

Identities Docentes: uma análise dos conteúdos, metodologias e discursos dos licenciandos na disciplina Didática da Universidade de Brasília durante o ensino remoto

Teaching Identities: an analysis of the contents, methodologies and discourses of undergraduates in the Didactics discipline at the University of Brasília during remote teaching

Identities docentes: un análisis de los contenidos, metodologías y discursos de los estudiantes de grado en la disciplina de Didáctica de la Universidad de Brasilia durante la enseñanza a distancia

Ireuda da Costa Mourão¹
Yana Mara Lopes de Araujo²

Resumo: Este artigo tem como objetivo conhecer que identidades docentes têm sido construídas durante a formação inicial de professores, a partir da disciplina Didática Fundamental, no contexto do ensino remoto, na Universidade de Brasília (UnB). A discussão teórica ancora-se em Candau (2012), Farias *et al.* (2009), Veiga (2004; 2009), Nóvoa (2000) e Pimenta (1999). Os documentos analisados para alcançar os objetivos foram: o plano de ensino do primeiro semestre de 2020 de uma das turmas de Didática; textos e demais materiais disponibilizados para os estudantes; e algumas atividades realizadas durante a execução da disciplina. Preliminarmente, a análise destes documentos indicou que, mesmo em condições de ensino remoto, a disciplina Didática Fundamental é um componente que valoriza a articulação entre teoria e prática e preza pelas dimensões política, técnica e afetiva na constituição das identidades dos docentes formados na Universidade de Brasília.

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

Abstract: This article aims to know what teaching identities have been built during the initial training of teachers, from the Fundamental Didactics discipline, in the context of remote teaching, at the University of Brasília (UnB). The theoretical discussion is based on Candau (2012), Farias *et al.* (2009), Veiga (2004; 2009), Nóvoa (2000) and Pimenta (1999). The documents analyzed to achieve the objectives were: the teaching plan of the first semester of 2020 of one of the Didactic classes; texts and other materials made available to students; and some activities carried out during the execution of the discipline. Preliminary, the analysis of these documents indicated that, even in remote teaching conditions, the Fundamental Didactics discipline is a component that values the

¹ Doutora em Educação (UFAM). Professora adjunta da Universidade de Brasília (UnB). Distrito Federal, Brasil. E-mail: ireuda@unb.br. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2411-972X>

² Graduada em Pedagogia (UnB). Distrito Federal. Brasil. E-mail: yana.ymla@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7063-4496>

articulation between theory and practice and values the political, technical and affective dimensions in the constitution of the identities of teachers trained at the University of Brasília.

Keywords: Didactics; Teacher Identity; Teacher training; Remote Teaching.

Questões iniciais

Dados do Censo Escolar 2020 e do Censo da Educação Superior 2019 revelam que o Brasil possui mais de 2,5 milhões de professores. Já o Censo da Educação Superior 2020, indicou mais de 243 mil concluintes de graduação em licenciatura. Tendo em vista este elevado número de professores formando-se é imperativo questionar e refletir sobre que formação estes sujeitos recebem. Como essa formação possibilita que os licenciandos constituam suas identidades profissionais? Em que medida a graduação em licenciatura, e em especial as experiências vivenciadas durante o curso, tem contribuído para a construção das identidades dos futuros professores?

A Didática é uma disciplina obrigatória nas licenciaturas. Ao cursá-la os licenciandos tem a possibilidade de articular teoria e prática; refletir sobre questões epistemológicas do campo da Didática, mas também questões da organização do trabalho docente que podem favorecer a formação de um docente crítico, reflexivo, autônomo e que possui expertise técnica. Considerando esse contexto, surge a questão central desta pesquisa: que identidades docentes têm sido construídas durante a formação inicial de professores, a partir da disciplina *Didática Fundamental*³, no contexto do ensino remoto, na Universidade de Brasília (UnB)?

Para compreender melhor o papel da Didática como componente curricular da formação docente e verificar como sua materialização influi nas identidades dos futuros professores, primeiro pontuamos alguns elementos de sua trajetória e construção enquanto disciplina, bem como seus aspectos históricos e epistemológicos. Mas, importa dizer que, destituída do propósito de esgotar as discussões sobre as contribuições da Didática para a formação dos licenciandos e licenciados, a pesquisa buscou mais

³ Na Universidade de Brasília, a disciplina que tem como objeto de estudo a Didática utiliza a nomenclatura *Didática Fundamental*; desta forma, para fins de fluidez textual, sempre que nos referirmos à disciplina da UnB, utilizaremos a fonte em itálico.

especificamente: I) identificar que conhecimentos/conteúdos são ensinados na disciplina *Didática Fundamental*; II) descrever as estratégias metodológicas utilizadas na disciplina *Didática Fundamental*, para analisar as implicações destas na construção das identidades 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.

Ser professor: um processo pessoal, coletivo, histórico, social, político e profissional

Reconhecendo 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, Morgado (2011) indica que a identidade profissional do professor é carregada de especificidades e, por isso, defende o uso do termo '*identidades*', no plural, indicando que as identidades profissionais se constroem e se transformam continuamente, podendo assumir diferentes características em momentos distintos da vida.

No mesmo sentido, Nóvoa (2000) afirma 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. Pode-se dizer que o professor constrói sua identidade por meio de um processo complexo que envolve os sentidos que dá para 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.

Reafirmando a percepção de que as identidades docentes são plurais e mutáveis, Pimenta (1999), Tardif (2002) e Marcelo (2009), reconhecem que a identidade docente é construída sob a influência de um determinado contexto histórico/cultural/social.

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).

Farias *et al* (2009) também admitem que as identidades não possuem caráter imutável e 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). A literatura tem nos mostrado que a trajetória e as vivências não somente influenciam na escolha pela docência, mas também refletem 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 suas experiências vividas.

Formação de professores: a Didática como elemento fundamental na construção das identidades docentes

São muitos os conhecimentos e saberes próprios da profissão docente adquiridos durante a formação, e em especial, 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).

A palavra Didática vem da expressão grega *techné didaktiké* e se traduz por arte ou técnica de ensinar. Foi oficialmente apresentada em 1617 por Wolfgang Ratke, na obra *Introdução geral à didática ou arte de ensinar* e se consagrou através do monge luterano João Amós Comenius, com o livro *Didática Magna: tratado universal de ensinar tudo a todos*, publicado em 1657.

Tradicionalmente, são delegadas três atribuições à Didática: uma disciplina das licenciaturas, um campo de estudo, mas também é o próprio ensino, isto é, 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” (ATHAUS; 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". Já 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.

Para compreender o lugar e a importância da Didática na formação de professores e na construção das identidades docentes, é fundamental considerar que em sua trajetória histórica, a Didática procurou atender às necessidades educacionais de cada época e contexto político e social.

Estudos que se dedicaram à historicizar a Didática (FARIAS *et al*, 2009; VEIGA, 2004; 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 um curso de licenciatura em 1939 e em 1946 tornou-se uma disciplina dos cursos de formação de professores.

Em seus primeiros anos, 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 privilegia o discurso escolanovista (CANDAU, 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.

Conforme Candau (2012), com o ideário escolanovista esperava-se que os professores transformassem suas práticas, porém, a dimensão técnica do processo ensino-aprendizagem permaneceu sendo o centro da prática pedagógica, pois a ideologia da Escola Nova não possibilitava que os professores analisassem a prática pedagógica real. Desta forma, percebe-se que além do distanciamento entre teoria e prática, é possível inferir uma identidade docente fragmentada e, por que não dizer, frustrada, pois conforme a autora, o discurso dos professores até foi 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 passou a ser vinculada à ideia de desenvolvimento, enfatizando os ideais de produtividade, eficiência e racionalização. Mais do que nunca se defendia 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 priorizava, na formação de professores, a objetividade e racionalidade do processo de ensino, fato constatado 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.

Sob a égide 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. É provável que o tecnicismo tenha contribuído para gerar identidades docentes que valorizassem um discurso de que era necessário 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 reprodutivistas⁴ 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).

A antididática contrapõe as dimensões técnicas da prática pedagógica, e conseqüentemente, novamente o enfoque recai sobre apenas um dos aspectos do processo de ensino-aprendizagem, neste caso, o caráter político da educação. A partir do movimento da antididática, a disciplina 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 antididática)" (FARIAS *et al*, 2009, p. 20).

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

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

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 diz que neste período, a partir dos pressupostos da Pedagogia Crítica, os primeiros estudos em busca de uma Didática alternativa são iniciados.

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.

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; [...] uma didática que articula teoria e prática, escola e sociedade, conteúdo e forma, técnica e política, ensino e pesquisa" (FARIAS *et al*, 2009, p. 20).

Candau (2012) defende uma didática fundamental em que o processo de ensino-aprendizagem articule as dimensões técnica, política e humana, sendo esta última a dimensão que diz respeito à subjetividade que o indivíduo carrega consigo, seus interesses, crenças, princípios e, principalmente, a afetividade. Isso quer dizer 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.

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). Componente curricular obrigatório para o curso de Pedagogia e demais licenciaturas, 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. Conforme consta em sua ementa, cabe à *Didática Fundamental* o estudo e aprofundamento das seguintes temáticas:

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-espaco-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 comunicação⁵.

Tradicionalmente, esta disciplina é ofertada no formato de aulas presenciais, mas, em 2020, ano em que se produziu os dados 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. As Instituições de Ensino tiveram que suspender as aulas presenciais e em seguida, buscando dar continuidade adequada às atividades

⁵ Retirado do SIGAA/UnB (https://sig.unb.br/sigaa/public/componentes/busca_componentes.jsf?aba=p-ensino).

administrativas e acadêmicas, retomar as atividades de forma não presencial. Dessa forma, em 28 de agosto, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UnB publicou a Resolução CEPE nº 059/2020, que previa a retomada do calendário acadêmico do primeiro semestre letivo de 2020 (1/2020) com o ensino emergencial remoto, composto por atividades síncronas⁶ e/ou assíncronas⁷.

Inicialmente, como um procedimento para a organização dos dados, foram identificados a que curso pertenciam cada estudante que compunha a turma buscando delimitar quantos e quem seriam os sujeitos participantes da pesquisa. A turma era composta por estudantes de diferentes licenciaturas, e baseado neste perfil diversificado, optou-se por um recorte nas atividades de seis estudantes, um de cada curso dos cinco com maior representação na turma, priorizando aqueles que realizaram todas as atividades do semestre. Desta forma, foram selecionados um estudante dos cursos de: 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; sistematicamente caracterizados conforme o quadro⁸ a seguir:

Quadro 1 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Estudante	Curso	Idade em 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

⁶ Atividades síncronas são aquelas que acontecem em tempo real e em que professor e estudantes interagem, ao mesmo tempo, em um espaço virtual. Como exemplo de atividade síncrona, temos as salas de videoconferência, transmissões ao vivo e *chats*.

⁷ Atividades assíncronas são aquelas que não precisam de conexão simultânea em tempo real. Sendo assim, ainda que os alunos e os professores não estejam conectados ao mesmo tempo, é possível dar continuidade às atividades. Como exemplo de atividade assíncrona, temos videoaulas gravadas, fóruns de discussão e *e-mails*.

⁸ Quadro elaborado a partir das respostas dos estudantes selecionados à segunda atividade proposta na Disciplina, o Relato Autobiográfico, detalhada mais à frente neste texto.

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 pelas autoras, 2022.

Sendo assim, a turma de *Didática Fundamental 1/2020*, cujos dados foram analisados na pesquisa, iniciou suas atividades em agosto de 2020, por meio do modelo de ensino remoto. Para a pesquisa, os documentos analisados foram: Plano de Curso, textos utilizados na disciplina e atividades realizadas pelos licenciandos, disponíveis da plataforma *Microsoft Teams*⁹.

Estratégias metodológicas da disciplina *Didática Fundamental*

A Professora da turma analisada optou pelo uso integrado das plataformas *Microsoft Teams* e *SIGAA/UnB*¹⁰ para a realização das atividades acadêmicas não presenciais e contato oficial com os estudantes. 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.

⁹ 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.

¹⁰ 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.

Ao longo do semestre 1/2020, a turma A de *Didática Fundamental* realizou 16 aulas, 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.

Durante o percurso da disciplina, os estudantes entregaram à professora 7 tarefas, divididas da seguinte maneira:

- 1: Atividade de ambientação (exposição das expectativas com a docente e com a disciplina);
- 2: Mapa conceitual (síntese da trajetória da Didática);
- 3: Relato Autobiográfico (narração da trajetória formativa, refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem e a avaliação escolar vivenciados);
- 4: Entrevista com Professor Inspirador (análise de entrevista realizada);
- 5: Texto para quadro comparativo das Tendências Pedagógicas.
- 6: Sequência Didática; e
- 7: Elaboração de Material Pedagógico.

Verificou-se que as duas primeiras não estavam entre as avaliações que compunham a nota (exigência da instituição para fins de aprovação ou não dos estudantes), e apesar da Professora não as identificar como atividades diagnósticas, percebe-se este caráter, pois poderiam ajudá-la na condução da disciplina.

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 teórico da disciplina, buscando situar os estudantes na trajetória histórica da Didática e nos pressupostos das diferentes tendências pedagógicas.

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, pode-se inferir que esta atividade possibilita que o licenciando vá construindo sua identidade e prática pedagógica a partir de uma postura crítica e reflexiva. Ainda a respeito desta atividade, 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 já se verificou, nem só da parte teórica 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 o conteúdo “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.

Na atividade da *Entrevista Reflexiva* transparece três importantes atributos reunidos 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 prático, crítico e autoformativo, uma vez que a análise da entrevista deveria se basear nos conteúdos estudados e no texto de Farias (2011)¹¹, propondo um movimento de reflexão sobre a prática pedagógica.

Já as atividades da *Sequência Didática e Elaboração de 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” (VEIGA *et al*, 2009, p. 4). Dessa forma, atividades práticas e que dão liberdade ao discente, como é o caso da elaboração da *Sequência Didática* e do *Material Pedagógico* promovem a autonomia e emancipação dos licenciandos, e, lembrando 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.

Analisando o plano de ensino, foi possível verificar a supressão da atividade avaliativa *Análise de livro didático*, 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.

¹¹ 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.

Por outro lado, existe um aspecto negativo na não realização desta tarefa: esta é uma atividade que também traz caráter prático para a disciplina, afinal, analisar livros didáticos é uma ação do trabalho cotidiano docente. Desta forma, a não realização desta atividade representa, de certa forma, uma perda para a formação dos futuros professores.

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. É importante destacar que a Professora deixou comentário/*feedback* na maioria das atividades, demonstrando valorização da produção dos estudantes e 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.

Ante o exposto, verifica-se que, de maneira geral, as atividades da Turma *Didática Fundamental A* se desenvolveram de maneira a possibilitar 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. 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.

Plano de ensino: textos/conteúdos 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 do currículo, e que este é um terreno de disputas e relações de poder, e portanto, os conhecimentos e conteúdos a ele associados acabam por configurar também essas disputas.

Os conhecimentos/conteúdos são construções sócio-políticas, e neste 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). Com o Plano de Curso, é possível identificar concepções, conteúdos, pressupostos e, às vezes, até mesmo as visões políticas que fundamentam o componente curricular.

Ao observar o Plano de Curso da turma analisada 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 estruturação desses conteúdos, mesmo que isto não tenha sido 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; a segunda, nota-se que houve uma preocupação em discutir os processos didáticos de ensino e de aprendizagem ancorados na reflexão sobre as Tendências Pedagógica; e a terceira, tratou da organização do trabalho didático-pedagógico escolar. Essa organização utilizou das seguintes se referências:

Quadro 2 - Conteúdos e Referências Bibliográficas por unidade

UNIDADE I – NOÇÕES INTRODUTÓRIAS

FARIAS, I. M. S. *et al*. Didática? Didáticas? Qual Didática? Uma conversa sobre nossa opção teórica. In: FARIAS, I. M. S. *et al*. *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. *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, RJ: Vozes, 1994.

UNIDADE II - OS FUNDAMENTOS DO TRABALHO DOCENTE

FARIAS, I. M. S. *et al*. Fundamentos da prática docente: elementos quase invisíveis. In: FARIAS, I. M. S. *et al*. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber livro, 2011.

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.

UNIDADE III – A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO ESCOLAR
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. *et al.* A organização do processo didático. In: FARIAS, I. M. S. *et. al. Didática e docência: aprendendo a profissão.* Brasília: Liber livro, 2011.

KENSKI, V. M. Repensando a avaliação da aprendizagem. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). *Repensando a didática.* 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

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.

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

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

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 deduzir em parte, que estes conhecimentos impactam na formação das identidades docentes 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 cuidadosa das referências bibliográficas revela o cuidado em provocar reflexões críticas sobre os contextos social, político e econômico em que se concebe a Educação, em especial nos textos dos autores Gasparin e Saviani.

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, pois os autores que compõem as referências da disciplina, 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.

O que revelam os discursos dos futuros professores

Como já se verificou, a trajetória e as vivências influenciam na escolha pela docência e 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". 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. Nesse sentido, Farias *et al* destacam a importância da família no processo da escolha profissional, pois "é dela que advém, a princípio, traços culturais como os costumes, as crenças, os valores e as práticas com saberes nos quais a pessoa vai estruturando seu comportamento, seu modo de ver e sua auto-imagem (2009, p. 61).

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). Apesar disto, apenas 2 dos 6 estudantes e sujeitos dessa pesquisa mencionaram a influência familiar em suas *Atividades de Ambientação*.

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: “Ele (professor inspirador) era muito prestativo e amigo. Lembro de uma atividade que ele passou que fez a sala toda se emocionar. [...] Foi aí que eu 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 um deles [...]”.

Relembrando Marcelo (2009, p.116),

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 [...].

Da mesma maneira, é possível comprovar os impactos de ex-professores na identidade docente em construção dos licenciandos, especialmente no que diz a 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”.

Conforme a análise realizada, verifica-se um ponto em comum entre os estudantes pesquisados: durante a 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”.

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”.

Retomando a narrativa dos sujeitos pesquisados, outro ponto em comum identificado em suas atividades da disciplina é a movimentação política e a participação em ações sociais desenvolvidas na/pela escola durante a trajetória escolar. Marcelo (2009, p.117), 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.

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, em seus três *A's* que sustentam o processo identitário docente (*Adesão, Ação e Autoconsciência*) 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: “[...] comecei a participar dos movimentos estudantis e formar minhas opiniões. [...] 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, sinalizam 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. E essa atividade de narrar sua trajetória escolar pode possibilitar aos licenciandos refletirem sobre como e em que tipo de professor estão se formando, inclusive que as experiências antes do curso de licenciatura são importantes para suas constituições enquanto docentes.

De acordo com Marcelo (2009, p.116), “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. 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 estas questões, verificou-se que as concepções prévias dos licenciandos ainda estavam fortemente vinculadas à uma Didática tecnicista/instrumental. A maioria dos estudantes conhece somente a Didática enquanto a ação de ensinar. As palavras técnica, método e modelo que foram citadas nas respostas, remetem a visão ainda estereotipada da Didática. Enquanto as expressões, *forma que se ensina, maneira como ensina e sinônimo de ensino*, também encontradas com frequência nas respostas, se referem a compreensão da didática enquanto ao ato de ensinar propriamente dito.

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".

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

Estudante 5: "[...] 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".

Pimenta (1999) afirma que geralmente, para os alunos da licenciatura, Didática significa saber ensinar e que isso implica que os licenciandos esperam que este componente curricular lhes forneça técnicas e métodos eficientes a serem aplicados nas situações de ensino. Assim, as respostas anteriores ilustram muito bem o que a autora afirma.

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 repostas à atividade *Autoavaliação* (no final da disciplina) sinalizam uma possível mudança a respeito das ideias sobre a Didática. Anteriormente verificou-se que os estudantes compreendiam a Didática muito relacionada à sua dimensão técnica. Dessa forma, é interessante as seguintes falas, retiradas da última atividade realizada no semestre:

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 [...]. 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. É importante que os licenciandos visualizem que 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 4: "A questão das diferentes tendências pedagógicas me fez ter horizontes mais amplos. Mas *confesso que ainda estou no início dessa questão.* [...] 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 itálico 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.

Considerações Finais

A pesquisa realizada pautou-se no objetivo de analisar a disciplina *Didática Fundamental* para identificar que identidades têm sido construídas 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 semestre 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 articulação entre teoria e prática e a reflexão crítica sobre concepções de educação, papel do professor, processos de ensino e aprendizagem. É na disciplina de Didática que os professores em formação pensam sobre os modelos de sociedade e de sujeitos que estão se formando nas instituições educativas e da sua relação com as diversas teorias pedagógicas, com as práticas pedagógicas, e por conseguinte, com as formas de ensinar.

Frente à questão central aqui explicitada, algumas reflexões merecem destaque:

1. É importante compreender que existem identidades docentes, sempre no plural: a construção destas identidades recebe influências 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. Nesse sentido, convém salientar que a existência de diferentes identidades docentes não significa que uma é melhor que a outra, mas que as identidades estão se constituindo em movimentos, por isso, não podemos afirmar que a identidade é fixa, pronta e acabada. E todo esse processo de constituição das identidades não anula o fato de que exista saberes próprios da docência necessários para a atuação em sala de aula;
2. O Ensino Remoto impõe limitações para o desenvolvimento da disciplina, especialmente no que diz respeito às atividades práticas, que em algumas situações precisaram ser adaptadas ou retiradas do planejamento, causando prejuízos à formação dos licenciandos;
3. As práticas realizadas pelos professores, inclusive e especialmente os de Didática, impactam diretamente na constituição da identidade profissional dos licenciandos, uma vez que podem servir de inspiração em sua futura atuação docente.

Por fim, esta pesquisa revelou que a disciplina *Didática Fundamental* na UnB, em contexto do ensino remoto e da turma analisada, pauta-se na perspectiva da didática crítica e contribui para a construção de uma identidade baseada na multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem: os textos estudados e atividades realizadas, ao mesmo tempo em que prezaram pela instrumentalização, também provocaram reflexões políticas nos licenciandos e buscaram valorizar as ideias e vivências dos estudantes e incluí-los na construção da disciplina. Assim, pode-se dizer que a disciplina contribui para a formação de professores que valorizem em suas práticas a articulação das dimensões técnica, humana e política do processo educativo.

Referências

ALTHAUSI, Maiza Taques Margraf; ZANON, Denise Puglia. *Didática: questões de ensino*. Ponta Grossa: Ed. UEPG/NUTEAD, 2009.

CANAU, Vera Maria. A Didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANAU, Vera Maria (Org.). *A Didática em questão*. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. *O movimento da didática crítica: contexto, razões e proposições*. In: MONTEIRO, Silas Borges. Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Didática, saberes docentes e formação, v.1. / MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (Orgs). Cuiabá-MT: EduFMT/Editora Sustentável, 2019.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* *Didática e Docência: Aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.

LIBÂNIO, José Carlos. *DIDÁTICA: Velhos e novos temas*. Edição do Autor, 2002. Disponível em <<https://biblioteca.uniscd.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, 2013, p. 19-38. 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, 2009, p. 109-131, 9 de maio.

MELLINI, Carolina Kiyoko; OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta. Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte), 2020 [online]. 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, 2011, p. 793-812, out./dez.

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 Ed., 2000.

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

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

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: Tardif, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* Didática: práticas pedagógicas em construção. REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 32. *Anais*. Caxambu: UFMG, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos A. (Coord.). *Repensando a Didática*. 21. ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papyrus, 2004.