no vestibular do meio

do ano, que fez para testar seus conhecimentos. Não tinha ideia do que era o curso [...] Depois de muitas conversas com meus pais, decido fazer o curso e conhecer o que até então era uma interrogação para mim. (STANZANI, 2010, p. 17, grifo nosso).

[...] Nunca me passou pela cabeça ser pedagoga, até que em um desses testes vocacionais oferecidos pela escola o meu orientador escolar me apresentou essa opção. Conversei com minha família, amigos aí acabei optando por serviço social no PAS (programa de avaliação seriada). Na época quem foi fazer a inscrição pra mim foi minha mãe e por obra de Deus ela acabou se confundindo e colocou na opção de escolha o curso Pedagogia. Daí como eu não sabia mesmo direito o que queria, deixei como estava. (DINIZ, 2012, p. 16-17, grifo nosso) (MF3).

Para Libâneo (2001a) há uma incongruência envolvendo o Curso de Pedagogia no Brasil. Segundo o autor, ao passo que a educação vivencia uma crescente nos mais diversos setores sociais, a atividade docente enfrenta o desabono que certamente incorre no interesse de jovens em optarem pela carreira.

Apesar das observações do autor, o Curso de Pedagogia permanece sendo procurado por uma parcela de estudantes que ingressam no ensino superior. De fato, muitos estudantes não têm o curso como primeira opção ou como sonho de carreira, aspecto que evidenciados nos trechos adiante. Em razão dessas questões se faz importante compreender como o Curso de Pedagogia da UnB tem afetado esses sujeitos que, a despeito das evidências de depreciação da carreira docente, têm se formado e evidenciado em seus Memoriais de Formação expectativas de atuação.

[...] Ainda que todas as minhas opções fossem licenciaturas, por acreditar na educação como uma importante ferramenta de transformação, confesso que Pedagogia não era minha primeira opção. Contudo, foi outra grata surpresa desde a minha primeira semana de acolhida organizada pelos veteranos. (CORTEZ, 2016, p. 11, grifo nosso).

[...] Psicologia era meu objetivo, minha paixão, nunca fundamentada, mas foi o caminho que eu tinha escolhido. [...], Mas ao fazer a inscrição no vestibular, optei por Pedagogia. [...] Meu contato com a educação se limitava a minha própria educação. [...] Aos poucos percebi que a minha segunda opção havia se tornado a primeira e, no 2/2010, começava minha formação como Educadora. Foi nesse mesmo ano que meu trabalho com a Professora Dra. [nome da professora] começou e me mostrou um exemplo de ética e uma perspectiva de futuro antes nunca cogitado. Dedicava-me porque enxergava a importância no meu processo, não era só a busca de boas notas, era o processo que finalmente importava. (BASTOS, 2015, p. 12-13, grifo nosso) (MF8).

Os excertos em questão ilustram que nem sempre o **Curso de Pedagogia** aparece nas narrativas como a primeira opção dos estudantes. O trecho de Bastos (2015, p. 12-13): “meu contato com a educação se limitava a minha própria educação” reflete em si o que para Pimenta (1999, p. 20) constitui o desafio da Formação Inicial que é a transição do estudante

que antes se percebia apenas como aluno, para então “ver-se como professor”. De acordo com a narrativa da estudante, a relação professor-aluno foi preponderante para sua mudança de perspectiva. Uma percepção que lhe surge na Formação Inicial.

Encontramos nos Memoriais de Formação resquícios sobre como a sociedade que rodeia os estudantes concebe à docência e como tais concepções se projetam nas expectativas dos narradores:

[...] Quando eu estava na oitava série, eu já tinha certeza de que eu queria ser professora de História, mas, no ensino médio, as coisas mudaram. Comecei a sentir a pressão de ter de seguir uma carreira valorizada social e economicamente, nada fora do comum para uma adolescente da classe média brasileira, e o magistério passou a ficar mais distante da profissão ideal para mim. [...] No meu colégio, todos os meus amigos iam fazer cursos de prestígio, como Engenharia, Arquitetura, Direito, Medicina e Relações Internacionais. Ninguém cogitava fazer cursos de licenciatura [...] quando eu dizia que eu queria ser professora de História, sempre vinham comentários desanimadores respeito do salário, do volume de trabalho, das dificuldades em sala de aula [...]. (SILVA, 2018, p. 16, grifo nosso) (MF12).

[...] Inicialmente algumas pessoas não sabiam que era para pedagogia, pois eu não contava pra todo mundo, por saber que muitas pessoas iriam criticar minha opção. No mês seguinte ao resultado minha mãe e minha tia fizeram uma grande festa em comemoração, foi realmente uma grande conquista. (MORAIS, 2013, p. 24, grifo nosso) (MF5).

Depreende-se, a partir do discurso de Silva (2018, p. 16), que a licenciatura não seja considerada pelos atores sociais apresentados na narrativa da estudante, como uma profissão “valorizada social e economicamente”, e que existe uma pressão social sobre escolha profissional vinculada a posição econômica exercida pelos estudantes, de maneira que fica subentendido que a carreira docente esteja destinada a classes menos favorecidas.

Por mais que não seja nossa intenção abordarmos sobre o prestígio ou não do Curso de Pedagogia, tal problemática sempre aparece, assim como apareceu em trabalhos anteriores no qual também lançamos olhares sobre Memoriais de Formação do Curso de Pedagogia da UnB²⁶. Se aparece, é porque, como pedagogos, temos reproduzido de maneira incessante em nossos Memoriais de Formação. E se, como pedagogos, permanecemos insistindo nesse aspecto, talvez seja porque de alguma maneira isto nos incomoda, nos assombra e não está superado.

Ainda em Silva (2018, p. 16) quando relata: “no meu colégio todos iam fazer cursos de prestígio [...] ninguém cogitava fazer cursos de licenciatura” na sequência os cursos citados como exemplo de prestígio não incluem a educação. Estaria “prestígio” necessariamente

²⁶ Em referência a Lima (2017), Dantas e Lima (2017, 2018, 2019).

associado ao aspecto econômico? Fica evidente a necessidade de enquanto docentes, rompermos tal concepção.

Observemos o trecho a seguir:

Basta gostar de criança? [...] Na primeira aula do curso lembro que entrei em desespero, pois ao participar de uma aula onde o professor confrontou a turma querendo saber as razões que nortearam as escolhas pelo curso de pedagogia, praticamente todas as colegas que estavam na sala comigo afirmaram que a escolha foi motivada ou pelo amor que sentiam por crianças, ou pela experiência que tiveram previamente em escolas dominicais e catequeses. Logo, pensei “eu tenho que gostar de criança?”. Essa pergunta se lança não num sentido de contradizer a pergunta, mas por não entender o que o amor por crianças tem a ver com ocupar o lugar de educador. Isso me afastou do curso por 5 semestres (-), tentando ir para outros campos profissionais, já que a partir do que disseram as colegas de curso, eu supus que esse era o olhar que fazia da escola um lugar justamente vazio, em que os educadores ainda(+) não compreendiam educação enquanto gesto político, que está interessado em transformar a escola e essa sociedade que perpetua preconceitos, roubando o tempo e o interesse dos que não são atravessados pelas construções educativas da escola. Isso se deu até eu encontrar o projeto de extensão [nome do projeto de extensão], que estava justamente interessado em ler e criar novas possibilidades dentro da escola. (CRUZ, 2019, p. 16, grifo nosso) (MF13).

A cena em tela ilustrada pelo excerto de Cruz (2019) nos traz importantes reflexões a respeito do curso de Pedagogia. Reflexões de origem antiga, mas que perpetuam no imaginário acerca do curso. Logo no título atribuído pelo autor temos uma problemática interessante: “Basta gostar de criança?”, ou seja, é o suficiente tornar-se um pedagogo? Tal sentença carrega em si uma “**memória discursiva**”, nos termos de Fairclough (2001), ao qual buscamos origem na história.

Encontramos em Libâneo (2001a), que a Pedagogia carrega em seu próprio nome algo que, com o tempo, acabou constituindo-se uma tendência de pensamento: a etimologia da palavra revela sua origem grega associada a “criança”. Sobre isso o autor ironiza que: “Ora, ensino se dirige a crianças, então quem ensina para crianças é pedagogo. E para ser pedagogo, ensinador de crianças, é preciso fazer um curso de Pedagogia” (LIBÂNEO, 2001a, p. 156). É uma ironia, mas que, conforme explica o autor, as raízes do termo foram suficientes para que essa concepção se perpetuasse nos cursos de formação de professores.

A partir dessa crítica, Libâneo (2001a) considera este posicionamento histórico como extremamente reducionista, chamando atenção ao caráter mais amplo da Pedagogia: “Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa” (LIBÂNEO, 2001a, p. 156). Ele ainda afirma que:

Ela tem um caráter ao mesmo tempo explicativo, praxiológico e normativo da realidade educativa, pois investiga teoricamente o fenômeno educativo, formula orientações para a prática a partir da própria ação prática e propõe princípios e normas relacionados aos fins e meios da educação. Pedagogia é, então, o campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação – do ato educativo, da prática educativa como componente integrante da atividade humana, como fato da vida social, inerente ao conjunto dos processos sociais. (LIBÂNEO, 2001a, p. 156).

Quando Cruz (2019, p. 16) expressa que “praticamente todas as colegas que estavam na sala comigo”, sem querer revela uma característica histórica inerente ao Curso de Pedagogia e que se reflete também sobre o Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília e que está associada à questão do gênero. Observe que o narrador faz menção aos colegas de sala no feminino: o termo “todas” flexionado no feminino; a palavra colega apesar de ser um substantivo comum de dois gêneros, surge precedido do artigo “as”. Esses elementos revelam a tendência frequente de uma turma composta, em sua maioria, por mulheres, tal qual discute Apple (1995).

Os trechos em que Cruz (2019, p. 16) faz uma paráfrase a fala das colegas “amor que sentiam pelas crianças” e “experiência que tiveram previamente em escolas dominicais e catequese” carrega também uma **memória discursiva** atrelada ao aspecto vocacional historicamente vinculado à docência, conforme problematizado em Rêses (2015), aspecto tão expressivo na história que reverbera até hoje, como se pode ver, em discursos oriundos da formação.

Vale ressaltar que o episódio narrado, segundo o estudante, aconteceu na primeira aula do curso, nos fazendo inferir que as percepções das colegas descritas na cena são frutos de uma concepção que antecede ao ingresso no curso, ou seja, tem origens em outros discursos sociais. Em sua narrativa, o estudante revela um estranhamento sobre essas concepções sociais, atribuindo esse fato ao seu distanciamento com a formação.

No trecho “educadores ainda (+) não compreendiam educação enquanto gesto político” (CRUZ, 2019, p. 16, grifo nosso). O “ainda” revela um sentimento de esperança por parte do narrador na crença da formação enquanto elemento capaz de romper com a **contradição**. Revela também a clara percepção de uma escola que se encontra ainda pautada por práticas hegemônicas, conforme destacou Pimenta (1999). O termo “até” apresenta a extensão universitária como aspecto que significou para o narrador como uma ruptura, algo capaz de mudar os rumos de sua formação.

Separamos alguns trechos narrados pelos estudantes para discutir o aspecto da permanência no curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Observemos:

[...] Sempre tive o pensamento de aproveitar a UnB, pois ela tem muito a nos oferecer, e infelizmente alguns estudantes não conseguem enxergar isso (-). Desde sentar no sofá do Centro Acadêmico até palestras e seminários importantíssimos, cada momento tem sua importância. Fui a vários eventos culturais, eventos acadêmicos, palestras, seminários, fui a festas, em congressos fora de Brasília e em Brasília, fiz projeto de extensão, faço projeto de iniciação científica, monitoria... ufa! Nossa, foram três anos e meio (estou me formando até um pouco precocemente) de muita felicidade! Posso dizer que eu aproveitei muita coisa, não tudo o que devia, mas aproveitei. (DINIZ, 2012, p. 17, grifo nosso) (MF3).

Nesse trecho a estudante revela detalhes acerca de sua trajetória no curso de Pedagogia da UnB e as ações/atividades que considera terem sido de importância significativa para sua formação. Pelo contexto compreendo que a expressão “sentar no sofá do Centro Acadêmico” transcenda a própria ação ao qual se refere, uma vez que o Centro Acadêmico do Curso de Pedagogia da UnB se constitui em um espaço próprio dos estudantes, gerido pelos estudantes de onde emergem mobilizações, lutas e principalmente o compartilhamento da vivência estudantil. O “sofá”, mais do que um móvel ou artigo de decoração é quase que um símbolo do Centro Acadêmico de Pedagogia – CAPE e exortador desses encontros.

Após elencar as atividades que teve a oportunidade de participar, a estudante faz uso da interjeição “ufa!” no sentido de alívio/cansaço simbolizando a diversidade de ações as quais a estudante participou, bem como a dinâmica intensa dessas ações.

Com tantas atividades na Universidade (aulas, projetos e pesquisa), me inseri nos programas de assistência estudantil, pleiteando uma bolsa permanência e uma vaga na Casa do Estudante Universitário (CEU). Com isso, minha vida de universitária tinha garantido os subsídios necessários para seguir em frente e apostar nos estudos. Tenho muito clara a essencialidade desses subsídios para recuperar conhecimentos que eu não tive oportunidade de ter em outros momentos, como acesso a literaturas, estudo de línguas estrangeiras, viagens para estados e países. (ALVES, A., 2013, p. 21, grifo nosso).

Em Alves, A., (2013), a estudante também enfatiza a infinidade de ações contempladas pela universidade, faz referência ao recurso da Assistência Estudantil que é destinado a estudantes em condições de vulnerabilidade socioeconômica que visa dar suporte ao estudante no sentido de evitar a evasão.²⁷ De acordo com essa narrativa, a Assistência Estudantil foi fundamental para que a estudante “apostasse” nos estudos. Do uso da metáfora “apostar nos estudos” inferimos alusão a problemática supracitada da escolha que muitos jovens precisam fazer entre estudar e trabalhar.

[...] Fiz a matrícula com diversas dúvidas sobre tudo, pois era muita novidade para mim e eu não sabia se conseguiria aguentar a felicidade envolta na incerteza acerca

²⁷Encontramos essa definição no site institucional da UnB (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020). Disponível em: <http://www.dds.dac.unb.br/index.php/pro>. Acesso em: mar. 2020.

do que aconteceria daquele momento em diante. Com os pés no chão, percebi que deveria ponderar com mais clareza. Além de estudar precisava trabalhar para me manter na universidade [...] Com essa dificuldade procurei ingressar no Programa de Bolsa Permanência na própria universidade. No entanto não consegui logo no início e passei por alguns apertos financeiros. Quando estava em meados do 1º semestre consegui uma bolsa para trabalhar no Centro de Convivência Negra, foi muito bom porque me exigiu pouco tempo e oportunizou-me conciliar estudos e trabalho, além de propiciar um respaldo financeiro. Assim dei continuidade aos meus estudos com muita dedicação e afinho, apesar dos obstáculos [...]. (ARAÚJO, 2011, p. 19, grifo nosso) (MF2).

Conforme evidenciado no excerto das estudantes, a dinâmica dessa Formação Inicial requer dedicação e, sobretudo, disponibilidade de tempo. Tempo é outra categoria que surge nas narrativas, evidenciando uma série de contradições da vida material que reverberam sobre a formação, conforme encontramos no trecho seguinte:

[...] Entrei na universidade em busca de experiências pedagógicas inovadoras. [...] Foi uma grata surpresa descobrir que havia um projeto que abordava este tema. Infelizmente (-), eu não (-) consegui me matricular devido à exigência da carga horária e do próprio horário da disciplina, já que sempre trabalhei durante o curso e era aluna do noturno. [...] Pelos motivos expostos, me matriculei em um projeto que atendesse a minha condição de aluna-trabalhadora. [...] Apesar de, neste projeto, estar mais perto da minha motivação principal, pedagogias alternativas, não (-) pude continuar devido à aprovação no processo seletivo do [nome de uma instituição educacional]. Atuo como assistente pedagógica do Fundamental I [...]. (CORTEZ, 2016, p. 11, grifo nosso) (MF10).

Conforme destacamos no capítulo que trata do currículo do Curso de Pedagogia, em comparação com as disciplinas, os **Projetos** são atividades de carga horária mais extensa. Naquele currículo,²⁸ os Projetos exerciam uma função importante na perspectiva da proposta de formação. No caso desta estudante, existia um Projeto que atendia suas expectativas de formação, no entanto a matrícula não foi possível. O emprego do termo “devido” atribui causa a “exigência de carga horária” e “horário da disciplina”. Somado a esses aspectos, temos a condição de aluna do turno noturno e a característica de aluna-trabalhadora.

A proposta dos Projetos sempre foi uma problemática na vida acadêmica de estudantes do turno noturno, difícil de conciliar com as demais disciplinas, com proposições de horário na maioria das vezes durante o dia, uma dificuldade vivenciada inclusive por mim na ocasião da minha graduação.

²⁸ O currículo anterior do Curso de Pedagogia da UnB (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2002) mencionado no capítulo “Formação para a Docência”, no tópico “O curso de Pedagogia da UnB”.

O Curso de Pedagogia Noturno é datado de 1993-1994²⁹. Mesmo assim, as dificuldades relacionadas à oferta de projetos no turno noturno não chegaram a ser totalmente sanadas. Sendo assim, o aluno do noturno precisava lidar com um leque de opções sobre itinerários formativos, no entanto, essas opções não eram plenamente possíveis em razão da questão do horário.

Quando pensamos em uma formação, seja qual for, não podemos desconsiderar que esta acontece sob um contexto social em que as pessoas são atravessadas pela necessidade do trabalho. A materialidade da vida se dá sob essas circunstâncias. A formação não acontece alheia e daí advém um cenário de fragilidade. Essas condições, muitas vezes, configuram-se obstáculos (alguns inevitáveis) para a formação. Por mais que existisse uma intencionalidade em oferecer uma formação plena e diversificada ao estudante do Curso de Pedagogia da UnB, por meio da proposta de projetos, a contradição se estabelecia em determinado grau porque os alunos que necessariamente precisavam trabalhar não podiam desfrutá-los em sua plenitude, devido à problemática do horário.

Sob o mesmo ponto de vista, também não podemos desconsiderar a sobrecarga de responsabilidade sofrida pelos docentes do curso que acumulam uma série de demandas dentro da formação, dentre as citadas por Rocha e Villar (2018), estão: ministrar aulas em ambos os turnos (diurno e noturno) e na modalidade a distância; atuar na pós-graduação *stricto sensu* em educação (mestrado e doutorado); monitoramento e avaliação; atividades de pesquisa e extensão; representação em colegiados diversos, entre outras atividades específicas. Entendo que essa demanda dificulta a possibilidade de oferta de projetos em horário noturno.

Para além dessas questões, Borges e Machado (2018), ao situarem o contexto das mudanças curriculares sofridas pelo curso de Pedagogia da UnB, realizaram uma reflexão sobre o que representou a proposta dos Projetos dentro do curso de Pedagogia, rememorando que tal aspecto constituía o ponto alto da proposta curricular em questão. As autoras discutiram os avanços formativos e limitações da proposta, esclarecendo os aspectos que auxiliam sobre o desenvolvimento de uma reconfiguração curricular:

Algumas limitações no campo da gestão do currículo e da identidade de campos curriculares obrigatórios precisam aqui ser consideradas: a primeira foi a ausência de inscrição na matrícula web para os projetos 3 a 5, prática recorrente na universidade para as diversas etapas que compõe o processo de matrícula dos estudantes. A

²⁹Encontramos como fonte dessa informação a obra lançada em comemoração aos 50 anos da Universidade de Brasília. A obra não precisou ao certo se foi em 1993 ou 1994, pois o capítulo de Fávero Sobrinho (2018) menciona a primeira data e o capítulo de Borges e Machado (2018) informa a segunda.

segunda foi a ausência da institucionalização e, por consequência, da operacionalização de uma instância colegiada para cumprir necessária Orientação acadêmica aos estudantes que garantisse o caráter acadêmico e pedagógico dos projetos a partir de diferentes itinerários que ao mesmo tempo permitisse e contemplasse os interesses dos estudantes sem perder o foco central do curso: a formação do pedagogo docente, pesquisador e gestor, da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e dos sistemas de ensino em geral. (BORGES; MACHADO, 2018, p. 249).

Apesar das necessidades de alinhamento evidenciadas por Borges e Machado (2018), a proposta dos Projetos demonstrou-se bastante significativa aos estudantes que puderam usufruir de maneira plena, evidenciando a atividade como algo marcante ao longo da trajetória vivenciada no curso de Pedagogia da UnB:

O curso superou minhas expectativas. Encontrei no curso Professores que são minhas fontes de inspiração, tenho a consciência que todo o conhecimento adquirido pelo aluno tem a ver com a forma como o professor conduz as aulas. E no projeto 4 tive a certeza do caminho que queria seguir [...] O Segundo semestre segui o fluxo do curso e optei pelo projeto de Educação de Jovens e Adultos. Nas disciplinas de educação especial, eu pude perceber os sujeitos o significado de alteridade e singularidade e compreender as diferentes dificuldades de aprendizagem. Fiz as disciplinas de Didática, Língua Materna e processo de alfabetização com professoras muito atenciosas e me interessei pelo letramento. (PONTES, 2014, n.p., grifo nosso) (MF6).

Em Pontes (2014, n.p.), o projeto 4³⁰ aparece como fator de influência sobre tomadas de decisão, aspecto evidenciado pelo trecho “tive a certeza do caminho que queria seguir”. Conferiu-se aos professores acadêmicos um lugar cativo na trajetória acadêmica de grande parte dos Memórias de Formação analisados.

Pontes (2014, n.p.), associa a apropriação do conhecimento à didática, conforme percebemos em “todo conhecimento adquirido tem a ver com a forma como o professor conduz as aulas” e “a atenção do professor faz toda a diferença na aprendizagem do aluno acadêmico”. Podemos observar a associação da figura do professor à metáfora “fontes de inspiração”.

Daqui por diante o leitor perceberá nas narrativas uma sucessão de emprego de metáforas pelos estudantes. Notei que essa crescente aparece com frequência quando os estudantes se referem a sua relação com o curso de Pedagogia. Antes de mim, Passeggi (2016) já havia notado e mencionado esse aspecto em seus estudos, o que pode significar o estabelecimento de uma forte tendência que permeia os cursos de Pedagogia.

Para Fairclough (2001, p. 241), as metáforas não são empregadas tão somente por questões relacionadas à estética do texto: “[...] quando nos significamos coisas por meio de

³⁰No currículo em questão correspondia ao estágio obrigatório.

uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra”. Para o autor, as metáforas influenciam sobre o que acreditamos, bem como nossos modos de pensar e de agir.

[...] Finalmente em 2012 aos 36 anos consegui o feito de entrar na UnB [...], Mas como tudo na vida não são flores me arrependi do curso que havia escolhido Letras-Espanhol. Senti muita dificuldade [...] Comecei a pensar em trocar de curso, fiz a matrícula em Didática Fundamental para conhecer um pouco do curso de Pedagogia, essa disciplina foi um divisor de águas (+). Finalmente resolvi assumir o que sempre quis ser desde criança, “professora” eu amava a aula da professora [nome da professora], ficava fascinada com a forma que lecionava. Então no semestre seguinte quis pegar mais uma disciplina Organização da Educação Brasileira, foi onde conheci a professora [nome da professora], pronto... um cupido da pedagogia! Flecha no coração! Apaixonei pela pedagogia e resolvi fazer vestibular para trocar de curso. Passei em primeira chamada, troquei de curso e me identifiquei muito! (RESENDE, 2016, n.p.) (MF9).

O ingresso na universidade pública é apresentado como uma grande conquista por Resende (2016, n.p.), aspecto demonstrado pela aproximação semântica com a expressão “o feito”. A metáfora “não são flores” foi empregada no sentido de explicar que as vezes as coisas não saem como o esperado/desejado, indicando logo em seguida o arrependimento de escolha do curso de Letras/Espanhol, no qual atribui motivo à dificuldade. Nesse fragmento, podemos observar aspectos preponderantes na decisão da estudante em trocar de curso: as disciplinas mencionadas, a didática das professoras responsáveis pelas disciplinas em questão, expressas pelo emprego das metáforas: “divisor de águas” e “Flecha no coração!”. Também reforçada pelas expressões: “amava a aula da professora”; “ficava fascinada com a forma que lecionava”; e pelo emprego das metáforas: “cupido da pedagogia” em referência a uma das professoras. Implicações sobre uma tomada de decisão da estudante que culminou na troca do curso anterior pelo Curso de Pedagogia.

[...] No quarto e quinto semestre fiz o Projeto 3, fase 1,2, e 3 no letramento com uma professora que eu aprendi muito, eu senti a necessidade de saber como deveria ajudar algumas crianças com dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita. Nesse mesmo período eu fiz a Educação Matemática que é uma disciplina que tenho muito carinho e a dedicação e a atenção do Professor faz toda a diferença na aprendizagem do aluno acadêmico. (PONTES, 2014, n.p., grifo nosso) (MF6).

No excerto de Pontes (2014, n.p.) compreendemos que a expressão “fazer a diferença” acentua a importância da “atenção do professor” na aprendizagem da estudante. A disciplina de Didática é uma disciplina obrigatória no currículo do curso de Pedagogia. De acordo com Fávero Sobrinho (2018, p. 116-117):

A Didática, por ser historicamente uma das disciplinas basilares da formação do pedagogo e das licenciaturas, é sem dúvida a mais longeva da Faculdade de Educação [...] A didática, não obstante o fato de várias licenciaturas terem retirado a obrigatoriedade de sua oferta, ainda é a disciplina que tem mais peso acadêmico no MTC³¹.

Fávero Sobrinho (2018) chama atenção para o peso que tal disciplina exerce sobre o currículo. Detalhe interessante de se observar na citação do autor é o fato da retirada de obrigatoriedade da disciplina em outros cursos de licenciatura.

Adiante, veremos que o **trabalho** atravessa novamente as narrativas, agora no decurso da Formação Inicial. A necessidade do trabalho também coexiste com essa etapa de formação. Diante disso, observa-se que instituições escolares em Brasília utilizam desse aspecto para ter estudantes com boa bagagem formativa, disposição para trabalhar e aprender, os contratando apenas em troca de uma bolsa, geralmente de valor precário. As narrativas dos Memoriais de Formação também retratam esse aspecto. No mais, nos murais da Faculdade de Educação, bem como nas redes sociais, transitam numerosas ofertas, sendo poucos os programas de estágio que realmente tem uma proposta de formativa que contribua com o estudante.

O poder público também promove programas de caráter voluntário, oferecendo aos estudantes uma ajuda de custo em troca de sua atuação em escolas públicas. As bolsas e as ajudas de custo auxiliam os estudantes com suas despesas pessoais, mas comprometem sua disponibilidade de tempo, precarizando a formação.

[...] No meu segundo semestre na UnB já comecei a trabalhar como auxiliar de sala no colégio [nome da escola]. Meu papel era ajudar a professora com as atividades em sala, dar banho, lanche e almoço para doze crianças, bem como ajudar a cuidar de outras crianças no plantão escolar. Fiquei neste local trabalhando por quatro meses [...]. Meu foco durante todo o meu curso sempre foi na minha formação completa, não só focando na teoria, mas também na minha prática, por conta disso por diversas vezes não consegui cursar as matérias que eu queria, só conseguia estudar pela noite e até mesmo, precisei em um semestre não estudar por conta do casamento e o ritmo de trabalho intenso. Por conta dessas escolhas (da qual não me arrependo de nenhuma) não tive grandes laços dentro da UnB, pois ficava refém do meu horário livre e não podia acompanhar meus colegas de início de curso nas matérias e horário sem que eles cursavam matérias. [...]. Por fim, creio que o fato de eu ter trabalhado desde o meu primeiro semestre tenha me ajudado bastante, pois pude interagir com o que estava sendo ministrado em sala de aula na UnB, trazendo sempre as ideias que vinha tendo durante as aulas do campo teórico para o prático. (VASCONCELOS, 2014, p. 16-17, grifo nosso) (MF7).

No excerto em que a estudante relata sua experiência de trabalho como auxiliar de sala, podemos perceber aspectos relacionados a funções que se distanciam da função docente. Observe o emprego dos termos “ajudar” e “cuidar” em conflito semântico, tanto no contexto

³¹Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação da UnB. É o departamento responsável pela oferta da disciplina de Didática Fundamental.

do trabalho de maneira geral, como no exercício da docência. Além disso, tal aspecto também dificultou a formação da estudante, conforme se evidencia em: “por conta disso por diversas vezes não consegui cursar as matérias que eu queria, só conseguia estudar pela noite” (VASCONCELOS, 2014, p. 16-17). De certo, condicionantes sociais podem assumir um peso no contexto da formação, assumindo uma função, por vezes, também de obstáculo.

Na leitura dos Memoriais de Formação encontramos evidências de possíveis crises que se estabeleceram durante a formação. A escolha profissional é muitas vezes uma decisão delicada. No caso desses estudantes o contato real com a sala de aula funcionou, em alguns casos, como estopim para crises, em outros, reconciliação:

[...] chamada para estagiar como monitora de educação a distância no [nome e sigla de um órgão público]. A minha opção em aceitar o estágio no [sigla de órgão] foi devido, principalmente, ao meu desencantamento com a prática educativa do colégio em que estava trabalhando. Chegou certo momento em que já não tinha vontade de ir trabalhar, não pelas crianças, que são preciosidades que levarei para o resto da minha vida, mas pelo sistema burocrático, pelos erros que eu via e pelas pessoas pouco comprometidas e cheias de rivalidades. (MORAIS, 2013, p. 25-26, grifo nosso) (MF5).

[...] Obviamente muitas coisas também me chatearam no meu percurso de graduação. Acredito que a UnB tem muito a melhorar em alguns pontos, mas procuro guardar lembranças boas. Conheci professores maravilhosos [...] A minha primeira atuação em sala de aula foi no meu terceiro semestre em um colégio bem-conceituado, com uma turma de alfabetização, como professora auxiliar. [...] Ver o brilho no olhar daquelas crianças porque estavam conseguindo ler ou escrever uma palavrinha era emocionante, é emocionante! [...] Foi nesse momento, nessa escola, com aqueles alunos que eu me encontrei na Pedagogia. (DINIZ, 2012, p. 17-18, grifo nosso) (MF3).

No exemplo que mostraremos a seguir temos dois casos em que a relação com a docência provocou efeitos opostos. O período mencionado abaixo é marcado pelo aspecto transitório e por oposições de ideias nas quais podem ser evidenciadas pelo emprego dos termos “maravilhosa/frustrante”. “ora doloroso/ora gratificante”, novamente a antonímia mencionada em Fairclough (2003). Na narrativa essas expressões foram empregadas em referência a trajetória vivenciada no curso, demonstrando episódios de instabilidade que culminaram em uma troca de curso e posterior retorno:

Durante meu percurso acadêmico experimentei diversas realidades, algumas maravilhosas e outras frustrantes. Com isso, fiquei por um bom tempo sem saber se queria mesmo continuar a estudar pedagogia, em várias situações estive convicta que este não era um curso para mim. Entretanto, cada vez que estava com os alunos, especialmente os Jovens, Adultos e idosos, Sentia-me mais completa. Mas como o trajeto estava ora doloroso, ora gratificante e devido os vários embaraços tomei uma decisão difícil, quando já tinha feito quase todos os créditos do curso, acabei desistindo por um período e busquei outra graduação. Estudei por um semestre Administração, mas não fiquei satisfeita com o curso. [...] Assim em apenas um

semestre cursado concluí que minha vida estava atrelada a educação e sem ela não conseguiria viver [...] decidir voltar ao curso também foi uma decisão difícil [...] devido a situação do meu fluxo acadêmico. Todavia, consegui retornar aquilo que descobri ser a minha paixão. Depois disso posso concluir que minha estada na universidade foi de uma formação ímpar e incontestavelmente promotora de uma constituição de uma pessoa [...]. (ARAÚJO, 2011, p. 21, grifo nosso) (MF2).

[...] Acredito que a escolha mais importante que eu fiz na minha vida foi estudar Pedagogia [...]. Essa busca teve e tem muitos altos e baixos, mas tudo que vivi valeu a pena, porque me trouxe ao lugar em que estou hoje [...]. (SILVA, 2018, p. 18, grifo nosso) (MF12).

Rocha e Villar (2018, p. 60) rememoram a concepção inicial da criação da FE/UnB e do curso de Pedagogia. De acordo com os autores, sua construção fazia parte de um projeto que “pretendia elaborar novas soluções para velhos problemas educacionais”. Existia uma intencionalidade de se estabelecer no cenário educacional a partir do uso de novas teorias que viabilizassem as escolas a superação do ensino tradicional.

Conforme tratam Rocha e Villar (2018), bem como a própria história do nosso país, o ideal foi atravessado pelo Regime Militar Brasileiro e sua respectiva conjuntura, fato que acabou por interferir nas concepções almeçadas. No entanto, podemos perceber, com base nas narrativas analisadas, que a FE/UnB, por meio do curso de Pedagogia, desenvolve um papel importante no que diz respeito a abertura de novos horizontes sobre educação para estudantes que tiveram uma vida escolar marcada pela Pedagogia tradicional:

Além dos projetos I e II que são voltados para a explicação do curso e da atuação do pedagogo, realizei as 3 fases do projeto 3. Estas foram: [nome do projeto] com a professora [nome da professora] que me ensinou muitas coisas, entre elas, admirar a educação infantil e o lúdico sob outra perspectiva, questões que nunca passaram pela minha mente devido ao ensino escolar tradicional e precário [...]. (ARAÚJO, 2011, p. 20, grifo nosso) (MF2).

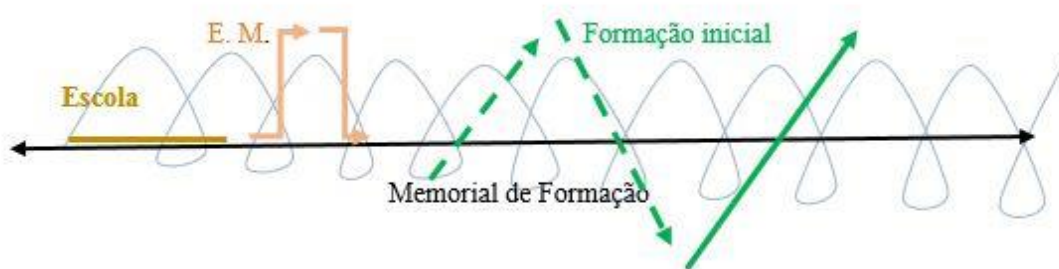
Ser aluna da UnB, no primeiro curso e ser aluna da Pedagogia atualmente, foi uma grande oportunidade para minha formação, de família tradicional, de uma base de educacional tradicionalista, fruto de anos de estudo nos ensinos fundamental e médio. Atualmente, tenho ciência de quanto é importante o sujeito ser parte do seu aprendizado como sujeito atuante. Por isso, conscientemente, não farei dos meus alunos meros recebedores de informações, presarei pelo Ensino que leve ao questionamento e confronto de ideias, estabelecendo uma relação de sujeitos detentores também do poder do conhecimento. [...] com a minha formação atual, tenho base em bons princípios, mas consciente das necessidades futuras dos alunos e da Sociedade no qual estou inserida. Durante o curso de Pedagogia tive a oportunidade de experimentar o gosto, o sabor do curso, percebi que é um curso que envolve muitas disciplinas, valorizo o curso pela importância e a beleza que o curso tem e pela necessidade que instiga sempre aprender e pelo fato de possibilitar-me ajudar muito a sociedade. O curso ainda, fez-me reconhecer o quanto posso que posso contribuir com o outro, crescer, renascer, posso me sentir importante e que o aprendizado é um processo dialético que acometem tanto quem aprende quanto quem ensina. (SILVA, 2017, p. 17-18).

Na Universidade de Brasília, muito além do grande acervo de informações e reflexões a que tive acesso no ensino e da pesquisa com as professoras e os professores da Faculdade de Educação, a extensão universitária foi o espaço que mais proporcionou a investigação sobre inovações e alternativas educacionais [...]e são extremamente importantes para a construção dos meus próprios entendimentos a respeito da educadora que fui, que sou e que me torno a cada dia, a partir dos encontros que proporcionaram.(SILVA, 2018, p. 21, grifo nosso).

Os excertos dos estudantes acima ilustram o processo de reflexão dos estudantes sobre suas vivências e o processo pelo qual atribuem a construção da consciência, a partir da reflexão e da percepção construída sobre as diferentes concepções pedagógicas experimentadas. Atribuem valor à Formação Inicial no Curso de Pedagogia na pessoa de seus professores, nos projetos cursados, na extensão universitária e na Universidade de Brasília como um todo, dando pistas sobre a construção de uma noção que interage coma visão que tinham antes, baseada em suas vivências escolares.

Dado o feneçimento das análises propostas, construí a figura 7 objetivando sintetizar os aspectos observados acerca da Identidade Docente expressa pelos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB.

Figura 7 – Movimento da Identidade Docente expressa pelos Memoriais de Formação.



Fonte: elaborado pela autora (2020), a partir das narrativas dos Memoriais de Formação que compõem o *corpus* de análises.

A figura acima representa o movimento sensível percorrido pela Identidade Docente expressa nos Memoriais de Formação dos estudantes do Curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Ao fundo da figura, a linha de contornos que representa a Identidade Docente é sensível ao balizamento de cada uma das vivências relatadas nos Memoriais de Formação dos estudantes.

A trajetória escolar expressa pelas narrativas da pesquisa é representada por uma reta em amarelo, fazendo alusão à inércia da pedagogia tradicional vivenciada em contraposição à

formação emancipadora. Na ilustração, essa reta necessita superar o Ensino Médio para posteriormente ser questionada na ocasião da Formação Inicial.

No meio do caminho, o Ensino Médio é simbolizado pela linha laranja, compreendendo tal etapa de formação como um momento disruptivo entre o sujeito e a emancipação, conforme aspectos narrados nos Memoriais de Formação dos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB.

Na sequência, conforme se observa, representada pela cor verde, a Formação Inicial no Curso de Pedagogia da UnB não foi expressa como uma constante na figura em questão, mas a partir de um movimento de oscilação fundamentado, não só pelas antonímias representadas nas narrativas, mas também pela reflexão, pelo questionamento e pelo estranhamento expresso pelos Memoriais de Formação no mais simples emprego do uso das aspas e no mais aparente dos questionamentos acerca de contradições históricas que permeiam a educação.

Além da figura 7, a Identidade Docente expressa pelos Memoriais de Formação do Curso de Pedagogia da UnB foi sintetizada, quase a modo de conclusão, por meio do decálogo a seguir, baseado no resgate de algumas características marcantes das narrativas em questão:

- i) Trata-se de uma Identidade Docente que se expressa nos Memoriais de Formação, evidenciando o sujeito anterior ao ingresso na Universidade de Brasília;
- ii) A Identidade Docente expressa nos Memoriais de Formação do Curso de Pedagogia da UnB também reconhece as contradições históricas de uma configuração educacional escolar ainda não superada nacionalmente;
- iii) A Identidade Docente expressa nos Memoriais de Formação não se omite em relação às contradições. Pelo contrário. Registra seu estranhamento na formulação de questões que confrontam a história da educação;
- iv) A Identidade Docente expressa nos Memoriais de Formação do Curso de Pedagogia da UnB é tautológica ao narrar a escola, evidenciando uma Pedagogia tradicional repetitiva e sempre presente em nossas histórias;
- v) A Identidade Docente expressa nos Memoriais do Curso de Pedagogia da UnB rememora a “professora-tia”, mas entre aspas. “Ufa!”, a Identidade Docente apresentada se expressa em suas interjeições. É uma Identidade Docente que se expressa de maneira intertextual porque recorre ao pré-existente.

- vi) A Identidade Docente expressa pelos Memoriais de Formação do Curso de Pedagogia da UnB é questionadora porque confronta a imagem sócio-histórica do Curso de Pedagogia na formulação de suas questões;
- vii) A Identidade Docente expressa pelos Memoriais de Formação do Curso de Pedagogia da UnB questiona os estereótipos da educação, pois preocupa-se com uma formação em Pedagogia para o além do “gostar de criança”;
- viii) A Identidade Docente expressa pelo Curso de Pedagogia da UnB é enfática em sua construção. A Identidade Docente expressa pelo Curso de Pedagogia da UnB senta no sofá do Centro Acadêmico e discute sobre educação;
- ix) É uma Identidade Docente que, ao se expressar, narra a UnB, narra Brasília e a Educação do Distrito Federal.
- x) A Identidade Docente expressa nos Memoriais de Formação do Curso de Pedagogia da UnB não emprega antonímias por acaso, mas por meio delas expressa o movimento sensível que permeia sua formação;

Destarte, o Memorial de Formação se revelou como uma oportunidade de ver a realidade para além do imediato, pois escrevê-lo implica ao sujeito o exercitar da mediação tão preconizada em Netto (2011). Outrossim, perceber a Identidade Docente expressa nesses Memoriais de Formação só se fez possível a partir do mesmo exercício.

No cotidiano do curso poderiam ser fomentadas muitas discussões partindo da narrativa dos próprios estudantes se os Memoriais de Formação produzidos fossem, também, vistos como uma fonte de consulta habitual ao corpo docente da FE/UnB, contribuindo para a condução de uma aula que tenha como ponto de partida a realidade dos sujeitos, favorecendo, inclusive um pensar sobre a prática no âmbito da docência superior.

Nas normativas do Curso de Pedagogia da UnB, o que temos, oficialmente, sobre a produção do Memorial de Formação, se limita a previsão de sua realização e uma orientação quanto ao formato. Sendo assim, se não há consciência dos sujeitos quanto ao potencial formativo desse gênero, pouco poderá contribuir o Memorial de Formação para a reflexão/formação crítica.

A aproximação com a Teoria Social para realização desse estudo foi necessária e inevitável, uma vez que oportunizou o diálogo com contradições históricas que inspiraram a construção das narrativas. Desse modo, a Análise do Discurso Crítica demonstrou-se eficaz no sentido de nos possibilitar uma percepção sobre a dinâmica desse processo, por meio dos Memoriais de Formação.

O sentido desse gênero acadêmico no contexto do curso de Pedagogia da UnB é único, muito embora ainda necessite ser institucionalmente reconhecido. Sua singularidade consiste na contribuição que fornece a formação dos estudantes. Assim, enriquece a experiência que é formar-se pelo Curso de Pedagogia da UnB.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Identidade Docente marca a trajetória pessoal da pesquisadora em torno do emaranhado de questionamentos que envolvem a temática em questão. A complexidade atribuída ao assunto nos rendeu anos a fio de leitura, muita curiosidade e uma coleção de indagações que resultam neste estudo.

A relação com o gênero Memorial de Formação surgiu na ocasião da formação no Curso de Pedagogia. Desde então, essas narrativas sempre nos pareceram uma fonte ideal para esse tipo de investigação. Assim, a pesquisa que ora concluímos foi motivada pela seguinte questão central: **Como a Identidade Docente é expressa na Formação Inicial?**

O caminho que percorremos para responder tal questionamento evidenciou a necessidade de compreensão sobre **o que significa a Identidade Docente**. Além de um levantamento inicial sobre o Estado do Conhecimento, houve a necessidade de aprofundamento epistemológico, no sentido de compreender, a priori, a Identidade em si, para depois articulá-la à docência.

Ao mergulharmos nas narrativas que integram o *corpus* de análise, percebemos que a noção de construção, tão preconizada nos pressupostos teóricos e elencada nos capítulos iniciais acerca da Identidade pelos diversos autores, posteriormente se refletiu de maneira presente nas linhas narradas pelos estudantes do Curso de Pedagogia da UnB, a partir de seus respectivos Memoriais de Formação.

No sentido de identificar **como o Curso de Pedagogia da UnB se reflete na construção identitária dos sujeitos**, foi necessário olhar para sua configuração enquanto proposta de Formação Inicial. Descobrimos que a configuração do curso se mostra visível e frequente na Identidade Docente expressa nas narrativas do corpo discente, visto que se confronta com contradições tanto na perspectiva histórica da educação, quanto nas necessidades da vida material que reverberam sobre o processo formativo, tal qual percebemos a partir dos Memoriais de Formação.

Assim, **compreender o sentido do Memorial de Formação para a formação no curso de Pedagogia da UnB** resultou na percepção desse gênero acadêmico como aspecto singular desse percurso formativo. Sobretudo, notamos que o Memorial de Formação, na perspectiva do Curso de Pedagogia da UnB, poderia ser muito mais explorado do que é atualmente. Para tanto, precisaria, em primeiro lugar, superar o *status* de “primeira parte do TCC” e ser visto também como um meio de formação para a emancipação.

Atualmente não existe um consenso institucional na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília sobre os modos de condução dessa atividade, ficando a cargo de cada professor a maneira como irá abordá-la, como foi possível perceber pela imersão que realizamos no repositório para a seleção do *corpus* de análise.

Desse modo, além de comprometer os sentidos da produção do Memorial de Formação, também não garante uma abordagem que favoreça a reflexão a todos os estudantes, comprometendo assim, o potencial formativo do gênero em questão.

Acreditamos que a presente pesquisa pode contribuir para ajudar a consolidar a proposição de que os Memoriais de Formação, ao traduzirem a vivência da formação e a passagem desses estudantes pela Universidade de Brasília, podem fornecer pistas significativas para tomadas de decisão em relação a configuração do Curso de Pedagogia da UnB, desde aspectos mais corriqueiros do cotidiano do curso até os aspectos mais complexos da formação.

Ademais, esses Memoriais de Formação, constituem-se uma fonte de memória viva da Universidade de Brasília escrita por àqueles que justificam a existência desta Universidade. Representam também mais uma fonte de consulta sobre a História de Brasília e da Educação do Distrito Federal disponível à sociedade.

Nos Memoriais de Formação narrados sob o contexto do Curso de Pedagogia da UnB, os estudantes ao reconhecerem contradições, estranharam estereótipos atribuídos à docência. A partir dessas narrativas de episódios de distanciamento e aproximação com o Curso de Pedagogia fundamentamos o movimento oscilante da Identidade Docente expressa nos Memoriais de Formação.

Portanto, a Identidade Docente se expressa nos Memoriais de Formação, a partir da ênfase no sujeito que antecede o ingresso à Universidade de Brasília. Sujeitos que narram de maneira tautológica a escola constituída de contradições históricas, posteriormente estranhadas e questionadas na formação acadêmica, e que refletem o momento singular em que se encontram os estudantes, o momento singular de estarem prestes a serem licenciados para a docência. Desta maneira acreditamos ter atendido ao nosso objetivo geral: **analisar a Identidade Docente expressa nos Memoriais de Formação de estudantes do Curso de Pedagogia da UnB.**

REFERÊNCIAS

ALVES, Adriana Silva. **A voz dos catadores**: formação de catadores de materiais recicláveis do Distrito Federal. 2013. 90 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/7283>. Acesso em: 05 jan. 2020.

ALVES, Isis Ceuta Pinto. **Fazer do vivido história de vida**: a (des)articulação das referências na escrita do memorial de formação. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/14571>. Acesso em: 07 fev. 2020.

AMORIM, Aline Diniz de. **O processo de constituição da identidade docente do professor iniciante**: egressos do Curso de Pedagogia da UNESP/Bauru. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/148699>. Acesso em: 02 mar. 2019.

APLEE, Michael. **Trabalho docente e textos**: economia política de classe e gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ABNT, Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 10520**: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.

ARAÚJO, Patielle Santos de. **A importância da afetividade para a Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 167 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/2207>. Acesso em 12 jan. 2020.

ARRUDA, Patrícia Cabral de. Brasília: cidade planejada, identidade fluida. *In*: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 4., 2008, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: UFBA, 2008. p. 1-14. Disponível em: <http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14169.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2020.

AUDI, Walkiria Fernandes. **Formação inicial e identidade docente de licenciandos em educação do campo**: um estudo no Vale do Paraíba Paulista. 2015. 131 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano) - Departamento de Ciências Sociais e Letras, Pedagogia e Serviço Social, Universidade de Taubaté, Taubaté, SP, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unitau.br/jspui/handle/20.500.11874/906>. Acesso em: 08 fev. 2019.

BARBOSA JÚNIOR, Francisco de Assis. As origens da discriminação da mão de obra nordestina. **Dat@venia**, v. 7, n. 1, p. 142-157, jan./abr. 2015. DOI: 10.20887/rdtv.ccej.2015v7i1p142-157. Disponível em: <http://revista.uepb.edu.br/index.php/datavenia/article/view/3623-10884-1>. Acesso em: 09 abr. 2020.

BARRETO, Magna Sales. **A constituição da profissionalidade docente de estudantes do Curso de Pedagogia da UFPE**. 2016. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de

Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18666>. Acesso em: 21 mar. 2019.

BASTOS, Jessica Oliveira. **Dificuldades no processo de escolarização de crianças e adolescentes acolhidos em instituições**: questões que envolvem a relação aluno e professor. 2015. 45 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/12940>. Acesso em: 28 jan. 2020.

BORGES, Livia Freitas Fonseca; MACHADO, Liliane Campos. Mudanças curriculares no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. *In*: BORGES, Livia Freitas Fonseca; VILLAR, José Luiz; WELLER, Wivian (org.). **FE 50 anos – 1966-2016**: memória e registros da história da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. p. 229-258.

BORGES, Livia Freitas Fonseca; VILLAR, José Luiz; WELLER, Wivian (org.). **FE 50 anos – 1966-2016**: memória e registros da história da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018.

BOUFLEUER, José Pedro. Crise de profissão ou profissão em crise? **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 39, p. 391-408, mai./ago. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

BRITO, Assicleide da Silva. **Identidade e formação docente**: memórias e narrativas de egressos/as da 1ª turma de Licenciatura em Química de uma Universidade Pública do Agreste Sergipano. 2013. 179 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2013. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5144>. Acesso em: 01 mar. 2019.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

CORTEZ, Bruna Farias. **A educação profissional no Distrito Federal**: oferta do modelo integrado e concomitante no IFB e SESI-SENAI. 2016. 52 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/18045>. Acesso em: 13 fev. 2020.

CRUZ, Tiago Augusto Ferreira da. **O alumiar de uma educação antirracista**: imagens, pensamentos e experiências em educação. 2018. 64 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/22498>. Acesso em: 18 fev. 2020.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Luís Filipe Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1985.

DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto. **As relações entre os saberes pedagógicos do formador na formação docente**. 2007. 149 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto; LIMA, Laryssa Bezerra. Identidade do pedagogo docente do Curso de Pedagogia da UnB: o conteúdo dos memoriais formativos. *In*: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDESTRADO, 9., 2017, Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas, SP: UNICAMP, 2017. p. 1-21. Disponível em: <http://anaisbr2017.redeestrado.org/trabalhos/eixos?title=8>. Acesso em: 30 mar. 2020.

DANTAS, Otilia Maria Alves da Nóbrega Alberto; LIMA, Laryssa Bezerra. Identidade do pedagogo docente: o conteúdo dos memoriais formativos. *In*: MONTEIRO, Vera *et al.* (org.). **COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO**, 14., 2018, Lisboa. **Atas [...]**. Lisboa: Edições ISPA, 2018. p. 177-192. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/6995>. Acesso em: 30 mar. 2020.

DINIZ, Daylane Soares. **A alfabetização de crianças nos primórdios de Brasília**: uma história singular. 2012. 84 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/5067>. Acesso em: 20 fev. 2020.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Atlas do Distrito Federal**. Brasília: CODEPLAN, 2017.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Planejamento, Orçamento e Gestão. Companhia de Planejamento do Distrito Federal. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio - PDAD**. Brasília: CODEPLAN, 2018.

DOURADO, Leidiane Santos. **O memorial de formação como gênero do discurso**: marcas da professoralidade docente. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, BA, 2015.

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

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FÁVERO SOBRINHO, Antônio. Departamento de métodos e técnicas (MTC): percursos, memórias e identidade. *In*: BORGES, Livia Freitas Fonseca; VILLAR, José Luiz; WELLER, Wivian (org.). **FE 50 anos – 1966-2016: memória e registros da história da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. p. 91-142.

FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. Reconstruindo trajetórias docentes: percursos pessoais e profissionais refletidos na maneira de ser professor. *In*: FERREIRA, Márcia O. V.; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia M. V. (org.). **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2009. p. 51-65.

FONTANELLA, Bruno J. Barcellos *et al.* Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 2, n. 27, p. 388-394, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **A experiência do trabalho e a educação básica**. (org.). Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 11-27.

GASPAR, Mônica Maria Gadêlha de Souza. **Acompanhamento da escrita do memorial de formação: entre formar e formar-se**. 2014. 241 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14525>. Acesso em: 29 jan. 2020.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2020.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar/abr. 1995a.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995b.

GOMES, Antonio Marcos Tosoli. O desafio da análise de discurso: os dispositivos analíticos na construção de estudos qualitativos. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, p. 620-626, out./dez. 2006.

GUSMÃO, Ramon Lamoso. História do cotidiano de Brasília: “experiência” e resistência dos candangos na construção da nova capital (1959 1961). **Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 16, p. 31-49, ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.12660/rm.v10n16.2019.80022>. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/mosaico/article/view/80022>. Acesso em: 09 abr. 2020.

HALLIDAY, Michael Alexander K. **An introduction to functional grammar**. London: British Library Cataloguing in Publication Data, 1985.

HÚNGARO, Edson Marcelo. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer**. 2008. 264 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/27>. Acesso em: fev. 2020.

HÚNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia da (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 15-78.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino traço, 2012. p. 221-229.

KOSSOY, Boris. **Fotografia e história**. 2. ed. São Paulo: Ateliê editorial, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1984.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001a.

LIBÂNEO, José Carlos. A identidade profissional dos professores e o desenvolvimento de competências. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **A organização e gestão da escola: teoria e prática**. 1. ed. Goiânia: Alternativa, 2001b. p. 73-94.

LIMA, Laryssa Bezerra. **Identidade do pedagogo docente: uma análise dos memoriais formativos de egressos do Curso de Pedagogia da UnB**. 2017. 51 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/18540>. Acesso em: 31 ago. 2018.

LIMA, Laryssa Bezerra; DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. A identidade docente sob a ótica do memorial formativo: a constituição do ser professor. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES, 8., 2019, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: Unit/AL, 2019. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/processos/e8a3b9184a9f49aab90b.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

LOPES, Mariana Fonseca. **As dores e amores de tornar-se professora: minhas memórias de professora iniciante.** 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/107987>. Acesso em: 11 jan. 2020.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 428-451, ago. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000200007>.

MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote. **Entre o ensino e a docência ampliada: as representações sociais dos professores do Curso de Pedagogia.** 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/29095>. Acesso em: 13 mar. 2019.

MARTINS, Lucas Cardoso. **Professores homens nos anos iniciais do ensino fundamental: os processos de constituição das identidades docentes a partir de narrativas.** 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, RS, 2017. Disponível em: <http://argo.furg.br/?RG001373146>. Acesso em: 02 nov. 2019.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política.** Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção “Os economistas”).

MARX, Karl. O processo de trabalho ou o processo de produção de valores de uso. *In*: MARX, Karl. **O Capital.** Tradução de Reginaldo Sant’ana. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989a. p. 201-210. (v. 1, parte 3, cap. 5).

MARX, Karl. O Capital: mais valia absoluta e mais valia relativa. *In*: MARX, Karl. **O Capital.** Tradução de Reginaldo Sant’ana. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989b. p. 583-594. (v. 2, cap. 14).

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital.** Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILLS, Charles Wright. **A nova classe média - White Collar.** Tradução de Vera Borda. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MORAIS, Carla Geovana Ferreira. **A importância da autodisciplina na educação a distância.** 2013. 115 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação,

Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em:
<https://bdm.unb.br/handle/10483/4935>. Acesso em: 17 fev. 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barbosa. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>.

NASCIMENTO, Gilberto Ribeiro. **Ceilândia e memórias de vida na educação de jovens e adultos**: a história do lugar na formação do trabalhador e da trabalhadora. 2019. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37205>. Acesso em: 29 mar. 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, António. A formação da profissão docente. *In*: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>.

OLIVEIRA, Helvio Frank de. **Esculpindo a profissão professor**: experiências, emoções e cognições na construção das identidades docentes de licenciandos em Letras. 2013. 301 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3345>. Acesso em: 03 fev. 2019.

OLIVEIRA, Natália Cristina de; OLIVEIRA, Luiz Antônio de; SANTOS, João Marcos Vitorino dos. O materialismo histórico e suas categorias de análise: algumas considerações. *In*: SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA, 7., 2013, Cornélio Procópio, PR. **Anais [...]**. Cornélio Procópio, PR: UENP, 2013. p. 183-200.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. As duas faces do memorial acadêmico. **Odisséia**, Natal, v. 9, n. 13-14, p. 65-75, 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial de formação. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010a.

Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=118>. Acesso em: 10 maio 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010b. p. 103-130.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, v. 34, p. 147-156, 2011.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas da experiência: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/9267>. Acesso em: 10 maio 2019.

PERES, Lúcia Maria Vaz; BRANDÃO, Claudia Mariza Matos. A fotografia como grafias de memórias: das professoras em nós. *In*: FERREIRA, Márcia O. V.; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia M. V. (org.). **Memórias docentes: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação**. São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2009. p. 35-50.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONTES, Sílvia Machado. **Processo de alfabetização sob a ótica da Aprendizagem Significativa de Ausubel**. 2014. 63 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/11862>. Acesso em: 13 fev. 2020.

RAMPAZO, Vilma de Souza. **O estágio curricular supervisionado na formação de licenciandas de Pedagogia: os movimentos da constituição da identidade docente em narrativas de si**. 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, 2013. Disponível em: <http://ri.ufmt.br/handle/1/1195>. Acesso em: 01 fev. 2020.

RESENDE, Hosineide de Freitas. **Iniciar a carreira na educação profissional: o caso do PROEJA no campus Samambaia do Instituto Federal de Brasília**. 2016. 87 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/19107>. Acesso em: 11 fev. 2020.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para a profissão: sindicalismo docente da educação básica no Brasil**. Brasília: Paralelo 15, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **Plano orientador da Universidade de Brasília**. Brasília: Editora UnB, 1962.

RIBEIRO, Gustavo Lins. **O capital da esperança: a experiência dos trabalhadores na construção de Brasília**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

ROCHA, Maria Zélia Borba; VILLAR, José Luiz. Faculdade de Educação, célula *mater* da Universidade de Brasília. In: BORGES, Lívia Freitas Fonseca; VILLAR, José Luiz; WELLER, Wivian (org.). **FE 50 anos – 1966-2016: memória e registros da história da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2018. p. 23-90.

RODRIGO, Lídia Maria. O memorial acadêmico: uma reconstrução póstuma do passado. **Filosofia e Educação**, v. 1, n. 1, p. 168-170, out. 2009. Edição especial.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SILVA, Natália de Oliveira. **Discursos teóricos, concepções educacionais e modalidades pedagógicas na Conferência Nacional de Alternativas para uma Nova Educação - CONANE**. 2018. 123 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/20336>. Acesso em: 07 fev. 2020.

SILVA, Núbia Paulo e. **A influência do capital cultural no Curso de Pedagogia da UnB**. 2017. 74 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/18047>. Acesso em: 12 fev. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIQUEIRA, Adriana O. dos Santos; COLARES, Maria Lília I. Sousa. O gestor escolar e concepções da educação integral em escolas da rede municipal de Santarém/PA. In: MACIEL, Antônio Carlos; GANZELI, Pedro; COSTA, Sinara Almeida da (org.). **Sentidos da educação integral: conceitos, programas, implicações na realidade educacional**. Uberlândia, MG: Navegando, 2018. p. 185-212.

SOUZA, Angelita de Fátima. **Constituição da identidade profissional docente no Curso de Pedagogia a partir do estágio supervisionado**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2015. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/handle/tede/251>. Acesso em: 16 mar 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores.** 2004. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

STANZANI, Natália Capistrano dos Santos. **O Proeja transiarte: significações de estudantes sobre processo de transformação social mediado pelas tecnologias.** 2010. 64 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/18123>. Acesso em: 15 fev. 2020.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia. **Projeto Político Acadêmico do Curso de Pedagogia.** Brasília: FE/UnB, 2002.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Brasília: FE/UnB, 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Resolução da Câmara Setorial de Graduação da FE nº 01/2016. *In:* UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. Curso de Pedagogia. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.** Brasília: FE/UnB, 2018. p. 95-97.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Biblioteca Central. **Biblioteca digital da produção intelectual discente da Universidade de Brasília.** Brasília: BCE, [2018?]. Disponível em: <https://www.bce.unb.br/bibliotecas-digitais/bdm>. Acesso em: 20 abr. 2018.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Decanato de Assuntos Comunitários. Diretoria de Desenvolvimento Social. **Assistência estudantil como direito de cidadania.** Brasília: DAC/DDS. Disponível em: <http://www.dds.dac.unb.br/index.php/pro>. Acesso em: 8 mar. 2020.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder.** São Paulo: Contexto, 2008.

VASCONCELOS, Rayane Evelyn Rocha. **A importância da participação familiar para o melhor desempenho escolar do aluno.** 2014. 72 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/11916>. Acesso em: 14 fev. 2020.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In:* SILVA, Tomaz Tadeu da (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 7-72.

ANEXOS

ANEXO A – Modelo de Termo de Autorização de divulgação de Trabalhos de Conclusão de Curso pela Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente.

Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília		Universidade de Brasília	
bdm.unb.br			
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 disponibilização: () Total () Parcial ^{1,2,3,4}			
Em caso de disponibilização parcial, especifique os capítulos a serem retidos:			
Observações:			
1. E imprescindível envio do arquivo em formato digital do <u>trabalho de conclusão de curso completo</u> , mesmo em se tratando de disponibilização parcial.			
2. A solicitação de disponibilização parcial deve ser feita mediante justificativa lícita e assinada pelo orientador do trabalho, 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 disponibilização. 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 AUTORAL			
Na qualidade de titular dos direitos de autor da publicação, autorizo a Biblioteca Digital da Produção Intelectual Discente da Universidade de Brasília (BDM) 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 3107-2667.			
_____		____/____/____	
Local		Data	

Assinatura do Autor			

Fonte: Repositório Digital da Produção Intelectual Discente – BDM/UnB. Disponível em: www.bdm.unb.br.
Acesso em: jul. 2020.