

DESASSOSSEGOS: OS TRAJETOS FORMATIVOS QUE TECEM AS CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EBPTT¹

Juliani Natalia dos Santos²
Vantoir Roberto Brancher³

RESUMO

Este escrito é um recorte de uma investigação de mestrado, que teve por objetivo compreender como se constituem os trajetos formativos e os saberes docentes para atuação na EBPTT em um curso de Licenciatura em Computação, a partir do seguinte problema: Como se constituem os trajetos formativos e os saberes docentes para atuação na Educação Básica Profissional e Tecnológica em um curso de Licenciatura em Computação? Neste momento, abordaremos tão somente a constituição identitária deste docente, diante de suas representações de docência. A metodologia baseou-se em uma pesquisa qualitativa de caráter explicativo, sendo realizada através das narrativas de vida e de formação de seis (06) professores do curso de Licenciatura em Computação de um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do RS, por meio de entrevistas com vinte e quatro (24) perguntas abertas e semiestruturadas, colhidas individualmente. Neste bloco de análise, focaremos apenas nas questões de número um (1) a nove (9). A análise dos dados seguiu os pressupostos da Análise de Conteúdo Categórica Temática, sendo possível observar que existe uma infinidade de saberes difundidos no curso supracitado e que os diferentes trajetos formativos instituem distintos fazeres docentes e formas singulares de interação com o campo de atuação profissional.

Palavras-chave: narrativas de formação. saberes docentes. licenciatura em computação.

ABSTRACT

This paper is a cut of a masters research, whose objective was to understand how to constitute the training paths and the teaching knowledge to act in EBPTT in a Degree in Computer Science, faced with the following problem: How are the training and the teaching knowledge to perform in Basic Professional and Technological Education in a Degree in Computer Science? At this moment, we will only address the identity constitution of this teacher, in front of his teaching representations. The methodology was based on a qualitative research of explanatory character, being carried out through the life narratives and the formation of six (06) professors of the Degree in Computing of an Institute of Education, Science and Technology of RS, through interviews with twenty-four (24) open and semi-structured questions, collected individually, in this block of analysis we will focus only on questions from number one (1) to nine (9). The analysis of the data followed the assumptions of the Categorical Content Analysis Thematic, being possible to observe that there is an infinity of knowledge diffused in the aforementioned course and that the different training paths institute distinct professions and unique forms of interaction with the field of professional performance.

Keywords: training narratives. teacher knowledge. teacher training.

1 INTRODUÇÃO

¹ Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica.

² Mestra em Educação Profissional e Tecnológica. Docente do Instituto Federal Farroupilha- *Campus* Santo Augusto. E- mail: juliani.santos@iffarroupilha.edu.br

³ Doutor em Educação. Docente do Instituto Federal Farroupilha- *Campus* Jaguari. E- mail: vantoir.brancher@iffarroupilha.edu.br

Propostas relacionadas à formação docente vem sendo discutidas desde a antiguidade, desde o momento em que se decidiu educar o primeiro indivíduo. Nesse instante, alguém teve que pensar em como desenvolver essa temática, a fim de dar conta dos propósitos de cada época e tempo vivido. Na Educação Profissional Brasileira, não foi diferente, segundo a legislação educacional, a formação de professores só é manifestada, nesta modalidade de ensino, a partir da reforma de Nilo Peçanha em 1909, com a abertura das escolas de artes e ofícios; porém, ainda não havia uma proposta nacional para esta atividade, mesmo que algumas experiências já ocorressem na escola normal de artes e ofícios Wenceslau Braz, que tinha o intuito de preparar os profissionais que atuavam na escola primária (MOURA, 2007).

No que tange à Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica -EBPTT, em relação às reformas educacionais a serem realizadas, tem-se levantado inúmeras discussões no que diz respeito à formação para atuação nesses espaços, principalmente em se tratando da atuação de bacharéis em cursos de licenciatura, como os que se apresentam nesta investigação.

Levando-se em consideração o corpo docente da Licenciatura em Computação, mais da metade dos docentes que constituem esse curso tem sua formação inicial em áreas técnicas, e, por necessidade de complementação de estudos específicos da parte pedagógica, cursaram o PEG⁴. Segundo Kuenzer (1999, p.170), todo aquele que atua como professor deve ter uma formação específica para docência, possibilitando a ele ser.

[...] capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas, compreender as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, construindo categorias de análise que lhe permitam apreender as dimensões pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam.

De acordo com a autora, o profissional da educação precisa de uma formação que não sustente somente os conhecimentos da sua área de formação técnica, mas também de sua formação pedagógica, pois a profissão professor é produzida entre as relações sociais que são estabelecidas, vinculadas ao contexto social no qual esse está imerso, transformando as experiências em material de formação, e a prática, em conhecimento docente. Nesse sentido, Nóvoa (1998, p.26) comenta que “Os professores têm de afirmar sua profissionalidade num universo complexo de poderes e relações sociais não abdicando de uma definição ética e, num

⁴ Programa Especial de Graduação, para mais informações acessar <https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/programa-especial-de-graduacao/>

certo sentido, militante da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas”. Desta forma, as discussões sobre formação docente vêm sofrendo inúmeras mudanças ao longo dos anos, mudanças essas, que refletem o momento econômico, social, político e cultural de cada país e/ou estado.

Sendo assim, este escrito tem como objetivo compreender como se constituem os trajetos formativos e a identidade dos docentes que atuam em um curso de Licenciatura em Computação, visto que, possuem formações distintas. A investigação foi realizada a partir da problemática em compreender: Como se constituem os trajetos formativos e os saberes docentes para atuação na Educação Básica Profissional e Tecnológica em um curso de Licenciatura em Computação? Desta forma, tem o propósito de analisar a constituição da identidade docente, diante de suas representações de docência. Cabe demarcar, que essa escrita socializa um recorte da pesquisa realizada para a dissertação de mestrado intitulada *Trajetos Formativos de Docentes da EBPTT: Reflexões a partir do Curso De Licenciatura em Computação*⁵.

A metodologia baseou-se em uma pesquisa qualitativa de caráter explicativo, sendo realizada através das narrativas de vida e de formação de seis (06) professores do curso de Licenciatura em Computação de um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do RS, os quais serão apresentados neste escrito por codinomes⁶ escolhidos por eles, tendo relação direta com a forma como se sentem dentro do curso.

⁵ A dissertação na íntegra pode ser acessada no site do nosso grupo de pesquisa

⁶ **Professor Byte:** Escolhi este codinome, pois representa a unidade de informação computacional presente em todas as informações digitais que fazem parte da nossa vida.

Professora Hannah Arendt⁶: Escolho este codinome, visto que Hannah Arendt foi uma mulher à frente do seu tempo. Filósofa alemã, pensadora da liberdade, sua obra teve grande influência na filosofia política do século XX.

Professora HD externo: Acho que na situação em que me encontro no curso, HD externo, pois sou apenas uma memória secundária, mas confiável e segura.

Professor IDE: que é um acrônimo de Integrated Development Environment ou Ambiente de Desenvolvimento Integrado. Escolho esse codinome pelo fato de que tenho a difícil tarefa de ensinar programação II e III para os licenciandos, dando continuidade às disciplinas de Algoritmo e de Programação I. Programação II e III têm o agravante de unirem os conceitos das programações anteriores e, ainda, estabelecer vínculo com a disciplina de Banco de Dados. Existe, por parte dos estudantes, sentimentos negativos em relação à programação de computadores, pois muitos a consideram difícil de entender. Nesse caso, o desafio do ensino perpassa também pela busca em facilitar o entendimento dessa disciplina extremamente técnica do curso. Nesse contexto, a IDE também tem essa finalidade, pois ela agiliza os processos, atuando de forma inteligente na hora de desenvolver algoritmos, oferecendo sugestões ao programador, exibindo os erros antes mesmo do código ser compilado e construindo partes extremamente complexas do programa de maneira automática.

Professora Memória RAM: Escolho este codinome por ela ser ágil e rápida.

Professora Registrador: Escolho ser nomeada de Registrador, pois Registrador é uma memória temporária, que é minúscula (armazena poucos bits de cada vez), e quase ninguém sabe de sua existência. Entretanto, é a memória mais rápida do computador e a mais cara, por isso resolvi homenagear esta parte da CPU que é quase esquecida, mas é dela que o processador tira os dados a serem processados.

Sendo, assim, foram realizadas entrevistas com perguntas abertas e semiestruturadas, colhidas individualmente. A análise dos dados seguiu os pressupostos da Análise de Conteúdo Categorical Temática, sendo possível observar que existe uma infinidade de saberes difundidos no curso supracitado e que os diferentes trajetos formativos instituem distintos fazeres docentes e formas singulares de interação com o campo de atuação profissional.

A fim de atingir os objetivos propostos ao presente escrito, o organizamos estruturalmente em três (3) seções. Na primeira seção, se faz uma breve relação sobre a construção da identidade docente e suas significações, na seção dois tem-se os trajetos formativos e as representações de docente instituídas em cada colaborador até sua constituição docente para atuação na EBPTT. Na terceira seção, as considerações finais frente aos temas descritos nas demais seções.

2 CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: PRÁTICA DOCENTE CRÍTICA, O PENSAR SOBRE O FAZER

Segundo a visão de Garcia (1999, p.100), “[...] a formação de professores deve facilitar a tomada de consciência das concepções e modelos pessoais e em alguns casos provocar a dissonância cognitiva nos professores em formação”, estimulando-os com isso a modificarem certos conceitos e práticas pré-estabelecidas no decorrer de seu processo formativo. Segundo Freire (1996 p. 38),

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. [...] A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Diante do exposto, é possível perceber que educar na contemporaneidade exige transformação em nossas práticas, exige do educador olhar para si, (re) significar-se, fazendo com que ele seja/torne-se crítico e reflexivo. Assim, diferentemente da abordagem trazida por LIMA (2011), onde acreditava-se que a formação deveria ser tão somente voltada ao domínio do conteúdo a ser ensinado, precisamos pensar em nossa formação, entender em que ambiente estamos inseridos, a quem estamos ensinando, aprender com nossos estudantes a cada aula

dada, sermos críticos de nossa prática, ir além, ousar. Neste sentido, para a professora Registradora, ser professor.

É acender lâmpadas e não encher potes, ser professor não é uma coisa que você veste a roupa de professor e tira, você não está professor, você é professor, você é professor tanto na sala de aula quanto no corredor, você é professor quando está no banheiro da escola, daí ali você encontra um aluno ou colega ele não pensa a R está no banheiro, não! A professora R está no banheiro, e você em uma festa ou em algum lugar onde tenha aluno é a professora R que está lá, por mais que eles não sejam mais seus alunos, você ainda continuará sendo a professora R, então o peso de ser professor talvez seja muito grande com relação a outras profissões que as pessoas desvinculam, há! O fulano não está em hora de trabalho, a o fulano jogou lixo na rua, não, o professor jogou lixo na rua, se pessoaliza novamente, então ser professor é dar exemplo o tempo todo é ter a conduta observada e acompanhada o tempo todo, por que, muitas vezes você ensina mais fora da sala de aula do que dentro, às vezes tu ensina muito mais por alguma coisa que tu fez no corredor, do que por três períodos de aula que talvez o aluno nem esteja prestando muita atenção.

A professora Registradora traz aqui a ideia de corporificação da palavra, onde a representação do ser professor para ela não é algo possível de distanciamento; ou seja, personalidade e profissão são elementos dicotômicos, problematizando a ideia de que somos professores independentemente de onde estejamos, diferente das demais profissões, e servindo de exemplo aos educandos em toda nossa forma. Freire (1996, p.19) discute que:

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do "faça o que mando e não o que eu faço". Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.

Com isso, queremos dizer que não podemos dissociar o eu pessoal do eu profissional, ao definimos o ser professor, pois ser professor vai além dos muros da escola, move-se na mesma direção de suas pegadas, tecendo as concepções de sua formação. Nesse sentido, Nóvoa (2009, p.212) comenta que:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito do que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise.

Em consonância com as preconizações de Nóvoa (2009) e Freire (2000), é possível ainda perceber, na fala da Professora Registradora, que o ser professor vai muito além da contextualização de formação inicial e/ou continuada, fazendo uso também das conceituações de docência dos demais colaboradores desta pesquisa, que são descritas no decorrer deste escrito. Suas significações de docência perpassam por todo seu percurso de vida, manifestando-se através das representações do que deva ser um professor para cada um de nós, antes mesmo de nosso ingresso na sala de aula. Além disso, essa significação pode decorrer também das situações vivenciadas durante o trajeto formativo, observa-se ainda, que as experiências vividas, ao longo desse processo, mobilizam saberes que, mais tarde, nos constituirão professores em constante *desassossego*. Em conformidade com Pimenta (2008, p. 20):

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdos, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores [...]

Da mesma forma, assim se constituem os colaboradores dessa pesquisa, ao darem ênfase às significações dos bons e maus professores que perpassaram seus trajetos formativos, deixam transparecer o que os levou a ser e agir da forma que o fazem em sua prática docente, enfatizando que essas representações precisam se ressignificar na observação e na interação com os outros e consigo próprios, para que venham a construir um saber efetivo sobre a profissão. Peres (2006, p.56) explica que “A questão exposta nos faz refletir o quão importante é refazermos alguns dos nossos caminhos, a partir dos nossos porões interiores, sobretudo procurarmos, dentro de nós mesmo, onde e como as teorias ressoarão no futuro fazer pedagógico”. Para Oliveira (2006, p.176),

Essas significações, sobre a docência e sobre o professor, são construídas desde o momento que entramos numa sala de aula, como aprendizes, nos diferentes momentos da escolarização, e mesmo antes de entrar nela. Temos uma representação do que seja um professor, uma sala de aula, uma avaliação, uma escola, enfim, estas imagens se configuram em saberes construídos ao longo de nossas histórias de vida. Estes saberes são significativos nos processos de formação inicial e continuada, no sentido de possibilitar a reconstrução de imagens da/na docência que também nos produzem professores.

Assim, conforme o exposto, nossas experiências positivas e negativas nos trazem mecanismos de repetição, facilmente observáveis nas nossas imagens do que é ser professor e configuradas em saberes adquiridos ao longo de nosso trajeto formativo. Conforme nos diz Peres (2006, p.50): “[...] muito provavelmente o caminho desejado por aqueles que ingressam no percurso da formação docente está fundado numa complexidade de representações e imagens construídas ao longo de suas trajetórias”, trajetórias essas, construídas a partir do reflexo de seus bons e maus professores, lapidadas no decorrer do processo identitário.

3 TRAJETOS FORMATIVOS: REPRESENTAÇÕES DE DOCÊNCIA NA EBPTT

Podemos dizer que nossos trajetos formativos nos constituem e nos caracterizam, que muitas de nossas representações de docência refletem nossa identidade. Desta forma, as concepções do que deva ser um professor, bom ou mau, estão imbuídas nos relatos dos professores colaboradores, como, por exemplo, no relato do professor IDE, ao ser questionado:

Autora: O que é ser professor para você?

IDE: Ser professor pra mim é ser um profissional diferenciado, em meio a tantas turbulências.

Bom professor, [...] eu acho que o bom professor é aquele que sabe ver os alunos, o bom professor é aquele que insita os alunos a ir buscar além da sala de aula, traz um desafio e lança para os alunos e coloca eles pra trabalhar.

Mau professor, um mau professor é aquele que ignora os anseios dos alunos, vê que o aluno tem potencial e não explorar.

O meu pior professor na verdade foi um professor que não me deu atenção algumas vezes, eu tinha necessidade de saber e ao entrar em contato com ele, não correspondia a esse contato, não sanava minhas dúvidas. (grifo dos autores)

No relato do colaborador IDE, fica claro que ser professor para ele é saber articular sua prática diante das incertezas da profissão. Ele define o bom professor como aquele que inspira seus alunos, mostrando caminhos e proporcionando-lhes ferramentas para o aprendizado, sempre “sentindo” seus alunos, dando a eles a oportunidade de demonstrar suas capacidades. Já, ao mencionar sua representação de mau professor, o colaborador descreve como aquele que ignora os anseios de seus alunos. Fica subentendido, na fala de IDE, que as relações

estabelecidas entre professor-alunos são fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem, e que dessas relações ficam marcas nos trajetos formativos, tanto positivamente quanto negativamente. Sobre essa questão, Weisz e Sanchez (2006, p.95) pontuam que.

O professor precisa estar convencido de que pode ensinar e seus alunos são seres capazes de aprender e assim a partir disso criar estratégias e planejamentos para realizar essa intervenção da melhor maneira, alcançando o objetivo que é ajudá-los na construção do conhecimento.

De acordo com o exposto, faz-se necessário respeitar o saber do outro, acreditar no potencial de nossos estudantes de maneira a alcançar os objetivos propostos para cada disciplina a ser ministrada. Nesse sentido, a colaboradora Hannah Harendt* traz a seguinte definição:

Autora: O que é ser professor para você?

Ser professor é trabalhar com vidas, não no sentido de salvá-las de recompô-las, assim como na medicina, mas sim como trabalhar proveitos no sentido de proporcionar aos acadêmicos, às pessoas de um modo geral a constituição da sua própria cidadania...

Hannah Harendt*: bom professor, ser um bom professor para mim eu acho que é, claro **ter minimamente o domínio da sua área** de conhecimento, saber falar explicitamente sobre ela, mas sobre tudo se fazer entender pelos acadêmicos...

Hannah Harendt*: mau professor, o mau professor pra mim é **aquele extremamente conteudista**, é aquele professor que dá textos e textos, listas e listas de questionamentos, para que os alunos respondam em aula ou em casa, isso é um crime que se faz contra si próprio, por que você não permite em quanto professor repensar aquele conteúdo... (grifo dos autores)

A fala da professora Hannah nos faz perceber que ter o domínio do conteúdo por si só não basta para se fazer entender; o aluno precisa se perceber dentro dos conteúdos e modelos sociais ministrados. Sobre a abordagem dos conteúdos, Libâneo (1986, p. 39) elucida que, “embora se aceite que os conteúdos são realidades exteriores ao aluno, que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais”, pois a escola integra a vida social dos estudantes, num sentido de “*constituição da própria cidadania*”. De acordo com Hannah, caberá ao professor orientar mostrar possibilidades, a partir dos conteúdos, fazendo-se entender pelos estudantes. A mesma traz ainda a ideia de reflexão sobre a prática, ao comentar “*que é um crime que se faz contra si próprio, por que você não permite em quanto professor repensar aquele conteúdo*”. Por sua vez, Imbernón (2001, p.48-49) afirma o seguinte:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.

Contudo, a partir do fragmento acima exposto, identifica-se o professor reflexivo⁷ como aquele que destoa dos demais, por utilizar-se de métodos de autoavaliação constante afim de modelar sua identidade, baseado em saberes que vão se construindo diante do conhecimento na ação: a reflexão na ação, a reflexão sobre a ação, e a reflexão para a ação (SCHÖN, 1992, 2000). Esse processo reflexivo estabelece novos conhecimentos, os quais serão reinvestidos na ação. Já para a professora HD externo:

Autora: O que é ser professor para você?

Primeiro, sem romantizar, foi a minha escolha profissional, via nos meus professores do Ensino Médio, um exemplo de pessoa, alguns professores eu admirava, eu também quero ser, eu quero falar, eu quero trabalhar com juventude, eu quero dizer alguma coisa, quero ser referência, eu sempre tinha isso pra mim.

Bom professor *Primo sempre por saber o conteúdo que tu vai ensinar, os alunos dizem: o professor sabe para ele, não sabe ensinar, olha sabendo para ele já é um grande começo.*

Mau professor [...] *é alguém que não escolheu primeiro a profissão, que fez por falta de opção.*

É notório na fala da colaboradora HD externo, assim como na dos demais colaboradores, que as representações entre o que é para eles ser professor e ser um bom professor se entrelaçam, ocasionando propositalmente, ou não, o que esses almejam enquanto ser docente. As representações de bom professor facilmente se somam com as características apresentadas por seus melhores professores, repelindo de seus fazeres a figura do que seja um mau professor para eles, significações essas vislumbradas pelas vivências que esses tiveram em seu trajeto formativo ao se depararem com seus bons e maus professores.

Ao afirmar que a docência foi sua escolha profissional, a colaboradora deixa transparecer elementos de sua identidade docente, pois ser professor para ela é um desejo de criança, que era acionado na representação de docência observada ao admirar seus professores e afirmado no momento em que essa passa a ser sua primeira opção profissional, pois a

⁷ Professor Reflexivo é aquele que é capaz de querer e colocar em andamento um processo autoreflexivo, a fim de que suas atividades educativas sejam conscientemente executadas. Assim, ele pode pensar e refletir sobre o porquê, o como e o para quê das mesmas. Cabe ao professor reflexivo duas instâncias de reflexão. A primeira, durante a ação educativa, visa reformular o que está sendo feito no momento de sua execução, valorizando a incerteza como componente da aprendizagem dele e de seus alunos. A segunda se dá quando, além de refletir durante a ação, reflete também sobre a reflexão na ação, ou seja, olha retrospectivamente o que foi realizado, procurando entendê-lo e justificá-lo, em busca de aperfeiçoamento e autoconsciência docente. (SCHÖN, 2000; ALARCÃO, 2001).

identidade profissional transparece nas significações e (re)significação sociais da profissão. Nesse sentido, Pimenta; Anastasiou (2002, p.77) definem que:

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor

Com isso, é possível sentir, na fala da Professora HD externo, a valorização e o desejo pela profissão docente. Diante de ambas as falas, percebe-se que não há uma resposta única a respeito do que deve ser um bom ou mau professor. Para Morales (2006, p.30),

O professor ideal não existe, mas há muitas maneiras de ser um bom professor, de manter um bom relacionamento com os alunos e de influenciá-los de maneira muito positiva. Além disso, há também muitos tipos de alunos e de situações. Todos nós podemos nos lembrar de bons professores muitos diferentes entre si que motivam, criam boa atmosfera na classe, são organizados, etc.

Neste sentido, podemos dizer que não existe um professor ideal, que são as relações que estabelecemos, tanto na condição de aluno quando na condição de professor, que nos marcam e que constituem nossas representações da docência. Essas manifestações de suas representações também fazem parte da formação docente, pois irão constituindo a cada instante sua identidade docente. De acordo com a Professora HD externo,

[...] a identidade docente ela tem três elementos, que é nossa formação, a história de vida na qual entram todas essas histórias do bom professor do mau professor, desse desejo de ser professora, do não conseguir no magistério e procurar na pedagogia, então isso está na história de vida que ali tem um aprendizado do querer, até o conseguir ser, na formação que você tem muito aprendizado até com outros professores com os quais você estudou a forma como os professores trabalharam e a referência que estes foram para você ou não e ainda outro elemento que é a prática que é a ação nossa depois como profissional, então é a história de vida ação, prática, não tem como dizer em que momento foi, eu acho que é tudo isso associado, aí tu vem sempre procurando fazer o melhor, muita coisa por mais teoria que a gente tenha você chega na hora da prática na hora de você atuar mesmo, você faz tentativas acho que vou por aqui, não deu certo, vou por aqui, vou rever isso, tudo isso associado, eu não consigo ver uma coisa separada da outra.

Ao que segue, para a professora HD externo, o ser professor se constitui nas relações que são feitas em cada tempo e espaço vivido; porém, enfatiza a ideia do aprendizado do querer, do estar à disposição para aprender, tanto com os alunos como com seus colegas; enfim, em todas as manifestações de saberes as quais nos deparamos, sempre desencadeando um

processo reflexivo em relação a tais situações. Já de acordo com a professora Hannah Harendt*:

A gente vai aprendendo a ser professor a cada dia, os nossos saberes vão se reconstruindo a cada dia a cada nova vivência, e quando a gente sabe fazer um olhar atento e crítico a todo esse universo a agente vai se reconstruindo. E a docência é isso é você se reconstruir a cada não a cada nova experiência, é estar apto a novas aprendizagens.

Desta forma, pensar a formação docente, a partir dos saberes mobilizados pelos professores do Curso de Licenciatura em Computação, parece auxiliá-los na (re)significação de sua identidade docente; ao pararem para se narrar, criam o que Ferry (1997, p.2) denomina de tempo/espço para repensar seu fazer, como, por exemplo:

Formación inicial: en la que se está en un centro de formación y se enfrenta, durante un tiempo corto, con la realidad profesional cuando se realiza la residencia y luego se vuelve al centro de formación. Esto no tiene valor formativo sino se retoma la experiencia para describirla, analizarla.

Formación continua: Ocurre todo lo contrario, se está en el ejercicio de la profesión y se abandona dicha actividad ante un curso de perfeccionamiento, para volver a un espacio transicional que es el tiempo y lugar de formación. Esta alternancia producirá buenos efectos si hay una relación dinámica viva entre los dos lugares. Por ello es importante la formación sobre el terreno.

Contudo se faz necessário levar em consideração as relações entre o contexto educacional e a sociedade a qual este curso pertence, tendo em vista a importância de se compreender os trajetos formativos destes profissionais, sejam eles professores e/ou educadores, sendo que, na presente pesquisa, configuram-se como formadores de professores de uma instituição de educação profissional e tecnológica. Fagundes (1997), defende a ideia de que os educadores devem estar sempre abertos a transformações, pontuando a importância de se conhecer o espaço ao qual estamos inseridos, para que possamos usar isso a nosso favor, nos aproximando e nos apropriando da roupagem de ser um bom professor, pois o conhecimento segue um processo evolutivo e progressivo, e a reflexão sobre o fazer estabelece novos conceitos e práticas diante das novas demandas da contemporaneidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para tanto, usou-se a ideia de desassossego ao tentar compreender a constituição da identidade docente, diante dos seus processos formativos, pois desassossego nos remete à ideia de agitação, alvoroço, desacomodação e de mobilidade, neste momento, enfatizando as relações que foram estabelecidas na formação do ser professor entre a esfera pessoal, profissional, social e cultural, sendo elas expressas nas narrativas de vida e formação dos colaboradores da presente pesquisa. Foi possível observar ainda, que os professores que constituam o curso de licenciatura em computação estão construindo suas identidades histórico-sociais e profissionais em um momento de constante evolução tecnológica, devido as especificidades do curso, fazendo com que esses profissionais de educação mobilizem novos saberes e fazeres, possibilitando assim, uma aproximação com essa realidade educativa transitória através de um processo reflexivo constante.

Ainda, as narrativas de vida e formação dos colaboradores nos permitiram tecer compreensões que evidenciaram suas representações de docência, frente à análise e à contextualização realizada. Tal trabalho resultou em uma riqueza de elementos que foram mobilizados, desde as representações de docência, onde puderam ser traçados conhecimentos e significações acerca do ser docente, perpassando por sua condição de estudante, pela formação inicial, até o desencadear de sua identidade docente. Para além, demostramos o quão importante é o trabalho com narrativas docentes, a fim de estabelecer reflexões quanto ao fazer pedagógico e de demarcar possibilidades de formação docente para EBPTT.

Quanto à formação necessária ao professor que atua em um curso de Licenciatura em Computação, pode-se observar uma procura incessante por políticas públicas para EBPTT, em que defina como deve ser realizada a formação docente para que os saberes desses profissionais sejam propagados e possam dar conta do que prevê as Instituições de Educação Profissional e Tecnológicas, visto que cinco (05) dos seis (06) colaboradores relatam não terem feito nenhuma formação específica para atuarem na EBPTT.

Por fim, diante das considerações apresentadas, a formação de professores para atuação na EBPTT, e, em especial a formação dos professores do Curso de Licenciatura em Computação, deve ser estruturada com base nas necessidades formativas do grupo e da instituição em questão, necessidades pontuadas no decorrer deste trabalho, que faz aproximações com a área de atuação desses sujeitos pertencentes a uma modalidade de ensino tão complexa e multifacetada como é a EBPTT. É possível, assim, afirmar que as percepções

construídas e (re) construídas, a partir de seus trajetos formativos, e as significações oriundas das experiências vividas durante seu processo identitário, podem contribuir na constituição do ser professor.

5 REFERÊNCIAS

FAGUNDES, L. da C; BASSO, M. V. A. **Informática Educativa e Comunidades de aprendizagem**. In: Identidade social e a construção do conhecimento. Porto Alegre: SMED. PMPA. 1997.

FERRY, G. **Pedagogia de La Formación**. Novedades Educativas. Buenos Aires, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. 15.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GARCÍA, M. C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artimed, 2010.

KUENZER, A. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance**. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, ano XX, n? 68, dez/1999, dez/1999.

LIBÂNEO. J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, 2006.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional: dualidade histórica e perspectivas de integração**. IN: Anais... 30ª Reunião Anual da ANPED. : Caxambu: ANPED, 2007.

NÓVOA, A. **Formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1998.

NÓVOA. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, V. F. de. **Narrativas e saberes docentes**. In: OLIVEIRA, V. F. de (Org.). *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Unijuí, 2006.

PERES, L. M. **Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor(a)**. In: OLIVEIRA, V. F. (Org.). *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Formação de professores: identidade e saberes docência**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHON, D. **Os professores e sua formação**. In: Nóvoa, A. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote; 1992.

WEISZ, T.; SANCHEZ, A. **O diálogo entre ensino e aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2003.