



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

YANA MARA LOPES DE ARAÚJO

**TORNAR-SE PROFESSOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
NA DISCIPLINA DIDÁTICA FUNDAMENTAL DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA EM CONTEXTO DE ENSINO
REMOTO**

BRASÍLIA/DF
2022

YANA MARA LOPES DE ARAÚJO

**TORNAR-SE PROFESSOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES
NA DISCIPLINA DIDÁTICA FUNDAMENTAL DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA EM CONTEXTO DE ENSINO
REMOTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Banca Examinadora da Universidade de
Brasília, como requisito parcial para obtenção
do título de Licenciada do Curso de Pedagogia

Orientadora: Professora Dra. Ireuda da Costa Mourão

BRASÍLIA/DF
2022

ARAÚJO, Yana Mara Lopes de. TORNAR-SE PROFESSOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA DISCIPLINA DIDÁTICA FUNDAMENTAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA EM CONTEXTO DE ENSINO REMOTO Brasília/DF, Maio de 2022. 79 páginas. Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UnB.

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia.

FE/UnB

YANA MARA LOPES DE ARAÚJO

**TORNAR-SE PROFESSOR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA DISCIPLINA
DIDÁTICA FUNDAMENTAL DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA EM CONTEXTO
DE ENSINO REMOTO**

Banca Examinadora:

Professora Dra. Ireuda da Costa Mourão
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
(Orientadora)

Professor Dr. Francisco Thiago Silva
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
(Membro Titular)

Professora Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
(Membro Titular)

Professora Dra. Rosana César de Arruda Fernandes
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
(Suplente)

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, por nunca duvidarem da minha capacidade de conseguir o que quer que eu desejasse, por incentivarem a minha independência e sempre me apoiarem.

Agradeço aos meus amigos, por me motivarem a ser sempre a minha melhor versão. Em especial, agradeço aos amigos de curso Giovanna, Jane, José e Telma, por florirem a graduação de bons momentos, conversas animadas e risadas bobas. Vocês são pessoas extraordinariamente lindas, obrigada pela cumplicidade e por tornarem esse processo muito mais leve.

Agradeço à professora Ireuda Mourão, mulher inspiradora, docente perspicaz e orientadora cuidadosa. Minha gratidão por todas as aprendizagens, por sua dedicação e por acreditar no meu potencial.

Agradeço à Universidade de Brasília e a todos os professores da Faculdade de Educação que contribuíram para meu desenvolvimento enquanto estudante, futura docente e pessoa. Principalmente, agradeço às professoras Andrea Versuti e Eloisa Lopes, por conduzirem suas aulas com amorosidade, sendo inspiradoras em suas práticas docentes ao mesmo tempo em que nos provocam a nos inquietarmos com a atual situação da educação brasileira. E aos professores Francisco Thiago Silva e Shirleide Cruz por aceitarem participar como examinadores deste trabalho, pelas valiosas sugestões, contribuições e principalmente pelo apoio.

Agradeço a todas as pessoas com quem convivi ao longo da vida e que contribuíram direta ou indiretamente com minha formação e com o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa.

Por fim, declaro que sou eternamente grata às escolas públicas do Distrito Federal e aos professores que fizeram parte da minha trajetória na educação básica. Sem dúvidas, carrego um pouco de cada um de vocês em mim.

RESUMO

Este trabalho foi realizado com o objetivo de identificar que identidade docente tem sido construída durante a formação inicial de professores, a partir da disciplina Didática Fundamental, no contexto do ensino remoto, na Universidade de Brasília. Para a metodologia, utilizou-se da pesquisa qualitativa, documental e explicativa, tendo como principal técnica a análise documental. Os documentos analisados foram: o plano de ensino da disciplina; os textos; as atividades realizadas pelos estudantes; e demais materiais disponibilizados aos sujeitos da turma nas plataformas Microsoft Teams e Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA). Os sujeitos da pesquisa foram cinco licenciandos e a docente de uma turma de Didática ministrada no semestre 1/2020. A fundamentação teórica baseou-se principalmente em CANDAU (2012), FARIAS *et al.* (2009), VEIGA (2004), NÓVOA (2000) e PIMENTA (1999). Nela abordaram-se os seguintes conceitos: identidades docentes, saberes docentes, didática e formação de professores. Os resultados da pesquisa indicaram que, mesmo em condições de ensino remoto, a disciplina Didática Fundamental mostrou-se um componente importantíssimo para a formação inicial de professores. Esta constatação foi possível a partir da análise dos conteúdos, das atividades propostas, e dos discursos dos sujeitos. A princípio, a análise resultou nas seguintes categorias: história de vida; influência familiar; influência de outros professores; e participação nos movimentos sociais e de representação estudantil durante a educação básica. Concluiu-se, preliminarmente, que esta disciplina valoriza a articulação entre teoria e prática e preza pelas dimensões política, técnica e afetiva na constituição das identidades dos professores formados na Universidade de Brasília.

Palavras-chave: Didática; Identidade Docente; Formação de Professores; Ensino Remoto.

SUMÁRIO

Apresentação	7
1ª PARTE: Memorial	8
2ª PARTE: Monografia	14
• Introdução	15
• Capítulo 1 - A Didática na Formação Inicial de Professores e a construção da Identidade Docente	17
1.1 - Ser professor: uma construção histórica, social, política e profissional	17
1.2- A disciplina Didática na Formação de Professores: elemento fundamental na construção das Identidades Docentes	24
1.3 - Didática Crítica: contribuições e desafios	29
• Capítulo 2 - Contexto e metodologia da pesquisa	34
2.1 - Caracterização do trabalho: tipo de pesquisa e a geração dos dados	34
2.2 - A disciplina Didática na Universidade de Brasília	37
2.3 - Os sujeitos da Pesquisa	40
• Capítulo 3 - Os conhecimentos e estratégias metodológicas da disciplina Didática Fundamental e suas implicações na construção da Identidade Docente	44
3.1 - Os conteúdos da Didática: textos/contextos utilizados na disciplina	44
3.2 - As atividades da Disciplina Didática Fundamental no ensino remoto: um período de adaptação	50
3.3 - As identidades docentes construídas na Didática Fundamental: o que revelam os discursos dos futuros professores sobre quem são e o que sabem?	56
3.3.1 - História de vida: elemento identitário essencial da docência	56
3.3.2 - O que os licenciandos esperavam e o que passaram a compreender por Didática .	61
3.3.3 - Antes e depois da Didática Fundamental: Atividade de Ambientação x Autoavaliação	64
• Considerações finais	68
• Referências bibliográficas	71
3ª PARTE: Perspectivas Futuras	73
ANEXO 1 - Plano de Curso	75

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho foi realizado para a conclusão do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) e divide-se em três partes: Memorial Educativo, Monografia, Perspectivas Futuras.

A primeira parte, o Memorial Educativo, constitui-se da trajetória escolar da pesquisadora, com o objetivo de refletir sobre como suas vivências e experiências, em especial as escolares, são importantes e produzem reflexos em todo seu percurso acadêmico. É um momento em que a pesquisadora apropria-se da própria historicidade enquanto pondera sobre sua trajetória acadêmica, seus aprendizados, eventos e pessoas marcantes durante a vida e no curso de Pedagogia.

A segunda parte, a Monografia, estrutura-se em seis segmentos, sendo o primeiro uma introdução à temática da pesquisa, seus objetivos, justificativa e relevância. O segundo é composto pelo referencial teórico do trabalho, enquanto o terceiro descreve seu percurso metodológico e o quarto apresenta a análise dos dados levantados. Já o quinto segmento, apresenta as considerações finais a respeito da investigação realizada, e o sexto consiste na indicação das Referências Bibliográficas e fontes de pesquisa utilizadas.

A terceira parte, as Perspectivas Futuras, é composta por reflexões da pesquisadora sobre sua futura atuação pessoal e profissional, frente à formação recebida. É também um espaço de ponderação acerca de suas expectativas e esperanças profissionais, seu projeto de vida e sobre as responsabilidades social, política e pessoal que emergem com o diploma de graduação.

1ª Parte
MEMORIAL EDUCATIVO

Memorial

"[...] boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos."
(TARDIF, 2002)

Era uma vez uma garota
Desajeitada e de cabelos coloridos
Pintava o mundo tal qual
Via as cores em seus livros preferidos

Seu único não-medo? Sem dúvidas: a morte
Seu maior pavor? Ser considerada “uma pessoa de sorte”
Quando finalmente descobriu qual caminho seguir
Perguntou-se incessantemente “Qual o sentido de estar aqui?”

Na estrada, encontrou muitos semelhantes diferentes
E percebeu que o caminho nem sempre é coerente
Quanto mais seguia sua trilha, mais via semelhança
E na igualdade dos desiguais encontrou esperança

“A vida é soltar instantes que não nos pertencem mais. Somos milhares de nossas versões anteriores.” Li esta frase há algum tempo, enquanto navegava em alguma mídia social. O autor era desconhecido, tal qual o sentimento de compreensão existencial que surgiu em mim. Eu nunca fui uma pessoa de crença, embora tenha passado por muitos momentos em que queria, com todo coração, acreditar em “algo”. O fato é que este conjunto de palavras me deu forças para atravessar diversos momentos e situações que pensei que não superaria. Acredito que a nossa vida, seja qual for o sentido, é feita de momentos vividos por nossas infinitas versões, que a cada instante se transformam, evoluem e retrocedem. Lembrando Heráclito, o rio nunca será o mesmo, assim como a pessoa que nele mergulha.

Minha versão atual, que provavelmente não será a mesma ao final deste Trabalho de Conclusão de Curso, é uma garota que ama livros de fantasia, embora não consiga escolher um favorito, apaixonada por gatos, apesar de nunca ter tido um animal de estimação, e cuja cor favorita é o roxo, ao ponto de pintar o cabelo neste tom. Apesar de (e por causa de) todas as discordâncias, contradições e pirraças, minha família é o meu pilar e eu não seria eu sem as quatro pessoas mais importantes da minha vida: Julio, Marta, Janaina e Alicia.

Meu primeiro contato com a educação formal foi no chamado “Jardim de Infância” da Escola Classe 53 de Taguatinga, onde frequentei por alguns meses. Como pessoa de memória ruim, me lembro pouco da educação infantil, mas me recordo claramente de que meu momento preferido era o lanche. Em seguida, estudei por 3 anos na Creche-Escola São Lucas, onde cantei no coral e aprendi a ler.

Com 7 anos, comecei a estudar na Escola Classe 41 de Taguatinga, lá cursei o Ensino Fundamental - Anos Iniciais. Já no primeiro ano, tive a oportunidade de avançar para a série seguinte, porém após duas semanas de teste, a professora da turma identificou que eu não havia me adaptado ao ritmo da turma e eu retornei para a primeira série. Nos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental, fui o que chamam de aluno exemplar. Geralmente estava adiantada na turma, o que me permitia o prazer de ajudar meus colegas e tentar ensiná-los o que eu havia aprendido. Ainda que de maneira muito informal, acredito que essas foram minhas primeiras atividades de aproximação com a docência.

Na quinta série e com 11 anos, comecei a estudar no Centro de Ensino Fundamental 16 de Taguatinga (CEF 16), onde concluí o Ensino Fundamental. Como a maioria dos adolescentes, esse foi um período em que tive pelo menos mil versões. Durante mais de um ano, havia decidido que faria a faculdade de Direito, afinal o sonho do meu pai era ter uma filha advogada. Mas as cordas da docência estavam sempre ali, me puxando aos pouquinhos, e antes de iniciar a sétima série eu já havia mudado de ideia e decidido que faria licenciatura em Ciências Biológicas.

Nos Anos Finais, tive contato com diversas professoras que foram e são muito especiais para mim. Mulheres fortes, inspiradoras e que me motivaram incessantemente. O CEF 16 era/é uma escola em uma comunidade escolar de baixo poder aquisitivo, que convivia/convive com a violência cotidianamente e sem grandes perspectivas de futuro. Em muitos momentos senti que meu futuro já estava traçado: uma provável vida de pobreza, violência e gravidez na adolescência. Nesses momentos de abatimento e desesperança, três professoras foram âncoras para mim: Cida, Fabiana e Iêda. Jamais poderia passar por este

memorial sem dizer que essas três mulheres me ensinaram lições que atravessam os muros da escola e os limites do currículo escolar.

No Ensino Médio, fui transferida para o Centro de Ensino Médio Ave Branca (CEMAB), também em Taguatinga, mas um pouco distante de casa. O CEMAB é conhecido por ser uma das melhores escolas públicas do DF e com bons níveis de aprovação na UnB, por isso minha mãe acreditava que seria a melhor opção. Nos três anos em que estudei lá, escolhi, mudei de ideia e voltei atrás diversas vezes sobre a opção de curso nos vestibulares e outras formas de ingresso em um curso do Ensino Superior. Mas de duas coisas eu tinha certeza: 1) eu tinha que passar na UnB, pois não havia possibilidade de meus pais pagarem minha graduação em uma instituição privada; 2) eu queria cursar alguma licenciatura. Na escolha entre as licenciaturas, transitei de Letras-Português a Física, encontrando no meio do caminho História e Matemática. A cada vez que construía um bom relacionamento com algum(a) professor(a), eu acreditava que deveria escolher um curso relacionado à disciplina que ele(a) lecionava. Hoje, refletindo a respeito, percebo que meus professores foram grandes fatores para minha escolha pela docência.

Ainda durante o Ensino Médio, realizei por 2 anos o estágio no Superior Tribunal de Justiça (STJ). Ali, tive minha primeira chefe e conheci uma das pessoas que mais me incentivou a escolher a Pedagogia: Cida. No terceiro ano, em meio a dúvidas, medos e pressões, foi Cida quem me disse “Se você gosta tanto de Português, Matemática e História, e não consegue decidir entre uma das três, devia tentar a Pedagogia”. Até então, eu não conhecia este curso, o que gerou diversas e longas conversas sobre todas as possibilidades de atuação. Durante uma dessas conversas, descobri que Cida era formada em Pedagogia, e que antes de ser servidora do STJ, foi professora dos Anos Iniciais por 15 anos.

Depois de “conhecer” a Pedagogia, pesquisei por horas a fio sobre esse curso de graduação e, com o coração muito mais leve, o selecionei como opção no Programa de Avaliação Seriada da UnB (PAS). Em todas as minhas versões, a docência foi algo que me atraiu, por isso, quando contei aos meus pais a escolha pela Pedagogia, não houve surpresa, pelo contrário, eles recordaram que desde muito pequena, uma de minhas brincadeiras preferidas era “ser professora”.

Passar na Universidade de Brasília foi um sonho realizado, embora naquele momento eu não tivesse muita noção disso. Meu sonho estava a 3h de ônibus da minha casa e eu não poderia estar mais feliz.

Na Faculdade de Educação, fiz colegas, amigos e formei uma família escolhida a dedo. Tive contato com professores incríveis e grandes fontes de inspiração. Participei de

curso, eventos universitários, integrei o Centro Acadêmico de Pedagogia (CAPe) e fui monitora das minhas disciplinas favoritas.

Figura 01 – Entrada do Prédio 05 da Faculdade de Educação - FE/UnB.



Fonte: Arquivo pessoal

De todas essas atividades, três marcaram meu percurso acadêmico de forma muito significativa:

1. O Projeto 3 *Formação de Professores: Políticas, Concepções, Projetos e Profissionalidade*, coordenado pelas professoras Ana Sheila Costa, Kátia Curado, Nathália Cassettari e Shirleide Cruz e que desenvolve seu trabalho com professores iniciantes/ingressantes, o qual participei durante três semestres;
2. A disciplina *Elementos da Linguagem Cinematográfica para a Educação*, lecionada pela professora Andrea Versuti e pelo Estagiário Docente e Mestrando Érico Monnerat, que cursei durante o semestre 2020.2;
3. A monitoria que realizei na disciplina *Didática Fundamental*, durante a qual se originou o interesse por esta pesquisa.

No decorrer do segundo semestre de 2020, quando o semestre letivo 2020.1 foi realizado, cursei a disciplina *Didática Fundamental*, em um período atípico nas mais diferentes formas e marcado pelo medo provocado pelo vírus SARS-CoV-2. Neste semestre,

durante as aulas síncronas e assíncronas ministradas pela professora Ireuda Mourão, discutimos diversas questões relacionadas à identidade docente, como ela se constitui e pelo quê é influenciada, mas foi somente em 2021, quando tive a oportunidade de revisitar a disciplina enquanto monitora, que minhas inquietações acerca dessa temática afloraram.

Acredito que essas questões já habitavam em mim, pois me lembro de, desde o início da graduação, me questionar frequentemente sobre minha própria identidade na qualidade de futura professora, mas a vivência singular que a monitoria nos proporciona e as características únicas da turma que acompanhei, que teve em sua composição discentes de diferentes licenciaturas, levaram minha mais recente versão a se interessar em pesquisar sobre as identidades docentes construídas na graduação, em especial nesta universidade que foi meu segundo lar por 4 anos.

2ª Parte
MONOGRAFIA

Introdução

Segundo dados do Censo Escolar 2020 e do Censo da Educação Superior 2019, o Brasil possui mais de 2,5 milhões de professores. É um número elevado de profissionais, e que, portanto, merece atenção e estudo das condições de trabalho, mas também do tipo de formação a que estão sujeitos. Tendo em vista o Censo da Educação Superior 2020, que indicou mais de 243 mil concluintes de graduação em licenciatura, é imprescindível questionar que tipo de professor tem chegado às instituições educativas, como concebem seu papel na sociedade, o que sabem e o que precisam saber para serem considerados profissionais que atendam às exigências da profissão. Destes 243 mil egressos das licenciaturas, quantos se vêem e se identificam como professores? Como os cursos de licenciatura têm contribuído para a construção das identidades dos futuros professores com sua profissão?¹

A Didática é um componente curricular obrigatório para a graduação em Pedagogia e demais cursos de licenciatura. Geralmente é pré-requisito para algumas disciplinas e para os estágios supervisionados, o que pode sinalizar algo sobre sua natureza e relevância. Considerando os possíveis problemas da formação inicial, como a fragmentação entre teoria e prática que parece persistir nos cursos de licenciatura, que impactos a identidade dos futuros professores pode sofrer? E como a Didática, enquanto disciplina fundamental da licenciatura pode contribuir ou não para forjar docentes responsáveis, conscientes e comprometidos com a educação enquanto instrumento de transformação social?

A melhoria da educação pressupõe o aperfeiçoamento da formação do professor e, nesse sentido, compreendendo a Didática como uma disciplina que articula teoria e prática e que pode favorecer a formação de um docente crítico, reflexivo, autônomo e que possui domínio técnico, surge a questão central deste trabalho: que identidade docente tem sido construída durante a formação inicial de professores, a partir da disciplina *Didática Fundamental*, no contexto do ensino remoto, na Universidade de Brasília?

Desta forma, é importante conhecer a respeito da Didática, sua trajetória e constituição enquanto disciplina. Como a Didática se configurou antes e como se configura agora? Que fatores podem influenciar em sua organização enquanto componente curricular? E como isso afeta as identidades dos futuros professores? É também necessário conhecer os aspectos

¹ Recomendação de leitura: GATTI, Bernardete Angelina. Professores do Brasil: novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

históricos e epistemológicos da Didática, para que isso auxilie na compreensão de seu papel como disciplina obrigatória da formação docente.

Destituída do propósito de esgotar as discussões sobre as contribuições da Didática para a formação docente, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a disciplina *Didática Fundamental* para identificar que identidade tem sido construída durante a formação inicial de professores no contexto do ensino remoto na Universidade de Brasília. Este trabalho busca, mais especificamente: I) identificar que conhecimentos/conteúdos são ensinados na disciplina *Didática Fundamental*, para analisar as implicações destes na construção da identidade dos futuros professores; II) descrever as estratégias metodológicas utilizadas na disciplina *Didática Fundamental*, para analisar as implicações destas na construção da identidade dos futuros professores, considerando as especificidades impostas pelo ensino remoto; e III) analisar os discursos dos licenciandos encontrados nas atividades desenvolvidas na disciplina *Didática Fundamental*, no ensino remoto, para refletir sobre as identidades docentes que estão sendo construídas neste contexto.

Em virtude disso, esta pesquisa se divide em três capítulos, sendo o primeiro um levantamento teórico sobre as perspectivas dos autores da área, o que compreendem por identidade docente, como ela se constitui, e que Didática a educação atual exige que integre os currículos de licenciatura. O segundo capítulo trata do caminho metodológico traçado, explicitando a abordagem, os tipos de pesquisa e técnicas utilizados, o contexto em que se produziram os dados coletados e quais os sujeitos analisados. O terceiro capítulo dedica-se à análise dos dados, em especial para compreender o que os conteúdos, as atividades, e os discursos dos sujeitos pesquisados revelam sobre a construção de suas identidades docentes. Por fim, em conclusão à pesquisa são expostas as considerações finais, indicando, as reflexões que se originaram durante e após o estudo e interpretação dos dados e as possíveis limitações do trabalho realizado.

Capítulo 1 - A Didática na Formação Inicial de Professores e a construção da Identidade Docente

“A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino.” (NÓVOA, 2000).

Neste capítulo discute-se a respeito do ser professor e do conceito de Identidade Docente a partir da produção de autores da área da formação de professores e da Didática. Buscando compreender o papel da Didática na formação de professores e suas possíveis implicações nas Identidades Docentes, são descritos momentos da trajetória da Didática, em especial sua aplicação enquanto disciplina dos cursos de licenciatura. Por último, a fim de compreender que perspectivas e ideologias essa disciplina assume na atualidade, faz-se uma reflexão da Didática Crítica em vista de suas contribuições e desafios para a constituição de professores autônomos, críticos e que tenham uma prática docente comprometida com a educação enquanto meio de transformação social.

1.1 - Ser professor: uma construção histórica, social, política e profissional

Apesar dos ataques e críticas sofridos ao longo de sua história, é inegável a importância do professor no processo de formação dos sujeitos. Sem desconsiderar que o estudante é e deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, cabe lembrar que ambos são coautores e construtores do conhecimento produzido na escola (GASPARIN, 2012). Em consonância com este pensamento, Morgado (2011) reconhece o papel do professor enquanto agente efetivo de mudança, tanto nas transformações na escola e no ensino, quanto no sucesso educativo dos estudantes e em sua realização como pessoas. Segundo o autor, a identidade profissional do professor se produz como consequência da capacitação para o exercício da profissão, por meio da formação inicial, e do desenvolvimento profissional, como processo contínuo de formação. Reconhece que esta identidade é carregada de especificidades e por isso, deve-se falar em '*identidades*' construídas pelos professores, indicando que a identidade profissional se constrói e se transforma continuamente, podendo assumir diferentes características em momentos distintos da vida.

De acordo com Garcia, Hypolito e Vieira (2005), a marca da identidade da categoria docente é a heterogeneidade e tal identidade é compreendida pelas múltiplas representações atribuídas ao professor por diferentes agentes sociais, a partir do discurso educacional oficial.

Este discurso diz respeito à gestão dos docentes, à organização dos sistemas escolares, dos objetivos e das metas do trabalho de ensino e dos docentes, bem como traduz as expectativas em relação aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais. Entretanto, os autores destacam que as identidades docentes não se reduzem ao que os discursos oficiais declaram que elas são: os docentes "[...] negociam suas identidades em meio a um conjunto de variáveis como a história familiar e pessoal, as condições de trabalho e ocupacionais, os discursos que de algum modo falam do que são e de suas funções" (GARCIA, HYPOLITO, & VIEIRA, 2005, p. 48).

Oliveira, ao conceber que a docência possivelmente não possui condições para se definir pelo conceito genérico de profissão, afirma que

Talvez a profissionalização, compreendida como o ato de buscar transformar em profissional algo que se faz de maneira amadora, no caso do magistério pudesse melhor designar o movimento de organização e busca de reconhecimento social e valor econômico de um determinado grupo profissional, que comporta no seu interior distinções e complexidades que não lhe permitem identificar-se como profissão no seu sentido mais estrito. Assim, a profissionalização do magistério pode ser compreendida como um processo de construção histórica, que varia segundo o contexto sócio-econômico a que está submetido [...] (OLIVEIRA, 2008, p. 30).

A autora compreende que a construção da identidade docente é, sobretudo política e, em especial, devido à luta pela profissionalização do magistério. Os docentes passam por uma crise identitária, pois são trabalhadores que durante muito tempo não viram na docência uma profissão, mas a situam sob o prisma da vocação e do sacerdócio. Por outro lado, durante o exercício da docência, muitos professores parecem desempenhar funções de assistente social, cuidador, psicólogo, enfermeiro, entre outras, contribuindo para o sentimento de desprofissionalização e de perda de identidade (OLIVEIRA, 2008).

Também abordando a crise identitária que vivem os docentes, especialmente em busca da impossível separação entre o *eu* pessoal e o *eu* professor, Nóvoa (2000) identifica que três *A's* sustentam o processo identitário docente: *A de Adesão*, que diz respeito à adesão de princípios, valores e projetos que o professor faz; *A de Ação*, que se refere à escolha das melhores maneiras de agir, marcadas pelo sucesso ou insucesso de experiências anteriores; e *A de Autoconsciência*, relativo ao processo de reflexão que o professor realiza sobre sua própria prática.

O autor afirma ainda que a identidade não é um dado adquirido, nem um produto, mas um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e estar na docência. Por isso, conclui, "é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor" (NÓVOA,

2000, p. 16). Desta forma, pode-se dizer que o professor constrói sua identidade por meio de um processo complexo que envolve os sentidos que dão a profissão docente, mas também e principalmente ao se apropriar do sentido da sua própria história pessoal e profissional, e aspectos como contextos de socialização e influências familiares e escolares fazem parte desta constituição identitária.

Tardif (2002) também aponta a importância da história pessoal dos indivíduos e afirma que é impossível compreender a questão da identidade docente, sem considerá-la na história de seus próprios atores. Reconhece que as vivências anteriores e experiências que o professor carrega constituem um elemento fundamental na construção da identidade profissional:

[...] se é verdade que a experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função, ela também exige uma socialização na profissão e uma vivência profissional através das quais a identidade profissional vai sendo pouco a pouco construída e experimentada e onde encontram em jogo elementos emocionais, relacionais e simbólico que permitem que um indivíduo se considere e viva como um professor e assuma, assim, subjetivamente e objetivamente, o fato de fazer carreira no magistério. (TARDIF, 2002, p. 108).

Por sua vez, corroborando com esta concepção de que a identidade docente se constrói em um processo, considerando contextos históricos, políticos, sociais e as vivências e experiências dos sujeitos, como afirmam Nóvoa (2000) e Tardif (2002), Pimenta (1999, p. 18) admite que a identidade não é um dado imutável, tampouco algo que posso ser adquirido. Também entende que esta é construída em um processo historicamente situado: "A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pela sociedade, adquirindo estatuto de legalidade." Para ela, a identidade profissional do professor se constrói como consequência da significação social e da revisão constante dos significados sociais da docência, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, 1999, p. 19).

E não somente o sentido que dá à sua ocupação impacta na identidade do professor, mas também suas relações com o outro e o significado que este atribui à profissão docente. Mellini e Ovigli, destacam que "[...] o termo 'identidade' é utilizado para caracterizar como cada indivíduo se vê e é visto pelos outros" (2020, p. 3) e que esse ponto de vista sobre si está presente durante toda a vida do indivíduo e nos ambientes em que participa. Os autores compreendem que a identidade do professor é resultado de um processo envolvendo

constantes socializações e, neste ponto, também reconhecem que a identidade docente é construída sob a influência de um determinado contexto histórico/cultural/social no qual o docente

[...] se desenvolve profissionalmente, por meio da interação entre a dimensão subjetiva (que corresponde à imagem que tem de si mesmo) e a dimensão objetiva (que corresponde à imagem que o outro tem ou espera de você). Estes universos (subjetivo e objetivo) são confrontados no processo de socialização, no qual o profissionalismo adquire influência importante na construção desta identidade. (MELLINI e OVIGLI, 2020, p.4).

Reconhecem ainda que a identidade não possui caráter imutável, mas o oposto disso: “[...] é decorrente de um processo de transformações, vinculada à época histórica e ao contexto social na qual o indivíduo está imerso” (MELLINI e OVIGLI, 2020, p.4).

Marcelo (2009) também reconhece aspecto mutável da identidade docente, e apoiado em Beijaard, Meijer, & Verloop (2004, apud Marcelo, 2009), afirma que:

É preciso entender o conceito de identidade docente como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar. (MARCELO, 2009, p. 112).

Reafirmando as percepções de que as identidades não são imutáveis e que advêm de um processo sócio-histórico, FARIAS *et al.*(2009) ressaltam que a história de vida, a formação, a prática docente e o significado atribuído à própria profissão são elementos constituintes do processo identitário profissional do professor. Argumentam que a identidade docente não se separa das múltiplas experiências de vida, pessoais e profissionais, e que “[...] o professor traz para sua prática profissional toda a bagagem social, sempre dinâmica, complexa e única” (FARIAS *et al.*, 2009, p. 56).

Conforme verificado, a literatura tem nos mostrado que a trajetória e as vivências não somente influenciam na escolha pela docência, mas também reflete na imagem e construção que cada professor tem da/sobre sua identidade. Não se separa indivíduo e professor, assim como não se separa a prática pedagógica deste de sua bagagem. E, se por um lado, nem só de técnicas e instrumentalização se faz um professor, sem ela, tampouco ele se constitui. Existem

conhecimentos e saberes próprios da profissão docente, que são adquiridos durante a formação e em especial durante a formação inicial.

Mellini e Ovigli (2020) indicam que o futuro professor começa a construção dos saberes referentes à sua profissão durante seu processo de formação, enquanto Pimenta (1999) provoca que o desafio proposto aos cursos de formação inicial é de contribuir com a transição dos estudantes de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*, ou seja, colaborar com a passagem de licenciando, enquanto aluno da graduação, para o profissional docente. No mesmo sentido, Farias *et al.* (2009) destacam a formação como um dos contextos onde o professor reconhece-se como profissional e constrói-se por meio de suas relações com os saberes e com o exercício da profissão. Ora, se o professor reconhece-se como tal na formação, significa que sua identidade e saberes docentes também podem começar a constituir-se antes mesmo de ingressar em curso de licenciatura.

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire aponta os saberes necessários à prática docente, independente da opção política do educador. O patrono da educação brasileira define que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, apreensão da realidade, reflexão crítica sobre a prática, entre outros (FREIRE, 1996).

Desprovido do objetivo de definir os saberes que a prática docente exige ou de esgotar as discussões sobre esta temática e reconhecendo que a construção da identidade docente está diretamente relacionada às compreensões de saberes necessários à prática pedagógica, o quadro a seguir sistematiza o que afirmam alguns dos autores pesquisados a respeito dos tipos de saberes docentes:

Quadro 1 - Síntese das caracterizações dos saberes docentes

Autores	Tipos de saberes
Farias <i>et al.</i> (2009)	Saberes da formação profissional (ou saberes pedagógicos); saberes disciplinares (ou saberes específicos); saber curricular (ou saber didático-curricular); e saber da experiência.
Pimenta (1999)	Saberes da experiência; saberes do conhecimento; saberes pedagógicos.
Tardif (2002)	Saberes pessoais dos professores; saberes provenientes da formação escolar anterior; saberes provenientes da formação profissional para o magistério; saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho; e saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Para Farias *et al.*, os saberes da formação profissional estão ligados àqueles concebidos nas instituições formadoras de professores. Esses saberes, que refletem diretamente na prática educativa, são compostos por informações específicas a respeito da educação, da escola, do processo de ensino-aprendizagem, entre outros, e são produzidos pelas ciências humanas que têm o ensino e os docentes como objeto de estudo. Mas estes saberes também dizem respeito às concepções e reflexões construídas sobre a prática educativa e "fornecem a base de construção [...] na qual se define a identidade do educador como profissional distinto dos demais profissionais." (SAVIANI, 1996, p. 149 apud Farias *et al.*, 2009, p. 74). Já os saberes disciplinares, são aqueles de uma área específica e se configuram como disciplinas, tais quais Matemática, Física, Português, etc. Os saberes disciplinares não necessariamente são produzidos pelo licenciando, mas este precisa se apropriar deles, ou seja, apreender o conteúdo específico de determinadas áreas para poder lecionar as diferentes matérias.

As autoras (Farias *et al.*, 2009) apontam que os saberes curriculares são organizados pelos programas escolares e orientam o planejamento e avaliação das atividades em sala de aula. Ou seja, estão diretamente ligados aos documentos que orientam o currículo da escola, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP)², por exemplo. Por fim, os saberes de experiência nomeados por Farias *et al.* são oriundos do cotidiano durante a trajetória escolar do professor, enquanto discente e enquanto docente. Este conjunto de saberes, "permitem ao professor desenvolver-se como profissional, configurando e reconfigurando, contínua e situadamente, seu modo de ser e estar na profissão [...]" (FARIAS *et al.*, 2009, p. 76).

Sobre os saberes indicados por Pimenta (1999), os da experiência dizem respeito tanto às vivências que os docentes possuem em sua trajetória como discentes de diferentes professores, quanto aos saberes que produzem em seu cotidiano e prática escolares como docentes. Já o que a autora nomeia de *conhecimento*, se assemelha ao disciplinar de Farias *et al.* (2009, p. 76), pois se refere às áreas específicas nas quais os professores se especializam (História, Física, Artes...). Concebendo a educação como processo de humanização, a autora destaca que não se trata somente de reter informações e conteúdos, mas trabalhá-los de forma contextualizada e "os articular de forma que permitam aos alunos irem construindo a noção de cidadania mundial." (Pimenta, 1999, p. 23). A respeito dos saberes pedagógicos, aqueles trabalhados durante a formação inicial dos professores, a autora critica a fragmentação e

² O PPP é um documento que define diretrizes, ações, metas e métodos que permeiam o processo educativo da instituição de ensino. Se configura numa ferramenta de planejamento e avaliação que deve ser construída coletivamente por todos os membros da comunidade escolar.

defende a construção de saberes a partir das necessidades pedagógicas postas pela realidade. A autora alega ainda, que "os saberes *sobre a educação e sobre a pedagogia* não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora." (Pimenta, 1999, p. 26).

No que diz respeito aos saberes dos professores indicados por Tardif (2002), convém destacar a iniciativa do autor em contextualizar os docentes no ambiente de sua profissão e pretender evitar compartimentar os saberes em categorias diferentes. Os saberes pessoais dos professores são aqueles adquiridos na família e nos ambientes em que vive ao longo de sua história de vida. Os saberes provenientes da formação escolar são obtidos nas escolas primária e secundária (Educação Básica), enquanto os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, como o próprio nome sugere, são aqueles adquiridos em cursos de formação de professores. Já os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, dizem respeito aos saberes construídos com a utilização das ferramentas de trabalhos, como livros didáticos, cadernos de exercícios, apostilas, etc. Estes se assemelham em parte aos saberes curriculares apontados por Farias *et al.* (2009, p. 76). E os saberes provenientes de sua própria experiência, são aqueles que o professor cativa durante a prática pedagógica e na experiência com os pares.

Verifica-se ao observar o Quadro 1, mais especificamente após essa exposição da significação de cada um dos saberes, que em alguns aspectos estes se assemelham. Assim é possível destacar que em comum estão a experiência, os saberes adquiridos durante a formação (disciplinares e curriculares) e os pedagógicos.

Dessa forma, é possível concordar com Tardif de que os saberes dos professores são "[...] plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas [...]" (TARDIF, 2002, p. 61).

Quanto aos saberes que a prática docente exige e que são construídos durante a formação inicial, Candau (2012) enfatiza que, entre os componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático da prática pedagógica, a Didática ocupa um lugar de destaque. Por sua vez, Veiga *et al.* nos alertam:

Sem desmerecer as demais funções da universidade — pesquisa e extensão —, a ênfase no ensino de Didática justifica-se por ser um dos espaços no qual se desenvolvem as práticas pedagógicas com o objetivo de possibilitar ao aluno a construção de conhecimentos, mediada pela relação pedagógica. (VEIGA *et al.*, 2009, p. 1-2).

Frequentemente associada a métodos, técnicas e receitas para ensinar, a Didática é um importante componente no currículo dos cursos de licenciatura do Brasil. Mas afinal, qual o papel da Didática na formação dos futuros professores? Como essa disciplina pode impactar nas identidades dos licenciandos? Essas são questões sobre as quais o próximo tópico busca refletir.

1.2 - A disciplina Didática na Formação de Professores: elemento fundamental na construção das Identidades Docentes

Da expressão grega *techné didaktiké*, a palavra Didática se traduz por arte ou técnica de ensinar. Oficialmente apresentada em 1617 por Wolfgang Ratke, na obra *Introdução geral à didática ou arte de ensinar*. o termo somente se consagrou através de Comênio, que escreveu o livro *Didática Tcheca* (1633), traduzido para o latim com o título *Didática Magna: tratado universal de ensinar tudo a todos*, e publicado em 1657. Esta obra se popularizou na literatura pedagógica e é considerada um marco significativo no processo de sistematização da Didática (ALTHAUS e ZANON, 2009).

Em consenso com Althaus e Zanon (2009), Pimenta e Anastasiou , afirmam que:

Enquanto adjetivo, o termo “didática”, “didático”, é conhecido desde a Grécia, significando uma ação de ensinar presente nas relações entre os mais velhos e os jovens, crianças e adultos, na família e nos demais espaços sociais e públicos. Essa didática implícita na ação de ensinar de um Sócrates, por exemplo, começará a ganhar contornos de campo específico e autônomo a partir do século XVII, com o monge luterano João Amós Comenius (1562-1670), que escreve, entre 1627 e 1657, a obra *Didática Magna – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2008, p. 42, *apud* MOURÃO, 2015, p. 136).

Já Astolfi e Develay (2003, *apud* MOURÃO, 2015, p. 138), em seus estudos sobre a emergência progressiva da Didática das Ciências, verificaram que nas enciclopédias de 1968 o termo Didática era utilizado quase como sinônimo de pedagogia ou simplesmente como ensino.

Neste ponto, é importante destacar que, tradicionalmente, são delegadas três atribuições à Didática:

A fim de contribuir para a classificação deste campo, ainda pouco claro, parece-me relevante distinguir, pois, entre a didáctica curricular, disciplina que se ensina no espaço curricular dos programas de formação de professores, a investigação em didáctica, e a didáctica operativa ou a didáctica da acção profissional, referindo-se esta à actuação dos professores em exercício da sua função didáctica. (ALARCÃO, 2008, p. 161 *apud* MOURÃO, 2015, p. 140).

Ou seja, a Didática é uma disciplina das licenciaturas, um campo de estudo, mas também é o próprio ensino, a ação de ensinar. Enquanto um componente curricular de natureza pedagógica aplicada, a didática é orientada para as finalidades educativas e comprometida com as questões concretas da docência, exigindo “[...] um espaço teórico-prático, a fim de compreender a multidimensionalidade da docência, entendida como ensino em ato” (ALTHAUS e ZANON, 2009, p. 13). Enquanto campo de estudo, Candau (2012, p.14) indica que "O objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem. Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem."

Não tão distantes dessa concepção, Pimenta *et al.* também buscam compreender o objeto da Didática:

Sendo uma área da pedagogia, a didática tem no ensino seu objeto de investigação. Considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades –, estabelecendo-se os nexos entre tais contextos. (PIMENTA *et al.*, 2013, p. 144 apud MOURÃO, 2015, p. 158).

Ainda sobre o objeto de estudo da Didática, Libâneo (2002) destaca que sua premissa é de investigar as relações entre ensino e aprendizagem, trabalho docente e trabalho discente, direção do professor e autoformação do aluno, pois são estas relações que indicam os elementos comuns do ensino das diferentes matérias.

Sem menosprezar as demais atribuições da Didática, (campo de estudo e o próprio ato de ensinar), pois as três não existem de forma desconexas, mas, pelo contrário, são orientadas por uma interdependência, este tópico se concentra na Didática enquanto componente essencial da graduação em licenciaturas e importante disciplina curricular na construção da identidade docente. Sobre esta configuração da Didática e sua função, Libâneo assinala que

A didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no qual os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de organização da aula se combinam entre si, de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe mais segurança profissional. (LIBÂNEO, 2002, p.5).

O estudioso salienta três pontos que definem limites ao campo do didático:

1. A didática é um ramo da ciência pedagógica. Por esta razão a didática está voltada, intencionalmente, para a formação do aluno em função de finalidades educativas.

2. A didática tem como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem, especificamente os nexos e relações entre o ato de ensinar e o ato de aprender.
3. A didática aborda o ensino como atividade de mediação para promover o encontro formativo, educativo, entre o aluno e a matéria de ensino, explicitando o vínculo entre teoria do ensino e teoria do conhecimento. (LIBÂNEO, 2002, p. 10).

Para compreender o lugar e a importância da Didática na formação de professores e na construção da identidade docente, é fundamental realizar um breve levantamento de alguns momentos de sua trajetória, afinal, como em outras disciplinas da graduação, a história da Didática revela que ela procurou atender às necessidades educacionais de cada época e contexto político e social. Desta forma, será que as diferentes compreensões das finalidades da disciplina Didática, no decorrer dos tempos, implicam na constituição da identidade docente, de como se veem e se tornam professores? Essa é uma questão necessária para balizar a discussão neste trabalho.

Estudos que se dedicaram à historicizar a Didática (FARIAS *et al.*, 2009; VEIGA, 2004; PIMENTA e ANASTASIOU, 2008 *apud* MOURÃO, 2015) mostram que no Brasil, a disciplina Didática surgiu na década de 1930. Sua origem está ligada, em especial, à criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934. Farias *et al.* (2009) destacam que na história da educação brasileira, a Didática foi instituída como curso de licenciatura em 1939 e, em 1946 tornou-se uma disciplina dos cursos de formação de professores. Complementando com Veiga,

Por força do art. 20 do Decreto-Lei nº 1190/39, a didática foi instituída como curso e disciplina, com duração de um ano. A legislação educacional foi introduzindo alterações para, em 1941, o curso de didática ser considerado um curso independente, realizado após o término do bacharelado (esquema três + um). (VEIGA, 2004, p. 37).

Neste primeiro momento, a Didática apresentava enfoque instrumental e prescritivo e estava concentrada em transmitir as normas e regras sociais. Padronizando as ações dos professores, apresentava a neutralidade como pressuposto do fazer docente. Para a formação de professores, isso implica em docentes com qualificações meramente técnicas e que se apoiavam em práticas pedagógicas tradicionais isentas de valores e projetos político-sociais (FARIAS *et al.*, 2009). Para a construção das identidades do professor, isso pode resultar em um docente que concebe sua prática pedagógica sem articulação com os contextos histórico, político e social, que não se atenta às realidades de seus estudantes, e que percebe sua profissão somente no sentido técnico.

A partir do final da década de 1950 até os primeiros anos da década de 1960, os campos político-social e educacional passam por uma crescente efervescência e os debates na área da educação culminam com uma Didática que exercita o discurso escolanovista (CANDAUI, 2012). O movimento da Escola Nova propagou que os problemas educacionais se desenvolviam internamente na escola e, por este motivo, eram problemas de cunho técnico:

Nesta etapa, o ensino da didática assume certamente uma perspectiva idealista e centrada na dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem. [...] Considerada "tradicional", ela é justificada pela "ignorância" dos professores que, uma vez conhecedores dos princípios e técnicas escolanovistas, a transformariam." (CANDAUI, 2012, p. 18).

Isto significa que com o ideário escolanovista esperava-se que os professores transformassem suas práticas. No entanto, conforme a autora, permaneceu a dimensão técnica do processo ensino-aprendizagem, pois este ideário não possibilitava que os professores analisassem a prática pedagógica real, além disso, a autora ainda lembrou da falta de condições para implementar a proposta da escola nova.

Como a Didática não fornece elementos significativos para a análise da prática pedagógica real e o que ela se propõe não tem nada que ver com a experiência do professor, este tende a considerá-la um ritual vazio que, quando muito, pertence ao mundo dos "sonhos", das idealizações que não contribuem senão para reforçar uma atitude de negação da prática real que não oferece as condições que tornaram possível a perspectiva didática proposta. A desvinculação entre a teoria e a prática pedagógica reforça o formalismo didático: os planos são elaborados segundo as normas previstas pelos cânones didáticos; quando muito o discurso dos professores é afetado, mas a prática permanece intocada. (CANDAUI, 2012, p. 21).

Com base no que afirma a autora sobre esse momento da Didática, entende-se que de certa forma os professores permaneceram sem autonomia e autoria de seus processos didáticos, uma vez que na realidade escolar não se possibilitava condições para a criação e execução de propostas pedagógicas escolanovistas, distanciando teoria da prática. O que possibilita inferir uma identidade docente fragmentada e frustrada, pois como disse a autora, o discurso dos professores até poderia ser afetado, mas a prática permanecia intocada.

Com a crescente industrialização e a retomada da expansão econômica, após os militares assumirem a governança do Brasil, a educação é vinculada à ideia de desenvolvimento, enfatizando os ideais de produtividade, eficiência e racionalização. Mais do que nunca se defende o caráter tecnicista da escola, que tinha como papel principal preparar adequadamente os recursos humanos para o projeto desenvolvimentista que iria acelerar o crescimento econômico do país (VEIGA, 2004).

Veiga (2004) e Candau (2012) destacam que nesse momento a Didática enfatizava, na formação de professores, a objetividade e racionalidade do processo de ensino. Tal fato pode

ser visualizado a partir dos conteúdos lecionados nos cursos de Didática: o planejamento do ambiente, a elaboração dos materiais instrucionais, a formulação dos objetivos institucionais, as diferentes taxonomias, a construção dos instrumentos de avaliação, as diferentes técnicas e recursos didáticos. “Modelos sistêmicos são estudados, habilidade de ensino são treinadas e são analisadas metodologias tais como: ensino programado, plano Keller, aprendizagem para o domínio, módulos de ensino etc.” (CANDAU, 2012, p. 20). Sob a influência do tecnicismo, a Didática se acentuou ainda mais como disciplina que tratava de métodos e técnicas, de tal forma que essa concepção permanece no imaginário dos licenciandos até hoje. Por consequência, é possível apontar que durante este período, a identidade dos docentes teve grande influência de um discurso de que era importante preparar os sujeitos para o projeto de desenvolvimento econômico do Brasil. Formavam-se, de certa forma, técnicos em transmitir conteúdos, professores sem autonomia e sem uma perspectiva reflexiva da prática pedagógica.

A partir da década de 1970, os movimentos de crítica às práticas pedagógicas tecnicistas ganharam força, denunciando a escola como um espaço de reprodução do *status quo* e das relações de dominação e, especialmente incluindo a Didática e os cursos de formação de professores na lista de problemas a considerar. A Didática de caráter instrumental no Brasil entrou em crise nos anos 1970, quando os educadores brasileiros se alinharam às teorias crítico reprodutivistas³ e se insurgiram contra a Pedagogia Tecnicista. Emerge então a "antididática", ou seja, "a Didática da afirmação do cunho político e da negação do técnico; da denúncia do caráter alienado e alienador dos processos de formação e do seu atrelamento aos mecanismos de reprodução do sistema social capitalista" (FARIAS et al., 2009, p. 19).

Candau (2012), identifica que esta crítica à Didática instrumental

[...] teve um aspecto fortemente positivo: a denúncia da falsa neutralidade do técnico e o desvelamento dos reais compromissos políticos-sociais das afirmações aparentemente ‘neutras’, a afirmação da impossibilidade de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada, de uma forma implícita ou explícita. Mas, junto com esta postura de denúncia e de explicitação do compromisso com o "status quo" do técnico aparentemente neutro, alguns autores chegaram à negação da própria dimensão técnica da prática docente. (CANDAU, 2012, p. 21).

³ Partindo da produção marxista, as teorias crítico-reprodutivista concebem a educação a partir de seus condicionantes sociais. De tal maneira, tentam explicar a problemática educacional com base na compreensão de que existe uma estrutura socioeconômica que opera e influencia na escola para a manutenção de sua dominância. Nesse sentido, essas teorias entendem que de alguma forma a escola reproduz as condições socioeconômicas vigentes, sem buscar transformação ou mudança. Ver mais em: SAVIANI. Dermeval. Histórias pedagógicas no Brasil. 4.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

Isto é, a antdidática, contrapõe as dimensões técnicas da prática pedagógica. Novamente o enfoque em somente um dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem causa implicações à formação do professor, e não somente devido à segregação entre teoria e prática, mas também em virtude do desprezo pela capacidade técnica, pois conforme afirmado anteriormente, a instrumentalização é fundamental para a constituição do professor e de sua identidade. “Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente.” (CANDAU, 2012, p. 23).

A partir do movimento da antdidática, a Didática apresenta uma aproximação com a Sociologia e a Filosofia da Educação, surgindo uma terceira possibilidade teórica: a Didática Crítica. "A Didática Crítica surge, pois, como o terceiro elo da tríade do pensamento dialético: tese, antítese e síntese. Instituiu-se como o momento de superação de duas posições anteriores e opostas (a didática instrumental e a antdidática)" (FARIAS et al., 2009, p. 20). Como essa Didática Crítica se materializa em conteúdos e metodologias na disciplina? E quais as implicações disto na identidade dos futuros professores? Essas são questões importantes para a análise do objeto de estudo deste trabalho.

1.3 - Didática Crítica: contribuições e desafios

Com o fim da ditadura militar e a instauração da Nova República, o contexto educacional brasileiro da década de 1980 é marcado por intensos embates e isso reverbera na Didática e em seu papel da formação de professores. Conforme Faria,

A discussão dos vínculos entre educação e sociedade, do papel da educação, assim como a problematização do ensino e da produção do conhecimento na área da didática e sua tarefa na formação de educadores, mobilizava e organizava aqueles interessados em discutir um projeto educacional no contexto de redemocratização do País. (FARIA, 2019, p. 176).

A concepção da educação crítica, que vinha definindo seus contornos desde 1979, ganha nitidez nos anos 1980. Segundo Veiga (2004, p. 43), “É nessa década que os professores se empenham para a reconquista do direito e dever de participarem na definição da política educacional e na luta pela recuperação da escola pública.” A autora revela que neste período, a partir dos pressupostos da Pedagogia Crítica, os primeiros estudos em busca de uma Didática alternativa são iniciados.

Em resposta às necessidades colocadas pela problemática educacional existente naquele contexto, em novembro de 1982 é realizado o 1º Seminário *A Didática em Questão*,

promovido pelo Departamento de Educação da PUC/RJ, com apoio do CNPq. No evento são enfatizadas as necessidades de formar educadores críticos, conscientes do papel da educação na sociedade (MARTIN e ROMANOWSKI, 2010). Neste momento, a dimensão política do ato pedagógico passa a ser discutida e analisada, e, conforme o texto de contracapa do livro *A didática em questão* (2012), que reúne os principais trabalhos apresentados no seminário de 1982, para uma revisão crítica e reconstrução da Didática no Brasil,

O grande desafio do método didático é articular os diferentes estruturantes sem exclusivizar nenhum deles. Importa superar o formalismo, o reducionismo e enfatizar a articulação. Há que superar a dicotomia entre o processo e produto na atividade de ensino-aprendizagem, entre a dimensão intelectual e afetiva, entre aspectos gerais da aprendizagem e aspectos próprios de uma área específica, entre dimensão lógica e dimensão psicológica do processo de ensino-aprendizagem, entre fins da educação, meios e estratégias. Os autores propõem que a didática se situa nessa perspectiva de multidimensionalidade que articula as diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem. (CANDAUI, 2012, retirado da contracapa).

Na obra, sob a perspectiva da articulação entre as dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica, Candau (2012) aponta para a necessidade de uma *didática fundamental*. Reconhecendo a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, a autora afirma que essa articulação não acontece de maneira automática e espontânea, mas é necessário que seja intencionalmente trabalhada. Dessa forma, "[...] a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não se deve ter medo da palavra) para a maioria da população." (CANDAUI, 2012, p. 24).

Faria (2019) revela que os estudos e debates da década de 1980 se dedicaram a

[...] compreender a educação como concreção histórica, como prática social vinculada a projetos sociais, assim como, nesse contexto, repensar a didática, discuti-la para além de sua dimensão técnica, dotando-a de uma compreensão teórica e crítica das formas de intervenção da prática pedagógica, sintonizada com uma proposta de transformação social, de luta por uma nova sociedade. (FARIA, 2019, p. 195).

Desde então, embora haja concepções de Didática diferentes, a maioria dos estudiosos da área parecem partilhar do ponto de vista, que deve ser ensinada uma Didática crítica, que reconheça e promova a característica de transformação social da prática pedagógica e da escola.

Propondo superação da dicotomia entre teoria e prática no ensino da Didática, Veiga *et al.* (2009) reafirma a importância de inserir o licenciando na prática para que ele, a partir do contato com a realidade, intervenha nela conscientemente.

Dessa forma, a Didática não pode ser encarada apenas como uma disciplina de caráter instrumental. É uma disciplina que mobiliza o professor ou o futuro professor a resgatar outros saberes, a relacioná-los no tempo e no espaço num processo de reflexão constante, ou seja, antes, durante e após a organização e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, em parceria com os alunos. (VEIGA *et al.*, 2009, p. 5).

Ainda de acordo com a autora,

[...] o enfoque da Didática, de acordo com os pressupostos de uma pedagogia crítica, é o de trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa, professor-aluno. Ela deve contribuir para ampliar a visão do professor quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes, com nossa realidade educacional, ao analisar as contradições entre o que é realmente o cotidiano da sala de aula e o ideário pedagógico calcado nos princípios da teoria liberal, arraigado na prática dos professores. (VEIGA, 2004, p. 44).

Comunga com essa ideia Farias *et al.* (2009) ao afirmarem que:

A formação configura-se como uma atividade humana inteligente, de caráter processual e dinâmico, que reclama ações complexas e não lineares. Nesse sentido, trata-se de um processo no qual o professor deve ser envolvido de modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitudes de questionamento, reflexo, experimentação e interação que fomentem a mudança. (FARIAS *et al.*, 2009, p. 67).

No mesmo sentido, Luckesi (2012) destaca que:

[...] a didática, para assumir um papel significativo na formação do educador, deverá mudar seus rumos. Não poderá reduzir-se e dedicar-se tão-somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais se possa desenvolver um processo de ensino-aprendizagem, mas deverá ser um elo fundamental entre as opções filosófico-políticas da educação, os conteúdos profissionalizantes e o exercício diuturno da educação. Não poderá continuar sendo um apêndice de orientações mecânicas e tecnológicas. Deverá ser, sim, um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjadora de um projeto histórico, que não se fará tão-somente pelo educador, mas pelo educador, conjuntamente, com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade. (LUCKESI, 2012, p. 33-34).

Reafirmando a relação horizontal entre a realidade concreta do ensino da didática e as realidades educacional e social, Rays (2012) destaca a urgência de somar à teoria didática a dimensão político-social, ou seja, de agregar à parte teórica um conhecimento mais preciso da realidade: “A relevância da introdução da dimensão político-social do ensino de didática está no auxílio que pode prestar ao educador no desvelamento da realidade para a busca da decorrência metodológica de uma prática mais significativa.” (RAYS, 2012, p. 48). Ele argumenta que um dos papéis essenciais da Didática é problematizar e contestar os contextos educacional e social.

Situando a Didática como disciplina que contribui com o processo de politização do futuro professor, Veiga (2004, p. 44) compreende que a Didática atual tem a importante função de “[...] clarificar o papel sócio-político da educação, da escola e, mais especificamente, do ensino.” Ou seja, não se trata somente de superar a oposição entre teoria e prática, mas de reconhecer o aspecto político da profissão docente.

O professor é, antes de mais nada, um ser humano, e como tal, é ao mesmo tempo objeto e sujeito da história. Enquanto objeto, sofre a ação do tempo, dos movimentos sociais e de seu contexto político. Enquanto sujeito, constrói pouco a pouco o projeto histórico de desenvolvimento do povo, embora muitas vezes não tenha consciência de seu papel interferidor nesse processo (LUCKESI, 2012). Isso significa dizer que o professor é essencialmente um ser político, e que traduz isso em sua prática pedagógica.

Em síntese,

A Didática Crítica sobrepõe o que é fundamental no ato educativo, ou seja: o entendimento da ação pedagógica como prática social; a percepção da multidimensionalidade do processo de ensino e de aprendizagem, reconhecendo suas dimensões humana, técnica e política; a subordinação do quê e do como fazer ao para que fazer; a colocação da competência técnica a serviço do compromisso político com uma sociedade democrática e, conseqüentemente, comprometida com o projeto de emancipação humana. Em suma: uma didática que articula teoria e prática, escola e sociedade, conteúdo e forma, técnica e política, ensino e pesquisa. Uma didática que concebe os professores como sujeitos que aprendem uma profissão e se fazem profissionais à medida que aprendem ensinando." (FARIAS, *et al.*, 2009, p. 20).

Conforme Pimenta (1999, p. 17-18), mais do que conferir a habilitação legal ao exercício profissional da docência, as licenciaturas devem desenvolver em seus estudantes “[...] 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 lhes coloca no cotidiano." Por isso é importante que a Didática favoreça a constituição de um professor que compreenda que a ação pedagógica não é uma ação neutra, mas uma atividade permeada dos significados e ideologias. "É preciso uma Didática que proponha mudanças no modo de pensar e agir do professor e que este tenha presente a necessidade de democratizar o ensino." (VEIGA, 2004, p. 45).

Da mesma forma, lembrando a defesa de Candau (2012) por uma didática fundamental que trabalhe com a perspectiva da multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, com a articulação das dimensões técnica, política e humana, é importante evidenciar do que se trata esta terceira. A dimensão humana diz respeito à

subjetividade que o indivíduo carrega consigo, seus interesses, crenças, princípios e, principalmente, a afetividade. O componente afetivo perpassa todo o processo de ensino-aprendizagem e “impregna toda sua dinâmica e não pode ser ignorado.” (CANDAUI, 2012, p. 15). Isso indica ao professor o conhecimento de que para assegurar uma aprendizagem significativa é imprescindível se sensibilizar no sentido de compreender seus estudantes, suas motivações e necessidades. Pressupõe ultrapassar os limites técnicos e envolver na prática pedagógica ações de empatia, de acolhimento e de aceitação. Isso implica em formar um docente não somente instrumentalizado e politizado, mas também que reconhece a importância do relacionamento humano que o processo de ensino-aprendizagem exige.

Em síntese, o desafio para a Didática é formar um professor tecnicamente competente, crítico, comprometido com a educação e com seu papel de agente social de mudanças e igualmente envolvido com seus estudantes, que valorize a dimensão humana do processo educativo, e que não desconsidere sua história, trajetória, experiências e aprendizagens nesse processo. Por fim, também é importante que a Didática se atente às questões atuais, como a relação entre as neurociências e os processos de ensino e aprendizagem, as novas tecnologias educacionais, as discussões sobre diversidade, igualdade, diferença, violência, cultura e suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem. É necessário formar um docente preocupado e antenado aos assuntos contemporâneos que envolvem e afetam os processos educacionais.

Capítulo 2 - Contexto e metodologia da pesquisa

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.” (Carl G. Jung)

No atual capítulo, será apontada a metodologia utilizada neste trabalho, ou seja, descreve-se a abordagem, a natureza, as técnicas e instrumentos de pesquisa escolhidos em função dos objetivos e da trajetória de desenvolvimento da investigação. Em seguida, são apresentados em que contexto e a partir de quais sujeitos foram gerados os dados analisados.

2.1 - Caracterização do trabalho: tipo de pesquisa e a geração dos dados

Severino (2013) reconhece que o método científico é um elemento fundamental para diferenciar a ciência não somente do senso comum, mas de outras maneiras de expressão da subjetividade humana, como a arte, a religião e a filosofia, por exemplo. Dessa forma, são a metodologia, os procedimentos e as técnicas utilizados que garantem à pesquisa seu caráter científico.

Conforme Leite, a metodologia pode ser entendida como o conjunto de atividades a serem desenvolvidas e de técnicas a serem utilizadas na elaboração e execução de um projeto de pesquisa: “[...] a Metodologia de pesquisa é a descrição de como serão coletados os dados e as informações, que serão analisados e interpretados no alcance dos objetivos gerais e específicos da própria pesquisa científica.” (LEITE, 2008, p.101).

Ainda de acordo com o autor, a metodologia divide-se inicialmente em dois grandes grupos de movimento de investigação, os métodos qualitativos e os métodos quantitativos. Apoiado na concepção de que as pesquisas buscam a verdade e ampliação do conhecimento científico (LEITE, 2008), este trabalho se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, concordando que esta “[...] possui o poder de analisar os fenômenos com consideração de contexto. [...] utiliza de maneira mais adequada os valores culturais e a capacidade de reflexão do indivíduo.” (LEITE, 2008, p. 100), ou seja, que a abordagem qualitativa possibilita uma perspectiva detalhada e contextualizada do objeto e/ou fenômeno investigado, no caso desta pesquisa, a identidade docente no contexto de formação inicial, mas especificamente no desenvolvimento da disciplina curricular Didática Fundamental.

Quanto à natureza do levantamento de dados, este trabalho utiliza da pesquisa documental, que, de acordo com Lakatos e Marconi (2017), tem como característica usar como fonte da coleta de dados apenas documentos, sejam eles escritos ou não. Os documentos utilizados neste trabalho foram: Plano de Curso (Anexo 1), textos utilizados na disciplina analisada e atividades realizadas pelos licenciandos, disponíveis da plataforma *Microsoft Teams*⁴.

Ainda sobre a pesquisa documental, complementando com Severino, esta

[...] tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. (SEVERINO, 2013, p. 106).

No que se refere aos objetivos da pesquisa, Severino (2013) a classifica em três: exploratória, descritiva ou explicativa. E tomando como base esta classificação, o trabalho aqui apresentado se caracteriza também como pesquisa explicativa, ou seja, “[...] aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos.” (SEVERINO, 2013, p.107).

Em relação às técnicas de pesquisa, o autor revela que devem ser compatíveis com a metodologia adotada, bem como com os paradigmas epistemológicos adotados. Dessa forma, este trabalho utiliza a documentação como técnica, que, segundo Severino,

É toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador. Pode ser tomada em três sentidos fundamentais: como técnica de coleta, de organização e conservação de documentos; como ciência que elabora critérios para a coleta, organização, sistematização, conservação, difusão dos documentos; no contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho. (SEVERINO, 2013, p. 108).

Convém destacar a compreensão do autor de que a ciência não se reduz somente ao levantamento e exposição de fatos/dados, mas precisa de articulação entre o empírico e o teórico. Desta forma, os fatos e dados “[...] precisam ser articulados mediante uma leitura teórica. Só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos. Mas, em

⁴ O Microsoft Teams é uma plataforma digital que reúne conversas, conteúdo, tarefas e aplicativos em um só lugar, permitindo que os educadores criem ambientes de aprendizagem. É gratuito para instituições de ensino e possui recursos específicos que oferecem suporte às necessidades de sala de aula. Os educadores podem usar a plataforma para entrar em contato com os alunos, fazer videoconferências, compartilhar arquivos e sites, criar um bloco de anotações de classe e distribuir e dar notas às tarefas.

compensação, ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos." (SEVERINO, 2013, p. 109). Esta é uma concepção que orienta os procedimentos deste trabalho.

Mas como se deu o percurso metodológico desta investigação? Depois de decidido o tema e o objeto de pesquisa, optou-se por fazer no primeiro capítulo da monografia, um levantamento bibliográfico e discussão teórica, com o objetivo de tratar a temática abordada a partir dos estudiosos e autores da área. Para sistematizar e articular a metodologia aos objetivos, enquanto se aprofundava a discussão teórica do primeiro capítulo, decidiu-se por fazer um quadro que serviu de referência para que a pesquisadora pudesse ter maior clareza sobre o caminho a ser percorrido durante sua investigação.

Quadro 2 - Quadro de coerência da pesquisa

TEMA: Identidade Docente e Didática		
QUESTÃO CENTRAL: Que identidade docente tem sido construída durante a formação inicial de professores, a partir da disciplina Didática Fundamental, no contexto do ensino remoto, na Universidade de Brasília?		
OBJETIVO GERAL: Analisar a disciplina Didática Fundamental para identificar que identidade tem sido construída durante a formação inicial de professores no contexto do ensino remoto na Universidade de Brasília.		
Questões derivadas	Objetivos Específicos	Metodologia: Pesquisa Qualitativa, Documental e Explicativa
1. Quais os conhecimentos/conteúdos são ensinados na disciplina <i>Didática Fundamental</i> , e quais as implicações destes na identidade dos futuros professores?	1. Identificar que conhecimentos/conteúdos são ensinados na disciplina <i>Didática Fundamental</i> , para analisar as implicações destes na construção da identidade dos futuros professores.	*Técnica de Pesquisa: Documentação; - Plano de Curso da <i>Disciplina Didática Fundamental</i> ; - Textos utilizados na <i>Disciplina Didática Fundamental</i> .
2. Quais estratégias metodológicas têm sido utilizadas na disciplina <i>Didática Fundamental</i> , considerando o ensino remoto, e quais as implicações destas na identidade dos futuros professores?	2. Descrever as estratégias metodológicas utilizadas na disciplina <i>Didática Fundamental</i> , para analisar as implicações destas na construção da identidade dos futuros professores, considerando as especificidades impostas pelo ensino remoto.	*Técnica de Pesquisa: Documentação; - Plano de Curso da disciplina <i>Didática Fundamental</i> ; - Plataformas Microsoft Teams e <i>SIGAA/UnB</i> ⁵ ; - Orientações pedagógicas no trabalho remoto na Universidade de Brasília.

⁵ O Sistema Integrado de Gestão das Atividades Acadêmicas – SIGAA da Universidade de Brasília é uma plataforma digital desenvolvida pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, que gerencia as disciplinas e todas as informações relativas à vida acadêmica do aluno. No SIGAA, os professores têm à disposição ferramentas on-line como chat, fóruns, biblioteca virtual, download e upload de arquivos, avaliações on-line, entre outras. A plataforma permite a criação de “turmas virtuais” onde docente e discentes têm uma comunicação fluida e onde dados dos planos de aula, cronograma letivo, material de apoio, lançamento de frequências e notas podem ser facilmente acessados.

3. O que revelam as atividades desenvolvidas na disciplina <i>Didática Fundamental</i> , no ensino remoto, sobre as identidades docentes dos licenciandos da UnB?	3. Analisar os discursos dos licenciandos encontrados nas atividades desenvolvidas na disciplina Didática Fundamental, no ensino remoto, para refletir sobre as identidades docentes que estão sendo construídas neste contexto.	*Técnica de Pesquisa: Documentação; - Plataforma Microsoft Teams e as atividades dos licenciandos.
---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Considerando o objetivo principal de identificar que identidade docente tem sido constituída durante a formação inicial de professores da Universidade de Brasília, a partir da disciplina *Didática Fundamental*, é coerente e inevitável que a fonte de dados seja composta principalmente por documentos utilizados e gerados na referida disciplina. Sendo assim, o tópico a seguir descreve em que contexto emergiu o objeto de estudo desta pesquisa, assim como, em que condições foi possível delimitar os sujeitos e documentos analisados.

2.2 - A disciplina Didática na Universidade de Brasília

Na Universidade de Brasília – UnB, a Didática, enquanto disciplina, é denominada *Didática Fundamental MTC0012* e é ofertada pela Faculdade de Educação – FE, responsável pelo Curso de Pedagogia, por meio do Departamento de Métodos e Técnicas (MTC). Conforme consta em sua ementa, cabe à Didática Fundamental o estudo e aprofundamento dos seguintes conteúdos:

a relação entre a educação e sociedade; a relação entre as Ciências da Educação, Pedagogia e Didática - Saberes Docentes; a evolução histórica da Didática e tendências atuais - diversidade de sujeito-espaço-tempo; pesquisa em Didática e auto-formação; a organização do trabalho pedagógico: currículo, planejamento e avaliação, na escola e em outros ambientes de aprendizagem mediados ou não pelas tecnologias de informação e comunicação.⁶

É um componente curricular obrigatório para o curso de Pedagogia e demais cursos da UnB cuja conclusão confere aos egressos o grau de habilitado para docência / licenciado, tais quais, Artes Cênicas, Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Computação, Educação Artística - Música, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras - Língua espanhola e literatura espanhola e hispano-americana, Letras - Língua e literatura japonesa, Letras - Língua francesa e respectiva literatura, Letras - Língua inglesa e respectiva

⁶ Retirado do SIGAA/UnB (https://sig.unb.br/sigaa/public/componentes/busca_componentes.jsf?aba=p-ensino).

literatura, Letras - Língua portuguesa e respectiva literatura, Letras - Português do Brasil como segunda língua, Língua de Sinais Brasileira - Português como segunda língua, Matemática, Psicologia e Química. Desta forma, uma característica a respeito desta disciplina que se destaca é a possibilidade de reunir, em uma única turma, estudantes de diversas licenciaturas e de promover integração entre os licenciandos das diversas áreas do conhecimento.

A *Didática Fundamental* é uma disciplina de carga horária de 60 horas/aula, sendo 30 horas/aula carga horária de Aula Teórica e 30 horas/aula de carga horária de Aula Prática. De acordo com os dados disponíveis no SIGAA/UnB⁷, seu objetivo geral é

Compreender a Didática Fundamental como uma disciplina essencial à formação docente no sentido de perceber e fazer uso dos mediadores necessários à organização do ensino e da aprendizagem no âmbito do desenvolvimento didático-pedagógico visando a formação de uma postura crítico-reflexiva e autônoma.

Para algumas licenciatura da UnB, a Didática Fundamental requer como pré-requisitos uma das seguintes disciplinas: *Fundamentos de desenvolvimento e aprendizagem*, *Psicologia da Aprendizagem 1*, *Aprendizagem no ensino*, *Desenvolvimento psicológico e ensino*, *Dinâmica psicossocial da educação*, *Perspectivas do desenvolvimento humano*, *Introdução à Pedagogia*, *Inglês - Laboratório de Ensino 1 (Metodologia)*. Ao mesmo tempo, é pré-requisito para os Estágios Supervisionados das Licenciaturas em Educação Física, Geografia, História, Inglês, Pedagogia e Português. A disciplina é ofertada pela FE nas modalidades presencial e a distância e neste trabalho o objetivo é analisá-la em seu modelo presencial, embora tenha sido ofertada em outro formato em função de circunstâncias excepcionais, conforme será explicitado a seguir.

Tradicionalmente, a *Didática Fundamental* é ofertada no formato de aulas presenciais, mas, em 2020, ano em que se produziu os dados coletados para esta pesquisa, iniciou-se a pandemia provocada pela Covid-19, que afetou todo o mundo e alterou significativamente as maneiras de se conceber a Educação, e em especial, a Educação Superior. Devido à pandemia, diversas medidas e protocolos de biossegurança foram tomados, sendo o distanciamento social o que mais impactou no formato dominante do ensino presencial.

Em janeiro de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou uma nota de Emergência em Saúde de Importância Internacional (ESPII) devido ao vírus Sars-CoV-2, causador da doença Covid-19. No dia 28 de fevereiro de 2020, o governador do Distrito Federal assinou o primeiro decreto a respeito da Covid-19, o Decreto nº 40.475 de

⁷ Plataforma SIGAA/UnB da UnB: <https://sig.unb.br/sigaa/public/home.jsf>

28/02/2020, que declarou situação de emergência na saúde pública em razão do risco de pandemia, e em 11 de março, foi publicado o Decreto nº 40.509 de 11/03/2020, que deliberou sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública, entre elas a suspensão de aulas na rede pública e privada. A UnB prontamente atendeu ao decreto e suspendeu suas atividades até que a retomada fosse autorizada. Porém, contrariando o esperado, a suspensão das aulas foi prorrogada diversas vezes, conforme o avanço da pandemia e o aumento no número de casos da Covid-19.

No dia 28 de agosto, buscando dar continuidade adequada às atividades administrativas e acadêmicas desenvolvidas pela UnB, foi publicada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE da Universidade a Resolução CEPE nº 059/2020, que dispunha sobre o planejamento e a execução de atividades de ensino-aprendizagem de forma não presencial e em caráter emergencial nos cursos de graduação e de pós-graduação durante a pandemia da Covid-19. A Resolução previa a retomada do calendário acadêmico do primeiro semestre letivo de 2020 (1/2020) de forma não presencial e, desta forma, foi estabelecido na UnB o ensino emergencial remoto, composto por atividades síncronas e/ou assíncronas, que se agrupam da seguinte maneira:

I - São atividades síncronas, dentre outras, as desenvolvidas nos seguintes moldes:

- a) videoconferências realizadas por meio de plataforma institucional;
- b) videoconferências realizadas por meio de plataforma alternativa;
- c) chats;
- d) outras atividades não presenciais realizadas em momento temporal pré determinado.

II - São atividades assíncronas, dentre outras, as desenvolvidas nos seguintes moldes:

- a) videoaulas gravadas;
- b) sites, aplicativos ou arquivos de exercícios;
- c) drives de armazenamento e compartilhamento de dados;
- d) fóruns de discussão;
- e) e-mails;
- f) mídias sociais de longo alcance;
- g) orientações remotas;
- h) outras tecnologias midiáticas e materiais didáticos para leituras dirigidas a comunidades sem acesso a internet, em conformidade com as especificidades de curso e possibilidades alternativas existentes. (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020).

Sendo assim, a turma de *Didática Fundamental 1/2020*, cujos dados foram analisados neste trabalho, iniciou suas atividades após cinco meses de suspensão das atividades da UnB, em 17 de agosto, por meio do modelo de ensino remoto. A professora optou pelas Plataformas institucionais Microsoft Teams e SIGAA-UnB para mediar o processo de ensino-aprendizagem.

Mas quem é a docente que esteve à frente da turma mediando o processo de ensino-aprendizagem em um momento tão desafiador quanto a retomada das atividades acadêmicas em um formato absolutamente novo? Quem são os estudantes que compõem esta turma e de que curso(s) se originam? E por que essa turma e não outra? Quais deles se tornaram sujeitos deste trabalho e quais suas características? Estas são importantes questões a serem respondidas para compreensão do objeto de pesquisa.

2.3 - Os sujeitos da Pesquisa

No semestre 1/2020 a disciplina *Didática Fundamental* foi ofertada nos turnos matutino, vespertino e noturno, para 13 turmas, com 40 vagas disponíveis para cada uma. A turma cujos dados são analisados neste trabalho, *Didática Fundamental A 1/2020*, foi selecionada por fazer parte do semestre de retomada das atividades acadêmicas na UnB. A pesquisadora já tinha uma relação com a docente da disciplina, Professora Ireuda da Costa Mourão, por ter sido sua aluna e monitora em *Didática Fundamental* e foi também em função desta relação que originou-se as possibilidades de se concretizar esta pesquisa e de acesso aos dados da turma.

A Professora Ireuda Mourão, leciona o componente curricular *Didática Fundamental* há 7 anos. Nomeada em 2016, ela exerceu a função de Coordenadora do Curso de Pedagogia por três anos, entre 2019 e 2020. Pedagoga pela Universidade Federal do Amazonas (2000), Mestre em Ensino de Ciências e Educação pela Universidade do Estado do Amazonas (2010) e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (2015), às pesquisas da Professora Ireuda se concentram na área da Didática, conforme verificamos a partir de seus trabalhos de Doutorado e Mestrado, respectivamente intitulados *Ensino de Didática na Licenciatura em Química no Brasil* e *A Didática das Ciências na formação de professores de Química e Biologia: articulações entre os conhecimentos específicos das áreas de formação e o fazer pedagógico*.

Inicialmente, como procedimento de organização dos dados, foram identificados a que curso pertenciam cada estudante que compunham a turma 1/2020 buscando traçar um possível perfil da turma e delimitar quantos e quem seriam os sujeitos da pesquisa. A turma era composta por estudantes de diversas licenciaturas, conforme verificamos no quadro abaixo, construído a partir dos arquivos digitais da turma, disponíveis na plataforma Microsoft Teams.

Quadro 3 - Relação dos Cursos de origem dos estudantes da turma *Didática Fundamental 1/2020*

Curso	Nº de estudantes
Artes Visuais (Licenciatura)	1
Ciências Sociais (Licenciatura)	8
Computação (Licenciatura)	1
Geografia (Licenciatura)	4
História (Licenciatura)	5
Letras - Língua espanhola e literatura espanhola	1
Letras - Língua francesa e respectiva literatura	1
Letras - Língua inglesa e respectiva literatura	5
Letras - Língua portuguesa e respectiva literatura	6
Letras - Português do brasil como segunda língua	4
Matemática (Licenciatura)	1
Pedagogia	5
Total de estudantes	42

Fonte: Plataforma Microsoft Teams. Elaborado pela autora, 2022.

Baseado no perfil diversificado apresentado pela turma, e compreendendo a importância de que as diferentes licenciaturas que compõem o grupo estejam representadas, esta pesquisa faz um recorte na turma *Didática Fundamental 1/2020*, se concentrando nas atividades de seis estudantes, um de cada curso dos cinco cursos com maior representação na turma⁸. Ou seja, em uma turma de 42 estudantes, foi escolhido, de maneira aleatória, priorizando aqueles que realizaram todas as atividades do semestre, um estudante de cada um dos cursos a seguir: Geografia (Licenciatura), História (Licenciatura), Letras - Língua inglesa e respectiva literatura, Letras - Língua portuguesa e respectiva literatura, Letras - Português do brasil como segunda língua e Pedagogia.

Buscando sistematizar as características dos sujeitos que compõem esta pesquisa, o quadro abaixo foi elaborado de acordo com as respostas dos seis estudantes selecionados à segunda atividade proposta na Disciplina, o *Relato Autobiográfico*, onde o discente deveria

⁸ Não foram selecionados discentes da graduação em Ciências Sociais (Licenciatura), curso com maior representação na turma (8 estudantes), pois nenhum dos licenciandos deste curso realizou todas as atividades avaliativas previstas.

relatar sua trajetória escolar e escolha profissional e fazer reflexões com base no texto *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*⁹, do autor Dermeval Saviani.

Quadro 4 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Estudante	Curso	Idade no 1/2020	Estado onde nasceu	Gênero	1º contato com a Escolarização	Tipo de Escola na Ed. Básica	Deseja atuar como docente?
Estudante 1	Letras - Inglês	20 anos	DF	Masculino	2 anos	Particular	Não
Estudante 2	Geografia	22 anos	BA	Feminino	5 anos	Não indicou	Sim
Estudante 3	Pedagogia	20 anos	DF	Feminino	4 anos	Não indicou	Sim
Estudante 4	Letras - Português	22 anos	DF	Feminino	3-4 anos	Privada	Sim
Estudante 5	Letras - Português como segunda língua	21 anos	MG	Feminino	4 anos	Privada	Sim
Estudante 6	História	24 anos	MA	Masculino	Não indicou	Privada	Sim

Fonte: Elaborado pela autora, 2022.

Conforme é possível observar, do grupo escolhido, a maioria dos sujeitos são do gênero feminino e todos estão na faixa dos 20 anos. É interessante destacar outro fator, além do curso, que evidencia a diversidade do grupo: embora três estudantes tenham nascido no Distrito Federal, os demais três possuem diferentes estados de origem. Conforme é possível verificar no quadro, a maioria dos sujeitos iniciou o contato com a escolarização ainda na primeira infância, principalmente da rede particular. Convém ressaltar o fato de que na atividade *Relato Autobiográfico* a maioria dos estudantes indicou ou comentou a respeito de um ou mais professor que de alguma maneira foi inspirador e influenciador em sua opção pela licenciatura, questão que será analisada no próximo capítulo.

Por fim, é indispensável dizer que houve uma tentativa, por parte da pesquisadora, de distanciar-se de seu objeto de estudo a fim de dar mais credibilidade e cientificidade à análise e aos resultados, e isso só é possível utilizando as técnicas de pesquisa e a teoria construída neste trabalho. Esclarece-se isto, por compreender que as questões iniciais deste trabalho, o desenho metodológico, e até mesmo a análise, em certa medida estão imbricadas com a história de vida e experiências da pesquisadora, que é um sujeito cognoscente, que interage com o seu objeto de estudo, que influencia e é influenciada por ele. Neste sentido pode se

⁹ SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Novas tecnologias, trabalho e educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

dizer que a pesquisadora é uma pessoa, é uma alma humana tentando tocar outra alma humana, parafraseando Carl G. Jung.

Capítulo 3 - Os conhecimentos e estratégias metodológicas da disciplina Didática Fundamental e suas implicações na construção da Identidade Docente

“A forma como conhecemos uma determinada disciplina ou área curricular afeta a forma como a ensinamos.” (MARCELO, 2009)

O presente capítulo dedica-se à análise dos dados gerados, a princípio verificando que conteúdos foram estudados e quais os pressupostos teóricos apresentados aos futuros professores a partir dos textos utilizados durante o semestre. Em seguida, são analisados os procedimentos metodológicos utilizados na disciplina, quais e como se desenvolveram as atividades da turma e algumas implicações na formação dos licenciandos. Por fim, buscando identificar os impactos da *Didática Fundamental* para a construção da identidade dos futuros professores, são analisados os discursos nas respostas dos licenciandos às atividades propostas.

3.1 - Os conteúdos da Didática: textos/contextos utilizados na disciplina

Mourão (2015, p. 159) alerta que “[...] elementos como os planos de ensino, relatórios, cadernos de alunos e de professores, atas, agendas constituem importantes instrumentos para conhecer a história e a dinâmica de uma disciplina.” Além disso, é necessário considerar que o planejamento de uma disciplina é uma das expressões de um currículo, e que este é um terreno de disputas e relações de poder, e por tanto, os conhecimentos e conteúdos a ele associados acabam por configurar também essas disputas.

Os conhecimentos/conteúdos são construções sócio-políticas cujos “[...] atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo as suas missões, individuais e coletivas” (GOODSON, 1997, p. 27). Desta forma, através do Plano de Curso, é possível identificar concepções, conteúdos, pressupostos e, às vezes, até mesmo as visões políticas que fundamentam o componente curricular.

Neste mesmo sentido, Candau (2012, p. 14) afirma que “[...] toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem.” Isso significa dizer que cada escolha, seja metodológica ou bibliográfica, revela também uma visão sobre o processo de formação. Assim, a escolha pelos conteúdos/conhecimentos a serem ensinados é uma das tarefas mais importantes no trabalho

do professor, pois é um dos momentos que este revela e exerce de forma consciente sua intencionalidade por meio das opções teóricas.

Apesar da escolha dos conteúdos de uma disciplina curricular no ensino superior obrigatoriamente estar vinculada a ementa da disciplina e ao projeto pedagógico do curso, convém lembrar que essa ementa é fruto da discussão e decisão coletiva do grupo de professores que ministram esse componente curricular. Desta forma, não se pode acreditar que a elaboração de um plano de ensino, e em especial, a escolha dos conteúdos curriculares seja um processo neutro e inocente, onde “[...] acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinam por dedução lógica e filosófica, aquilo que convém ensinar às crianças, jovens e adultos” (SILVA, 1995, p. 8).

Corroborando com esse pensamento, Sacristán também diz que este processo “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções [...]” (2013, p. 23). Este mesmo autor adverte que definir quais decisões tomar, após avaliá-las, não é uma tarefa fundamentalmente técnica, pois as decisões tomadas afetam sujeitos com direitos, implicam explícita ou implicitamente opções a respeito de interesses e modelos de sociedade. Por isso, é importante se perguntar, o que adotamos como conteúdo e o que deixamos de lado em um currículo. E no caso da disciplina Didática Fundamental nesta pesquisa, o que ela priorizou e o que deixou de lado?

Ao observar o Plano de Curso (Anexo 1) e a primeira atividade proposta pela docente, a *Atividade de Ambientação*, verificou-se que os estudantes tiveram a oportunidade de expressar o que gostariam de aprender/estudar na disciplina, antes da professora encaminhar a versão final do Plano a eles. Isso revela o cuidado da docente em incluir e envolver os estudantes no planejamento da disciplina e é um movimento que pode implicar diretamente na identidade docente dos licenciandos, pois ao perceberem como a docente valorizou seus interesses, podem tomar isso como referência para suas práticas pedagógicas, servindo de inspiração aos futuros professores.

No que diz respeito aos textos utilizados na base bibliográfica da disciplina, a leitura realizada identificou a abordagem dos principais conteúdos: aspectos históricos e epistemológicos do campo da Didática; constituição da Didática enquanto disciplina; relação entre Educação, Sociedade e Trabalho Docente; constituição da Identidade Docente; Saberes Docentes; Tendências Pedagógicas; concepções e elementos do Currículo; concepções, finalidades e procedimentos da Avaliação; Planejamento; processos de Ensino-Aprendizagem. Dessa forma, verifica-se que os conteúdos descritos no plano se categorizam, principalmente,

como Saberes da formação profissional (FARIAS, *et al.*, 2009) e Saberes pedagógicos (PIMENTA, 1999).

Percebe-se que houve uma organização destes conteúdos, mesmo que isto não tenha se evidenciado de forma explícita aos licenciandos. É possível inferir, a partir da apresentação da disciplina no SIGAA/UnB, que eles foram divididos basicamente em três unidades. A primeira, mais introdutória, que trata da questão conceitual, trajetória histórica da Didática e dos fundamentos do trabalho docente. Nela foram utilizadas as seguintes referências:

FARIAS, I. M. S. [et. Al.]. Didática? Didáticas? Qual Didática? Uma conversa sobre nossa opção teórica. In: Didática e docência: aprendendo a profissão. 3. Ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FARIAS, I. M. S. et, al. Identidade e Fazer Docente. In: FARIAS, I. M. S. de. *et al.* Didática e docência: aprendendo a profissão. Brasília: Liber livro, 2011.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L.P.B. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

Nestes textos observou-se que foram abordados alguns elementos, tais como: a Didática: aspectos históricos, epistemológicos, novas perspectivas e desafios na atualidade; Professor: identidade e formação profissional; Saberes docentes e o papel da didática na formação do professor para atuar na educação básica: desafios atuais. Observou-se que não houve nenhum texto de referência que abordasse o conteúdo “Estratégias de auto-formação: registro diário, a tematização da prática, e a pesquisa”. Este conteúdo aparecia no SIGAA/UnB, como o que seria trabalhado no dia 21 de setembro. Ainda para esta unidade foi disponibilizado, via SIGAA/UnB, acesso ao vídeo *Diálogos: A desvalorização do professor na atualidade*¹⁰, uma entrevista concedida pela docente à UnB TV, que tratava do tema *Profissão docente: formação, saberes e prática*, levantando questões sobre o papel da escola e do professor e sobre desvalorização do profissional docente na atualidade.

No que seria a segunda unidade, nota-se que houve uma preocupação em discutir os processos didáticos de ensino e de aprendizagem ancorados na reflexão sobre as Tendências Pedagógicas. No SIGAA/UnB constam como objetivos para estudar essa unidade os seguintes: Refletir sobre as concepções de homem, educação e sociedade, ensino, aprendizagem, e avaliação, que norteiam os pressupostos das diferentes tendências

¹⁰ O vídeo faz parte da Série *Diálogos*, produzida pelo canal UnBTV, onde dois especialistas conversam sobre temas de interesse público. No caso da entrevista indicada, a Professora Ireuda Mourão dialoga com a Professora Dra. Otília Maria Alves da Nobrega Alberto Dantas, que também integra o quadro de professores da Faculdade de Educação na Universidade de Brasília. O vídeo, publicado em, 28 de setembro de 2017, está disponível no canal UnBTV, no link <<https://www.youtube.com/watch?v=26eubbsc-so>>.

pedagógicas à luz do contexto socioeconômico, político e educacional brasileiro, visando à construção da prática pedagógica do futuro educador; 2. Discutir sobre as Tendências não críticas e liberais: Pedagógicas Tradicional; Renovada e Tecnicista para refletir sobre concepções de ensino, aprendizagem e avaliação presentes nas suas trajetórias escolares. O texto base para esse estudo foi: FARIAS, I. M. S. et, al. Fundamentos da prática docente: elementos quase invisíveis. In: FARIAS, I. M. S. de. *et al.* Didática e docência: aprendendo a profissão. Brasília: Liber livro, 2011.

Foi possível observar, ao verificar o SIGAA/UnB e o Microsoft Teams, que foram disponibilizados alguns links de vídeos no YouTube, mas não é possível saber em que circunstâncias foram utilizados, se nos encontros/aulas síncronos ou assíncronos. Na sequência, são indicadas as informações destes vídeos:

“Skinner fala sobre a Máquina de Ensinar - 1960” (Canal Paulo Francisco Slomp). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vmRmBgKQq20>>;

“D-01 - Capital Cultural” (Canal UNIVESP). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=a3eO6-D4nHo>>;

“Dermeval Saviani e a Pedagogia Histórico Crítica” (Canal Professor Leandro Gabriel). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ccOo1FsDnro>>.

“EPISTEMOLOGIA GENÉTICA DE JEAN PIAGET 1977” (Canal Wagner DOS SANTOS CHAGAS). Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1rRFtzYvGqE>>.

Resumidamente, o primeiro vídeo contém uma fala de 1960 de Burrhus Frederic Skinner, famoso psicólogo behaviorista, a respeito da Máquina de Ensinar, que, segundo ele, é um equipamento que oferece condições rápidas e aperfeiçoadas para um estudo efetivo. Já o segundo vídeo, apresenta uma síntese das concepções do sociólogo francês Pierre Bourdieu a respeito da relação escola-sociedade e como esta instituição pode ajudar na manutenção das diferenças sociais. No terceiro vídeo, o professor e pesquisador Dermeval Saviani explica o papel da educação escolar frente à teoria idealizada e nomeada por ele denominada Pedagogia Histórico-Crítica. O último vídeo, é uma entrevista com o biólogo e psicólogo Jean Piaget sobre suas experiências e considerações a respeito dos processos de ensino-aprendizagem.

Também foi possível observar que houve uma bibliografia complementar para o estudo das Tendências Pedagógicas, conforme as referências a seguir:

GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências Pedagógicas na Prática Escolar. In: LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Pública. São Paulo: Loyola, 1992. Cap. 1, p. 19-44.

SAVIANI, D. As teorias da educação e o problema da marginalidade. In: SAVIANI, D. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. p. 15-45.

O que seria a terceira unidade tratou da organização do trabalho didático-pedagógico escolar. Mais especificamente foi possível notar que a intenção era discutir sobre: Concepções, elementos estruturantes e organização no currículo da educação básica; Planejamento de ensino: concepções, finalidades, organização e sua contribuição no fazer docente; O planejamento como construção coletiva no âmbito da escola: o Projeto político-pedagógico; A concepção e organização didática da aula na educação básica como espaço de relações e interações: Os Princípios e elementos estruturantes do planejamento: objetivos, seleção e organização de conteúdos, metodologia, técnicas de ensino, recursos didáticos e midiáticos, e avaliação. Nesta unidade foram estudados os seguintes textos:

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho na aula. 10. ed. Joinville: UNIVILLE, 2012.

FARIAS, I. M. S. de. *et al.* A organização do processo didático. In: FARIAS, I. M. S. de. *et al.* Didática e docência: aprendendo a profissão. Brasília: Liber livro, 2011.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 17a. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

KENSKI, V. M. Repensando a avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, i. p. a. (coord.). Repensando a didática. 29. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Verifica-se que essa foi a unidade em que mais se utilizou textos de referência para estudos, e a que houve um maior desdobramento das temáticas, inclusive em número de aulas. Apesar de apresentar um panorama dos fundamentos teóricos da disciplina, não é possível identificar em que medida as discussões foram aprofundadas durante os encontros/aulas, uma vez que estes dados foram gerados a partir do Plano de Curso da disciplina e da apresentação

dos conteúdos nas plataformas SIGAA/UnB e Microsoft Teams. No entanto, é possível inferir em parte, que estes conhecimentos impactam na formação da identidade docente e em seus saberes, pois a escolha/opção destes e não outros já revela a intencionalidade pedagógica da professora, que é possibilitar uma dimensão de identificação com a profissão docente, outra dimensão que é da apropriação de fundamentos teóricos para refletir sobre a educação, sociedade, processos de ensino, aprendizagem e avaliação. E ainda, uma dimensão mais prática da organização do trabalho docente.

Por fim, uma análise mais profunda das referências bibliográficas revela o cuidado em provocar reflexões sobre os contextos social, político e econômico em que se concebe a Educação, em especial nos textos dos autores Gasparin e Saviani. Rays (2012), discorre sobre a importância deste movimento reflexivo nas bases bibliográficas:

A busca de pressupostos teóricos para o ensino de didática deve estar calcada numa estrutura teórica cuja decorrência metodológica não isole os fins pedagógicos dos fins sociais.

A ligação fins-pedagógicos-fins-sociais deve ser implementada pela didática tomando-se como ponto de referência a realidade social onde o ensino está em desenvolvimento. (RAYS, 2012, p. 47).

À vista disso, e ancorada na concepção de Candau (2012), de que toda proposta didática é permeada por concepções do processo de ensino-aprendizagem, a leitura feita aponta para uma aproximação com a Didática Crítica. Os autores escolhidos, alguns dos quais compõem o Capítulo 1 deste trabalho (Isabel Maria Sabino de Farias, Dermeval Saviani, José Carlos Libâneo e Vera Maria Candau), explicitamente se contrapuseram à Didática de caráter instrumental/prescritivo ao mesmo tempo em que defendem, cada um à sua maneira, a concepção de Didática Crítica. Mas isso não indica que a disciplina se desenvolveu de maneira a induzir os estudantes a seguir uma concepção, pelo contrário, embora a base bibliográfica sinalize a opção da Professora por possivelmente defender uma Didática Crítica, a variedade de referenciais teóricos propõe aos estudantes o multiferenciamento quanto a concepção de Educação/Didática, e a possibilidade de refletir sobre os autores, posicionamentos, ideologias e teorias com as quais mais se identificavam.

E, da mesma forma que a opção pelos conteúdos revela o posicionamento teórico da docente, também ajuda a vislumbrar a dinâmica metodológica que será utilizada na disciplina. Mas, quais e como se desenvolveram as atividades da turma Didática Fundamental A do semestre 1/2020 na UnB? Que relações estabelecem com as referências utilizadas? Estas são questões que serão investigadas no tópico a seguir.

3.2 - As atividades da Disciplina Didática Fundamental no ensino remoto: um período de adaptação

Conforme indicado no Capítulo 2, o semestre em que os sujeitos cujas atividades foram analisadas cursaram a disciplina *Didática Fundamental* durante o período de retomada do calendário acadêmico da UnB, em formato remoto, ou seja, um semestre em que as atividades se desenvolveram de maneira totalmente nova, tanto para os estudantes quanto para os professores. Todas as atividades, anteriormente planejadas para modelo de aulas presenciais, tiveram que ser adaptadas ao modelo remoto, sendo o semestre 1/2020, em especial as três primeiras semanas, as destinadas para acolhida e adaptação de professores e estudantes. conforme as orientações da Resolução CEPE nº 059/2020 (UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020).

Tendo em vista a recomendação de preferências pelo uso das plataformas/ambientes institucionais, a Professora optou pelo uso integrado das plataformas Microsoft Teams e SIGAA/UnB para a realização das atividades acadêmicas não presenciais e contato oficial com os estudantes. De acordo com as primeiras observações, a plataforma Microsoft Teams foi utilizada para as aulas síncronas, por meio de videoconferências; videoaulas gravadas disponibilizadas pela professora; arquivo dos textos utilizados na disciplina; envio de atividades avaliativas e informes/avisos sobre as notas, sobre as aulas, e as atividades e a disciplina de maneira geral. Já a Plataforma SIGAA/UnB foi utilizada principalmente para informes/avisos sobre as aulas e atividades e para a divulgação de nota/menção final.

Ao longo do semestre 1/2020, realizaram-se 16 aulas na Turma *Didática Fundamental A*, sendo 10 encontros síncronos e o restante das atividades assíncronas, entre elas leitura dos textos indicados, fóruns, aulas gravadas e realização das atividades avaliativas individuais e em grupo. O quadro 5 apresenta uma síntese da organização das atividades acadêmicas realizadas:

Quadro 5 - Estruturação das atividades da Turma *Didática Fundamental A*

Data	Atividade	Tipo de Atividade
17/08	Ambientação: apresentação da professora, monitoras e estudantes; Compartilhamento das expectativas com a disciplina Tarefa: <i>Atividade de ambientação</i> (exposição das expectativas com a docente e com a disciplina)	Aula síncrona (Videoconferência)
24/08	Apresentação dos estudantes Discussão do Plano de Curso e definição das Atividades Avaliativas	Aula síncrona (Videoconferência)

31/08	Aula expositiva: A trajetória histórica da Didática Tarefa: <i>Mapa conceitual</i> (síntese da trajetória da Didática)	Aula síncrona (Videoconferência)
07/09	Aula gravada: Sociedade, Educação e Trabalho Docente Tarefa: <i>Relato Autobiográfico</i> (narração da trajetória formativa, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação escolar vivenciados)	Atividade assíncrona
14/09	Aula expositiva: A constituição da Identidade Docente e a Formação e os Saberes Docentes	Aula síncrona (Videoconferência)
21/09	Aula gravada: Identidade e Saberes Docentes Tarefa: <i>Entrevista com Professor Inspirador</i> (análise de entrevista realizada)	Atividade assíncrona
28/09	Aula expositiva: Tendências Pedagógicas	Aula síncrona (Videoconferência)
05/10	Orientação para grupos reunidos na Plataforma Microsoft Teams Tarefa: <i>Texto para quadro comparativo das Tendências Pedagógicas</i>	Aula síncrona (Videoconferência)
19/10	Apresentação dos grupos sobre a Tendência Pedagógica estudada	Atividade síncrona
26/10	Finalização da apresentação dos grupos sobre a Tendência Pedagógica estudada Aula gravada: Currículo e Conhecimento	Aula síncrona (Videoconferência) e atividade assíncrona
02/11	Aula reservada para leitura e estudo do texto indicado ¹¹	Atividade assíncrona
09/11	Aula expositiva: Planejamento de Ensino - Concepções, finalidade, organização e sua contribuição no fazer docente	Aula síncrona (Videoconferência)
16/11	Aula reservada para leitura e estudo do texto indicado ¹²	Atividade assíncrona
23/11	Realização da tarefa <i>Sequência Didática e Elaboração de Material Pedagógico</i>	Atividade assíncrona
30/11	Apresentação das Sequências Didáticas	Aula síncrona (Videoconferência)

Durante o percurso da disciplina Didática Fundamental, os estudantes da turma A de 1/2020 entregaram à professora 7 tarefas, como se observa no Quadro 5. Verificou-se que dessas tarefas, as duas primeiras não estavam entre as avaliações que compunham a nota, e apesar da Professora não as identificar como diagnósticas, percebe-se este caráter, pois podem ajudar a professora na condução da disciplina, como é o caso da *Atividade de Ambientação* onde os estudantes responderam, entre outras questões, como gostariam de ser avaliados e quais conteúdos esperavam aprender.

¹¹ KENSKI, V. M. Repensando a avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, i. p. a. (coord.). Repensando a didática. 29. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

¹² VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação: Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 17a. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

A princípio, constata-se o esforço da Professora em variar as atividades, especialmente considerando as limitações que o ensino remoto impõe. Veiga *et al.* (2009) chamam atenção para a importância dos recursos e estratégias metodológicas serem empregados de maneira que envolva os estudantes no próprio processo de formação:

Os recursos de ensino devem ser utilizados pelo professor de forma consciente e intencional, enfatizando não só a ação docente, mas também a participação dos alunos. Não podem ter um fim em si mesmos, mas possibilitar diferentes mediações entre o professor, o aluno e o conhecimento. (VEIGA *et al.*, 2009, p. 11).

A *Atividade Ambientação* e o *Relato Autobiográfico*, nos quais os estudantes deveriam, respectivamente, contar sobre suas expectativas com a disciplina e narrar a própria trajetória escolar, indicam a preocupação da professora em conhecer melhor seus estudantes, suas vivências e perspectivas. As atividades *Mapa conceitual* e *Elaboração de texto para quadro comparativo das tendências pedagógicas* evidenciam um caráter mais instrumental da disciplina, buscando situar os estudantes na trajetória histórica da Didática e nos pressupostos das diferentes tendências pedagógicas.

Conforme apontado no Capítulo 1, conhecer o percurso histórico da Didática é fundamental para compreender sua importância na formação de professores e, da mesma forma, estudar as diferentes concepções que a Didática adotou ao longo de sua trajetória, proporciona ao estudante identificar qual corrente condiz com seus ideais de educação. Igualmente, a tarefa *Elaboração de texto para quadro comparativo das tendências pedagógicas* solicita que os estudantes aprofundem os estudos em uma tendência pedagógica, analisando seu tempo e contexto histórico/social, indicando seus representantes teóricos e suas teorias e apontando suas perspectivas sobre o papel da escola, bem como, indicando como eram os processos de ensino e aprendizagem e de avaliação. Dessa forma, possibilitam que o licenciando vá construindo sua identidade e prática pedagógica a partir de uma postura crítica.

Ainda a respeito da atividade sobre as tendências pedagógicas, cabe destacar que a turma foi dividida em grupos e que cada grupo se aprofundou em somente uma tendência, o que abre espaço para lacunas na formação dos licenciandos. Neste caso, a Docente optou por duas estratégias: [1] disponibilizar uma aula para que os estudantes apresentassem à turma os principais pontos da tendência estudada pelo grupo e [2] a produção e compartilhamento de um vídeo apresentando de forma criativa síntese da tendência pedagógica estudada. Conforme a análise da plataforma, somente um grupo compartilhou vídeo apresentando, e durante a

apresentação dos estudantes a Docente realizou inferências para contribuir no aprendizado, como se verifica em fala que ficou registrada nas postagens deste dia na Plataforma Teams

“o curso de magistério era considerado técnico na década de 80 e 90 especialmente” - Comentário da Professora Ireuda no chat da aula síncrona do dia 19/10.

Como já se verificou, nem só da parte teórica/instrumental se constitui a Didática, porém ela é fundamental para a disciplina. E apesar das escolhas da Docente terem sido oportunas à situação, é importante destacar que a temática Tendências Pedagógicas integra um conteúdo extenso e fundamental para a formação de professores, e que, neste caso, as chances de lacunas na formação dos estudantes não foram extintas.

A atividade da *Entrevista Reflexiva* transpõe os três atributos citados anteriormente em uma única tarefa: promoção da autonomia dos estudantes e valorização de suas ideias, pois os discentes ajudaram a construir o roteiro da entrevista realizada; preocupação da professora em criar o vínculo afetivo, visto que a atividade sugere que os licenciandos entrevistem um professor inspirador, ou seja, uma pessoa importante e com quem eles possuem laços afetivos; e o caráter instrumental/prático e crítico, uma vez que a análise da entrevista deve se basear nos conteúdos estudados e no texto de FARIAS (2011)¹³. Tomando como referência a defesa de Veiga *et al.* (2009) sobre a importância, durante a formação do futuro professor, da integração entre o processo de ensino-aprendizagem e a pesquisa, conclui-se que esta atividade é um importante movimento de investigação. Além disso, essa atividade pode ser referência para as práticas pedagógicas dos futuros professores, no que concerne a opções metodológicas que articulam teoria e prática.

Já as atividades de *Elaboração de sequência pedagógica e material pedagógico* são atividades relacionadas diretamente à prática pedagógica e ao exercício docente, e também uma possibilidade de articular uma reflexão com base nos textos e pressupostos estudados na disciplina. Pimenta (1999, p. 26) afirma que o futuro professor “não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*.” Ou seja, as atividades práticas são fundamentais para que os licenciandos construam suas noções de docência e escolham quais serão suas ações enquanto docentes. No mesmo sentido, Veiga destaca a importância da articulação entre teoria e prática,

[...] uma vez que o saber sistematizado não pode ser adquirido de maneira espontânea e desorganizada, muito menos de forma arbitrária e descontextualizada. Somente com orientação segura, significativa e com liberdade para a autoria, [...] fazendo a mediação necessária e apropriada

¹³ FARIAS, I. M. S. et, al. Identidade e Fazer Docente. In: FARIAS, I. M. S. de. et al. Didática e docência: aprendendo a profissão. Brasília: Liber livro, 2011.

entre conhecimento científico e o contexto sociocultural em que vivem seus alunos, é que o futuro professor aprende a relacionar teoria e prática e começa a conquistar sua autonomia docente. (VEIGA *et al.*, 2009, p. 4)

Em outros termos, atividades práticas e que dão liberdade ao discente, como é o caso da *Elaboração de sequência pedagógica e material pedagógico*, promovem a autonomia e emancipação dos licenciandos, e, retomando a afirmação de Nóvoa (2000, p. 17) sobre a relação entre autonomia e identidade docente, “o processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa atividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho.”

Por fim, a última atividade realizada, a *Autoavaliação* revela a possibilidade de autorreflexão e auto crítica. Também é um movimento de promoção da emancipação dos licenciandos, ao passo em que permite que, de maneira autônoma, eles reconheçam seus aprendizados, suas dificuldades e avaliem seu percurso na disciplina.

Em comparação com o Plano de Curso da Disciplina (Anexo 1), é possível notar que a atividade avaliativa *Análise de livro didático* não foi realizada, o que pode revelar dois aspectos a respeito do andamento da turma: a ocorrência de imprevisibilidades que podem alterar o planejamento, comuns ao processo de ensino-aprendizagem, e a importância da flexibilização do cronograma e das avaliações propostos diante de possíveis imprevistos. Por outro lado, existe um aspecto negativo na não realização desta tarefa: no formato de aulas presenciais, é provável que esta atividade fosse realizada, o que sinaliza um dos possíveis impactos da mudança emergencial para o modelo de ensino remoto. Esta é uma atividade que traz caráter prático para a disciplina, afinal, analisar livros didáticos é uma ação do cotidiano docente. Desta forma, a não realização desta tarefa é uma perda para a formação dos futuros professores.

Convém ainda, destacar que além das atividades já descritas, a professora propôs à turma a realização coletiva de relatórios semanais, onde os estudantes escreveriam, de forma colaborativa, o resumo/síntese do que foi feito em cada aula/semana. Isso revela uma valorização das concepções dos estudantes e de promoção de sua autonomia. Foi uma iniciativa interessante, especialmente considerando que era o primeiro semestre do ensino remoto e que provavelmente haviam estudantes impossibilitados de acompanhar as aulas síncronas. Seria um meio de manter todos informados sobre o andamento da disciplina, porém, conforme a análise percebe-se que essa atividade se perdeu no processo, pois os registros não aparecem de forma sistemática no Microsoft Teams.

Ante o exposto, verifica-se que, de maneira geral, as atividades da Turma *Didática Fundamental A* se desenvolveram de maneira a formar docentes autônomos, críticos e participativos. Vale ainda destacar a realização virtual de atividades em grupo apesar das restrições devido ao formato remoto, proporcionando a troca de saberes entre os pares e a construção coletiva do conhecimento.

Também foi possível observar em algumas tarefas, como o Relato Autobiográfico e a Sequência Didática, que houve da parte da docente, a tentativa de fazer uma avaliação formativa, ao possibilitar os estudantes refazerem e reenviarem as atividades. Em algumas atividades a Professora indica aos discentes no que podem melhorar e como fazê-lo, conforme demonstrado nas citações abaixo, retiradas de comentários nas atividades disponíveis no Microsoft Teams:

“ [...] ficou ótimo o seu mapa, a forma como usou as cores e as setas para estabelecer relações entre os conceitos. Parabéns!. Para ficar ainda melhor, poderia trazer mais alguns conceitos para articular com a didática curricular (didática instrumental, antididática, e didática crítica.” - Comentário na tarefa *Mapa conceitual* do Estudante 5.

“[...] gostei do colorido do seu mapa e da forma como destacou a didática crítica. Mas senti falta de alguns conceitos abordados pelas autoras, especialmente quando elas tratam da trajetória da didática e das relações dela com outras áreas.” - Comentário na tarefa *Mapa conceitual* do Estudante 6.

É importante destacar que a Professora deixou comentário/feedback na maioria das atividades, sempre valorizando a produção dos estudantes sinalizando pontos que necessitavam de maior atenção. O contato com os diferentes tipos de avaliação é um fator importante na construção da identidade dos futuros professores, à medida que a experiência enquanto discente pode ser levada para a prática enquanto docente.

De maneira geral, é possível identificar que as atividades propostas expressam o cuidado em valorizar as ideias e vivências dos licenciandos ao mesmo tempo em que promovem sua instrumentalização. E o que dizem os estudantes da turma A 1/2020 de *Didática Fundamental*? O que seus discursos sinalizam a respeito da construção de suas identidades docentes? Inspirado por estes questionamentos, o próximo tópico se dispõe a analisar as respostas das atividades realizadas e identificar que características identitárias apresentam os sujeitos pesquisados.

3.3 - As identidades docentes construídas na *Didática Fundamental*: o que revelam os discursos dos futuros professores sobre quem são e o que sabem?

Considerando o objetivo de refletir sobre as identidades docentes que estão sendo construídas no contexto do ensino remoto na Universidade de Brasília a partir dos discursos nas atividades desenvolvidas pelos 6 estudantes na disciplina Didática Fundamental, este tópico se desenvolve em três categorias: História de vida dos licenciandos e a escolha pela docência; Concepções dos estudantes sobre a Didática; e Os impactos da *Didática Fundamental* na construção da identidade dos futuros professores.

3.3.1 - História de vida: elemento identitário essencial da docência

Como já se verificou no Capítulo 1, a trajetória e as vivências influenciam na escolha pela docência na imagem e construção que o futuro professor tem da/sobre sua profissão. Tardif (2002, p. 68) afirma que "[...] boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos." e completa:

[...] os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério. (TARDIF, 2002, p. 69).

Ou seja, a história de vida dos licenciandos, principalmente enquanto discentes na educação básica e na graduação, é um importante fator para suas escolhas, ações e modo de viver a profissão. No mesmo sentido, Pimenta (1999, p.20) afirma que "quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar."

Relembrando a afirmação de Nóvoa (2000), sobre a impossibilidade de separar o *eu* profissional do *eu* pessoal, cabe destacar que Farias et al. (2009) categorizam a história de vida como um dos elementos constituintes da construção identitária e profissional do professor. Desta forma, a partir das respostas dos licenciandos nas atividades da disciplina, este elemento se desdobra em três principais pontos de reflexão sobre a identidade, especialmente no que diz respeito à escolha profissional: a influência familiar; a influência de

outros professores; e a participação nos movimentos sociais e de representação estudantil durante a educação básica.

- **A escolha pela docência e a influência familiar**

Em um estudo que descreve uma experiência de Orientação Profissional, MANAIA *et al.* (2013) destacam a importância da família no processo da escolha profissional. De acordo com os autores, de forma consciente ou não, os pais e familiares têm influência sobre a opção profissional dos indivíduos. Considerando que o indivíduo se desenvolve a partir de processos de interatividade dentro dos contextos sociais e simbólicos e que é no núcleo familiar que ele passa grande parte de seu tempo e onde geralmente estabelece relações de maior intimidade, a influência familiar assume um papel significativo na escolha profissional. (MANAIA *et al.* 2013).

No mesmo sentido, Farias *et al.* enfatizam que

Um dos grupos nucleares do processo de socialização humana é a família. É dela que advém, a princípio, traços culturais como os costumes, as crenças, os valores e as práticas com as quais a pessoa vai estruturando seu comportamento, seu modo de ver e sua auto-imagem. (FARIAS *et al.*, 2009, p. 61).

Convém destacar que, contrariando o esperado, apenas 2 dos 6 estudantes e sujeitos dessa pesquisa mencionaram a influência familiar em suas *Atividades de Ambientação*:

Estudante 1: “Meus pais nunca foram muito relacionados as profissões dos filhos, eles preferem que nos decidíssemos, o que fez com que cada um fosse pra uma área diferente. [...] Os valores que eu tenho pela profissão relacionados a família é que eu devo fazer tudo com muita gratidão e por se privilegiado de estar aqui e estudando, uma ótima oportunidade. Além disso tudo, ajudar o próximo a ser melhor.”

Estudante 5: “O meu interesse por licenciatura vem de berço, minha família em sua grande maioria é composta por docentes, tanto atuantes no ambiente acadêmico quanto atuantes no ensino básico, da área de exatas. Minha mãe e meu pai são professores de matemática no ensino básico, então, cresci e me descobri como gente atuante no mundo em meio às equações, aos números, às incógnitas, aos inúmeros teoremas, entre um conselho de classe e outro, entre as provas que eles elaboravam ou corrigiam, entre os livros de matemática que eu adorava copiar, entre os vários métodos didáticos que eles inventavam para os alunos perderem essa resistência de se aprender a temível e horrível Matemática.”

Cabe salientar que a influência a qual se refere a Estudante 5, diz respeito à atuação dos pais enquanto docentes, ou seja, não é somente uma influência familiar, mas também se refere à inspiração de um professor com quem conviver, assunto abordado a seguir.

- **Professores inspiradores**

Farias *et al.* (2009) antecipam que, além da influência da família, os ex-professores merecem destaque quanto aos seus impactos na opção pela profissão docente. Semelhantemente, Melline (2020) indica que os professores servem de modelos aos licenciandos e que têm um papel fundamental na construção dos futuros professores, de tal forma que “esses professores-modelo podem influenciar até mesmo a escolha pela profissão docente.” (MELLINE, 2020, p. 11).

Tal afirmação pode ser comprovada pelos seguintes relatos, retirados da *Atividade de Ambientação*:

Estudante 1: “A minha decisão de fazer licenciatura foi o fato de ter tido bons professores a vida inteira, e que seria legal tentar estar naquele lugar.”

Estudante 2: "Tive um professor de Geografia que era fantástico, ele sempre tentava trabalhar com a gente atividades em campo. [...] Como ficamos um período sem professora de português, pedimos para que o nosso professor de Filosofia desse aula de redação pra gente. Ele era muito prestativo e amigo. Lembro de uma atividade que ele passou que fez a sala toda se emocionar. [...] Foi aí que decidi que eu realmente queria cursar Geografia e ser professora.”

Estudante 3: "Quanto a minha descoberta de curso, foi através dos meus professores, eles me inspiravam demais, então desde cedo, eu tinha a certeza de que eu queria ser uma deles [...]"

Estudante 4: "Embora algumas coisas ruins tenham acontecido no meu processo de passar pelo ensino médio, a presença da professora de Gramática e da professora de Literatura me fizeram despertar gosto por Letras. Foi graças a isso que escolhi minha graduação, inicialmente como bacharel. Mas com o passar do tempo, a vontade de dar aula surgiu.”

Estudante 5: “[...] acredito que seja por isso que me vi apaixonada por ensinar e por aprender, por ter vivido da melhor forma como os heróis da sala de aula se preparam para serem heróis, acompanhando a transformação deles de pertinho.”

Já na atividade *Entrevista Reflexiva*, encontramos o seguinte comentário:

Estudante 3: “Toda a minha visão de didática dentro de sala de aula mudaram depois de conhecê-lo, ele (professor da Graduação) é um professor muito dinâmico e criativo nos processos educativos dos seus alunos.”

Da mesma maneira, os professores que fizeram parte da trajetória escolar e acadêmica dos indivíduos e que foram de alguma forma marcantes para os licenciandos, positiva ou negativamente, são elementos importantes não somente na escolha pela docência, mas também para a própria identidade docente.

Conforme Marcelo,

A identidade docente vai se configurando assim, de forma paulatina e pouco reflexiva através do que poderíamos denominar aprendizagem informal e mediante a observação em futuros professores que vão recebendo modelos docentes com os quais se vão identificando pouco a pouco [...] (MARCELO, 2009, p.116).

Novamente, é possível comprovar os impactos dos ex-professores na identidade docente em construção dos licenciandos, especialmente no que diz respeito de suas perspectivas futuras enquanto docentes:

Estudante 2: “Quero poder contribuir para a vida de muitos alunos como esses professores contribuíram com a minha.”

Estudante 3: “[...]” percebi que eu queria também ser essa pessoa para os meus alunos, alguém que cuida e compreende o outro, que ensina por meio do afeto e do amor, então ser professora era o que eu mais aspirava. [...] Toda a minha trajetória escolar, reflete em quem eu sou hoje como profissional, o cuidado com os meus alunos, reflete o cuidado que os meus professores na infância tiveram comigo.”

Estudante 5: “Tantos professores que tenho saudade, e serviram - e servem - de inspiração para a profissional que eu quero ser um dia!”

Apoiadas em Lima (1995), Farias *et al.* (2009) reconhecem que os docentes, ainda que possuam experiências singulares ao longo da vida, desenvolvem características similares e que a identidade profissional do professor “vai torná-lo semelhante a um determinado grupo ao qual pertence, neste caso, os docentes” (FARIAS *et al.*, 2009, p. 59). Ou seja, individualmente e a partir de suas subjetividades o professor constrói sua identidade e, ainda assim, de alguma forma configura sua prática pedagógica com características comuns a outros professores.

Do mesmo modo, as autoras ressaltam que a trajetória dos professores normalmente possui pontos em comum: "as trajetórias de vida dos professores, embora singulares e históricas, apresentam pontos de aproximação. As lembranças do tempo da infância e da adolescência é uma dessas recorrências, representando momentos importantes no modo como eles organizam e se posicionam nas relações sociais de que participam." (FARIAS *et al.*, 2009, p. 61). A partir da leitura realizada foi possível identificar um destes pontos de aproximação: a boa relação com os professores. De maneira geral, os estudantes pesquisados sinalizam que na maior parte de suas trajetórias escolares mantiveram bons relacionamentos com seus professores, conforme as afirmações abaixo:

Estudante 3: “[...] meus melhores amigos eram meus professores”.

Estudante 5: “Nos anos finais do Ensino Fundamental [...], minha turma e meus professores eram a minha segunda família de Brasília.
[...]

Os meus professores do Ensino Médio foram os meus heróis. [...] Eles eram meus amigos, me tratavam com todo respeito, mesmo quando algumas de nossas opiniões não batessem, eram carinhosos e compreensivos.”

Estudante 6: “No quesito relacionamento com professores, ainda no ensino fundamental, sentia-me numa relação de pai e filho, pela maneira cuidadosa e quase íntima pela qual nossos professores nos tratavam.”

De maneira geral, apesar dos estudantes não entrarem em muitos detalhes sobre as características desses professores inspiradores, é possível identificar que têm em comum a qualidade de acolher e escutar seus estudantes. Retomando a narrativa dos sujeitos pesquisados, outro ponto em comum identificado é a movimentação política e a participação em ações sociais desenvolvidas na/pela escola durante a trajetória escolar, assunto sobre o qual o próximo item se propõe a refletir.

- **Participação em movimentos sociais:**

Marcelo afirma que “entre as descobertas mais divulgadas está o fato de que as crenças que os professores em formação trazem consigo quando iniciam sua formação inicial afetam de uma maneira direta a interpretação e valorização que os professores fazem das experiências de formação de docentes.” (MARCELO, 2009, p. 117). Certamente os princípios, ideais e valores que os licenciandos carregam consigo interferem em suas vivências acadêmicas, e conseqüentemente, em sua formação e identidade docente. Partilhando de pensamento semelhante, Nóvoa (2009), em seus três *A's* que sustentam o processo identitário docente, indica a Adesão com um elemento essencial ao processo identitário docente, “[...] porque ser professor implica sempre a adesão a princípios e a valores, a adoção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens.” (NÓVOA, 2000, p.16).

Nesse sentido, é possível inferir que os ideários sociais e perspectivas sobre a educação e sua função social influenciam na escolha pela docência e na identidade do professor. Na atividade *Relato Autobiográfico*, 3 dos 6 estudantes pesquisados apontam suas participações em atividades políticas ainda na educação básica:

Estudante 1: “Sempre fui muito envolvido com assuntos da escola, fui presidente do grêmio estudantil, representante de classe em todos os anos [...]”

Estudante 2: “De todas as escolas, acho que essa (Escola do Ensino Médio) foi a mais marcante para mim. Nela eu comecei a participar dos movimentos estudantis e formar minhas opiniões. Passamos pelo movimento de ocupação contra a PEC de congelamento de gastos. Participar disso despertou em mim

o interesse de estar presente nas decisões da escola, da comunidade... contribuiu muito para quem sou hoje.”

Estudante 3: “[...] eu era representante de turma então todas as indagações dos alunos eu passava aos professores e a coordenação da escola..”

Estes movimentos de participação política e representativa dos estudantes, sinaliza a possibilidade da constituição de docentes críticos, reflexivos e politicamente ativos e cujos ideais se originam anteriormente à graduação e que com a formação acadêmica podem ou não ser fomentados. Conforme apontado no tópico 3.1, a tendência, a partir da turma A 1/2020 de *Didática Fundamental* é que essas características se fortaleçam, principalmente a partir dos textos estudados e das reflexões provocadas..

3.3.2 - O que os licenciandos esperavam e o que passaram a compreender por Didática

De acordo com Marcelo, “podemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões em que os futuros profissionais se veem expostos a um maior período de observação não dirigida em relação às funções e tarefas que desempenharão no futuro. (MARCELO, 2009, p.116). Isso porque a maioria dos licenciandos foram escolarizados e já possuem anos de contato com o profissional professor, assim como já conhecem o contexto em que irão exercer sua profissão.

Com a *Atividade de Ambientação* da turma A 1/2020 de Didática Fundamental, a professora se propõe a investigar quais as concepções prévias dos discentes, quando pergunta: *O que é Didática para você?* e *O que você espera desta disciplina (conteúdos, metodologia e avaliação)?*

À primeira questão, os estudantes responderam o seguinte:

Estudante 1: "Didática é a forma que se ensina. Envolve dinâmicas e abordagens o suficiente pro bom entendimento do aluno na matéria a ser ensinada."

Estudante 2: "Pra mim, a didática é a forma ou a técnica usada para que um professor possa transmitir conhecimento aos seus alunos, de forma mais espontânea, leve, pedagógica e eficiente. Buscando sempre novas metodologias, novas formas de interação e a avaliação, para que possa manter o aluno interessado em aprender."

Estudante 3: "Didática para mim é um método para tornar mais fácil, prazeroso e eficiente o ato de ensinar."

Estudante 4: "Até onde eu entendi, Didática é a maneira como um professor ou uma professora ensina algum assunto, Por isso, acredito que a prática seja algo particular, porque nenhum professor é igual ao outro. O modelo adotado pode até ser igual, mas a maneira como se coloca em prática está sujeita a

sofrer modificações por conta de cada contexto em que o professor é inserido."

Estudante 5: "Mediante meus conhecimentos de vida e meus achismos, didática é uma área de estudo que se preocupa com as mil e uma formas de se ensinar algo. Preocupa-se também com os caminhos, os meios e com as pessoas que estão submersas nesse contexto de aprendizagem."

Estudante 6: Sinônimo de ensino.

Com relação às expectativas com os conteúdos, verifica-se as seguintes respostas:

Estudante 1: "Conteúdos que realmente vão trazer dinâmica pra sala de aula [...]"

Estudante 4: "Quanto aos conteúdos, espero conhecer modelos de didáticas que foram estudados e testados por teóricos, seus pontos positivos e negativos e até que ponto pode ser aplicado."

Estudante 6: "Métodos, técnicas e análises da prática do ensino."

Pelo exposto, constatam-se duas questões principais: as concepções prévias dos licenciandos estão fortemente vinculadas à uma Didática tecnicista/instrumental e a maioria dos estudantes conhecem somente a Didática enquanto a ação de ensinar. As palavras técnica, método e modelo remetem a visão ainda estereotipada da Didática. Enquanto as expressões *forma que se ensina*, *maneira como ensina* e *sinônimo de ensino* se referem ao ato de ensinar propriamente dito.

Pimenta (1999) afirma que para os alunos da licenciatura, Didática é saber ensinar e que isso implica que os licenciandos esperam que este componente curricular lhes forneça técnicas e métodos eficientes a serem aplicados em nas situações de ensino. Além das respostas anteriores, que ilustram muito bem o que a autora afirma, as imagens a seguir, retiradas de atividade realizada em aula, parecem demonstrar com clareza essa expectativa dos discentes.

Figura 02 – Nuvem de Palavras “O que é Didática?”



Fonte: Plataforma Microsoft Teams

A Nuvem de Palavras é formada a partir das principais palavras e expressões indicadas pelos estudantes em plataforma específica. Neste caso, a professora optou pela construção de duas Nuvens de Palavras: uma no início da aula e outra, após a explanação da docente sobre os aspectos históricos, epistemológicos, novas perspectivas e desafios da Didática.

Na primeira Nuvem, se sobressaem as palavras *ensino*, *método* e *aprende* novamente se expressando a afirmação de Pimenta (1999) sobre as expectativas dos estudantes com o fornecimento de técnicas. Por outro lado, essa questão não é necessariamente um ponto negativo, uma vez que, conforme o Capítulo 1, a discussão de metodologias faz parte dos conteúdos da Didática enquanto disciplina. Ainda assim, convém ressaltar a palavra *instrutivo* que aparece na Figura 01, para reiterar que a Didática não deve ser uma disciplina prescritiva de métodos.

destacar as expectativas com a docência que os estudantes apontaram na *Atividade de Ambientação*:

Estudante 1: “Não minto, ainda me apetece a ideia de estar em sala de aula algumas vezes, mas não consigo me imaginar nisso a vida inteira, muitos menos durante todos os meses do ano.

[...]

Em ser professor, não tenho o mínimo interesse.”

Estudante 2: “ Espero ser uma excelente professora e passar tudo que sei e tudo que ainda estou aprendendo e vou aprender para meus futuros alunos. Acredito que a educação é a melhor maneira de conseguir mudar de vida e conseguir, aos pouquinhos, fazer do mundo um lugar melhor.”

Estudante 4: “Penso que a motivação seja mostrar aos alunos que as matérias de Português e de Literatura não precisam ser chatas, ou complexas demais. Assim, depois de eu ajudar a tirar essas visões estereotipadas, o outro motivo passa a ser o de incentivar a leitura de diversas fontes.”

Estudante 5: “[...] meu objetivo no curso de licenciatura Letras – Português do Brasil como Segunda Língua é de aprofundar meus estudos na área de ensino-pesquisa [...]

Estudante 6: “Pretendo seguir carreira acadêmica e ser professor universitário.”

Verifica-se certa diversidade de perspectivas futuras com a docência, tendo neste grupo um licenciando que não deseja seguir na carreira docente, três estudantes comprometidos com a educação e que vêm no futuro como professores e uma estudante que deseja se aprofundar em pesquisas de sua área.

Ao final da disciplina, os estudantes realizaram uma autoavaliação, onde deveriam, após um autoexame, refletir sobre o próprio desempenho e crescimento pessoal a partir das aulas, tarefas, atividades e reflexões propostas. Considerando as falas destacadas acima, chama atenção a seguinte fala da *Autoavaliação* do Estudante 1:

Estudante 1: “A minha evolução nessa matéria fez com que eu enxergasse a escola e o ensino com outros olhos. [...] O estudo, atividades e leituras apresentados esse semestre me fizeram amadurecer, melhora meu desempenho como professor e deu a possibilidade do debate, que é muito importante pro crescimento tanto profissional como pessoal.”

Conforme o que o próprio licenciando indica, a disciplina contribuiu uma melhor identificação com a profissão docente, pois o estudante, que antes afirmava não ter o menor interesse em ser professor, em sua autoavaliação já vislumbra seu desempenho enquanto professor.

Conforme expresso anteriormente neste trabalho, ao longo de seu percurso escolar e acadêmico os estudantes vão constantemente interiorizando as ideias do que é ser professor e,

para os licenciandos, isso afeta diretamente sua identidade docente. Da mesma forma, suas vivências enquanto estudantes interferem em suas concepções sobre o que é a Didática. As atividades de *Autoavaliação* sinalizam uma possível mudança a respeito das ideias sobre a Didática, o que conseqüentemente impacta em suas identidades docentes. No tópico 3.3.2, verificou-se que os estudantes compreendiam a Didática muito relacionada a sua dimensão técnica e, a respeito deste assunto, é interessante trazer as seguintes falas, retiradas da última atividade realizada:

Estudante 2: "Eu, como aluna de Geografia e futura professora, gostaria que durante o curso fossem ofertadas mais disciplinas que envolva diretamente a área de educação, para que possamos, durante o curso, **criar experiência usando a teoria.**"

Estudante 3: "Acredito que cresci muito ao longo da disciplina com as diversas atividades que nos foram passadas, fazer um relato autobiográfico nunca é fácil, mas me fez crescer como pessoa lembrar quem eu fui e quem sou. As atividades **mais voltadas para a didática**, me fizeram crescer muito como profissional também, criação de mapas conceituais, entrevistas, criar uma sequência didática e um material pedagógico trouxeram um leque de conhecimento na minha vida profissional, que inclusive, já comecei a aplicar. A disciplina foi extremamente importante na minha vida e na minha formação pessoal e profissional."

Estudante 4: "Ao decorrer da minha graduação, sempre escutei que aprenderia teorias lindas em Didática Fundamental, mas que na prática, não seria possível de aplicá-las em sua totalidade, justamente pelas teorias e a prática não andarem lado a lado em certas situações. Quando cheguei no período de cursar Didática Fundamental, **pude perceber que a teoria pode sim andar ao lado da prática**. Isso se mostrou com os textos lidos na disciplina e se comprovou com a entrevista que fiz."

Estudante 6: "A atividade que mais gostei na disciplina foi a de elaboração de sequência didática, pois me forneceu uma visão mais clara e prática do ensino, e para mim, que desejo ser professor no futuro, esse foi um **ganho substantivo de conhecimento prático.**"

É possível notar, especialmente nos trechos destacados, como a disciplina favoreceu a compreensão da importância da articulação entre teoria e prática e, como afirmado anteriormente, as experiências enquanto discentes impactam a identidade e os saberes docentes, pois podem servir de inspiração para a prática do futuro professor. É importante que os licenciandos visualizem que a essa articulação não somente é possível dentro da sala de aula, mas o quanto pode ser benéfica para o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre a atividade de Autoavaliação, destacam-se as seguintes falas:

Estudante 2: "Tentei dar o melhor de mim durante essa disciplina, pois sei o quanto ela será importante quando eu estiver ministrando aulas."

Estudante 4: "A questão das diferentes tendências pedagógicas me fez ter horizontes mais amplos. Mas **confesso que ainda estou no início dessa questão.**

[...]

Separar um tempo para fazer uma sequência pedagógica foi como sair da zona de conforto. Eu e meu grupo decidimos trabalhar com sexto ano, com um viés interdisciplinar. Eu nunca tinha pensado em aulas para sexto ano e nem de juntar Língua Portuguesa com Geografia. Foram desafios superados. Essas coisas me fazem lembrar da entrevista que fiz com minha professora de literatura do ensino médio. Ela comentou que professor precisa se reinventar. Foi o que aconteceu comigo em Didática Fundamental: reinvenção atrás de reinvenção.

Cheguei a comentar com uma amiga minha sobre o meu eu antes desta matéria e do meu eu durante o processo de aprendizado nesta disciplina. Comecei a perceber que tenho capacidade de trabalhar com séries que nunca pensei em estar presente, passei a perceber o quanto é importante o papel do professor ativo, que busca melhorar a cada dia, que escuta seus alunos, que se importa com eles, que leva para dentro de sala as vivências dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, que **incentiva a realização de pesquisas diversas.**"

Estudante 5: "Consegui compreender grande partes das temáticas e questões trabalhadas, sendo que as que fiquei com dúvida, **me empenhei em ir atrás para esclarecer.** Afinal, não é apenas a minha menção final que está em questão, mas, principalmente, a formação de todos os meus futuros alunos que terei, um dia, em minha responsabilidade."

Os trechos em negrito foram destacados para lembrar a importância da atitude pesquisadora que os professores e futuros professores necessitam ter, frente aos conteúdos extensos e que exigem estudo mais aprofundado. Nota-se que os estudantes reconhecem as contribuições da disciplina para sua formação enquanto profissionais de ensino, assim como para seu crescimento pessoal e, de maneira geral destaca-se que, para os licenciandos, a *Didática Fundamental* contribuiu principalmente com sua formação técnica e enquanto pessoa.

Considerações finais

Esta pesquisa pautou-se no objetivo de analisar a disciplina Didática Fundamental para identificar que identidade tem sido construída durante a formação inicial de professores no contexto do ensino remoto na Universidade de Brasília. Para alcançá-lo foi necessário dedicar-se à leitura criteriosa do plano de ensino da turma A do semestres 2020.1 da disciplina Didática Fundamental, dos textos e demais materiais utilizados, inclusive as plataformas virtuais, e também das atividades realizadas e entregues pelos futuros professores.

Conforme o próprio nome deste componente curricular sugere, seus conteúdos são essenciais para formação docente, em especial devido à sua articulação de teoria e prática e a reflexão crítica sobre concepções de educação, papel do professor, processos de ensino e aprendizagem. É na Didática que os professores em formação pensam sobre os modelos de sociedade e de sujeitos que estão se formando nas instituições educativas e da relação disto com as diversas teorias pedagógicas, com as práticas pedagógicas, e por conseguinte, com as formas de ensinar

Frente à questão central colocada neste trabalho, é necessário, para essas considerações finais, fazer alguns destaques:

1. É importante compreender que existem identidades docentes, sempre no plural: a construção destas identidades recebe influências e interferências de crenças, valores e saberes pessoais. As experiências e vivências impactam na forma como cada professor vive a docência e inclusive, sua identidade pode mudar ao longo da trajetória docente. Da mesma forma, dificilmente um licenciando concluirá a graduação completamente formado e 100% pronto para o trabalho em sala de aula;
2. A existência de diferentes identidades docentes não significa que uma é melhor que a outra e não anula o fato de que existem saberes próprios da docência e necessários para a atuação em sala de aula;
3. O docente é essencialmente um ser político, ou seja, suas escolhas e ações não são neutras. O professor, quando social e politicamente comprometido com uma educação emancipadora e pautada na equidade, é um importante agente de transformação e sua função social vai além dos muros da escola.

Dito isso, destacam-se os seguintes pontos a respeito da turma A 1/2020 de Didática Fundamental:

1. As práticas da docente foram coerentes com seu discurso didático e com a defesa por uma didática crítica: recordando perspectiva de Candau (2012) sobre a necessidade de uma

Didática pautada na multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, observa-se que a disciplina em questão prezou pela articulação das dimensões técnica, humana e política. Os textos estudados e atividades realizadas, ao mesmo tempo em que prezaram pela instrumentalização, também provocaram reflexão política nos licenciandos, conforme apontado nas análises do Capítulo 3. Lembrando que as atividades, além destas características, buscaram valorizar as ideias e vivências dos estudantes e incluí-los na construção da disciplina;

2. O Ensino Remoto implica em muitas limitações para o desenvolvimento da disciplina, especialmente no que diz respeito às atividades práticas. Embora a docente tenha se empenhado para que a disciplina não perdesse seu caráter prático, atividades que normalmente seriam realizadas no formato presencial tiveram de ser canceladas, como é o caso da Atividade *Análise do Livro Didático* e da aplicação da *Sequência Didática* elaborada pelos discentes;

3. Nota-se, principalmente a partir da *Atividade de ambientação*, o cuidado da professora em criar um ambiente onde a relação docente-discente aconteça de forma horizontal, com base na reflexão e no diálogo. Este intuito também pôde ser identificado na segunda aula, onde houve um momento para a turma discutir o Plano de Curso e decidir coletivamente as atividades avaliativas, a partir dos comentários que a docente deixou em todas as atividades dos discentes e da possibilidade em refazer as atividades;

4. As práticas realizadas pela professora impactam diretamente na constituição da identidade docente dos licenciandos, uma vez que podem servir de inspiração para os futuros professores.

Este trabalho revelou que a história de vida, marcada pela influência familiar, pela influência de outros professores e pela participação em movimentos sociais, e as concepções que os licenciandos adotam sobre/para a Educação e a Didática são importantes elementos em suas identidades docentes. Da mesma forma, mostrou que a disciplina Didática Fundamental na UnB em contexto do ensino remoto, contribui para a construção de uma identidade baseada na multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e para a formação de professores que valorizem em suas práticas a articulação das dimensões técnica, humana e política do processo educativo.

Por fim, vale ainda destacar um importante desafio desta pesquisa: a necessidade de distanciamento da pesquisadora e da orientadora do objeto de análise. Pela relação da autora com a docente da turma analisada, e pela orientadora ser ao mesmo tempo investigadora e sujeito investigado, foi necessário um afastamento para que as questões pessoais não

interferissem nas análises. Este afastamento não é uma tarefa fácil e é importante sinalizar que ele foi de fato realizado, prevalecendo as singularidades das autoras enquanto pesquisadoras.

Esta pesquisa, para além de revelar que identidades vêm sendo construídas na Universidade de Brasília, a partir da disciplina Didática Fundamental, foi um importante instrumento de autoavaliação e autoformação para as pesquisadoras, em especial para Professora Ireuda Mourão, que teve a possibilidade de refletir sobre sua prática. Conseqüentemente, pelo papel de destaque da docente na formação de futuros professores este trabalho tem seus impactos e ganhos ampliados. E para o futuro, emerge a possibilidade de se apurar como a Didática será reconfigurada em um cenário pós pandêmico, com o retorno das atividades presenciais, e como contribuirá na formação dos futuros professores.

Referências bibliográficas

- ALTHAUS, Maiza Taques Margraf; ZANON, Denise Puglia. **Didática**: questões de ensino. Ponta Grossa: Ed. UEPG/NUTEAD, 2009.
- CANDAU, Vera Maria. A Didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012. p. 13-24
- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *et al.* **Didática e Docência**: Aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.
- GASPARIN, João Luiz. Introdução. In: **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.
- GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997. (Coleção Educa Currículo)
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LEITE, Francisco Tarciso Leite. **Metodologia científica**: métodos e técnicas de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Ideias & Letras, 2008.
- LIBÂNEO, José Carlos. **DIDÁTICA**: Velhos e novos temas. Edição do Autor, 2002. Disponível em <<https://biblioteca.unisced.edu.mz/handle/123456789/1005>>. Acesso em 05 de fevereiro de 2022.
- MANAIA, Maria Manuela da Costa et al . Carta aos pais: uma estratégia de comunicação dos filhos sobre a escolha da carreira. **Rev. SPAGESP**, Ribeirão Preto , v. 14, n. 2, p. 19-38, 2013 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702013000200003&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 02 de abril de. 2022.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 109-131, 9 maio 2009.
- MELLINI, Carolina Kiyoko e OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. (2020). Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte) [online]. 2020, v. 22. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-21172020210117>>. Acesso em 04 de fevereiro de 2022.

MORGADO, José Carlos. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, out./dez. 2011.

MOURÃO, Ireuda da Costa. **O ensino de Didática na Licenciatura em Química no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 29-39, jan./dez. 2008.

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

RAYS, Oswaldo Alonso. Pressupostos teóricos para o ensino da didática. In: CANDAU, Vera Maria. (org.) **A Didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012, p.43-52.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SILVA, Tomáz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomáz Tadeu (org). **Alienígenas na sala de aula**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed, São Paulo: Cortez, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002, p.56-111.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, 2020. **RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO Nº 0059/2020**. Disponível em <<https://www.deg.unb.br/legislacoes/233-legislacao/357-legislacoes-cepe-o-conselho-de-ensino-pesquisa-e-extensao>>. Acesso em 11 de março de 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *et al.* Didática: práticas pedagógicas em construção. In: **32ª Reunião Anual ANPEd**. Anais. Caxambu: UFMG, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos (coord.). **Repensando a Didática**. 21 ed. rev. e atual - Campinas, SP: Papirus, 2004, p.33-53.

3ª Parte
PERSPECTIVAS FUTURAS

Perspectivas Futuras

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. (FREIRE, 1996)

Quando ingressei na UnB a sensação foi de um sonho realizado, embora eu soubesse que ainda teria alguns anos pela frente para finalmente colocar a beca e o capelo. Hoje, relembro os últimos 4 anos e meio, que mais pareciam uma eternidade, começo a pensar em como esse tempo passou rápido. Agora consigo vislumbrar que minha versão caloura da Pedagogia nunca mais vai se repetir, embora eu ainda não tenha aceitado o título de veterana.

Escrever essa última parte do TCC me traz uma sensação de nostalgia que não consigo dizer se é boa ou ruim. O que posso dizer é que a minha versão caloura, que está aqui guardada dentro de mim, está muito orgulhosa. Apesar de todos os desafios, dificuldades e momentos de crise, eu/nós consegui(mos)!

Acredito que a formação que recebi nesta Universidade me tornou uma futura professora competente nas dimensões política, técnica e afetiva, ao mesmo tempo em que reconheço que todas as minhas experiências pessoais também me influenciam e influenciarão constantemente. Dessa forma, quanto ao futuro, minha perspectiva é contribuir com educação, em especial pública, de qualidade, trabalhando para que meus estudantes sejam cidadãos autônomos, críticos, reflexivos e preocupados com a sociedade que querem construir. Reconhecendo as limitações que posso enfrentar, desejo promover uma educação emancipadora, contextualizada e que colabore com a construção de uma sociedade mais justa, pautada nos princípios da equidade, valorização da diversidade e respeito ao próximo. Da mesma forma, minha expectativa é não parar os estudos por aqui, mas continuamente me aprofundar nas temáticas que me interessam e/ou que são de interesse social.

Enfim, concluo esse texto inspirada na citação de Paulo Freire e retomando as palavras de meu Memorial Educativo: sou milhares de minhas versões anteriores e parte das futuras versões. Sou incompleta, não finalizo esse TCC e esta graduação formada, e sim FORMANDA, pois compreendo que estou sempre em evolução, sempre em busca de melhorar enquanto pessoa e enquanto (futura) docente.

ANEXO 1 - Plano de Curso

Plano de Curso

Turma: MTC0012 - DIDÁTICA FUNDAMENTAL (60h) - Turma: A
(2020.1)

Horário: 2M1234

Pré-Requisitos: ((PED0058) OU (PPB0017) OU (PPB0067)
OU (PED0060) OU (TEF0065) OU (TEF0118))

Ementa: A RELAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO E SOCIEDADE. A
RELAÇÃO ENTRE AS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO,
PEDAGOGIA E DIDÁTICA - SABERES DOCENTES. A
EVOLUÇÃO HISTÓRICA DA DIDÁTICA E TENDÊNCIAS
ATUAIS - DIVERSIDADE DE SUJEITO-TEMPO-ESPAÇO.
PESQUISA EM DIDÁTICA E AUTO-FORMAÇÃO. A
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: CURRÍCULO,
PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO, NA ESCOLA E EM OUTROS
AMBIENTES DE APRENDIZAGEM MEDIADOS OU NÃO
PELAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO.

Matrícula Docente(s)

1205421 IREUDA DA COSTA MOURAO - 60h

Metodologia de Ensino e Avaliação

Metodologia:	<p>A metodologia de ensino adotada se fundamenta na relação entre teoria e prática, considerando o cotidiano escolar e as experiências dos licenciandos, como forma de compreender e saber utilizar, concretamente, os conhecimentos da didática a partir de uma postura reflexiva, crítica e emancipadora. Dessa forma, pretende-se envolver os licenciandos no próprio processo de formação através da participação, da troca de saberes e da construção coletiva do conhecimento. Poderão ainda ser utilizadas as seguintes ferramentas:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) videoconferências e chats realizadas por meio de plataforma institucional; b) outras atividades não presenciais realizadas em momento temporal predeterminado. d) videoaulas gravadas; e) drives de armazenamento e compartilhamento de dados; f) fóruns de discussão e e-mails; g) mídias sociais de longo alcance; h) orientações de atividades remotas; i) outras tecnologias midiáticas e materiais didáticos para leituras dirigidas a comunidades sem acesso a internet, em conformidade com as especificidades de curso e possibilidades alternativas existentes.
Procedimentos de Avaliação da Aprendizagem:	<p>A avaliação da aprendizagem será baseada na concepção de avaliação contínua e formativa respeitando as disposições legais da instituição. O Processo avaliativo da evolução da aprendizagem se procederá através de acompanhamento sistemático do aluno de forma contínua, individual e/ou coletiva. Tal procedimento se efetivará mediante a apreciação do desempenho, envolvimento e participação das atividades, e da verificação da aprendizagem através de produções escritas.</p> <p>Do ponto de vista quantitativo as atividades serão avaliadas considerando os seguintes itens:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Relato Autobiográfico – 10 pontos 2. Entrevista reflexiva – 20 pontos 3. Quadro Tendências Pedagógicas – 10 pontos 4. Análise de livro didático – 10 pontos 5. Elaboração de Plano de Unidade – 20 pontos 6. Confecção de Material pedagógico - 20 pontos 7. Autoavaliação – 10 pontos <p>Para fins de aprovação, com menção final de até SS, o(a) aluno(a) realizará obrigatoriamente as atividades previstas. A menção final seguirá a escala adotada pela UnB: SS (10,0 a 9,0 pontos); MS (8,9 a 7,0 pontos); MM ((6,9 a 5,0); MI (4,9 a 3,0); II (2,9 a 0 pontos). A menção mínima para aprovação na disciplina é MM. Aos aluno(a)s que não concluírem as atividades acadêmicas e/ou não as entregarem, será atribuída a menção SR, que indica a condição de sem rendimento na disciplina.</p>
Horário de Atendimento:	8:00 até 11:40

Cronograma de Aulas

Início	Fim	Descrição
17/08/20 20	17/08/20 20	Ambientação
24/08/20 20	24/08/20 20	Ambientação
31/08/20 20	31/08/20 20	A trajetória histórica da Didática
07/09/20 20	07/09/20 20	A relação Educação, Sociedade e Trabalho Docente
14/09/20 20	14/09/20 20	Identidade e Saberes Docentes
21/09/20 20	21/09/20 20	Instrumentos e estratégias de auto-formação
28/09/20 20	28/09/20 20	Tendências Pedagógicas
05/10/20 20	05/10/20 20	Tendências Pedagógicas
12/10/20 20	12/10/20 20	Metodologias Ativas de Ensino
19/10/20 20	19/10/20 20	Concepções e elementos do Currículo
26/10/20 20	26/10/20 20	Concepções e elementos do Currículo
02/11/20 20	02/11/20 20	Avaliação da Aprendizagem
09/11/20 20	09/11/20 20	Planejamento de ensino: Concepção, finalidade, organização e sua contribuição no fazer docente
16/11/20 20	16/11/20 20	Planejamento: (objetivos; seleção e organização de conteúdos; metodologia; técnicas de ensino; recursos didáticos e midiáticos; e avaliação)
23/11/20 20	23/11/20 20	Princípios e elementos estruturantes do planejamento
30/11/20 20	30/11/20 20	Princípios e elementos estruturantes do planejamento
07/12/20 20	07/12/20 20	Compartilhando o Plano de Ensino e o Material Pedagógico
14/12/20 20	14/12/20 20	Encerramento da Disciplina

Avaliações

Data	Hora	Descrição
14/09/20 20	23:59	Relato Autobiográfico
28/09/20 20	23:59	Entrevista com professor inspirador
12/10/20 20	23:59	Quadro Tendências Pedagógicas
02/11/20 20	23:59	Análise de livro didático
06/12/20 20	23:59	Confecção de Material Pedagógico
07/12/20 20	07:00	Plano de unidade
14/12/20 20	07:00	Autoavaliação

Referências Básicas

Tipo de Material	Descrição
Livro	KENSKI, V. M. Repensando a avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, i. p. a. (coord.). Repensando a didática. 29. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.
Livro	MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 20
Livro	ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
Livro	FARIAS, Isabel Maria S. de. et al. A organização do processo didático. In: _____. Didática e docência: aprendendo a profissão. Brasília: Liber livro, 2011.
Livro	FARIAS, I. M. S. et. al. Identidade e Fazer Docente: Aprendendo a ser e estar na Profissão. In: Didática e Docência: Aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2011.
Livro	FARIAS, I. M. S. et, al. Fundamentos da prática docente: elementos quase invisíveis. In: Didática e Docência: Aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2011.
Livro	ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (orgs.). Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho na aula. 10. ed. Joinville: UNIVILLE, 2012.
Livro	FARIAS, I. M. S. [et. Al.]. Didática? Didáticas? Qual Didática? Uma conversa sobre nossa opção teórica. In: Didática e docência: aprendendo a profissão. 3. Ed. Brasília: Liber Livro, 2011.
Livro	SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L.P.B. Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994