

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS DO PONTAL

Raiane Santos Alves

O PAPEL DA DIDÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA FORMAÇÃO  
DOCENTE

ITUIUTABA, MG

2021

Raiane Santos Alves

O PAPEL DA DIDÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NA FORMAÇÃO  
DOCENTE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de graduada em Pedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Lucia Helena Moreira.

ITUIUTABA, MG

2021

Raiane Santos Alves

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora do Instituto de Ciências Humanas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia, para a obtenção do título de graduada em Pedagogia, sob a orientação da Professora Doutora Lúcia Helena Moreira.

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof<sup>a</sup>: Dr<sup>a</sup> Lúcia Helena Moreira de Medeiros Oliveira (orientadora)**

---

**Prof<sup>a</sup>: Dr<sup>a</sup> Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves**

---

**Prof<sup>a</sup>: Dr<sup>a</sup> Raquel Aparecida Souza**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade valiosa da vida, da saúde, da paz, do trabalho e o ingresso neste curso maravilhoso, pois sei que sem Ele, não teria condições emocionais e materiais de concluí-lo.

Aos meus pais, Sr. Ademar e Sra. Ionêz e a minha irmã, Rita. Sem a ajuda deles, tudo não teria sido possível. A educação, os conselhos, o investimento de tempo e recursos foram essenciais para me estimular a seguir com meus estudos, desde a educação básica até o ensino superior e, quiçá a pós-graduação. Independentemente de quais escolhas profissionais e acadêmicas, sei que eles me apoiarão, como o fizeram em toda minha vida. Pai, Mãe e irmã, muito obrigada! Amo vocês!

Estendo em especial a minha prima Patrícia que jamais me negou apoio, que esteve comigo desde o início da minha vida acadêmica e aos demais familiares, gratidão eterna, pelo apoio incondicional, que me impulsionou, a seguir a almejada trajetória universitária.

Agradeço a todos que fizeram e fazem o curso de Pedagogia do ICHPO/UFU ser o que é: envolvimento de profissionais capacitados, comprometidos e humanos. Cada um deles possibilitou ampliar ricos conhecimentos que se materializaram na construção desse TCC.

Aos meus mestres, sinceros agradecimentos por nortearem essa mera discente rumo ao conhecimento significativo. Sem o zelo e empenho de vocês, certamente, não teria alcançado os saberes que tenho hoje.

Aos amigos, colegas, parceiros do curso de Pedagogia, meus sinceros agradecimentos. À Mayara pela afinidade que se estendeu todo o curso e transcendeu o tempo; à Leandra pela espontaneidade que nos conectou; à Fabiana pela parceria nos momentos inquestionáveis de construção do conhecimento; ao zeloso, José Lito, pela prontidão em socorrer me nos desafios argumentativos. Obrigada pelo compactuar de sentimentos: dúvidas, ansiedades, fobias, alegrias, prazeres, manifestações afloradas na jornada acadêmica.

À minha orientadora Dra. Lúcia Helena (Lucinha), em especial por disponibilizar seu tempo pequenino e generosamente atribuir sábios conselhos que me desafiaram pela busca do aprimoramento do meu TCC (Trabalho Conclusão de Curso) e me ajudaram na construção de minha identidade docente. A minha profunda gratidão, Lucinha!

Dedico o processo e conclusão deste trabalho aos meus pais  
– Ademar e Ionêz e minha irmã Rita.

## RESUMO

Este estudo figura-se no campo da Didática, na área de formação de professores, pois agrega múltiplas temáticas relacionadas ao fazer pedagógico e a identidade profissional. Nesse sentido, interessa-nos investigar e elaborar reflexões e aproximações entre Didática e a constituição da identidade profissional, a fim de compreender o papel da didática na formação da identidade profissional dos professores/as. Este estudo conjectura a didática, enquanto uma disciplina do curso de formação que influencia o processo de construção e ressignificação da identidade do professor/a; tanto na elaboração quanto na aplicação de metodologias em seu fazer didático-pedagógico. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada por meio do estudo bibliográfico, construído com base nos autores que discutem a metodologia da pesquisa científica, como Esteban (2010), Prodanov e Freitas (2013) e Minayo (2001); sobre Didática, como Veiga (1989a e b), Freitas (1995), André e Oliveira (1997), Libâneo (1990 e 1997), Pimenta (1997a), Pimenta et al (2013) e Candau (2013); também, acerca da identidade docente, tais quais: Pimenta (1997b; 1999 e 2013), Nóvoa (1995 e 2009), Schön (1997) e Freire (2005) e, ainda, sobre profissionalização: Novoa (1991), Veiga e Cunha (1999), Lüdke (2001) e Sacristán (2002). Os resultados demonstram que a profissionalização docente na contemporaneidade enfrenta desafios e fragilidades no que se refere às políticas públicas, de formação e prática docente impactadas pelo desmonte das políticas públicas de educação, interferindo no desempenho profissional da categoria. A interlocução entre formação inicial e continuada (em espaços formais ou na prática cotidiana) é essencial para compreender a docência em formação profissional. Vimos que a identidade docente é construída com a relação que se estabelece entre teoria e prática, que a experiência é primordial para este percurso e, ainda, os saberes didáticos são fundamentais para este processo. Concluímos, o curso de formação inicial carrega um grande peso no percurso formativo do profissional docente; que tanto à formação, quanto à profissionalização são processos que corroboram em sua identidade profissional. Pois, seu caráter identitário inicia na formação e se materializa na atuação cotidiana na sala de aula. Cumpre dizer que, a profissão docente está permeada de dificuldades de caráter social, educacional e político, interferindo no seu fazer docente em sala de aula, impactando a assunção de um caráter crítico e reflexivo presente na concepção de didática que trazemos, a qual o aluno, o professor e o conhecimento se relacionam de forma horizontal.

Palavras-chave: Didática. Identidade Profissional. Profissionalização Docente.

## ABSTRACT

This study appears in the field of Didactics, in the area of teacher education, as it brings together multiple themes related to pedagogical practice and professional identity. In this sense, we are interested in investigating and developing reflections and approaches between Didactics and the constitution of professional identity, in order to understand the role of didactics in the formation of the professional identity of teachers. formation that influences the process of construction and resignification of the teacher's identity; both in the elaboration and application of methodologies in their didactic-pedagogical work. The qualitative research was carried out through a bibliographic study, built on the basis of authors who discuss the methodology of scientific research, such as Esteban (2010), Prodanov and Freitas (2013) and Minayo (2001); on Didactics, such as Veiga (1989a and b), Freitas (1995), André and Oliveira (1997), Libâneo (1990 and 1997), Pimenta (1997a), Pimenta et al (2013) and Candau (2013); also, about the teaching identity, such as: Pimenta (1997b; 1999 and 2013), Nóvoa (1995 and 2009), Schön (1997) and Freire (2005) and also about professionalization: Novoa (1991), Veiga and Cunha (1999), Lüdke (2001) and Sacristán (2002). The results show that the professionalization of teachers in contemporary times faces challenges and weaknesses with regard to public policies, training and teaching practice impacted by the dismantling of public education policies, interfering in the professional performance of the category. The interlocution between initial and continuing education (in formal spaces or in daily practice) is essential to understand teaching in vocational training. We saw that the teaching identity is built with the relationship that is established between theory and practice, that experience is essential for this path, and that didactic knowledge is fundamental for this process. We conclude that the initial training course carries a great weight in the training path of the teaching professional; that both training and professionalization are processes that support their professional identity. Because, its identity character starts in the formation and materializes in the daily performance in the classroom. It should be said that the teaching profession is permeated with difficulties of a social, educational and political nature, interfering with their teaching in the classroom, impacting the assumption of a critical and reflective character present in the concept of didactics we bring, which the student, the teacher and knowledge are related in a horizontal way.

**Key-words:** Didactics. Professional Identity. Teaching Professionalization.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>7</b>
<b>1. A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NA CONTEMPORANEIDADE .....</b>	<b>12</b>
<b>1.1 A formação inicial e a profissionalização do professor na atualidade: alguns apontamentos .....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 A formação e profissionalização do professor que continua e se consolida na sala de aula: reflexões necessárias .....</b>	<b>17</b>
<b>2. A IDENTIDADE DA PROFISSÃO: SER PROFESSOR OU PROFESSORA</b>	<b>21</b>
<b>3. A DIDÁTICA E SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE .....</b>	<b>26</b>
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>31</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>34</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>38</b>



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

**E**ste estudo abrange a formação de professores e professoras nos aspectos concernentes à constituição de sua identidade profissional. Nesse recorte, acuramos nossas reflexões sobre o papel da Didática enquanto componente curricular obrigatório e que de alguma forma, tem uma contribuição relevante para que os professores e professoras em formação inicial se despertem para a profissão docente.

A Didática, importante ramo da ciência pedagógica é um componente fundamental no processo de formação docente. Nela, há a articulação da teoria com a prática, pois o professor usa seu conhecimento teórico para instrumentalizar o seu fazer docente, criando condições de aprendizagem sobre o conhecimento ensinado. Na prática vivenciada, o processo de ensino e a aprendizagem são diagnosticados, analisados e interpretados em suas múltiplas dimensões.

Segundo Pimenta *et al* (2013), independentemente do tempo histórico ou circunstâncias, a Didática se insere num campo prático-teórico e orienta os processos de ensino. Para os autores, “a didática pode ser considerada como a ciência do ensino, a arte do ensino, uma teoria da instrução, uma teoria da formação ou mesmo uma tecnologia para dar suporte metodológico às disciplinas curriculares (PIMENTA *et al*, 2013, p. 144).

Desse modo, despertou-nos a necessidade de pesquisar a temática em questão, pois entendemos ser relevante uma investigação que possibilitasse tecer algumas aproximações a respeito da identidade docente sob o viés da Didática e, ainda, o modo como concebemos a identidade profissional do ser professor/a.

Ao longo da graduação, os conhecimentos construídos acerca da identidade profissional estão amparados, dentre outros autores, no pensamento de Pimenta (1997) ao inferir que é fundamental para a compreensão dos elementos essenciais que constituem uma identidade profissional do professor, os quais são: os saberes docentes, pois “a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados” (PIMENTA, 1997, p. 6) e; a relação teoria e prática. [...] “uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 1997, p. 6), é, sobretudo, uma ação mediada pela reflexão e vice-versa.

Sobre a Didática na formação da identidade docente, a concepção que trazemos é aquela que valoriza os processos de ensino e aprendizagem numa perspectiva crítica e reflexiva. Nesta, a didática é concebida como um conjunto de saberes práticos, mediados pela teoria, que

vislumbram uma relação efetiva do ensinar com o aprender, de modo que professores/as e alunos/as participem de forma horizontal do processo educativo, no qual os conteúdos não são apenas transmitidos, mas problematizados e circulados no contexto de sala de aula entre os sujeitos do mesmo processo.

Esta concepção é defendida por Candau (2013) como Didática Fundamental, que para a autora, é aquela que promove a autonomia dos sujeitos, além de valorizar a real relação de ensino e aprendizagem na qual é considerada a multidimensionalidade que possui o ensino, ou seja, a prática de ensino não deve ser percebida apenas como um conjunto de técnicas e métodos, mas encarada pela diversidade que se caracteriza os ambientes de aprendizagem, bem como os contextos culturais, sociais e políticos que orientam a ação educativa. Neste sentido, faz-se necessário entender questões como a relação da escola com a sociedade, a formação e a prática docente, metodologias de ensino e, ainda, os contextos e condições de aprendizagem dos educandos. Desse modo, para Candau (2013, p.16), “na caminhada nesta direção, a reflexão didática deve ser elaborada a partir da análise de experiências concretas, procurando-se trabalhar continuamente a relação teoria-prática.”

Convergindo com Candau (2013), a respeito da importância das experiências concretas, como ponto de partida para uma reflexão didática do processo educativo, Freire (2005), no primeiro capítulo intitulado “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” do seu livro *Pedagogia da Autonomia*, provoca-nos ao indagar: “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2005, p. 30). Para o autor, o conhecimento será significativo quando partir das vivências sociais dos sujeitos, de modo que a realidade do aluno possa fazer parte do contexto de aprendizagem do ambiente escolar, uma vez que antes de ser aluno, o educando é um ser social, histórico e construtor de sua identidade cultural.

A partir desta visão, emergiu o interesse em pesquisar sobre o papel da Didática, enquanto disciplina, na construção da identidade de professoras e professores durante a sua formação inicial. Essa temática foi levantada desde os momentos iniciais de inserção no curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Humanas do Pontal/ICHPO, por meio das reflexões e das discussões elaboradas no interior das disciplinas Didática I e II, enquanto componentes curriculares obrigatórios.

Logo no primeiro período, a disciplina Didática I, trouxe em sua ementa elementos para compreender a didática a partir de sua trajetória histórica, com vistas às teorias que sustentaram o pensar e o fazer pedagógico ao longo dos anos. Dentre as discussões, refletimos, também, sobre o papel do pedagogo e as relações que se estabelecem no processo de ensino e

aprendizagem, numa perspectiva histórica, política, social e cultural da Educação. Relacionamos, ainda, sob a ótica de conhecimentos epistemológicos, éticos e políticos, a organização didático-pedagógica da instituição escolar com os elementos currículo e cultura (UFU, 2006).

Nessa perspectiva, discutimos, compartilhamos, elaboramos e percebemos a relevância dos saberes construídos no campo da didática e como favorecem para a compreensão da dinâmica escolar, a prática docente e, ainda, a interlocução com as diversas dimensões constitutivas da escola.

Já no segundo período, na disciplina Didática II, aprofundamos o olhar sobre a formação profissional articulando-a com os saberes docentes. Entraram nas discussões em aula, as características culturais, sociais e políticas e a dinâmica do cotidiano das instituições escolares, além de refletir sobre as diferentes formas de se pensar e fazer a prática educativa e a organização didático-pedagógica no contexto escolar (UFU, 2006). Outra discussão relevante durante as aulas foram os desafios que se estabelecem à realidade da profissão e atuação docente, na qual, nos fez pensar sobre a influência dos conhecimentos construídos no campo da didática para a formação da identidade profissional, uma vez que ambas as disciplinas nos permitiram refletir sobre a profissão e a prática docente.

A relevância desta discussão está no entendimento de que a formação docente e sua prática cotidiana permeia os conhecimentos didáticos sobre a relação do ensino e a aprendizagem. O professor é o principal articulador das vivências diárias em que o aluno tem contato com o saber sistematizado, por isso, a Didática, enquanto ciência do ensino, fundamenta seu papel nos saberes teórico-práticos do professor e da professora. Ademais, autores como Pimenta (1997a e b), Nóvoa (1995, 2001, 2009 e 2017), Libâneo (1990), Freire (2005) e Alarcão (2003) sinalizam as dificuldades que se manifestam na profissão docente, exigindo cada vez mais preparo teórico e prático em seus fazeres, pois, sua conduta em sala de aula não só pode interferir no processo de aprendizagem de seus alunos, mas reverberar na vida daqueles sujeitos.

Por isso, a reflexão sobre a Didática e seu papel no processo de construção da identidade profissional é crucial para pensar a prática docente em um viés crítico e reflexivo, para que seu fazer seja humanizador e consciente das realidades sociais e, ainda, entendido como um processo que não se esgota nos cursos de formação inicial, mas se estende durante toda a vida profissional do professor e da professora.

De todo o exposto afirmamos que este estudo se insere nas discussões teóricas nas quais a Didática constitui um campo muito importante na formação docente, pois agrega múltiplas temáticas relacionadas ao seu fazer pedagógico e a sua identidade profissional. Assim, no

movimento das reflexões, levantamos algumas indagações a respeito e, a questão que norteou esta investigação foi: qual o papel da Didática na construção da identidade do professor/a no seu processo de formação profissional?

Neste sentido, o objetivo geral do trabalho é compreender o papel da Didática na construção da identidade docente e, para aprofundar a análise, elaboramos os objetivos específicos que puderam completá-la: contextualizar a formação e a profissionalização de professore/as na contemporaneidade; discutir sobre a identidade docente e por fim refletir sobre o papel da Didática sobre a construção deste profissional.

Este estudo foi produzido por meio de pesquisa de abordagem qualitativa. Em termos de conceito, a pesquisa qualitativa constitui-se como

[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, a transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127)

Tendo em vista o caráter desta abordagem investigativa, analisamos as concepções de Didática como um dos campos da construção da identidade docente, com vistas a uma prática pedagógica de qualidade, sobretudo, ética, estética e política, proporcionando conhecimentos, saberes e experiências substanciais na construção do processo identitário da profissão docente.

Quanto a natureza da pesquisa, optamos pelo tipo bibliográfica, a qual, seu objetivo é “[...] colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 54). Neste sentido, a primeira fase deste estudo constituiu-se pelo levantamento de obras sobre a temática para identificar o conhecimento já elaborado sobre a discussão proposta. Constatamos que, embora a discussão sobre didática e formação docente sejam temas amplamente debatidos e, ainda, o entendimento de que, segundo Nóvoa (1991), a formação didática não se esgota no seio da formação inicial, mas é um processo permanente na prática docente, percebemos que a análise sobre seu papel, enquanto componente curricular em cursos de Licenciatura, essencialmente, no de Pedagogia da UFU/Pontal (o caso desta investigação), fez-se necessária para compreender sua influência e relação para/com a constituição da identidade e profissionalização docente no contexto de processo inicial de formação.

Na segunda fase, revisitamos as fichas das Disciplinas Didática I e II e o Projeto Político Pedagógico de 2006 do curso de Pedagogia (UFU/Pontal) para resgatar os autores estudados no interior das disciplinas em questão. Após este levantamento, organizamos as obras a partir das especificidades da discussão de cada uma, a qual nos possibilitou identificar a aproximação da discussão teórica dos autores com o problema e objetivos levantados nesta investigação e.

também, eleger três eixos que orientaram a pesquisa bibliográfica, tais quais: Didática, Identidade docente e Profissionalização, conforme indicado no Quadro I e Roteiro de análise (Apêndice I).

**Quadro I**

<b>Eixos</b>	<b>Autores</b>	<b>Discussão</b>
Profissionalização docente	Nóvoa (1991), Veiga e Cunha (1999), Lüdke (2001) e Sacristán (2002),	Sinalizam caminhos para análise e reflexão sobre a formação docente, novas possibilidades de enxergar a profissão, a relação com a pesquisa e a importância da formação teórica e prática, além das fragilidades político-sociais que permeiam o processo constitutivo de sua formação inicial e continuada.
Identidade docente	Pimenta (1997b; 1999 e 2013), Nóvoa (1995 e 2009), Schön (1997) e Freire (2005),	Problematizam os saberes constituintes da identidade do professor no âmbito de sua prática, as relações que se estabelecem com o objeto de conhecimento e com o aluno
Didática	Veiga (1989a e b), Freitas (1995), André e Oliveira (1997), Libâneo (1990 e 1997), Pimenta (1997a), Pimenta <i>et al</i> (2013) e Candau (2013)	A importância da Didática como prática reflexiva da ação docente, problematizando seus impactos no processo de ensino e aprendizagem, assim como, sua contribuição para a formação profissional do/a professor/a

**FONTE:** Organizado pela autora (2021)

A terceira e última fase constituiu-se na sistematização dos levantamentos, ou seja, estudos e relações das bibliografias, além das análises e reflexões acerca do que foi elaborado e discutido ao longo do percurso investigativo.

A pesquisa foi estruturada em seções, que se apresentam de forma a garantir o entendimento do tema proposto. Na primeira seção será apresentada a formação e a profissionalização de professores e professoras na contemporaneidade. Na segunda seção, a identidade da profissão do ser professor/a. Na terceira, a contribuição da Didática na construção

da identidade profissional docente. E por fim, as considerações finais, apresentando a conclusão das discussões teóricas elaboradas durante a pesquisa bibliográfica, em movimento de aproximações e distanciamentos entre suas concepções e visões sobre a temática em evidência.

## **1. A FORMAÇÃO E A PROFISSIONALIZAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS NA CONTEMPORANEIDADE**

[...] o professor, na sua sala de aula, apenas pode realizar na melhor das hipóteses a quarta parte ou a metade do que lhe é apresentado como estritamente necessário, por falta de tempo, de forças, de competências teóricas ou didáticas precisas e, sobretudo, pela dificuldade de orquestrar em tempo real tudo o que seria necessário fazer (PERRENOUD, 1993, p. 196).

**N**esta seção nos propomos a contextualizar a formação e a profissionalização de professores/as na contemporaneidade. Consideramos que esta análise e reflexão, a partir deste estudo bibliográfico é fundamental para construir saberes acerca da constituição da identidade profissional docente tendo como basilar desse processo a Didática. Nesta discussão faremos alguns apontamentos a respeito da formação e profissionalização docente numa perspectiva política e, sinalizando algumas fragilidades nos cursos de formação inicial do professor, especialmente, os de Pedagogia (foco de nossa investigação). No ensino, buscaremos problematizar as condições materiais de trabalho que, por vezes, resultam em desestímulo e desinteresse deste profissional, transformando-se em um professor ou professora copista e instrumentalista, distanciando-se de uma prática de ensino pautada em uma didática emancipadora. E como alternativa para enfrentamento destes desafios, apresentamos alguns caminhos sinalizados, sobretudo por Candau (1999), Demo (2011) e Schön (1997) a partir das ideias de professor pesquisador e professor prático-reflexivo.

### **1.1 A formação inicial e a profissionalização do professor na atualidade: alguns apontamentos**

Os cursos de formação de professores - especialmente o de Pedagogia que abrange esta discussão -, ofertados pelas faculdades, centros universitários e universidades apresentam uma grande diversidade de disciplinas, dentre elas a Didática e disciplinas correlacionadas, objeto de nossa investigação. Essa grande variedade curricular seja para o preparo do pedagogo para atuar nas diversas áreas, essencialmente na docência (UFU, 2006), visa suprir as deficiências históricas de sua formação, realizada, anteriormente pelas ultrapassadas habilitações de supervisão, inspeção, administração e orientação<sup>1</sup> e também na tentativa de atender às exigências legais e políticas específicas para a formação do pedagogo, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002, 2006, 2015 e 2019) e, não raro, às outras demandas sociais para a atuação desse profissional.

Embora os cursos de Pedagogia apresentem a função sinalizada acima, ainda existe no campo da pesquisa embates entre os pesquisadores da área que gerou impasses advindos de desacordos sobre o que se entende, epistemologicamente sobre a Pedagogia como campo de conhecimento, e por decorrência, do profissional a ser formado nesse curso: pedagogo/a e/ou professor/a? (SAVIANI, 2007). Outrossim, a promulgação em 2006 – no governo Lula - das DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006), não foi suficiente para contemplar as posições antagônicas desses desacordos e centralizou o curso na formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (PINTO, 2011).

Essa dicotomia, segundo o autor, dificulta a compreensão da identidade docente, uma vez que esse processo de construção se dá, sobretudo, em sua formação inicial, não ficando claro, ainda, a/o acadêmica/o, nos momentos iniciais de ingresso na Pedagogia, qual profissão o seu curso lhe formará, uma vez que a formação inicial é o primeiro passo para a sua profissionalização.

No entanto, considerando os conteúdos das DCNs de 2006, o documento nos fornece subsídios para compreender as definições e diretrizes para a formação docente, ampliando seu significado teórico e prático, como está constatado em seu Art. 4º:

[...] O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos

---

<sup>1</sup> O ordenamento que fomentou o fracionamento do currículo do curso de Pedagogia nas respectivas habilitações foi a Lei 5540/68, reafirmada na Resolução nº 2/1969 que instituiu o tempo e o conteúdo mínimo do curso.

anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - Planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

De acordo com a Lei, a profissão docente é um campo de atuação que não se esgota na prática de ensino somente, mas se estende aos diversos contextos em que há atividade educativa. Embora o *locus* principal de seu trabalho seja a sala de aula, o planejamento, a execução e coordenação de atividades e projetos fora da sala e da escola se inserem em seu fazer educativo e pedagógico escolar e/ou não-escolar.

Desse modo, que para que haja a ampliação do entendimento do que seja a profissão docente e seu processo de profissionalização, isto é, a abrangência de espaços, tempos e práticas, etc., lutas foram necessárias, sendo travadas por militantes (educadores e pesquisadores) da área no início da década de 1980, essencialmente em como se conceber a formação inicial e continuada do professor (LUDKE e BOING, 2004). O artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, por exemplo, contempla, significativamente, tal reivindicação:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996, n.p).

Elevar a formação de professores para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental trata-se de uma conquista muito significativa para a categoria. Este avanço eleva o nível de profissionalização da profissão docente, uma vez que por ser exigida e oferecida em nível superior, os conhecimentos teórico-práticos adquiridos pelos professores nos cursos de formação garantem uma atuação mais sólida, possibilitando o exercício da reflexão de sua prática e interlocução e ação em outros setores educacionais por meio da pesquisa e da gestão.

No que se refere aos conhecimentos teórico-práticos que os professores adquirem durante sua formação e ampliação do entendimento sobre o significado e identidade dessa profissão, as recomendações não pararam. A Lei 10436/2002 (BRASIL, 2002) e o Decreto



5626/2005 (BRASIL, 2005), reconhecem a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS - como meio oficial de se comunicar e se expressar entre os surdos no Brasil, recomendando, também, a inserção desta língua como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, respectivamente, as Leis nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008), por exemplo, estabelecem que no currículo oficial da rede de ensino nacional haja a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso graduação em pedagogia (BRASIL, 2006), que possibilitam que o profissional formado em pedagogia possa atuar também na Educação de Jovens e Adultos – EJA e; o Decreto nº 7611/2011 (BRASIL, 2011), por sua vez, reafirma a necessidade de formação dos profissionais da escola na perspectiva da educação inclusiva para atender e garantir o direito das pessoas com deficiência a participar dos processos educativos na rede de ensino regular; e, ainda,

No bojo da discussão, recorreremos à Portelinha (2021), que analisa a Resolução CNE/CP 2/2015, que definiram as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial dos cursos de licenciaturas e formação continuada (BRASIL, 2015). Segundo a autora, as DCNs de 2015, embora não posta em prática por vários cursos de licenciaturas, uma vez que “a própria Resolução n.º 02/2015 estabeleceu o prazo de dois anos, a contar a data da publicação, para os cursos alterarem seus PPPs conforme as novas normativas” (PORTELINHA, 2021, p. 222). Ainda, de acordo com a autora, o documento foi resultado de intensos debates e elaborado no interior de um contexto político-social mais aberto ao diálogo e comprometido com o fortalecimento de mecanismos de fomento a uma educação pública de qualidade.

Segundo Vilela (2017), Portelinha (2021) e Fichter Filho *et al* (2021), este dispositivo, que direcionou as propostas curriculares das IES (Instituições de Ensino Superior), foi construído por meio de ações coletivas, visando um projeto de formação dos professores e das professoras no interior das universidades. No entanto, de acordo com Vilela (2017, p. 126), o processo de elaboração das DCNs de 2015 não se deu, necessariamente, “como resposta obediente às DCN”. Ademais, as DCNs de 2015 “[...] evoca mudanças profundas nas instituições formadoras, nos currículos das licenciaturas e nas posturas dos formadores” (GATTI *et al*, 2019, p. 72).

Um ponto importante a se destacar nas DCNs de 2015 foi a proposta de integrar as dimensões ensino, pesquisa e extensão no processo de formação inicial docente; articular a formação inicial com a formação continuada; além de fomentar o aprofundamento no conhecimento acerca dos fundamentos da educação e, por se afastar da concepção

instrumentalista do professor, ou seja, romper com a ideia de competências profissionais para o/a docente (VILELA, 2017).

No entanto, segundo a autora a demora em efetivar as orientações contidas nas DCNs fez com que, na assunção de um novo governo (Michel Temer: 2016-2019), as propostas educacionais mudassem a perspectiva ideológica, articulando políticas educacionais que se distanciaram das proposições deste documento, corroborando para a fragilização da formação docente e da educação como um todo. Neste sentido, percebemos que a conjuntura política no interior de disputas políticas que culminaram no que Saviani (2020) chamou de golpe jurídico-midiático-parlamentar, favoreceu ao fortalecimento de reformas educacionais neoliberais e ao desmantelo educacional, refletido na formação e prática profissional docente. Sobre esta questão, Nóvoa (2017), argumenta que as reformas de cunho neoliberal fortalecem à precarização do trabalho do/a professor/a, desvalorizando sua profissão.

Nessa perspectiva, no seio das políticas neoliberais retomadas na presidência de Jair Bolsonaro, é promulgada a Resolução nº 02/2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores

da Educação Básica (BNC-Formação). O documento foi homologado em 19 de dezembro de 2019 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com a promessa de trazer qualidade à formação inicial e continuada docente. No entanto, segundo Portelinha (2021), o dispositivo causou forte reação da comunidade científico-acadêmica, sobretudo, contra os “princípios e indicações que constam no documento” (p. 2). Segundo a autora, a oposição às DCNs de 2019 se deram, dentre outros, pelo modo de elaboração das Diretrizes, uma vez que o processo se deu sem a participação da comunidade acadêmica e científica educacional, vindo “[...] acompanhada pela verticalização das discussões que pouco consideraram a história dos movimentos dos educadores em prol de uma formação humana e emancipatória” (PORTELINHA, 2021, p. 217).

Ademais, uma das principais críticas ao conteúdo das DCNs de 2019 é o resgate do termo “competência”, da Resolução CNE/CP 1, de 18/02/2002, “que institui a DCNFP da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (PORTELINHA, 2021, p. 9). A autora destaca, ainda, que no Art. 3º da referida Resolução que a competência é vista “como concepção nuclear na orientação do curso”. Dessa maneira, para Portelinha (2021), a orientação curricular para a formação do/a professor/a está voltada para os interesses do mercado de trabalho, esvaziando-se, novamente dos conteúdos fundamentais no processo formativo constitutivo da identidade profissional docente crítica e reflexiva. Por

consequência, este profissional, formado nestes cursos enviesados por uma perspectiva ideológica neoliberal, também formará alunos alienados e despreocupados com a realidade e compromisso com a transformação social.

Essas evidências apontam para um movimento de resistência urgente à imposição desse dispositivo normativo (das diretrizes curriculares nacionais dos cursos de formação de professores). Pois, vê-se a fragilidade do estatuto de profissionalidade dos pedagogos/professores, especialmente, que, de uma forma ou outra, são inseridos nas escolas como docentes sem o preparo devido. E, sobretudo, porque profissionais formados com essas deficiências, não terão condições básicas de gerir processos educativos de ensinar e de aprender que contribuam para a elevação da qualidade social da educação. É necessário, também, pensar na construção de uma identidade emancipatória desse profissional e de todas as crianças, jovens e adultos que são e serão partícipes da vida da educação básica.

## **1.2 A formação e profissionalização do professor que continua e se consolida na sala de aula: reflexões necessárias**

A formação e a profissionalização docente e as condições de trabalho deste profissional na contemporaneidade são elementos fundamentais para se pensar a constituição de sua identidade. Neste sentido, a articulação e a reformulação de políticas públicas educacionais são meios de contemplar mudanças significativas na estrutura dos sistemas de ensino de modo a garantir qualidade social da educação e o professor – importante agente do processo educativo – seja valorizado e reconhecido no e pelo seu fazer docente. A discussão e reflexão sobre a dimensão política da formação docente é crucial para resolver os diversos problemas de ensino, pois, segundo Demo (2011), as fragilidades na carreira deste profissional fazem surgir uma nova modalidade de sua profissão em que este sujeito passa a ser um/a “professor/a acumulador/a de turmas”, despreocupado/a com a eficiência de sua prática em relação à aprendizagem dos alunos.

Este aspecto do perfil dos professores e professoras na atualidade, problematizado por Demo (2011), pode ser explicado, dentre outras coisas, pela sobrecarga de sua profissão, expressa em baixos salários e longas jornadas diárias e semanais de trabalho. De acordo com o relatório fornecido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) em 2018, a média do salário anual dos professores de Ensino Fundamental e Médio brasileiros estavam,

até então, em torno de US\$ 13 mil dólares para 40 semanas trabalhadas ao ano, enquanto no Chile e México, a média salarial anual era de US\$ 17,7 mil e US\$ 15,5 mil dólares respectivamente. Em relação ao número de semanas trabalhadas, os professores dos outros países que fizeram parte da pesquisa trabalham 40 semanas ao ano (SALÁRIO, 2018).

Em outras palavras, o professor da Educação Básica brasileira é a categoria que mais trabalha e tem o salário desproporcional às atividades que desempenha, ficando atrás apenas da Indonésia (que a média chega a ser US\$ 1,5 mil por ano). Esse aspecto dos dados revela o desmonte que há na educação brasileira no que se refere à valorização de um dos mais importantes agentes do processo educativo escolar. Desse modo, esses profissionais veem-se desmotivados e acabam procurando alternativas para superar o déficit salarial e más condições materiais de trabalho, acumulando turmas, como preconizou Demo (2011).

Nesta perspectiva, tanto Nóvoa (2001), como Alarcão (2003), Libâneo (1998) e Freire (2005) convergem na ideia de que ser professor na atualidade é uma tarefa complexa, muito mais difícil do que foi nas primeiras décadas de século XX. No contexto atual, além das dificuldades já mencionadas, o professor ou a professora continua se deparando com a falta de liberdade até para a escolha do currículo, pois, segundo os autores, já vem pronto pelos órgãos oficiais. Outro ponto são as novas tecnologias que necessitam ser aprendidas por estes profissionais e fazerem parte de sua prática educativa cotidiana, além da complexidade que se apresenta as sociedades atuais, imbuída de diversidade, singularidade e, sobretudo, de desigualdades.

Por isso, concordamos com Nóvoa (2009, 2001 e 1995) ao apontar a necessidade da formação continuada do professor. No entanto, o mesmo autor defende que essa formação não pode se esgotar nos cursos de formação inicial, mas se estender para a prática docente no dia a dia da escola. Neste aspecto, Mello (2004, p. 77), infere que “com professores bem-preparados, a Educação Continuada poderia ser quase que inteiramente realizada na escola, sem a parafernália dos grandes encontros de massa [...]”.

Assim, destacamos que este profissional deve sempre se atualizar e buscar meios de superação das fragilidades de sua profissão problematizadas nesta seção. Um desses meios de superação é a partir do movimento investigativo e reflexivo de sua prática, pautado nos referenciais teóricos que balizam (ou devem balizar) o seu fazer docente em sala de aula. Acreditamos que a resistência a estes problemas, ora apresentados, consolidam-se no exercício contínuo do debate, do diálogo, da discussão e aprofundamento das questões que permeiam os processos de ensino e aprendizagem, ou seja, assumindo um papel de professor prático-reflexivo.

O conceito de Professor prático-reflexivo foi idealizado por Donald Schön. Dessa maneira, Schön (1997, p. 87) assegura que o desenvolvimento

[...] de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. O professor tem de se tornar um navegador atento à burocracia. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem criar espaços de liberdade tranquila onde a reflexão seja possível. Estes são os dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – que devem ser olhados como inseparáveis.

Em outras palavras, a assunção de um papel reflexivo pelo professor não se limita à sua mudança de conduta frente aos desafios educacionais na escola, mas se ancora, também, na responsabilidade de todos os partícipes na promoção de espaços onde se possa praticar a liberdade, o respeito e o diálogo. Ou seja, um professor prático reflexivo não é uma construção só desse profissional, mas de toda a comunidade escolar.

Diante do exposto, destacamos que a aridez presente nos desafios deste profissional, resultando, muitas vezes, o vazio no seu interesse pelo ensino, levando-o muitas vezes, a um professor copista, ou nas palavras de Freire (1996), um transmissor de conteúdos. Nesta perspectiva, Demo (2011), assim como Candau (1999), asseveram que a superação da perspectiva tradicional, copista e instrumental é a assunção do caráter pesquisador da profissão docente. A pesquisa, para os autores, é um dos aspectos que nos possibilita vislumbrar o professor do futuro, no qual não se inicia e encerra nos cursos de formação, mas nos primeiros anos de escolarização. Demo (2011) nos assegura, ainda, que a mudança de postura do professor como um “repassador barato de conhecimento alheio” ou “papagaio” (p.47), precisa ser superada, encarando uma nova perspectiva de sua formação, profissão e prática docente, pois, para o autor, “Professor tem que ser Pesquisador, Socializador e Motivador.” (p.48).

Recorremos a Lüdke e Boing para reafirmar que a ideia de professor pesquisador, embora seja mais comum e exigido no Ensino Superior, a pesquisa deve ser uma prática do professor desde o início da escolarização.

[...] Em suma, advogamos a ideia de que a pesquisa do professor da escola básica é diferente daquela da academia, mas isso não significa que seja hierarquicamente inferior. O desenvolvimento de uma pesquisa própria, que não se restringe apenas à sua prática, mas aos conhecimentos específicos de sua identidade disciplinar e aos saberes docentes próprios do campo, contribuirá decisivamente para que o professor encontre os próprios rumos de sua profissionalização – contribuição necessária para a valorização do trabalho docente. (LÜDKE; BOING, 2004, p. 56)

Para Demo (2006), o trabalho docente deve ser encarado a partir da relação dialógica e indissociável do ensino com a pesquisa. Segundo o autor.

“[...] Se a pesquisa é a razão do ensino, vale o reverso, o ensino é a razão da pesquisa. O importante é compreender que sem pesquisa não há ensino. A ausência da pesquisa degrada o ensino a patamares típicos de reprodução imitativa”. (DEMO, 2006, p.50).

No bojo da discussão sobre as fragilidades na profissão docente e alguns caminhos teórico-metodológicos sobre seu papel e perfil (professor pesquisador), entendemos que as dificuldades enfrentadas por diversos professores e professoras fragilizam o seu fazer docente, uma vez que a desvalorização desta categoria desmotiva e desmonta os movimentos internos e externos de luta por uma escola de qualidade. A prática de ensino destes profissionais, neste contexto, não ultrapassa o caráter instrumentalista do “copiar e colar”, fruto de uma pedagogia tradicional ou, nas palavras de Candau (1999), “Didática Tradicional”. A permanência desse caráter da educação dificulta a formulação e consolidação da perspectiva emancipadora de ensino, reverberada nas teorias atuais de educação e discutidas nos cursos de formação docente, e ainda, a valorização dos agentes da educação (professores e alunos) constituem-se, apenas, como uma utopia educacional, um vislumbre de um futuro distante, difícil.

Sobre os desafios que os docentes encaram no cotidiano de sua prática, Nóvoa (1995, p.27) aponta que:

Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (SCHÖN, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.

Todavia, mesmo com o dismantelo da educação, em suas dimensões materiais e políticas, essencialmente, na formação docente em que o professor, como assegurou Novoa (1995) precisa se mobilizar a desenvolver capacidades de autorreflexão sobre sua realidade e prática. Entendemos que para o desenvolvimento dessas capacidades, a pesquisa - atividade que se concretiza com a interrelação da teoria com a prática – se torna uma excelente aliada para este profissional.

Assim, com estas considerações, a contextualização da formação e profissionalização docente na contemporaneidade é essencial para entender como se forja a identidade profissional docente. Os desafios, atrelados aos contextos políticos, sociais e educacionais correspondem às fragilidades da profissão e de seu fazer problematizados nesta seção, não podendo se distanciar da reflexão que estamos buscando elaborar acerca do papel da Didática no processo de construção da identidade deste profissional, uma vez que sua prática não está isolada da realidade que o cerca.

## 2. A IDENTIDADE DA PROFISSÃO: SER PROFESSOR OU PROFESSORA

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. [...] A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2001, p. 6).

**A** discussão sobre a identidade docente requer problematizar e refletir sobre alguns elementos essenciais para compreender a constituição da formação deste profissional. Tanto no momento da formação inicial quanto no exercício docente alguns aspectos são relevantes para explorar na discussão, tais quais: o professor-reflexivo, a experiência, a formação (importância dos cursos de formação inicial e continuada).

A profissão do professor permeia vários significados, dependendo do contexto a que esteja inserida. Por exemplo: na realidade de educação infantil, o professor pode representar um modelo de pessoa adulta a ser seguido, no ensino superior, por sua vez, este profissional pode ser visto como um intelectual, dotado de ricos saberes adquiridos em seu vasto campo/tempo de experiência. Embora estas afirmações possam estar carregadas de equívocos conceituais, o que queremos dizer é que uma mesma profissão pode ser notada/percebida e interpretada de diferentes óticas. No caso de uma percepção sobre o que é a profissão docente, António Nóvoa apresenta-a, assegurando que

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registo das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação (NÓVOA, 2009, p. 30)

Em outras palavras, a concepção da profissão docente se dá num movimento processual de trocas, vivenciado em um dos principais espaços de formação contínua de sua prática que é a escola, junto com seus pares. Embora os cursos de formação sejam vistos como o principal espaço para a construção de sua identidade profissional, o professor se depara com um delineamento teórico-metodológico a partir de suas vivências concretas no terreno escolar, reafirmando suas aprendizagens adquiridas e conhecimentos construídos durante seu curso de formação inicial. Ou seja, é na escola, na prática do ensino, no estabelecimento de relações humanas e profissionais que o professor reafirma o caráter identitário de sua profissão.

Destarte, a formação da identidade docente se dá por meio de processos, no qual o profissional a constrói “a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (PIMENTA, 1999, p. 19). Ou seja, em um momento de constante reflexão sobre o impacto de sua prática nos locais em que atua e, essencialmente, na sociedade e, ainda, na “[...] reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 1999, p. 19).

De acordo com Garcia, Hypólito e Vieira (2005), a identidade profissional do/a professor/a pode ser entendida como:

As posições de sujeito que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras no exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Refere-se ainda ao conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. (p. 48).

Pimenta (1997) assevera que para a constituição de uma identidade do profissional docente, a mobilização de conhecimentos teóricos “da educação e da didática” são fundamentais para a “compreensão do ensino como realidade social”. Para a autora, estes conhecimentos, considerados como elementos constitutivos do fazer pedagógico contribuirão para construir e transformar “os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (p. 6). Ou seja, o professor precisa estar em constante processo de formação. Nóvoa (1995, p. 25) explica que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

E desse modo, no processo de elaboração de uma identidade profissional, o/a professor/a

[...] tem de compreender o funcionamento do real e articular sua visão crítica dessa realidade com suas pretensões educativas, a qual define e reformula, em



virtude de contextos específicos. Isso significa definir o trabalho do professor como intelectual e não como técnico executor (PIMENTA *et al*, 2013, p. 149)

Tendo em vista o aspecto da intelectualidade como um dos elementos pertencentes à profissão docente, de acordo com autores, o movimento de reflexão em sua prática é um componente relevante no processo de constituição de sua identidade. Dessa maneira, Pimenta *et al* (2013), assevera que “[...] a atividade docente é uma Práxis” (p. 83), isto é, atividade prática que se relaciona constantemente com a teoria, sendo, pois, uma ação crítica e reflexiva do processo de ensino e aprendizagem. Os autores sinalizam, ainda que, “O exercício da atividade docente requer preparo” (p.105). Ou seja, mesmo que os cursos de formação não sejam os principais espaços de elaboração de conhecimentos teóricos e práticos, ainda contribuem para a construção do

[...] conhecimento sistemático da realidade do ensino-aprendizagem na sociedade historicamente situada, enquanto possibilidade de antever a realidade que se quer (estabelecimento de finalidades, direção de sentido), enquanto identificação e criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da efetivação da realidade que se quer. (PIMENTA *et al*, 2013, p. 105).

Em outras palavras, a formação docente se depara com múltiplas possibilidades de conhecimento da realidade que se tem e atuação para a realidade que se quer, uma vez que a prática docente é uma ação guiada por intencionalidades. Ademais, é fundamental que este profissional possua uma bagagem de conhecimentos teóricos e práticos sobre sua profissão e contextos de atuação, considerando, ainda que a escolha pela profissão é um passo importante. Na contemporaneidade, o dinamismo das ocupações, essencialmente no contexto social, econômico e cultural denota aos sujeitos grandes desafios, especialmente, no caráter pessoal de uma decisão profissional. Por isso, “A formação da identidade ocupacional pertence a cada indivíduo inserido em sua história, e deverá continuar pertencendo, enquanto projeto de vida ou de futuro.” (LEVENFUS, 1997, p. 122), pois, assim, terá subsídios significativos para a construção de sua identidade profissional.

Entendendo este movimento de formação da identidade profissional como processo também pessoal, encontramos em Nunes (2001) concepção de autoformação. Para o autor, essa ideia se sustenta no entendimento de que a identidade profissional não está distante da identidade pessoal do professor, isto é, são indissociáveis. O argumento de Nunes (2001) dialoga com o pensamento de Pimenta (1999), pois, os autores apontam que os saberes iniciais dos professores são confrontados com a experiência do dia a dia, ou seja, seus conhecimentos são reelaborados nas trocas, nos diálogos com os colegas e, sobretudo, na reflexão. Para Pimenta (1999, p. 29), os saberes docentes correspondem a um *practicum*, isto é, a reflexão *na*

e *sobre* a prática. Dessa maneira, entendemos que a reflexão é um dos mais importantes elementos para se pensar o processo de construção e ressignificação da identidade do professor.

Assim como a reflexão, entendemos que há um outro aspecto importante e constituinte da identidade docente: a experiência. Pimenta e Lima (2004, p. 48) destacam que

[...] valorizando a *experiência* e a reflexão na experiência [...] Schön propõe uma formação baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização dessa prática e a consideração do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (grifos das autoras).

Desse modo, concordamos com as autoras que a prática deste profissional, não pode se conformar em uma mera experiência reprodutoras de técnicas aprendidas em outros contextos, mas deve partir de um movimento de reflexão sobre o que se viveu e o que se faz no terreno da escola. Ou seja, a experiência deve ser entendida como mediadora no sentido de possibilitar momentos de reflexão e investigação acerca do vivido, e, assim, elaborar reflexões sobre práticas futuras fundamentadas na relação do contexto experienciado com o saber teórico adquirido.

Neste aspecto, em que a experiência está relacionada com a reflexão, debruçamos no pensamento de Schön (1997), Alarcão (2003) e Pimenta (1999) que encaram no processo de formação da identidade profissional docente o professor enquanto agente reflexivo. Os autores convergem na ideia de uma prática orientada pela reflexão. Logo,

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas) mas, sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso e tão importante *investir a pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1995, p. 25, grifos do autor).

Desse modo, embora o autor aponte que a formação docente não se constrói com o acúmulo de cursos ou saberes técnicos e, ainda, a referida citação objetiva refletir que o processo de constituição da identidade do profissional docente não se esgota nos cursos de formação inicial ou continuada, embora muitos busquem padronizar as práticas docentes<sup>2</sup>, mas julga-se necessário trazer para o seu fazer, a prática reflexiva do seu cotidiano e de suas experiências com o ensino. Pimenta (1997), não discordando de Nóvoa, mas complementando seu pensamento, nos mostra que cursos de formação de professores são fundamentais no

---

<sup>2</sup> Há um trabalho de Zeichner (2013) que estabelece uma crítica a esses cursos aligeirados que buscam padronizar o fazer docente a partir de modelos únicos de formação. O autor defende que a prática deste profissional deve se pautar na realidade que vive. O contexto social e educacional a qual está inserido deve orientar o seu trabalho em relação o ensino.

processo de conhecimento e reconhecimento do ser professor e professora. A esse respeito, Pimenta (1997, p. 43) argumenta: “O desafio, então, posto para os cursos de licenciatura é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor”.

A este respeito, Pimenta, em seu livro “Formação de professores: identidade e saberes da docência” nos convida a pensar sobre o papel dos cursos de formação professores na contribuição da formação de profissionais que estejam comprometidos com o ensino voltado na análise e reflexão sobre a realidade que está posta. Ou seja, é esperado que estes cursos criem condições de reflexão aos seus estudantes a fim de mobilizar “[...] os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários para a compreensão do ensino como realidade social (1999, p. 18)”, e, ainda, que este conhecimento “desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (PIMENTA, 1999, p 18).

Conforme Pimenta (1999), o processo de constituição da identidade docente é uma tarefa que passa pelo crivo da ressignificação, banhada dos saberes oriundos da experiência e de teorias discutidas no seio das formações iniciais e continuada. Por isso, é preciso estar atento/a à indissociabilidade da teoria e prática, bem como, sua relação no processo educativo voltado a prática de ensino. Em relação ao processo de ensino e aprendizagem, a autora reflete que os conhecimentos didáticos são essenciais para o aprofundamento de discussões sobre o ensinar e o aprender, uma vez que a didática, em seus aspectos teóricos e práticos e, de acordo com os autores estudados na próxima sessão, é fundamental na constituição da identidade do profissional docente e, ainda, como se forja este processo de construção identitária.

### 3. A DIDÁTICA E SEU PAPEL NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

[...] a didática deverá ser um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjadora de um projeto histórico, que não se fará tão somente pelo educador, mas, conjuntamente, com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade (CANDAU, 1984, p. 30).

O intuito nesta seção é refletir sobre o papel da Didática no processo de construção da identidade profissional do/a professor/a. Baseadas no debate e nas reflexões que temos proposto ao longo deste estudo, nas quais encara a concepção de didática como aquela que valoriza, a partir de uma visão crítica e reflexiva no processo de ensino e aprendizagem. Ressaltamos que nessa abordagem que trazemos, as relações entre os sujeitos do ensino (professores/as) e sujeitos da aprendizagem (alunos/as) se constituem de forma horizontal e os conhecimentos são construídos por meio da circularidade dos conteúdos. No ensejo, buscamos resgatar algumas ideias convergentes na discussão estabelecida nas seções anteriores, quais sejam: formação e profissionalização, e, essencialmente, a identidade docente.

Sobre a visão de didática que propomos nessa discussão, temos defendido a que Candau (2013) chama de Didática Fundamental. Esta concepção é definida e problematizada em sua obra “Rumo a uma nova didática”. Nela, a autora demonstra preocupação sobre a transformação das práticas didáticas em meros instrumentos de mediação de conhecimentos, sem haver proposição de reflexão e crítica sobre o saber ensinado. Quando as práticas didáticas de ensino são transformadas em instrumentos mediadores, a autora assegura que as práticas pedagógicas se convertem em uma “Didática Tradicional”. A ruptura dessa concepção de didática é a assunção de uma na qual contemple uma perspectiva emancipadora, a qual a autora vai chamar de “Didática Fundamental”

Em linhas gerais, a Didática Fundamental tem sua base teórico-metodológica sustentada na ideia de que os alunos são o centro das intencionalidades do ato educativo. Ou seja, na medida que se processa o fazer educativo, mediado pelo ensino, o aluno deve receber máxima atenção, pois, diante desse processo, interessa-se, primariamente, pela aprendizagem do educando. Essa visão, também, colabora para a valorização do educador. Nas discussões de Candau (2013) e nos apontamentos teóricos e reflexões que buscamos fazer na primeira seção,

vimos que a docência é uma categoria profissional que enfrenta fragilidades práticas, sociais e políticas, interferindo na qualidade prática de ensino desse profissional. Por isso, concordamos com a autora sobre a importância que deve ser dada ao professor, valorizando seu protagonismo e imprescindibilidade no processo educativo.

Com essas considerações, discorreremos acerca de aspectos importantes – conceituais e metodológicos - sobre a Didática, enquanto ciência do ensino, e como seu entendimento teórico e prático se manifesta em seu papel na construção da identidade do profissional docente

A Didática, enquanto área do conhecimento, mesmo utilizando contribuições teóricas de outros campos do saber, tem suas especificidades teórico-metodológicas. De acordo Oliveira (1988), a definição de didática se ancora na visão de esta opera como uma área que tem seu objeto próprio: o ensino, que, por sua vez, “[...] está sempre presente, de forma direta ou indireta, no relacionamento humano” (CANDAUI, 1984, p. 13). Assim, as autoras, convergindo com Pimenta *et al* (2013) e Libâneo (2006), atribuem-na o caráter de ciência do ensino. Salientamos, ainda, segundo o pensamento de Libâneo (2006), que esta área do conhecimento tem a relação do ensino com a aprendizagem como o centro de suas investigações. Para o autor, dentro desse processo estão envolvidos os objetivos, os métodos, os conteúdos e as formas gerais de se pensar e organizar o ensino.

Nas discussões contemporâneas, o papel da Didática tem se relacionado com as questões que permeiam o desenvolvimento do sujeito, especialmente em suas funções cognitivas, objetivando uma aprendizagem que promova a autonomia (LIBÂNEO, 2006). Nas palavras do autor, essa abordagem que adentra o campo de discussões da Didática, pode ser chamada, dentre outras, de pedagogia do pensar. Um outro elemento presente nesses debates está no aspecto da mediação do professor entre o aluno e objeto do conhecimento. Neste movimento, o docente se posiciona como o principal articulador e criador de condições e meios para a efetivação da aprendizagem dos sujeitos. A esse respeito, Libâneo (2006, p. 2) diz que:

Tais condições e meios parecem poder ser centrados em ações orientadas para o desenvolvimento das funções cognitivas. Em razão disso, a didática precisa preparar-se melhor para responder estas indagações: como um aluno pode aprender, de um modo que as aprendizagens sejam eficazes, duradouras, úteis para lidar com os problemas e dilemas da realidade? Como ajudar as pessoas a desenvolverem suas capacidades e habilidades de pensar? Que papel ou que intensidade têm nesses processos o meio exterior, e o contexto concreto de aprendizagens? Que recursos cognitivos ajudam o sujeito a construir significados, ou seja, interpretar a realidade e organizar estratégias de intervenção nela?

Desse modo, percebemos com as inferências e indagações do autor de que o papel da Didática abrange toda uma discussão e fomento de práticas de professores que vislumbrem uma

formação crítica de seus educandos. Logo, a reafirmando o que discutimos nas seções anteriores, a formação e profissionalização do professor, essencialmente, a constituição de sua identidade não finda na sua formação inicial, mas vai se consolidando no cotidiano de sala de aula, nas relações que estabelecem entre o profissional, seus alunos e o conhecimento. Nesse processo de formação do professor estendida e continuada na sala de aula, apontamos - pautada na concepção de didática temos defendido - que o professor deve utilizar de seus conhecimentos didáticos, ou seja, fazer com que a didática esteja a serviço da aprendizagem dos educandos em uma perspectiva mais crítica e reflexiva.

Ademais, assim como a didática deve estar a serviço da aprendizagem, concordamos com Pimenta e Lima (2008, p. 156) que os seus conhecimentos, aliados com as contribuições das teorias pedagógicas “[...] estarão a serviço da prática docente nas diferentes áreas de conhecimento tanto na parte metodológica, relativa a técnicas de ensino, como na postura metodológica reflexiva e investigadora do professor e nos objetivos e finalidades do ensino e da educação” (PIMENTA e LIMA, 2008, p. 156). Neste caminho, os professores terão condições de orientar seus alunos a lidar com sua realidade resolvendo conflitos, enfrentando dilemas, tomando decisões e, ainda, formulando ideias, estratégias e ações que envolvam sua vida (LIBÂNEO, 2006).

Retomando a ideia de que a Didática é uma área da Pedagogia que “tem no ensino seu objeto de investigação” (PIMENTA *et al*, 2013, p. 144), destacamos que as práticas de ensino, normalmente, materializadas em espaços formais de educação se dá, sobretudo, com a relação entre professores e alunos. Essas relações que se estabelecem no ato de ensinar se situam na diversidade de contextos que se apresentam, dando ao ensino um caráter de “prática social complexa” (PIMENTA *et al*, 2013, p. 144)<sup>3</sup>. Ou seja, o ensino – objeto da Didática – não acontece de forma isolada das realidades sociais, econômicas e culturais dos sujeitos partícipes do processo educativo, tampouco se configura como um receituário de como trabalhar determinados conteúdo. Outrossim,

O ensino não é prática orientada pela didática, o que lhe daria um caráter prescritivo, no entanto, a Didática participa da trama das ações políticas, administrativas, econômicas e culturais contextualizadas, que incidem na práxis do ensino (CONTRERAS, 1990, p. 17, tradução da autora).

---

<sup>3</sup> Considerando a complexidade dessa prática social que é o ensino, consideramos importante trazer o pensamento de Pimenta (2001, p. 68), acerca do processo de ensino e aprendizagem, atrelado à formação de professores. A autora argumenta que os docentes precisam aprender a “ensinar em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la a partir das necessidades aí identificadas”

Em outras palavras, as diversas dimensões que compõem ou interferem na realidade social e educacional são marcos referenciais importantes para se pensar o ensino, a prática docente e o processo educativo como movimentos indissociáveis que nos ajudam a pensar a didática ancorada em uma perspectiva de ensino crítica e reflexiva, na qual possa desempenhar um papel fundamental no aspecto constitutivo da formação da identidade docente.

Sobre a didática, materializada na relação do fenômeno ensino e aprendizagem, Pimenta *et al* (2013) argumenta que esse processo não se limita aos ambientes formais de aprendizagem. Seu papel é, neste caso, “[...] “desnaturalizar” o ensino. Isso significa, em primeiro lugar, considerar o ensino e a aprendizagem que ocorrem não só na sala de aula, mas nos contextos sociais mais amplos” (p. 152). Tendo em vista os aspectos mencionados, entendemos que a prática de ensino docente que fomenta uma formação integral dos educandos e, por isso, concordamos com os autores, ao apontarem que “[...] a didática não pode deixar de levar em conta a preocupação com as condições de formação dos docentes e com as condições de trabalho desses profissionais, especialmente no âmbito da escola” (PIMENTA *et al*, 2013, p. 152).

Neste sentido, consideramos que pensar a Didática e seu papel na constituição da identidade profissional do professor abarca diversas dimensões, como as apontadas pelos autores e outras que compõem o fazer docente, dentre elas, os seus saberes. Desse modo, para Pimenta e Anastasiou (2008, p. 82), “para saber ensinar, não bastam à experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos”. Laneve (1993), por sua vez, diz que o saber didático é construído não só por meio de pesquisas, mas pela prática docente cotidiana. Os conhecimentos construídos por professores no terreno escolar são valiosos para a compreensão crítica e reflexiva dos processos de ensino e aprendizagem, isto é, como os saberes são concebidos na relação professor-aluno.

[...] nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, tais como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, o alargamento de visão, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas, as tentativas mais radicais, mais ricas e mais sugestivas de uma didática inovadora, que ainda não está configurada teoricamente (PIMENTA *et al*, 2013, p. 147).

Assim como os autores indicam que o trabalho docente está envolto em um movimento de problematização e intencionalidades, entendemos que a prática docente não está isolada de reflexões constantes sobre uma realidade posta. Ou seja, os conhecimentos práticos são instrumentalizados pelos saberes teóricos, e dessa forma, o professor se sensibiliza para contemplar e interferir no seu contexto de ensino. E sobre essa relação entre a teoria e a prática

no trabalho do professor e da professora, Candau e Lelis (*apud* VEIGA, 1989, p. 18) concebem essa relação - teoria e prática - em duas dimensões: a visão dicotômica e a visão de unidade.

A primeira, do confronto entre teoria e prática, permite três colocações: há separação, ou seja, há predominância de uma em relação à outra; em uma forma mais radical, em que teoria e prática são componentes opostos e isolados; já na associativa, teoria e prática são polos separados, mas não opostos. Na verdade, estão justapostos. A visão de unidade está centrada na unidade indissolúvel, assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma relação com a outra.

Sobre as visões apresentadas pela autora, a que acreditamos e defendemos é a mesma concepção de Veiga (1989), na qual a teoria e a prática são vistas como uma unidade e essa união é “assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação à outra” (CANDAU, 1999, p. 54). Dessa maneira, recorreremos a Leneve (1993) ao afirmar que a constituição do saber didático rompe com a discrepância que há entre a prática do ensino e a teoria que poderia sistematizá-la.

Destarte, tendo em vista o caráter reflexivo do/a profissional professor/a que deve ser mediado por um constante movimento de ação-reflexão-ação. Entendemos que a este profissional, cabe muitos desafios, como o da formação contínua e continuada e a revisão de sua prática de ensino. Tem-se mudado o paradigma em que se é discutido a questão do sujeito formador só em espaços formais de capacitação, mas também em sala de aula, ou seja, a formação é contínua desde a formação inicial, as pós-graduações (*lato e stricto*) e no contexto de sala de aula. O professor, nesse caso, desempenha o papel de articulador desse processo. Nesse sentido, considera-se muito importante que a relação entre a Didática e formação docente aconteça de forma a garantir que o trabalho deste profissional seja significativo, crítico e que a base seja o princípio democrático do diálogo constante. Porque assim, espera-se que se tenha, como resultado deste processo, uma educação de qualidade para todos.

Diante das considerações, asseguramos que é fundamental superar a visão de uma didática como um conjunto de formas de ensinar e aprender. O desafio que se estabelece para a didática no processo de ensino e aprendizagem não se esgota na adoção de procedimento e técnicas que possam melhorar a prática do/a professor/a e a aprendizagem dos alunos. Pelo contrário, o enfretamento está em elaborar estratégias e criar condições para que o ensino seja, de fato, significativo, isto é, faça sentido para aquele que aprende, considerando este como agente ativo desse processo, contribuindo para a sua transformação social.

A Didática tem importância extrema no ambiente escolar, considerando que é uma das principais responsáveis pela promoção da integração dos indivíduos que fazem parte do



processo ensino e aprendizagem, essencialmente, professores e alunos. A partir de uma atuação crítica e consciente do professor sobre o papel da Didática, reconhecemos que esta promove o estabelecimento de relações interpessoais entre todos aqueles que estão envolvidos no projeto escolar de construção do conhecimento; além disso, no processo formativo do professor com vistas a um profissional que atua na gestão da sala de aula, e, ainda, se relaciona com os alunos e os familiares, não estando alheio aos problemas externos aos muros escolares, encarando estes como parte dos desafios da organização do seu trabalho.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O curso de formação inicial de um profissional, essencialmente o de Pedagogia do ICH-PO/UFU, que, dentre outras atribuições, forma o profissional docente. Em sua grade curricular, várias disciplinas são ministradas e seus conteúdos problematizados a fim de garantir uma formação teórico-prática sólida e crítica ao acadêmico. Alguns desses componentes curriculares são a Didática I e II, que, neste caso, possibilitou, a partir dos autores estudados na disciplina e referencial complementar, desenvolver este estudo. Atentando aos objetivos elencados, o intuito da investigação foi entender o papel da Didática na construção da identidade profissional do professor e da professora.

Diante disso, contextualizamos a formação e profissionalização de professores e professoras na contemporaneidade. Em uma perspectiva política e crítica do processo de formação docente, identificamos que o curso de formação inicial carrega um grande peso no percurso formativo do profissional docente. A sua composição curricular e as políticas públicas educacionais que a regulamenta e orienta, se não pensadas e articuladas para responder às demandas da sociedade – compreendendo a multidiversidade que a compõe – incorrem no esvaziamento de seu sentido teórico e prático de formação humana, uma vez que aos professores cabem o desafio de não só ensinar conteúdos de forma descontextualizada, mas, encarar as especificidades de seus alunos como sujeitos históricos e sociais.

Outro ponto importante acerca formação e profissionalização docente discutido neste estudo foi sobre as dificuldades que se apresentam para o professor e para a professora na atualidade, especialmente, pela falta ou má articulação de políticas que garantam melhores condições de trabalho. Também, a respeito dos aspectos práticos da profissão docente, ou seja,

sua ação no terreno escolar. Ressaltamos a importância da formação continuada dentro da escola, na experiência do professor e da professora. Neste processo, o docente precisa se posicionar e agir como um pesquisador, articulando seu fazer com as teorias aprendidas, isto é, estar atendo que a teoria e prática ou ação e reflexão são movimentos e dimensões indissociáveis para que sua prática não seja forjada em um viés tradicionalista (copista, instrumentalista e desinteressado).

Ao longo da pesquisa, buscamos, ainda, discutir sobre a identidade docente, ou seja, como se forja o caráter identitário do professor e da professora. Percebemos a predominância nos pensamentos dos autores estudados o valor das experiências concretas no cotidiano escolar e a importância das trocas de saberes com os pares. Vimos que o processo de constituição dessa identidade se dá por meio de um investimento pessoal – autoformação – isto é, a formação pessoal está relacionada com a formação profissional dos professores e das professoras, uma vez que a escolha de uma profissão se refere a um projeto de vida. Destacamos, também, o fato de o professor como um intelectual e não como um técnico reproduzidor, por isso, consideramos e concordamos com os autores sobre a imprescindibilidade da reflexão sobre a prática, uma vez que a ação docente é guiada por intencionalidades. A importância da reflexão para a construção e ressignificação da identidade do professor foi ressaltada e problematizada e, ainda, o papel dos cursos de formação de professores no processo de constituição da identidade docente.

Acerca do papel da Didática sobre a construção do profissional docente, entendemos ser necessários trazermos alguns apontamentos conceituais sobre a Didática. Primeiro, apontamos a concepção de didática que acreditamos: crítica e reflexiva. Nesta visão, a relação entre professores e alunos se dá de forma horizontal e os conteúdos são circulados entre os sujeitos do mesmo processo; ensino e aprendizagem. Na oportunidade, indicamos, baseada nas contribuições teóricas dos autores, que a Didática é entendida enquanto ciência do ensino, isto é, toda discussão que envolve esta área do conhecimento permeia a dimensão do ensino no processo educativo. Neste sentido, salientamos que a didática não se caracteriza como um receituário de práticas de ensino, mas campo de pesquisa, reflexão e práticas transformadoras do fazer docente. No ensejo, trazemos a concepção de Candau (2013) de Didática Fundamental, a qual aluno está no centro das intencionalidades do processo de ensino e aprendizagem e a importância da valorização do professor. Ademais, refletimos sobre os saberes didáticos e a identidade docente. Nesta reflexão, percebemos que o papel da Didática na formação docente se materializa nas relações teoria e prática, as quais, as dimensões e processos são indissociáveis.

A respeito da relação que buscamos estabelecer entre a didática, a formação e profissionalização docente e a identidade deste profissional, cabe-nos tecer algumas considerações, pois entendemos que mesmo sendo categorias de análises distintas no campo teórico e epistemológico de discussões, no que se refere a constituição da identidade profissional docente, essas discussões que decorreram ao longo das sessões se relacionam e complementam. Como vimos, as condições materiais e de formação docente interferem no seu fazer em sala de aula, dificultando uma prática transformadora e emancipatória, proposta na concepção de didática que temos defendido. Tanto a formação, quanto a profissionalização são processos que corroboram para a construção da identidade profissional do professor e da professora, pois, seu caráter identitário inicia na formação inicial e se materializa na atuação cotidiana da sala de aula. A identidade se constitui na experiência, assim como seu caráter profissional. Ademais, o bom profissional é aquele que domina e faz uso de seus saberes didáticos para a promoção de práticas críticas e reflexivas no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, o resgate de autores estudados no início da graduação nas disciplinas Didática I e II, assim como, a interlocução com novos referenciais foi de extrema importância para a formação acadêmica, pois nos aproximou de concepções sobre os saberes didáticos e o fazer docente de modo a ampliar nossa visão sobre a profissão e como se constitui sua identidade. Vimos que é preciso encarar o professorado como uma categoria essencial para a formação humana e transformação social, pois, em suas mãos está o poder de oportunizar conhecimentos que por muito tempo foram negados aos marginais da sociedade. E, ainda, fizemos perceber que uma prática ancorada na reflexão, no diálogo e no respeito faz diferença no processo constitutivo da identidade profissional docente e na formação humana de seus alunos.

No mais, a pesquisa abre possibilidades para pensar o próprio papel dos cursos de formação na constituição da identidade seus profissionais, propondo experiências críticas e reflexivas de aprendizagem em que seus alunos se sintam profissionais. Pode-se pensar, também sobre as bibliografias dos cursos de formação de professores se contemplam essa percepção de didática que trazemos, a qual seus professores fomentarão discussões que, de fato, contribuirá para o aprofundamento do que é ser professor e ser professora.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo, Cortez, 2003.

ANDRÉ, M. e OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). **Alternativas no ensino da Didática**. São Paulo: Papirus, 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96**. Brasília, DF: Senado Federal, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Estadual da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2006. Institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em pedagogia, licenciatura**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 27/2001 de 27 de outubro de 2001**. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2/2002a**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2/2015**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/>>. Acesso em: 05 mar. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto 5626/2005**. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 10436/2002b**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002. Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em: 10 dez. 2013

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 10639/2003**. Altera a Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-

Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2013

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei 11645/2008**. Altera a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 dez. 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2/2015, de 1.º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, **Diário Oficial da União**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 de julho de 2015

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo uma Nova Didática**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999a.

CANDAU, V.M. & LELIS, I.A. A Relação Teoria-Prática na Formação do educador. In: CANDAU, V.M (Org.). **Rumo a uma Nova Didática**. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999b. p.56-72

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FAZENDA, I. (org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

FICHTER FILHO, G. A.; OLIVEIRA, B. R.; COELHO, J. I. F. A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil: uma análise dos textos oficiais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 1, p. 940-956, mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI:<https://doi.org/10.21723/riaee.v16iEsp.1.14930>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 1995.

GARCIA, M., M., HYPOLITO, Á., M., VIEIRA, J., S. As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 31, nº 1, p. 45-56, 2005.

GATTI, B. *et al.* A trajetória das políticas em formação de professores e professoras, em: **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. p. 45-78

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LEVENFUS, R. S. Psicodinâmica da escolha profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Didática e formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LAROSSA, J. Nota sobre a experiência e o saber da experiência, in **Leituras SME**, Rede Municipal de Educação de Campinas/Fumec, n. 4, julho/2001

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, Set./Dez. 2004. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/> Acesso em 13/out/2021

LÜDKE, M. (Coord.) **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MELLO, G. N. de. Educação Escolar Brasileira: o que trouxemos do século XX. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. "Concepções e práticas de formação contínua de professores". In **Formação Contínua de Professores - Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33.

NÓVOA, A. O professor pesquisador e reflexivo. **Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001**. Disponível em: [http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio\\_novoa.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm). Acessado em 22/set/2021

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. EDUCA – Lisboa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt> Acesso em 27 nov. 2021.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, vol. 22, nº74, p. 27-42, abril 2001.

OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). **Alternativas no ensino da Didática**. São Paulo: Papyrus, 1997.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PIMENTA, S. G. (org.) Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. & LIMA, L. M. S. **Estágio e Docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1997a.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances** - Vol. III- setembro de 1997b, p. 5-15. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf) Acesso em: 15/ago/2021.

PIMENTA, S. G. *et al.* A construção da didática no GT Didática - análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 18, núm. 52, enero-marzo, 2013, pp. 143-162. Disponível em: Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27525615009> Acesso em: 16/ago/2021.

PINTO, U. de A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão escolar**. São Paulo: Cortez, 2011.

PORTELINHA, A. M. S. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas. **REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL**. v.17, n.46, p. 1-21, JUL./SET.| 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8925/5841> Acesso em: 27 nov. 2021.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

Resolução nº2, de 12 maio de 1969. Conteúdo e duração do curso de Pedagogia. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Magistério**. 4 ed. Porto Alegre: Livraria Editora Sulina, 1972.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SALÁRIO de professor brasileiro. **Pesquisa Fapesp**. 2018. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/salario-de-professor-brasileiro/> Acesso em: 12/out/2021.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3u9df4R>. Acesso em: 20 nov. 2021

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e sua formação. 3.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1995. p. 31-46.

UFU. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia-FACIP**, 2006. Disponível em: <http://www.ich.ufu.br/system/files/conteudo/ppp.pdf>. Acesso em 16/ago/2021.

VEIGA, I. P. A. e CUNHA, M. I. da. (Orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989a.

VEIGA, I. P. A. (coord). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 1989b.

VILELA, M. L. Pedagogia, licenciaturas e as novas DCN: concepções de Docência inconciliáveis? *RevistAleph*, 29 nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39213> Acesso em: 27 nov. 2021.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## APÊNDICE

### APÊNDICE I – ROTEIRO DE ANÁLISE

TEMA/CATEGORIA	AUTORES	SÍNTESE
DIDÁTICA		
IDENTIDADE DOCENTE		
PROFISSIONALIZAÇÃO		