

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
COLÉGIO TÉCNICO INDUSTRIAL DE SANTA MARIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA MESTRADO ACADÊMICO**

Juliani Natalia dos Santos

**TRAJETOS FORMATIVOS DE DOCENTES DA EBPTT: REFLEXÕES  
A PARTIR DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO**

Santa Maria, RS  
2017



**Juliani Natalia dos Santos**

**TRAJETOS FORMATIVOS DE DOCENTES DA EBPTT: REFLEXÕES A PARTIR  
DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Linha de Pesquisa Formação Docente para Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

Orientador: Dr. Vantoir Roberto Brancher

Santa Maria, RS  
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Santos, Juliani Natalia dos  
TRAJETOS FORMATIVOS DE DOCENTES DA EBPTT: REFLEXÕES A  
PARTIR DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO / Juliani  
Natalia dos Santos.- 2017.  
159 p.; 30 cm

Orientador: Vantoir Roberto Brancher  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa  
Maria, Colégio Politécnico, Programa de Pós-Graduação em  
Educação Profissional e Tecnológica, RS, 2017

1. Trajetos formativos 2. Saberes docentes 3. Educação  
Profissional e Tecnológica I. Brancher, Vantoir Roberto  
II. Título.

---

© 2017

Todos os direitos autorais reservados a Juliani Natalia dos Santos. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: [juliani.santos@iffarroupilha.edu.br](mailto:juliani.santos@iffarroupilha.edu.br)

**Juliani Natalia dos Santos**

**TRAJETOS FORMATIVOS DE DOCENTES DA EBPTT: REFLEXÕES A PARTIR  
DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Profissional e Tecnológica**.

**Aprovado em 08 de agosto de 2017:**

---

**Vantoir Roberto Brancher, Dr. (IFFar)  
(Presidente/Orientador)**

---

**Denirio Itamar Lopes Marques, Dr. (IFRS)**

---

**Janine Bochi do Amaral, Dra. (IFFar)**

Santa Maria, RS  
2017



## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a minha linda família, pois sem ela nada disso seria possível.

Com amor.





## AGRADECIMENTOS

*Se tivesse que elaborar uma lista de providências essenciais antes de partir, seria composta de pessoas que não quero me distanciar. Minha prioridade são as marcas deixadas nos outros. Prefiro imaginar que minha presença alterou em alguma dimensão àqueles com quem tive o privilégio de conviver. Mais do que obras ou lugares, gostaria de não perder a oportunidade de perceber minhas gentes, temo passar por elas apressada, distraída. Centenas de bons encontros são o que acima de tudo quero fazer antes de morrer. Diana Corso Tomo conta do mundo: Confecções de uma psicanalista*

Assim inicio meus agradecimentos, refletindo sobre os bons encontros que o mestrado me proporcionou. É chegada a hora de lembrar-se dos encontros demorados, dos que passaram rapidamente, mas deixaram suas marcas; encontros proporcionados por pessoas, outras, ou no meu reencontro, pois a presente pesquisa fez com que eu, na condição de autora do trabalho, também repensasse os caminhos que me levaram até aqui, e as pessoas que me possibilitaram este momento.

Agradeço primeiramente aos meus filhos, Stéfani e Bruno, que, mesmo sem saber ao certo por que eu estava tão ausente, me davam força e compartilhavam sorrisos para que eu jamais desistisse do desejo de ser mestre.

Ao meu esposo André, incansável companheiro, que, por vezes, compartilhou comigo longos momentos de estudo, várias madrugadas, muitas lágrimas e muitas alegrias.

Aos meus pais, Neli e Olaides, por sempre acreditarem no meu potencial, por cuidarem tão bem dos meus pequenos durante esta caminhada e além dela, por serem fundamentais na minha constituição pessoal e profissional.

Aos meus irmãos, Jéssica e Edivaldo, por serem parte de mim, por serem sempre presentes, por me darem aconchego quando estava longe de casa e precisando estudar.

Aos meus amigos, por entenderem minha ausência nos momentos de estudo e por se fazerem presentes sempre que precisei.

Ao meu querido e perspicaz orientador, Vantoir Roberto Brancher, gratidão especial, por nunca ter desistido de mim, mesmo nos momentos de silêncio, por ter respeitado minhas capacidades, por estar sempre presente, por saber me ouvir e por ter feito parte de um momento tão especial da minha vida de uma

forma tão intensa.

Aos professores doutores que aceitaram participar da minha banca, Janine Bochi do Amaral e Denirio Marques, agradeço pela leitura cuidadosa, desde a qualificação deste trabalho até sua conclusão, e pelo abrilhantando deste com suas contribuições.

Ao grupo de pesquisa MAGMA, pois foram muitos aprendizados, amizades e momentos inesquecíveis.

A minha amiga Paola Cavalheiro Ponciano Braga, pelas trocas e construções de saberes.

Em especial, aos colaboradores desta pesquisa, que foram fundamentais ao desenrolar deste trabalho, mostrando-se disponíveis a todo instante.

Enfim, a todos os demais que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a realização deste estudo. Meu muito obrigada!

## EPÍGRAFE

### SER PROFESSOR

É buscar dentro de cada um de nós  
forças para prosseguir, mesmo com toda pressão,  
toda tensão, toda falta de tempo  
Esse é nosso exercício diário!  
Ser professor (a) é se alimentar-se do conhecimento  
e fazer de si mesmo (a) janela aberta para o outro.  
Ser professor (a) é formar gerações, propiciar o  
questionamento e abrir as portas do saber  
Ser professor (a) é lutar pela transformação  
É formar e transformar, através das letras, das artes, dos números.  
Ser professor (a) é conhecer os limites do outro.  
E, ainda assim, acreditar que ele seja capaz.  
Ser professor (a) é também reconhecer que todos os dias são  
feitos para aprender  
Sempre um pouco mais.  
Ser professor (a)  
É saber que o sonho é possível  
É sonhar com a sociedade melhor.  
Inclusiva  
Onde todos possam ter acesso ao saber  
Ser professor (a) é também reconhecer que somos, acima de  
tudo, seres humanos, e que temos licença para rir, chorar,  
esbravejar.  
Porque assim também ajudamos a pensar e construir o mundo.

Jornal Acontecendo, nº. 22. setembro de 2001.

Cada ser trilha seu próprio percurso de formação, fruto do  
que é e do que o contexto vivencial lhe permite que seja,  
fruto do que quer e do que pode ser.

Isabel Alarcão, 1997.



## RESUMO

### TRAJETOS FORMATIVOS DE DOCENTES DA EBPTT: REFLEXÕES A PARTIR DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

AUTORA: Juliani Natalia dos Santos  
ORIENTADOR: Dr. Vantoir Roberto Brancher

Este estudo, intitulado “Trajetos formativos de docentes da EBPTT: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Computação”, insere-se na linha de pesquisa Formação Docente para Educação Profissional e Tecnológica do programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Maria/ CTISM e no grupo de pesquisa de formação inicial e continuada de professores - MAGMA. Tem como objetivo de compreender como se constituem os trajetos formativos e os saberes docentes para atuação na Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica em um curso de Licenciatura em Computação, diante 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? Nesse sentido, pretendeu-se mapear as diferentes especificidades de formação desses docentes, além de listar quais saberes são acionados pelos colaboradores da pesquisa, diante da análise das representações de docência para esse grupo de professores. 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 perguntas abertas e semiestruturadas, colhidas individualmente. A análise dos dados seguiu os pressupostos da Análise de Conteúdo Categrorial 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:** Trajetos formativos. Saberes docentes. Educação Profissional e Tecnológica.



## **ABSTRACT**

### **EDUCATIONAL TRAJECTS OF EBPTT TEACHERS: REFLECTIONS FROM THE COURSE OF COMPUTER SCIENCE**

**Author: Juliani Natalia dos Santos**  
**ORIENTER: Dr. Vantoir Roberto Brancher**

This study, entitled "Training Paths of EBPTT Teachers: Reflections from the Degree in Computing", is part of the research line Teaching Training for Professional and Technological Education of the Post-Graduation Program in Professional and Technological Education of the University Federal de Santa Maria / CTISM and in the research group of initial and continuing teacher training - MAGMA. Its objective is to understand how the training paths and the teaching knowledge to perform in Basic Technical and Technological Professional Education in a Degree in Computer Science are constituted, given the following problem: how are the training paths and the teaching knowledge to act in the Basic Professional and Technological Education in a Degree in Computer Science? In this sense, it was intended to map the different training specificities of these teachers, in addition to listing which knowledge is triggered by the research collaborators, in view of the analysis of the teaching representations for this group of teachers. 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 open and semi-structured questions, collected individually. 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 establish different professions and unique forms of interaction with the field of professional performance.

**Keywords:** Formative paths. Teacher knowledge. Professional and Technological Education.





## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Figura 1- A evolução histórica da Educação Profissional no Brasil.....	41
Figura 2 - Representação dos saberes docentes segundo Tardif (1996).....	66
Figura 3 - Representação dos saberes docentes segundo Pimenta (1999).....	69
Figura 4 - Representação dos Saberes docentes segundo Gauthier (1998) .....	71



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Publicações do banco de dados da plataforma Scielo pesquisa sobre a .....Formação de professores para EPT, entre os anos de 2008 e 2016. ....	48
Quadro 2 - Publicações do banco de dados da plataforma Scielo pesquisa sobre .....Narrativas de formação de docentes, entre os anos de 2008 e 2016. ....	49
Quadro 3 - Síntese das Informações apresentadas nas entrevistas .....	79



## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	153
Anexo B - Termo de confidencialidade.....	155
Anexo C - Autorização institucional.....	156



## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice A – Instrumento de Coleta de Dados.....	157
--	-----





## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
EBPTT	Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IFs	Institutos Federais
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
IES	Instituições de Ensino Superior
PEG	Programa Especial de Graduação
UNB	Universidade de Brasília



## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>29</b>
1.1 DELINEAMENTO DO TEMA .....	32
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>37</b>
2.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA.....	37
2.1.1 A docência Universitária nos Institutos Federais: desvendando o loco da pesquisa 41	
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EBPTT E NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA.....	46
2.2.1 Dos caminhos percorridos 46	
2.2.2 Mapeamento das produções 47	
2.3 SABERES DOCENTES: (RE)SIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE.....	64
<b>3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>75</b>
3.1 TEMÁTICA DA PESQUISA.....	75
3.2 PROBLEMA DA PESQUISA.....	75
3.3 OBJETIVOS .....	75
3.3.1 Objetivo Geral 75	
3.3.2 Objetivos Específicos 76	
3.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA .....	76
3.5 INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTO E ANÁLISE.....	77
3.6 AMOSTRA DA PESQUISA.....	79
3.7 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.....	81
3.8 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA .....	82
3.9 DIMENSÕES CATEGORIAIS DE ANÁLISE .....	83
<b>4 TRAJETOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA: ALGUNS ALINHAVOS.....</b>	<b>87</b>
4.1 NARRATIVAS DOCENTES: CAMINHOS A PERCORRER 87	
4.2 DESASSOSSEGOS: OS TRAJETOS FORMATIVOS QUE TECEM AS CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EBPTT 106	
4.2.1 Formação necessária à constituição do docente do curso de Licenciatura em Computação na EBPTT 119	
4.3 ENTRELACANDO OS SABERES E FAZERES DE DOCENTES DA EBPTT.....	128
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>141</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>145</b>
ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	153
ANEXO B-TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	155
ANEXO C- AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL.....	156
APÊNDICE A- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS.....	157



## 1 APRESENTAÇÃO

Neste momento, pego-me <sup>1</sup>a pensar sobre o objetivo principal desta dissertação, qual seja, compreender os trajetos formativos e os saberes docentes para atuação na Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica - EBPTT em um curso de Licenciatura em Computação. E mais, realizar isso diante das representações de docência apresentadas por este grupo de professores, a partir de narrativas de vida e de formação docente, que perpassaram minhas inquietações docentes, por também pertencer a este grupo, fazendo com que pudesse passar por um processo de (re) conhecimento e (re) construção, mobilizando meus saberes e fazeres, antes inquestionáveis. De acordo com Cunha e Isaia (2006, p. 368), ao definirem o que sejam trajetos formativos percurso construído é o

Percurso construído na interrelação das dimensões pessoal e profissional, ao longo do qual o professor se reconhece, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa.

Dessa forma, se faz necessário trazer à tona os meus trajetos formativos e as implicações que me levaram até o tema e a proposta deste trabalho.

Lembro-me de todo o processo que me conduziu até aqui, sendo que, ao me propor pesquisar sobre os professores que atuam no curso de Licenciatura em Computação de um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, devo obrigatoriamente incluir-me nessas indagações, pois atuo no referido curso desde 2009. Porém, ao dar significação ao “eu” presente, preciso remeter-me ao que me levou a estar neste lugar, quais foram meus passos até chegar na condição em que me permito falar neste momento e como acabei fazendo parte deste grupo em especial.

Cursei todo o meu ensino fundamental e o médio em uma escola pública da minha cidade, São Martinho - RS, escola onde pude observar diferentes modelos de professores, mas foi em casa que a filha de professores teve seus primeiros contatos com o ser professor. Sempre observava minha mãe acordando cedo, indo

---

<sup>1</sup> Na apresentação do texto, trago a escrita em primeira pessoa a fim de situar o leitor a respeito dos trajetos que me levam ao tema central da presente pesquisa.

ao trabalho, em uma escola multiseriada, onde ela atuava como diretora, professora, merendeira e faxineira da escola, algo normal para época. Passei minha infância brincando de ser professora, pois, muitas vezes, ia com minha mãe ao trabalho por ela não ter com quem nos deixar. Tendo três filhos, tudo se tornava mais difícil; mal sabia eu que aquela escolinha humilde do interior da minha cidade seria onde eu daria meus primeiros passos até a constituição da professora em formação que sou hoje.

Desde pequena, colocava-me à frente da classe, sempre falando mais alto do que os demais colegas, e me dispunha a ajudar com as atividades escolares, mesmo nas disciplinas nas quais eu não seria a melhor opção. Agora, posso ver esse processo como singular para constituição da minha identidade docente, e, ainda, reviver fatos que marcaram minha formação pessoal e profissional. Segundo Nóvoa (1995, p.24),

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importante. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente.

Assim, segundo as definições de Nóvoa (1995), jamais poderia deixar à parte a minha constituição pessoal ao falar da minha formação profissional, vislumbrando os horizontes que me fizeram chegar até este momento de formação.

Durante toda a minha vida escolar, admirei meus professores, mas confesso nunca ter pensado que me tornaria um deles. Como de costume em muitas famílias de cidades pequenas como a minha, após o término do ensino médio os estudantes que pretendem seguir seus estudos procuram outras cidades para morar, e eu, assim como muitos de meus amigos, vislumbrava morar sozinha, estudar fora, ter uma profissão, até descobrir que ficar longe dos pais poderia não ser tão legal assim. Estudar por horas e horas, com o propósito de passar em um vestibular em uma Instituição de Ensino Superior Federal, não era uma das atividades mais almejadas de domingos e semanas adentro.

Como muitas das representações de docência que eu tive advêm dos meus

pais, estando minha mãe a dar aulas na Educação Especial, naquele momento de minha formação optei por cursar Educação Especial na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, onde ingressei no ano de dois mil e quatro (2004), vindo a me formar no ano de dois mil e oito (2008). Durante o curso, demonstrava interesse por pesquisas na área de formação de professores, participando de muitos eventos que tratavam do tema. Depois de formada, comecei a dar aulas na Escola de Educação Especial de minha cidade, mas percebia que faltava algo que me desacomodasse.

Foi então que surgiu a chance de trabalhar em um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia, como docente substituta de Libras e em contato, pela primeira vez, com um curso Superior dentro da EBPTT. Estava agora em um espaço completamente alheio ao meu, onde as possibilidades eram infinitas. No ano de meu ingresso, em dois mil e nove (2009), já atuando com o curso de Licenciatura em Computação, as Políticas Públicas estavam com seus olhares voltados aos Institutos Federais – naquele momento, ainda chamados de CEFETs<sup>2</sup>. Percebo, agora, ao refletir sobre meu trajeto formativo<sup>3</sup>, a professora que existia antes da inserção na EBPTT, e a que hoje escreve esta pesquisa, a que ora se apresenta, bem mais madura, e aberta a formações e aproximações constantes com o saber.

Ao iniciar-se uma nova fase dos IFs, antes CEFETs, foram surgindo, com seus gestores, outras formas de pensar o ensino, possibilitando aproximações com novos saberes e fazeres dentro da Educação Profissional e Tecnológica, ocasionando inúmeras mudanças. Uma dessas mudanças possibilitou-me certa aproximação com o tema da minha pesquisa, pois, sendo a Educadora Especial do *Campus*, fui designada à função de coordenadora do NAPNE<sup>4</sup>, onde pude conhecer pessoas e me apropriar das dificuldades e/ou fragilidades da formação que os professores da EBPTT têm para trabalhar com as diferentes situações que nos acometem todos os dias, enquanto profissionais da educação.

Porém, dentro dos núcleos, em momentos de trocas com os demais Campi que compunham a instituição, existiam discussões sobre o fazer inclusivo de cada

---

<sup>2</sup> CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica é a denominação dada aos institutos de ensino brasileiros pertencentes à esfera federal e diretamente ligados ao Ministério da Educação.

<sup>3</sup> Trajeto formativo é um contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial até os diferentes espaços institucionais, onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço/ tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor (NÓVOA, 1992; MOITA, 1992; MARCELO, 1999; ISAIA, 2001, 2003).

<sup>4</sup> NAPNE: Núcleo de apoio às pessoas com necessidades educacionais especiais.

um deles, mas, a mim, ficavam lacunas diante das proposições discutidas. Foi então que a Coordenação de Ações Inclusivas do Instituto do qual fazia parte mudou, passando a ser conduzida por uma pessoa, hoje orientador da presente pesquisa, que propunha discutir os saberes/ fazeres dos docentes do Instituto por outro viés e que me convidou a participar do MAGMA <sup>5</sup>.

Nesse período, também ingresso no Programa de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional e Tecnológica, sendo que, diante das inúmeras conversas com meu orientador, das discussões no grupo de pesquisa (MAGMA) e da minha inserção no curso de Licenciatura em Computação, surge o tema desta pesquisa. Como já afirmava Marques (2001, p.92), o tema de nossas pesquisas deve ser a expressão determinada e prática do desejo do pesquisar, tornando-se gosto, sendo esse desejo trabalhado e construído pelo pesquisador, pois é “das experiências antecedentes, dos anteriores saberes vistos como insuficientes e limitantes que nasce o desejo de conhecer mais e melhor, a partir de um foco centrado de atenções”.

Desse modo, poder discutir e manifestar ações frente ao curso de que faço parte, bem como trazer possibilidades e reflexões ao fazer docente, a partir da presente pesquisa e das leituras e dos estudos feitos no MAGMA, torna-me também uma docente melhor.

## 1.1 DELINEAMENTO DO TEMA

A Lei 11.892/2008, que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), propõe em seu art. 7º que os Institutos, além de ofertarem Educação em Nível Médio, têm como objetivo ofertar cursos de Licenciatura, bem como “[...] programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”, com o propósito de dispor de diferentes níveis e modalidades, visando à verticalização do ensino.

Aos professores desses espaços, cabe transitar em todos os níveis e modalidades<sup>6</sup> de ensino ofertados nessas instituições, promovendo a formação

---

<sup>5</sup> MAGMA: Grupo de pesquisa em formação inicial e continuada de professores.

<sup>6</sup> Segundo a LDB nº 9394/96, são consideradas modalidades de ensino: Educação de Jovens e



humana<sup>7</sup> e autônoma dos estudantes, juntamente com a formação profissional. Com isso, há de se pensar a formação de professores para atuarem nesse contexto educativo, que possui finalidades específicas, visto que temos profissionais de diferentes formações iniciais que, muitas vezes, possuem experiências significativas no mundo do trabalho, mas não necessariamente formação específica para a docência. De acordo com Simionato (2008, p.108),

Poucos são os estudos na área de trabalho e educação que tomam por objetivo de análise o professor, sua formação e práticas em sua atuação na Educação Profissional, a construção da identidade profissional, docente em suas categorias fundantes, as contribuições de uma formação pedagógica na qualificação dos cursos e o entendimento da docência por parte dos próprios sujeitos.

Nessa perspectiva, Guimarães e Silva (2010) comentam a respeito do papel que a educação profissional e tecnológica teria na contemporaneidade, tendo essa modalidade de ensino como potencializadora da emancipação da classe trabalhadora<sup>8</sup>, além de defenderem a ideia de que ela não deve ser direcionada somente ao preparo para o mercado de trabalho<sup>9</sup>, mas, sim, que possa ter o trabalho como princípio educativo<sup>10</sup>.

Com isso, a Educação Profissional e Tecnológica tem como um de seus objetivos fazer com que os alunos possam desenvolver-se aprendendo o necessário para que sejam capazes de desempenhar um bom papel na sociedade, como profissionais aptos a construir e (re) construir seus fazeres e saberes. Para Pimenta (1999, p.23),

---

Adultos, a Educação Profissional e a Educação Especial. Dessa forma, por exemplo, a educação de jovens e adultos pode ser ofertada como Ensino Fundamental ou Médio.

<sup>7</sup> Formação humana remete a: compreensão ampliada de formação que remonta aos gregos, explicitada na compreensão de cidade educativa presente na Paideia. Das virtudes da *polis*, depende a formação dos cidadãos (CUNHA, 2006).

<sup>8</sup> Marx (1980) define a classe trabalhadora como aquela que move e produz riqueza para o Estado. Classe trabalhadora é um conceito mais amplo da categoria clássica de proletariado, definida por Marx e Engels no Manifesto do Partido Comunista de 1848. O conceito de classe trabalhadora abrange não só o proletariado, mas todas as camadas sociais que vivem da venda da sua força de trabalho.

<sup>9</sup> Ciavata (1990) descreve sobre mercado de trabalho [...] há de se considerar o trabalho na sociedade moderna e contemporânea onde à produção dos meios de existência se faz dentro do sistema capitalista. Esse se mantém e se reproduz pela apropriação privada de um tempo de trabalho do trabalhador que vende sua força de trabalho ao empresário ou empregador, o detentor dos meios de produção. O salário ou remuneração recebida pelo trabalhador não contempla o tempo de trabalho excedente ao valor contratado que é apropriado pelo dono do capital.

<sup>10</sup> Segundo Gramsci (1991), encontramos o significado do trabalho como princípio educativo: o trabalho como uma categoria que, por ser ontológica, nos permite compreender a produção material, científica e cultural do homem como resposta às suas necessidades, num processo histórico-social contraditório.

A finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizadora é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los. Para isso, há que os articular em totalidades que permitam aos alunos irem construindo a noção de “cidadania mundial”.

Levando-se em consideração o exposto, e tendo em vista as discussões e leituras reflexivas, oriundas do MAGMA, e do grupo de professores colaboradores, é que se vislumbrou o tema desta pesquisa, qual seja, os trajetos formativos de docentes da Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica, levando-se em consideração os saberes construídos junto ao curso de Licenciatura em Computação. E isso com o objetivo de conhecer quais saberes docentes são necessários para atuação em cursos de Licenciatura na EBPTT, bem como de mapear as diferentes especificidades de formação desses profissionais, dando ênfase às diversas representações de docência que foram dispostas pelos colaboradores desta pesquisa, a partir de suas narrativas de formação.

Para tanto, esta investigação é uma tentativa de contribuir na construção de uma proposta de formação continuada aos professores da Licenciatura em Computação, em um primeiro momento, mediante os saberes que foram apresentados por esses colaboradores, baseando-se na experiência dos professores que atuam como formadores de professores. Desta forma, esta pesquisa analisou a constituição dos trajetos formativos e dos saberes docentes, frente aos desafios da contemporaneidade, visando compreender como se dá a constituição da identidade docente em um curso de Licenciatura.

Sendo assim, foi a partir das demandas apresentadas pelos professores e das inquietações da autora do trabalho, na condição de formadora de um curso de licenciatura, que surge o desejo pela implementação da investigação que ora se apresenta. E que mostra, assim, a realidade da escola, dos professores, e dos indivíduos envolvidos neste processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a importância de se compreender o processo de constituição dos saberes docentes, para entendermos melhor como se dá o processo de ensino e aprendizagem de alunos de um curso de Licenciatura.

A fim de atingir os objetivos propostos pela presente pesquisa, a organizamos estruturalmente em cinco (5) seções. Na primeira seção, apresentamos as

motivações da pesquisa do ponto de vista pessoal e profissional, com ênfase no percurso formativo do “eu” docente, elencando etapas de vida que foram significativas e que levaram aos resultados deste trabalho. Trouxemos aqui o delineamento do tema “educação profissional e tecnológica”, bem como a sua contribuição como elemento norteador da pesquisa realizada, elencando a estruturação do escrito, as temáticas trabalhadas e os referenciais que o embasam.

Na segunda seção, buscamos contextualizar a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, desde seu início, em 1909, com as Escolas de Aprendizizes Artífices regulamentadas pela Lei nº 7.566, até a criação dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia diante da Lei 11.892/2008, problematizando em suas subseções, a Educação Superior dentro dos Institutos Federais, a fim de apresentarmos o espaço no qual esta pesquisa será desenvolvida. É possível também observar nesta seção o estado da arte da EBPTT, a fim de perceber o que tem mudado no contexto educacional desde a implantação dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, até o presente momento. Estabelece-se aproximações teóricas sólidas a respeito da constituição dos profissionais que atuam nesses espaços, mapeando e discutindo sobre as produções científicas que vem sendo realizadas com os temas “formação de professores para EBPTT” e “narrativas de formação docente”.

Para tanto, trabalhamos com a análise de artigos disponibilizados no Banco de dados da plataforma *Scielo* Brasil, demarcando, assim, conceitos de autores como: Freire (1996), Gauthier (1998, 2006), Garcia (1999), Josso (2004), Nóvoa (1995,1999,1988), Pimenta (1999,1997), Tardif (1991, 2002, 1999) e Zabalza (2004), diante dos saberes docentes, a fim de estabelecer aproximações e reflexão desses a partir dos trajetos formativos dos professores.

Na terceira seção, abordaremos o caminho percorrido para a realização da pesquisa, que vai desde a estruturação do tema até o seu desenvolvimento, contemplando o seu fazer e o tratamento dos dados, a fim de encontrar respostas aos objetivos e problema traçados. Com relação ao método de pesquisa, Pereira (2012, p.34) ressalta que: “O método pode ser entendido como o roteiro, procedimentos e técnicas utilizados para se alcançar um fim ou pelo qual se atinge um objetivo”. Dessa forma, nas subseções que a compõem, são delineadas a metodologia da pesquisa e a abordagem da mesma.

Na quarta seção, apresentamos as análises diante das narrativas de vida e

de formação dos colaboradores desta pesquisa, ao relatarem suas experiências e ao mesmo tempo refletirem sobre suas ações. A metodologia de análise adotada nesta pesquisa nos permitiu muito mais que relatar algo, isto é, nos permitiu perpassar por momentos vivos, dando significados e sentidos aos saberes e fazeres produzidos sobre a profissão docente.

Na quinta seção, são expostas as considerações da pesquisa com vistas às possíveis colaborações da mesma para a instituição e seus colaboradores, bem como para o campo da educação profissional. Tais considerações abordam também as contribuições do estudo para a formação pessoal e profissional da autora.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Nesta unidade, buscamos contextualizar a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, desde seu início, em 1909, com as Escolas de Aprendizizes Artífices, regulamentadas pela Lei nº 7.566, até a criação dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, diante da Lei 11.892/2008; problematizando, em seu subcapítulo, a Educação Superior dentro dos Institutos Federais, a fim de apresentarmos o espaço no qual esta pesquisa é desenvolvida.

Ao demarcarmos o espaço da Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica como protagonista desta pesquisa, se faz necessária uma contextualização histórica, pois a mesma passou por inúmeras transformações, sejam elas estruturais, sociais, educacionais, atitudinais e/ou regulamentaras ao longo do tempo. Da mesma forma, o perfil do profissional que atua nesses espaços de ensino também se modificou, a fim de atender às demandas que lhe foram dispostas, tendo-se, neste momento, a função do professor como fundamental para as mudanças sociais.

São as mudanças e as diferentes contextualizações que afloram novas formas de pensar e agir. A complexa tarefa de aprimoramento da qualidade do trabalho escolar se dá diante das contribuições dos professores com seus saberes, seus valores e suas experiências, mesmo que haja barreiras sobre o que é ensinado na escola e os desafios a serem enfrentados no mundo do trabalho. Segundo Manfredi (2002, p.51),

Se, hoje, o imaginário social entende a escola como instituição que tem por função preparar os jovens para o mercado de trabalho, historicamente, a constituição da escola não esteve vinculada à formação para o trabalho. Institucionalmente, ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para exercícios do comando, do poder e da direção social.

Diferente das escolas que tinham por função preparar para o poder e para a direção social, surge no Brasil as Escolas de Aprendizizes Artífices, regulamentadas pela Lei nº 7.566 de 1909, com o intuito de preparar para o trabalho todos os

desvalidos, tornando-se um marco na educação profissional no nosso país, dando uma nova ênfase à educação, com objetivos voltados a um público diferenciado. Essas escolas funcionavam em lugares com infraestrutura precária, com professores desqualificados e despreparados para aquela função. Segundo Canali (2009), muitos alunos abandonavam a escola assim que obtinham seus primeiros aprendizados, a fim de trabalharem em indústrias e fábricas com o mínimo de conhecimento já adquiridos.

Porém, alguns anos depois, por volta de 1937, por meio da Lei nº 378, as Escolas de Aprendizes Artífices foram transformadas em Liceus Industriais, cuja meta seria “irradiar no país o ensino profissional” (BRASIL, 2011, p.3), fortificando, assim, a expansão industrial. Mas, para que fosse possível sustentar esse crescimento, fazia-se necessária mão de obra qualificada, algo escasso no Brasil daquela época; portanto, com o propósito de sanar essa demanda, foi sancionado o Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, diante da Reforma de Capanema, que discorria sobre a transformação dessas instituições em Escolas Técnicas Industriais, podendo, assim, qualificar mão de obra para trabalhar nas indústrias da época.

Essa reforma ocasionou muitas mudanças na educação brasileira da época, sendo que a promulgação das Leis Orgânicas do Ensino Industrial, através do Decreto-Lei nº 4073 de 30 de janeiro de 1942, resultou em diversas mudanças, quais sejam, conforme Brasil (2009, p. 4),

[...]

- ensino profissional passou a ser considerado de nível médio;
- o ingresso nas escolas industriais passou a depender de exames de admissão;
- os cursos foram divididos em dois níveis, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio: o primeiro compreendia os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo ciclo correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, e compreendendo várias especialidades.

Observando, nesse momento histórico, uma grande expansão industrial, o Decreto nº 4.127/1942 enfatiza que,

Considerando que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência: que para isso se torna necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos de fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos

de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime.

Então, nesse momento, as escolas de Educação Profissional oferecem ao proletariado condições para que se qualifiquem, a fim de afastá-los de atividades ilegais, fortificando a mão de obra industrial. Em 1950, a Educação Profissional passou a ser considerada como Escola Técnica Federal, sendo sua autarquia exercida com autonomia didática e de gestão, por meio do Decreto nº 47.038 de 16 de novembro de 1959.

Porém, foi com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que mudanças com relação ao ensino superior dentro da EBPTT tornaram-se significativas, pontuando a equivalência do ensino profissional com o nível de ensino secundário do 2º ciclo, para a continuidade dos estudos. De acordo com Brasil (2009, p. 8-9),

Essa primeira LDB equiparou o ensino profissional, do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, para todos os efeitos, ao ensino acadêmico, sepultando, pelo menos do ponto de vista formal, a velha dualidade entre ensino para “elites condutoras do país” e ensino para “desvalidos da sorte”. Todos os ramos e modalidades de ensino passaram a ser equivalentes, para fins de continuidade de estudos em níveis subsequentes.

Dessa forma os seus egressos tinham a possibilidade de acesso ao nível superior, ocasionando a equivalência e a continuidade de seus estudos. Contudo, a Lei 7.044/82 mudaria o que antes era visto como qualificação para o trabalho, pela ideia de preparação para o trabalho, mantendo a imagem de ensino profissionalizante; eximindo a obrigatoriedade da habilitação profissional no 2º grau, podendo, a partir desse momento, predispor habilitação profissional. Segundo Frigotto et al. (2008, p. 9),

No caso das escolas técnicas federais, diferentemente, a inflexão promovida pela Lei 7.044/82 voltou a valorizar a formação por elas desenvolvida, já que essas seriam as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante, voltado para a formação em habilitações profissionais específicas. Pode-se dizer, então, que a partir desta lei, até o final da década de 1980, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com

qualidade, sendo isentas de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social.

Todas essas mudanças na Educação Profissional tiveram seu ponto forte em 1978 com a criação dos CEFETs, sendo também conferida a abertura de cursos superiores, tendo seu ápice em 2009, diante das proposições da Lei 11.892/2008, que transforma os CEFETs em Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia. Nesse momento, foram criadas 38 instituições e 423 Campi, tendo sido matriculados mais de 470.000 alunos na Rede Federal, onde cada curso ofertado está de acordo com as demandas e condições locais apresentadas.

Nesse sentido, Pacheco (2011, p.15) descreve que os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia são capazes de “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”. Pacheco (p.13) defende ainda que,

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são a síntese daquilo que de melhor a Rede Federal construiu ao longo de sua história e das políticas de educação profissional e tecnológica do governo federal. São caracterizados pela ousadia e inovação necessárias a uma política e a um conceito que pretendem antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa.

Assim, vislumbra-se a Educação Profissional e Tecnológica como fomentadora do crescimento das lutas sociais, como articuladora de uma sociedade mais justa e emancipada. No entanto, para que essa proposta de educação realmente se efetive, se fazem necessários profissionais capacitados para atuarem nesses espaços, o que torna visível a necessidade de investimento e pesquisas em programas de formação continuada aos educadores que aqui atuam. Segundo Pacheco (2011, p.36), “Não há como fugir da seguinte lógica: o trabalho dos professores estará sempre refletindo a formação recebida, e hoje essa formação de modo geral conflita com o cenário atual”. Sendo assim, é imprescindível repensar nossas práticas, observar o contexto que nos caracteriza, desenvolvendo ações de formação que articule o saber técnico, ao saber-fazer pedagógico inerente à atividade da docência.

Com isso, é possível observar na Figura 01 a evolução da educação profissional e tecnológica ao longo de quase 11 décadas.



Figura 1- A evolução histórica da Educação Profissional no Brasil



Fonte: [www.mec.gov.br/redefederal](http://www.mec.gov.br/redefederal).

**Descrição da figura:** A imagem contém ao centro uma lapiseira deixada em uma plano reto, deitada, ao longo da lapiseira são feitos traços que demarcam períodos históricos, como se fosse uma linha do tempo; no primeiro traço, localizado na parte inferior da lapiseira, temos, no ano de 1909, a Escola de aprendizes Artífices, sinalizando o início da EPT no Brasil. No segundo traço, localizado na parte superior do desenho, temos, em 1937, os Liceus profissionais. Novamente na parte inferior, temos, em 1942, as Escolas Industriais e Técnicas. Na parte superior da figura, mais um traço é apresentado, definindo agora, em 1959, as Escolas Técnicas, neste momento não mais industriais. Em 1978, mostrado na parte inferior da figura, temos os Centro Federais de Educação e Tecnologia, os CEFETs; e, por fim, em 2008, apresentado na parte superior, na ponta da lapiseira, a criação dos Institutos Federais.

A presente ilustração representa a linha de tempo da educação profissional e suas transformações, tendo seu ponto culminante em 2008, com a criação dos Institutos Federais. Ocorre, nesse momento, uma mudança de suma importância e relevância na Educação Profissional do nosso país, objetivando metas a seus Campi, como, por exemplo, a oferta de 50% de suas vagas para o Ensino Básico e Ensino Técnico, e 50% aos demais cursos de Graduação, Mestrado e Doutorado, sendo que, desse quantitativo, 20% tem enfoque na formação de docentes, ou seja, caberá aos Institutos ofertar curso de Licenciatura em todos os seus Campi (BRASIL, 2008), como será apresentado no tópico que segue.

### 2.1.1 A docência no Ensino Superior dentro dos Institutos Federais: desvendando o loco da pesquisa

A Educação vem sofrendo inúmeras transformações em seu contexto, dependentes do período histórico e da cultura a qual faz parte. Segundo Vianna

(2006), a cada período histórico a Educação demanda diferentes concepções. Por exemplo, para os povos primitivos o objetivo era promover o ajustamento da criança em seu ambiente físico e social. Já a educação ateniense visava à formação integral, bom preparo físico, psicológico e cultural, e a educação espartana detinha a ideia de formar soldados fortes, valentes e capazes para guerra. As novas gerações são educadas em função de uma concepção de ser humano, de cultura e de sociedade que se deseja formar dadas algumas conceituações apontadas no decorrer da história, com o intuito de tentar realizar satisfatoriamente o que nos é posto em cada tempo e espaço. Nesse sentido, Gauthier (1998, p.19) comenta que

[...] embora ensinar seja um ofício exercido em quase todas as partes do mundo, e sem interrupções desde a antiguidade, ainda se sabe muito pouco a respeito dos fenômenos que lhes são inerentes. De fato, mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, tem influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos.

De acordo com o exposto, por mais antigas que sejam as discussões sobre educação e as formas de ensinar, pouco ainda se sabe sobre as relações que se fazem necessárias aos diferentes contextos educacionais, a fim de compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem, a partir das interações estabelecidas entre professores e estudantes. Segundo proposta da UNESCO para educação no século XXI, as decorrentes mudanças econômicas, sociais, culturais, institucionais, pessoais, bem como científicas e tecnológicas da atualidade fazem com que haja uma exigência crescente por práticas pedagógicas inovadoras e reflexivas, diante dos pressupostos teóricos que as fundamentam, possibilitando, assim, aproximações entre o que o aluno anseia aprender e o que o professor poderá ensinar.

Desta forma, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, no Art. 45º, “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização” (BRASIL, 1996), incluindo-se aqui os Institutos Federais. Nesse momento, cabe-nos conversar com a realidade posta em relação à Educação Superior dentro dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, levando em consideração que, passados quase 10 anos desde a criação dos Institutos Federais,

pouco ainda se sabe sobre os cursos superiores que dela fazem parte.

Segundo a LDB 9.394/96, o ensino propedêutico em relação à formação de professores tem se dado por meio de cursos de licenciatura em diferentes instituições de ensino. Esses cursos preparam para formação técnico-pedagógica que, na EBPTT, não será vista da mesma forma, pois a Educação Profissional e Tecnológica é voltada a preparar os sujeitos para sua atuação no mundo de trabalho, estabelecendo reflexão e ponderações fundantes para sua formação humana, e por isso a importância de se perceber como se constituem os professores para atuarem nesses espaços.

Neste momento, será observada a realidade do curso de Licenciatura em Computação; para tanto, se faz necessário mencionar que o presente curso ainda é apontado como novo em nosso país, visto que sua criação se deu no ano de 1997, sendo desenvolvido pela Universidade de Brasília (UnB). Dentro dos IFs, ele tem como área do conhecimento o eixo de Informação e Comunicação, tendo sua criação, no loco dessa pesquisa, autorizada pela Resolução nº 017 de junho de 2008, com carga horária de 3268h, divididas em oito semestres presenciais. De acordo com IFFar (2011, p.15), ele tem como objetivo geral,

Formar professores para o ensino de Computação e Informática no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Técnico de Nível Médio, mediante a construção de conhecimentos e saberes docentes relacionados com o desempenho da prática pedagógica, visando desenvolver o espírito crítico e o exercício competente da docência, pautado nos valores e princípios políticos e éticos estimulando os professores ao aperfeiçoamento de modo a contribuir para a melhoria das condições do desenvolvimento e qualidade da educação.

Com isso, para que os objetivos traçados para esse curso sejam atendidos, é fundamental na sua composição uma equipe interdisciplinar, em que se tenham docentes com conhecimento de Computação e, por outro lado, docentes que dominem as nuances formativas da Educação, a fim de fomentar ações que qualifiquem os discentes dos cursos de Licenciatura em Computação.

Para Tardif (2002, p. 115), “[...] noções tão vastas como pedagogia, didática, aprendizagem, etc., não têm nenhuma utilidade se não fizermos o esforço de situá-las, isto é, de relacioná-las com as situações concretas do trabalho docente”. O autor aponta para a necessidade de não haver um distanciamento entre o que é prático e o que é pedagógico, pois, para que se possa formar sujeitos capazes de

perceber o outro, se faz necessária a unidade entre esses conceitos. Zabalza (2004, p.111) comenta, ainda, sobre a profissão professor que

[...] é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhores condições em que será realizado o trabalho, etc.

Nesse sentido, caberá aos professores, mesmo aqueles que optaram pelo bacharelado como formação inicial, perceberem seus alunos e refletirem sobre suas práticas de ensino, reagindo diante de sua formação e de seus saberes, a partir de sua trajetória docente. Ressalta-se a importância de se considerar o professor como agente da sua própria formação, reestruturando seus saberes e fazeres em confronto com a prática vivenciada. Sobre os docentes bacharéis, Maciel (2009, p.63) discute que

Tais cursos, em sua maioria, não estão destinados à formação docente, pois, no máximo, incluem em seus currículos a disciplina de metodologia do ensino superior, que não abrange as experiências dos professores de ensino superior, os seus saberes e fazeres, decorrentes dos espaços que se move. Essas constituem uma cultura própria, que precisam ser (re) interpretadas e partilhadas em uma constante reflexão crítica que constitui o próprio processo de (trans) formação que, no exercício da docência partilhada, qualifica os indivíduos e o grupo.

Abstemo-nos, neste momento, de indagar sobre a potencialidade ou não dos docentes que advêm de formações iniciais não voltadas diretamente à docência; esta análise será reproduzida, no decorrer do trabalho, através das narrativas dos colaboradores. Nesse sentido, Cunha (1996) nos faz refletir que construir novas formas de ensinar exige rupturas e enfrentamentos frente às contradições que são vistas com a prática docente, acreditando erroneamente que, muitas vezes, o professor mais qualificado é aquele que detém maior número de títulos. Nesse sentido, para Tardif (2005, p.241), a formação de professores deveria ser embasada nos conhecimentos oriundos da prática docente e não apenas a partir de conteúdos e lógicas disciplinares, que, na maioria das vezes, não trazem muita eficácia para a prática docente.

[...] se o trabalho dos professores exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Mais uma vez, é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais. Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que a professam não tenham para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. No entanto, se quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho. Por que seria diferente no magistério? Somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos práticos dentro do próprio currículo.

Segundo o exposto, de nada adianta se as formações de professores forem sempre voltadas a um fazer técnico, pois se faz necessário formações voltadas ao fazer pedagógico, enfatizando que as formações dos professores precisam transpor os muros da escola. Da mesma forma, o discurso deve transcender dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), visto que, na presente pesquisa, visamos a um curso que formará professores; nesse sentido, as discussões trazidas para a sala de aula, pelo professor, devem levar o acadêmico a formar argumentos que irão dar significado a sua futura prática docente.

Conforme Cunha (2010, p. 55), “A universidade ocupa o lugar da formação quando os sujeitos, que desse processo se beneficiam, incorporam experiências na sua biografia. Portanto, fazem parte do lugar”. Assim, as significações que são feitas perante este lugar de formação estão embasadas no processo reflexivo e nas mobilizações existentes, entre o meio e a consciência de si, repercutindo em aprendizagens e saberes acerca da docência.

Levando-se em consideração a aprendizagem dos estudantes nas IES, Zabalza (2004, p.189) afirma que

Uma preocupação essencial para quem desenvolve seu trabalho formativo na universidade é a reconsideração dos processos e das estratégias por

meio das quais os estudantes chegam à aprendizagem. Somente a partir de um claro conhecimento desses processos estaremos em condições de aprimorá-lo, ajustando para isso nossos métodos de ensino. No entanto, os métodos de ensino e os processos que os estudantes aplicam para realizar a aprendizagem pertencem na maioria das vezes à esfera das instituições e/ou das aprendizagens práticas, o que a pessoa acaba aprendendo depois de anos como professor.

A essas aprendizagens se remetem informações de toda ordem, todos aqueles conhecimentos e significações aos quais o acadêmico é exposto em todo seu processo formativo. Com isso, para atuação no ensino Universitário, de acordo com Garcia (1999), não nos basta estar arraigados de conhecimentos científicos, específicos de cada disciplina, e nos faltar os conhecimentos referentes aos saberes pedagógicos, articulados com o conhecimento institucional. Ao falarmos do curso de Licenciatura em Computação dentro de um Instituto Federal, não basta somente ensinarmos os conteúdos inerentes ao curso, devemos contextualizar e aproximar conceitos, a fim de que o aluno possa visualizar-se como parte e referencial à projeção desse curso.

## 2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EBPTT E NARRATIVAS DE FORMAÇÃO: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Delineou-se, neste tópico, o estado da arte de temáticas como a formação de professores para a Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica e suas narrativas de formação. Passemos ao entendimento do que se tem produzido em relação aos seus saberes e fazeres.

### 2.2.1 Dos caminhos percorridos

Ao realizar a investigação no banco de dados da plataforma *Scielo*, com as palavras “formação de professores”, estipulando o filtro de que nos fossem apresentadas pesquisas realizadas no Brasil, encontramos 1833 artigos relacionados, sendo que, desses, 1392 eram em português. Tais publicações têm início em 1981, com o artigo “A psicopedagogia experimental aplicada à formação de professores”, de Lauro da Silva Becker, e o mais recente é datado de 08 de abril de 2016 e intitulado “Formação de professores universitários: tarefa (im) possível”, de Maura Maria Morita Vasconcellos e Mara Regina Lemes de Sordi.

Após 1981, encontramos um novo artigo somente no ano de 1993, o que indica um período significativo sem registro de publicação nessa plataforma. As pesquisas passam a ter um aumento significativo em 1998 com o registro de 12 artigos, crescendo ano a ano, chegando em 2013 com um montante de 152 trabalhos publicados. Esses dados nos indicam uma maior preocupação em relação ao tema 'formação de professores' a partir do ano de 1998, visto o aumento considerável de publicações realizadas após essa data. Ao estabelecermos o filtro de pesquisa "Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica - EPT<sup>11</sup>", encontramos 27 trabalhos publicados, dos quais analisamos primeiramente seus resumos, nos direcionando para cinco trabalhos que comentam sobre os docentes da EPT e sua formação, sendo esses analisados e categorizados.

### **2.2.2 Mapeamento das produções**

Após a leitura e análise dos resumos dos artigos mapeados, emergiram 11 trabalhos, divididos entre os temas "Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica" e "Narrativas de Formação Docente", os quais foram observados em sua totalidade. Destes, destacam-se 2 categorias, sendo elas: Formação Docente e Narrativas de Formação. A seguir, no Quadro 1, é possível visualizar os resultados para a primeira temática pesquisada.

---

<sup>11</sup> No presente artigo, será apresentado o termo "EPT: Educação Profissional e Tecnológica" quando se tratar dos títulos dos artigos encontrados no banco de dados da *Scielo*.

Quadro 1 - Publicações do banco de dados da plataforma Scielo sobre a Formação de professores para EPT, entre os anos de 2008 e 2016.

<b>Tema: Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica</b>		
<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA	Lucília Regina de Souza Machado	2011
Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da EPT	Vera Fortes e Adriana Paula Q. Oliveira Santos	2011
Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA	Eneida Oto Shiroma e Domingos Leite Lima Filho	2011
Saberes da docência na EPT: um estudo sobre o olhar dos professores	José Ângelo Gariglio e Suzana Burnier	2012
Formação do docente da EPT no Brasil: um diálogo com as faculdades de Educação e o curso de Pedagogia	Olgamir Carvalho e Francisco Souza	2014

Fonte: da autora

**Descrição do Quadro:** O quadro dividido em três (03) colunas e sete linhas (07). Na primeira linha, temos o título “Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica”. Na primeira coluna, temos os títulos das produções encontradas; na segunda, seus autores, e, na terceira, o ano de publicação, sendo elas: “O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA”, de Lucília Regina de Souza Machado, 2011; “Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da EPT”, de Vera Fortes e Adriana Paula Q. Oliveira Santos, 2011; “Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA”, de Eneida Oto Shiroma e Domingos Leite Lima Filho, 2011; “Saberes da docência na EPT: um estudo sobre o olhar dos professores”, de José Ângelo Gariglio e Suzana Burnier, 2012; “Formação do docente da EPT no Brasil: um diálogo com as faculdades de Educação e o curso de Pedagogia”, de Olgamir Carvalho e Francisco Souza, 2014.

Já ao estabelecermos o filtro de pesquisa “Narrativas de Formação”, encontramos 128 trabalhos publicados, dos quais seis (06) direcionam-se aos docentes e sua formação, e nenhum especificamente em relação a narrativas de formação de professores da EPT. Os seis (06) trabalhos encontrados sobre



narrativas de formação serão os que aqui analisados e categorizados, visto que os demais são direcionados a áreas extrínsecas a esta pesquisa, conforme é possível visualizar no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Publicações do banco de dados da plataforma Scielo sobre Narrativas de formação de docentes, entre os anos de 2008 e 2016.

<b>Tema: Narrativas de Formação de Docentes</b>		
<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>
Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática	Maria Teresa Menezes Freitas e Dario Fiorentini	2008
Educação Ambiental no ensino formal: narrativas de professores sobre suas experiências e expectativas	Regina Mendes e Amarildo Vaz	2009
Experiências de humanização por estudantes de medicina	Maria Alice de Amorin Garcia et al.	2012
Aspectos da integração ensino-serviço na formação de enfermeiros e médicos	Maria José Sanches Marin et al.	2013
Narrativas na formação comum de profissionais da saúde	Angela Aparecida Capozzol et al.	2014
Narrativas na formação do professor de matemática: o caso da professora Atíria	Edna Maura Zuffi et al.	2014

Fonte: da autora

**Descrição do quadro:** Imagem de um quadro dividido em três (03) colunas e oito linhas (08). Na primeira linha, temos o título “Narrativas de Formação de Docente”. Na primeira coluna, temos os títulos das produções encontradas; na segunda, seus autores; e, na terceira, o ano de publicação, sendo elas: “Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática”, de Maria Teresa Menezes Freitas e Dario Fiorentini, 2008; “Educação Ambiental no ensino formal: narrativas de professores sobre suas experiências e expectativas”, de Regina Mendes e Amarildo Vaz, 2009, “Experiências de humanização por estudantes de medicina”, de Maria Alice de Amorin Garcia et al.,

2012; “Aspectos da integração ensino-serviço na formação de enfermeiros e médicos”, de Maria José Sanches Marin et al., 2013; “Narrativas na formação comum de profissionais da saúde”, de Angela Aparecida Capozzol et.al, 2014, e “Narrativas na formação do professor de matemática: o caso da professora Atíria”, de Edna Maura Zuffi et al., 2014.

O artigo “*Desafios e potencialidades da escrita na formação docente em matemática*”, de Freitas e Fiorentini (2008), baseia-se nas teorias de Larrosa (2002, p.2), para o qual “as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação”; o artigo traz como objeto de estudo o processo de formação docente, a partir da disciplina de geometria plana, tendo como aporte teórico-metodológico a pesquisa narrativa, sendo feita uma breve discussão sobre o papel e o lugar da escrita na formação docente. Diante da narrativa de formação de um protagonista da referida disciplina, traz a suposição de que os cursos de Licenciatura em matemática exploram pouco as interações mediadas pelas atividades discursivas, suposição essa confirmada a partir do depoimento do participante da pesquisa. Os autores Freitas e Fiorentini (2008, p.139) acreditam ainda que

[...] a dificuldade dos alunos em estabelecer uma comunicação escrita compreensiva, durante a licenciatura, pode ser consequência de uma prática que prioriza a escrita técnica e formal em detrimento da escrita reflexiva, discursiva e narrativa sobre aquilo que se aprende e se ensina.

Nesse contexto, apontam para uma carência da escrita discursiva nos cursos de formação em matemática, tendo a forma oral de comunicação como predominante, forma essa que ajuda na sistematização do conteúdo específico deste curso, porém que pouco contribui para exploração e problematização dos conceitos que estão sendo ensinados e aprendidos. Dessa forma, segundo os autores, lembrar e narrar histórias da trajetória formativa, experiência dada pelo protagonista da pesquisa, contribuiu para que esse sujeito se desenvolvesse pessoalmente e profissionalmente. Conforme Freitas e Fiorentini (2008, p.148),

A liberdade de pensamento instaurada pela prática da escrita permitiu e propiciou que muitos dos protagonistas (re) significassem seu modo de atuar e organizar o trabalho pedagógico, empenhando-se para que a

liberdade de expressão no ambiente de ensino-aprendizagem ocorresse em suas aulas. As narrativas de formação oportunizaram, entre outras contribuições da inserção da escrita no contexto de formação de professores de matemática, o incentivo ao desenvolvimento da capacidade de análise durante a investigação, elucidando serem a escrita e a análise elementos indissociáveis.

De acordo com o exposto, para que nossas narrativas se tornem experiências formativas, segundo Larrosa (2002, p. 3), requer-se:

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, 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 aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Dessa forma, nossas experiências formativas só têm relevância se pararmos para refletir sobre elas, se nos deixarmos invadir pelo conhecimento do outro e por nosso próprio conhecimento, renovando-se sempre, procurando aprendizado em cada momento vivido, respeitando o espaço e o tempo necessários para que possamos nos apropriar de cada saber instituído.

A produção *“Educação Ambiental no ensino formal: narrativas de professores sobre suas experiências e expectativas”*, de Mendes e Vaz (2009), é baseada na dissertação de mestrado intitulada *“O Papel da Escola na Educação Ambiental: experiências e perspectivas de professores”*, com ênfase na Educação Ambiental.

A produção considera que os saberes docentes permeiam as experiências e as perspectivas desses professores através da composição de um repertório de conhecimentos sobre educação ambiental em espaços formais de ensino. Isso deu-se a partir da organização e observação das narrativas de um grupo focal formado pela oferta de uma oficina de *“Formação de Líderes de Grupos de Discussão em Educação Ambiental”*, com o objetivo de investigar o processo de inserção da Educação Ambiental (EA) na escola e fazê-lo com base nas perspectivas dos próprios professores. Dessa forma, Mendes e Vaz (2009, p.397) dispõem que

O professor, por ser um profissional que vive situações conflituosas, complexas e instáveis, possui um saber particular e próprio da sua profissão (Cf. SCHÖN, 1983; NÓVOA, 1992; TARDIF, 2008; TARDIF; LESSARD, 2008). Portanto, a construção da prática ambiental dos professores junto a seus alunos depende desse saber e com ele se enriquece. Assim, além de contribuírem para a difusão da prática de EA nas escolas, as trocas de ideias permitem ao professor explicitar aos seus colegas um saber que ele mesmo desenvolveu e do qual pode resultar o estabelecimento de uma identidade profissional docente desses professores.

Mendes e Vaz (2009, p.398) dizem que “a comunicação através de narrativas não é considerada na área acadêmica, que valoriza mais a linguagem proposicional, à qual associa maior domínio do conhecimento que se quer transmitir”. Essa desvalorização das narrativas docentes leva-nos a acreditar que o professor não é capaz de produzir conhecimento, apenas reproduzir um saber que é do outro. Porém, após as análises realizadas, diante das narrativas dos professores da EA, os autores Mendes e Vaz (2009, p.409) concluem que

Os professores geram, assim, um novo tipo de conhecimento a ser aplicado na escola: o conhecimento pedagógico da Educação Ambiental, que alia o conhecimento disciplinar, o conhecimento pedagógico, as experiências e a perspectiva profissional e pessoal do professor à realização de atividades de EA na escola, através da valorização dos saberes docentes e da sua importância no estabelecimento de processos de ensino-aprendizagem. Acreditamos que a tomada de consciência, pelo professor, da importância desse seu papel como implementador da EA formal pode não só potencializar o estabelecimento dessas práticas, como também colaborar com o estabelecimento de uma identidade profissional docente. Pelo estudo e sistematização dessas ações, contribui-se, finalmente, para a formação de um repertório de conhecimentos sobre a EA.

Sendo assim, foi possível perceber que, através das narrativas de formação, proporcionou-se um espaço de reflexão, tornando possível a identificação das fragilidades e potencialidade existentes na formação docente, constituídas diante de seus trajetos formativos, e fazendo com que seus saberes sejam valorizados e, muitas vezes, fomentando crescimento ao grupo e estabelecendo; assim, uma identidade profissional docente, a partir do processo de ensino e aprendizagem entre seus pares, é possível. Para Josso (2002, p. 28),

[...] o que faz a experiência formadora é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente, saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a

oportunidade de uma presença de si e para a situação pela mobilização de uma pluralidade de registros [...].

Assim, possibilitar espaços de trocas, em que as experiências e vivências pessoais e profissionais são expostas, enriquece o grupo, fortalece as particularidades de cada um e renova as práticas e repertórios dos colaboradores. E isso faz com que o sujeito possa (re)construir-se e inovar-se.

A pesquisa “*Aspectos da integração ensino-serviço na formação de enfermeiros e médicos*” (2013), de Maria José Sanches Marin et al., é uma pesquisa qualitativa que tem por objetivo identificar as contribuições, limites e sugestões indicados para o aperfeiçoamento da integração ensino-serviço entre a Faculdade de Marília e a Secretaria Municipal de Educação, para a formação de enfermeiros e médicos, destacando as narrativas de formação desses sujeitos. Igualmente, verifica a inserção precoce do estudante no mundo do trabalho e a construção de conhecimento pautado na prática, sugerindo-se a inserção do professor colaborador nas atividades acadêmicas. De acordo com Marin et al. (2013, p.503),

A inserção nos contextos de prática permite ao estudante perceber, desde o primeiro ano, a complexidade das situações reais e, com isso, buscar informações que possibilitem uma visão ampliada do cuidado em saúde. Proporciona, também, vivenciar o trabalho em equipe, com relações mais horizontais entre os trabalhadores da saúde, com autonomia e vínculos solidários, assim como o exercício da cidadania e uma prática mais humanizada e de qualidade. Em consonância com esse contexto, as novas diretrizes curriculares propõem um perfil profissional com formação geral, humanista, crítico e reflexivo, em conformidade com os princípios e diretrizes do SUS, o que deve ocorrer por meio do confronto com os cenários de prática, tendo como ferramenta as metodologias ativas de ensino e aprendizagem, as quais permitem a reflexão sobre a prática profissional, com vistas a sua transformação. Enfatiza-se, assim, que o processo de formação deve se dar de forma articulada com o mundo do trabalho.

Definem (p.503) ainda que

As novas propostas de ensino e aprendizagem têm como finalidade a formação de um profissional crítico, cidadão, preparado para aprender a aprender, criar, propor e participar da construção do novo modelo de atenção à saúde. Para isso, o processo formativo deve ocorrer de forma articulada com o mundo do trabalho, com ênfase no desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo, visando à transformação das práticas assistenciais.

A partir do exposto, podemos perceber a importância do professor formador

em diferentes espaços, demonstrando como se dá a constituição do perfil profissional, dando ênfase à participação desses formadores nos cenários de prática de seus discentes, pois são nos momentos de confronto com trabalho que serão colocadas em prática os conhecimentos aos quais foi exposto no ambiente escolar, permitindo a reflexão sobre a prática profissional, com vistas a sua transformação diante das demandas que se apresentam.

No texto “*Narrativas na formação comum de profissionais de saúde*” (2012), de Capozzol et al., os estudantes e docentes relatam suas experiências de quando submetidos a participar de situações do cotidiano do trabalho em saúde, possibilitando, assim, o desenvolvimento de tudo que foi lhes ensinado em sala de aula. Nesse sentido, Pimenta (2008, p.19) salienta que a

identidade [docente] se constrói, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições, também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Da mesma forma, reafirma a colocação de Zabalza (2004, p. 53), no sentido de que “a formação transcende a etapa escolar e os conteúdos convencionais da formação acadêmica, constituindo um processo intimamente ligado à realização pessoal e profissional dos indivíduos”.

Diante disso, é facilmente observável que a exposição do aluno ao ambiente de trabalho nos primeiros semestres do seu curso proporciona um crescimento pessoal e profissional significativo, possibilitando diferentes visões e análises a partir do que se é exposto na sala de aula e o que ele vivencia na prática. No caso do artigo supracitado, através de histórias de vida de pacientes, transcritas pelos alunos e posteriormente sendo devolvida uma cópia à pessoa acompanhada e outra deixada no prontuário dos pacientes, há bem mais que relatos, pois serviram para que se pudesse entender algumas ações da prática, bem como encontrar soluções a diferentes problemas. Sobre essas narrativas, Capozzolo et al (2014, p. 446) explica que

Após um período de preparação dos estudantes, no qual são utilizados recursos como textos e documentários, têm início as atividades de campo. Os estudantes são instigados a perceber, nos encontros, como o sujeito conta sua história de vida: as palavras escolhidas, o modo como se refere a si mesmo e aos grupos/coletivos de que faz parte, as rupturas no fio

narrativo que podem expressar sofrimento etc.

O artigo “*Experiência de humanização por estudantes de medicina*” (2012), de Garcia et al., tem por objetivo analisar as percepções de discentes de medicina referentes às experiências que possibilitaram o desenvolvimento de conteúdos, habilidades e comportamentos voltados à humanização. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, com base nas narrativas de vivências significativas de cuidado e acolhimento de 63 estudantes do segundo ano e do quarto ano, tendo em vista a humanização na atenção e formação do profissional de saúde. A análise embasou-se no conteúdo simbólico das redações, enfocando aspectos pedagógicos, psicológicos e éticos. Nesse sentido, Garcia et al. (2009, p.89) definem que

Essas estratégias que acontecem em cenários de prática permitem o desenvolvimento de processos relacionais/comunicacionais inerentes à atuação profissional e fundamentados na multiprofissionalidade, intersetorialidade e interdisciplinaridade. A comunidade caracteriza-se por ser um espaço em que se cruzam diversas referências que vão dar origem a saberes distintos daqueles que circulam nas instituições de ensino, tais como sentimentos, atitudes, cooperação, solidariedade e responsabilidade social.

A partir do exposto, pode-se perceber a importância da exposição a esses cenários, concluindo que essas experiências formativas permitem uma aproximação efetiva dos estudantes com as pessoas, famílias e comunidades, pois tornam-se momentos de desassossego e contato com o trabalho, proporcionando construção e (re)construção de possíveis potências de humanização.

No artigo “*Narrativas na formação do professor de matemática: o caso da professora Atíria*” (2014), de Edna Maura Zuffi et al., o objetivo era investigar como essa cultura de aula de matemática vinha sendo produzida na formação desses professores e (re)produzida nas suas práticas docentes, considerando-se que o uso das narrativas proporciona uma formação contínua. O processo se deu diante da implantação de uma metodologia investigativa do ensino de matemática, utilizada para representar e refletir sobre suas experiências, possibilitando, a partir destas, o desenvolvimento profissional de determinado indivíduo, levando-se em consideração seus saberes docentes e experiências anteriores, superando as concepções de formação clássica.

Pensar sobre os processos que se constituem na escola, diante das discussões sobre os alunos, e sua atuação como docente, através de narrativas escritas, no caso da professora Atíria, faz com que o professor possa se (re)construir, pondo em prática seus saberes experienciais. Tardif (2014, p.33) destaca “que o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. [...] disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”; ou seja, o professor se constrói independente de sua formação inicial<sup>12</sup>, e em diferentes fases e contextos de sua vida. Tardif (2002, p. 64) define ainda que

[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. [...] quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento.

Percebemos, nas colocações dos autores, a complexidade da profissão docente e conseqüentemente da sua formação. Além disso, conhecer o contexto de atuação do docente, os princípios e objetivos da instituição e a modalidade ou nível de ensino em que atua são importantes para verificarmos quais os saberes mobilizados. Nesse contexto, os professores constroem sua identidade profissional mediante representações de si e de suas práticas, articuladas à história de vida e de formação, em meio ao desacomodar-se e reconstruir-se. Sendo as narrativas de formação estratégias fundamentais para que se possa mapear essa identidade profissional, proporciona a exposição dos saberes constituído pelos docentes. Larrosa (1996, p. 147) reforça que

[...] se o sentido daquilo que somos está construído narrativamente, em sua construção e em sua transformação terão um papel muito importante as histórias que escutamos (e contamos) e lemos, assim como o funcionamento dessas histórias no interior de práticas sociais mais ou

---

<sup>12</sup> Formação Inicial: processos institucionais de profissão. Em profissões de maior prestígio, há um forte controle corporativo e legal sobre o exercício de práticas profissionais, privilégio dos portadores de diplomas que referendam a formação inicial (CUNHA, 2006).



menos institucionalizadas.

Conseqüentemente, são nossas trajetórias de vida que nos constituem e nos caracterizam, trajetórias essas transformadas em fato diante das narrativas, pois são elas que demonstram quem somos e como pensamos diante das situações que nos são impostas, deixando transparecer quais os saberes que nos são próprios.

O artigo “*Saberes, identidades, autonomia na cultura docente da educação profissional e tecnológica*” (2011), de Vera Fartes e Adriana Paula Q. Oliveira Santos, discute sobre os professores da EPT no Brasil, na perspectiva de construção de uma cultura profissional que está diante das mudanças decorrentes das políticas públicas para essa modalidade de educação no cenário mais amplo das exigências, mudanças e crise global do capitalismo. O trabalho é organizado em quatro teses com o foco nos professores da Educação Profissional e Tecnológica. Segundo Fartes e Santos (2011, p.380),

[...] a primeira tese põe em destaque os dilemas e paradoxos vividos por esses profissionais; a segunda discute os saberes docentes na perspectiva da experiência profissional; a terceira aborda a identidade docente nesse tipo de curso como uma categoria histórica e culturalmente situada e a quarta tese discute a autonomia dos professores diante do desenvolvimento científico e tecnológico e das regulações do modelo gerencial das instituições de ensino.

Leva-se em consideração que, ao docente da Educação Profissional, cabe transitar por todos os níveis e modalidades de ensino ofertadas nessas instituições, além de promover a formação humana e autonomia dos alunos juntamente com a formação profissional. Fartes e Santos (2011, p.379) observam que

- tratar da docência na EPT, área que, ao mesmo tempo em que compartilha problemas gerais da formação docente, traz diferenciações nada desprezáveis em relação aos demais docentes de outros níveis e modalidades de ensino;
- enfrentar esse desafio, a começar pelo fato de que a educação profissional e tecnológica está mais diretamente exposta às exigências dos setores produtivos e das constantes regulações nas políticas curriculares, além do que uma boa parcela de seus docentes, por ter formação superior nas áreas técnicas, não se identifica como professor, além de não trazer em sua bagagem curricular os aportes necessários à reflexão pedagógica;
- pensar a docência em meio à diversificação desse público, constituído por graduados (bacharéis e/ou tecnólogos) originários de áreas técnicas, sem formação para o magistério, e por licenciados para disciplinas da educação básica sem a formação que lhes permita articular as relações entre o mundo

do trabalho e a educação profissional.

Assim, podemos demarcar que o profissional atuante na EPT algumas vezes tem o saber de uma determinada área específica, porém pode vir a desenvolver atividades de docência para diferentes níveis de ensino, não possuindo uma formação que lhes propicie estabelecer relações sólidas e pertinentes entre o mundo do trabalho, EPT e a formação final do aluno inserido nesse contexto. Machado (2008, p.15) salienta que

[...] para formar a força de trabalho requerida pela dinâmica tecnológica que se dissemina mundialmente, é preciso “um outro perfil docente capaz de desenvolver pedagogias do trabalho independente e criativo, construir a autonomia progressiva dos alunos e participar de projetos interdisciplinares” [...] As exigências com relação ao perfil dos docentes da educação profissional estão, hoje, mais elevadas. Não é mais suficiente o padrão do artesanato, quando o mestre da oficina-escola se apresentava como o espelho que o aluno praticante deveria adotar como referência. Superado também está o padrão da escola-oficina, que impunha ao aluno a aplicação de séries metódicas de aprendizagem.

Para tanto, o professor modifica seu papel de um mero transmissor do conhecimento, detentor do saber, e passa a atuar como um mediador, como um coordenador de equipes sistematizadas, como instigador de questionamentos, possibilitando a seus alunos crescimento e autonomia, podendo, assim, articular seus saberes com os conhecimentos da docência.

Sendo assim, conclui-se com o texto que a formação do docente da EPT vai além das barreiras acadêmicas, sendo construída todos os dias diante das demais formações e das experiências vividas, muitas vezes possibilitada por meio dos poderes institucionais e das políticas públicas da EPT. Em relação aos saberes docentes, Tardif (2002) comenta sobre os saberes experienciais, saberes esses que são constituídos no cotidiano de trabalho dos educadores e compostos pelas experiências que o sujeito possui e das interações que estabelece. Se pararmos para pensar, podemos dizer que a profissão docente se constrói pelos saberes; portanto, se pensarmos nos profissionais da EPT, devemos também investigar quais seriam os saberes necessários para atuação neste espaço de ensino e aprendizagem, enfatizando a importância de estudos que consigam revelar as

características desses saberes. Sobre os saberes, Tardif (2002, p.249) salienta ainda que

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. [...] Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Tardif (Ibidem) acrescenta que

Ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza um certo número de conhecimentos, de competências, de crenças, de valores, etc.; os quais estruturaram a sua personalidade e suas relações com os outros [...] e são reatualizados e reutilizados, de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício. Nesta perspectiva, os saberes experienciais do professor de profissão, longe de serem baseados unicamente no trabalho de sala de aula, decorreriam em grande parte de concepções do ensino e da aprendizagem herdadas da história escolar (p.72).

Segundo o exposto, podemos concluir que os conhecimentos docentes são inesgotáveis, que sua formação é permanente e que todas as interferências que lhe são cometidas podem modificar a característica de seus saberes, muitas vezes (re)atualizando-os de forma não reflexiva, o que vai se aprimorando ao longo de sua trajetória de vida e em sua prática do ofício.

Desta forma, Carvalho e Souza (2014), em seu estudo “*Formação do docente da educação profissional e tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de pedagogia*”, comentam sobre a necessidade de novas políticas públicas de formação para o docente de EBPT, visto que a nova constituição dos institutos federais emerge de novos preceitos, com o objetivo de analisar o perfil do profissional para atuar nesses espaços, baseando-se em autores como Moura (2014), Tardif (1999) e Schon (1992). Enfatizam, ainda, a importância de se trabalhar com esse tema nos cursos de formação de pedagogia. Assim, uma vez que se propõe uma nova modalidade de ensino, deveria se pensar nas políticas públicas que irão conversar com os profissionais que atuarão nesse contexto, bem como com seu público-alvo. Visando à melhoria na qualidade do ensino, Carvalho e

Souza (2014, p.883) argumentam que

No debate sobre a formação do docente de EPT, que resgatamos brevemente no item anterior, duas questões emergem inicialmente, quais sejam, que tipo de formação deve ser efetivada e onde deve ser realizada. As propostas mencionadas evidenciam a complexidade e a especificidade da formação em EPT, sinalizando diferentes possibilidades que incluem tanto a formação inicial (graduação) quanto a continuada (pós-graduação). Para acionarmos o diálogo que pretendemos com o curso de Pedagogia e as faculdades de educação é importante compreender como se dá a formação do licenciado, a partir do documento Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura da UnB, de maio de 2003, tendo em vista a Resolução CNE/CP nº 1, de 18/02/2002 e CNE/CP nº 2, de 19/02/2002, que instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena.

Os autores comentam ainda que

O docente que possui formação técnico-pedagógica inicial, adquirida na graduação, pode compreender o processo de ensino e de aprendizagem de maneira complexa e abrangente, visualizando este processo por meio de conhecimentos técnico-pedagógicos e metodologias próprias que o auxiliam na construção e no planejamento das atividades práticas a serem desenvolvidas diariamente na sala de aula (p.892).

Segundo o exposto, a formação técnica pedagógica auxilia na construção e no planejamento de atividades, porém esta formação não garante que o professor seja considerado um bom professor em sala de aula. Desta forma, é preciso que haja a construção de diferentes saberes e fazeres, tornando necessário o investimento de recursos na formação continuada de professores, formação essa com enfoque no perfil dos profissionais atuantes na EBPT, para que esses possam se constituir.

O texto "*Trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica e no PROEJA*" de Shiroma e Lima Filho, por sua vez, tem como objetivo analisar as especificidades do trabalho docente no Proeja, dando ênfase às especificidades na organização do trabalho para esse público diante das políticas públicas que se apresentam. Shiroma e Lima Filho (2009, p. 732) salientam que

Nos depoimentos, professores revelam questões substanciais sobre suas

condições de trabalho, tais como: ausência de formação específica, de materiais didáticos, de tempo para discutir e construir o currículo integrado; a necessidade de se aumentar a hora/atividade e reduzir a carga de aulas; necessidade de melhorias salariais e contratuais que permitam vincular o docente a uma escola.

A pesquisa por eles realizada engloba professores das redes federal, estadual e privada que atuam na EJA ou no Proeja, fator que determina algumas das colocações feitas pelos sujeitos da pesquisa, levando-se em consideração o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades. Para Shiroma e Lima Filho (2011, p. 732),

A falta de formação inicial e continuada é problema reiteradamente mencionado (Lopes, 2009; Maron; Lima Filho, 2009). Diferente das outras modalidades, o profissional que atua no PROEJA não possui necessariamente uma formação específica, pois raras licenciaturas contemplam discussões sobre o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos.

Tal realidade nos remete a Nóvoa (2009, p.17), que considera que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, resgatando a atuação dos profissionais da educação para também se tornarem autores dos discursos que regem sua profissão. “Não haverá nenhuma mudança significativa se a 'comunidade dos formadores de professores' e a 'comunidade dos professores' não se tornarem mais permeáveis e imbricadas”, remetendo ao entendimento de que a teoria sobre a profissão docente desconectada da prática se torna vazia e vice-versa. Nóvoa (1992) traz para o contexto da formação de professores elementos da personalidade do professor como constituinte, também, do profissional docente. Cunha (2013, p. 20), por sua vez, discute os saberes próprios da docência e busca identificar sua natureza e “[...] em que medida aqueles ligados à dimensão pedagógica são fundamentais para a estruturação profissional do professor [...]”.

Desta forma, é necessário retomar a proposta da EPT e dos Institutos Federais, os quais são instituições destinadas ao oferecimento da Educação Profissional e Tecnológica, integrada à educação básica, destinada a superar a dissociação entre o ensino propedêutico e o ensino profissional e levando em consideração as diferentes formas de aprender e os diferentes públicos que dela fazem parte. Considerando-se a formação de professores e possibilitando-lhes

interferências na forma como serão realizadas suas atividades de formação, pode direcioná-las ao que estes realmente necessitam, a partir das demandas que a eles se apresentam.

Sendo assim, a EPT tem uma cultura específica de produção de saberes, e sobre esta, o texto “*Saberes da docência na educação profissional e tecnológica: um estudo sobre o olhar dos professores*” (2012), de José Ângelo Garriglio e Suzana Burnier, faz uma discussão inicial. Os autores discutem sobre os saberes mobilizados pelos docentes da EPT em suas atividades educativas e sobre as concepções de formação profissional subjacentes a tais saberes, congregando autores como Gauthier (1998), Tardif (1996), Lessard (1996), Oliveira (2006) e Peterossi (1992). Favorecem o debate sobre a formação de professores para atuar nesses espaços, possibilitando aos professores autonomia e desenvolvimento de seus saberes para que possam fazer parte da estrutura educacional. Diante dessa análise, os autores Garriglio e Burnier (2012, p.227) percebem que

[...] tomamos como referência o modelo tipológico criado por Tardif (2002) para identificar e classificar os saberes profissionais dos docentes. Nesse modelo, busca-se compreender o pluralismo do saber da base profissional dos professores, relacionando-se com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam e/ou nas quais trabalham, com seus instrumentos de trabalho, as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente. Nessa perspectiva, seriam cinco os tipos dos saberes docentes: os saberes pessoais (a família, o ambiente da vida, a educação no sentido *lato*); os saberes provenientes da formação escolar anterior (da escola primária e secundária); os saberes provenientes da formação profissional para magistério (a formação inicial, os estágios, a formação continuada para o exercício do magistério), os saberes advindos dos programas e livros didáticos usados no trabalho e os saberes provenientes.

Contudo, são os saberes acionados pelo professor que o constrói profissionalmente, sendo esses construídos pelas experiências de si em meio ao contexto no qual está inserido. Portanto, ao observarmos o cenário que se apresenta em torno da EPT no Brasil e da sua visibilidade desde a instituição dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia, cabe pensarmos quais saberes são acionados por esses profissionais e como se dará a formação desses sujeitos especificamente diante das demandas que se apresentam.

Trazer à tona as pesquisas junto ao Banco de dados da *Scielo*, com o intuito de vislumbrar o que se tem produzido sobre a formação dos professores para a

Educação Profissional e Tecnológica e sobre narrativas de formação, nos faz repensar a formação do profissional atuante na EBPT bem como refletir sobre o público-alvo dessa modalidade de ensino e sobre quais são os saberes necessários para formar cidadãos conscientes. Uma vez que se propõe uma nova modalidade de ensino, acredito que dever-se-á se pensar nas políticas públicas que irão conversar com os profissionais que atuarão nesse contexto.

A análise dos trabalhos anteriormente referenciados permitiu identificar uma significativa preocupação com a formação dos professores da Educação Profissional e Tecnológica diante das políticas públicas que se aplicam sobre esta modalidade. Enfatizou também a importância de se usar as narrativas de formação desses profissionais para o crescimento profissional de si e demais colegas. Ainda, evidenciou as poucas pesquisas realizadas em relação às narrativas de formação dos professores da EPT, sendo que, na presente pesquisa, não foi encontrado nenhum trabalho com esta ênfase. Por fim, evidenciou a preocupação com a formação dos professores da EPT, dada sua nova contextualização a partir da instauração dos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia.

Os professores constroem sua identidade profissional mediante representações de si e de suas práticas pedagógicas, articuladas à história de vida e de formação em meio a crises de identidade profissional, que, segundo Pimenta (2008, p. 19)

[...] identidade [docente] se constrói, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições, também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Assim, diante das categorias Narrativas de Formação e Formação Docente, foi possível identificar que, na primeira categoria, os autores dão ênfase à importância das narrativas de formação para constituição de grupos, da valorização dos saberes, da troca de experiências, da constituição integral do sujeito, deixando transparecer que os saberes docentes são estabelecidos diante das experiências vividas. Foi possível compreender que a identidade docente é constituída mediante as representações de si, diante de sua trajetória de vida, num intenso desacomodar-se e reconstruir-se, permitindo a reflexão sobre a prática profissional, com vistas a sua transformação diante das demandas que se apresentam.

Na segunda categoria, evidencia-se a fragilidade das políticas públicas diante da nova proposta de ensino para EBPTT, visto que seu público é diferenciado e que o docente tem que promover a formação humana e a autonomia dos alunos juntamente com a formação profissional. Afirma-se, assim, que a formação de professores não é pensada com os professores e que muitas vezes não é articulada frente às demandas que se apresentam, mostrando que a formação inicial de professores é muito focada na área técnica deixando de lado a lógica de que serão professores.

Desta forma, pode-se observar uma procura incessante por políticas públicas para EBPTT, na qual defina como deve ser realizada a formação docente para que os saberes desses profissionais sejam propagados e, assim, deem conta do que prevê as instituições de Educação Profissional e Tecnológicas. Das narrativas de formação, podemos perceber fortemente a sua importância e ênfase no que tange à constituição da identidade docente, da sua relevância para reflexão diante da formação dos saberes docente.

### 2.3 SABERES DOCENTES: (RE)SIGNIFICANDO A DOCÊNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

Esta subseção traz a aproximação de conceitos de autores como Gauthier (1998, 2006), Nóvoa (1995,1999,1988), Pimenta (1999,1997), Tardif (1991, 2002, 1999) e Zabalza (2004), diante dos saberes docentes, a fim de estabelecer aproximações e reflexão sobre eles a partir dos trajetos formativos dos professores.

No Brasil, estudos sobre os saberes docentes e sua constituição são ainda recentes, tendo a década de 1980 como um marco em relação ao reconhecimento da existência de saberes específicos da profissão docente. Faz-se pertinente a realização de estudos sobre diferentes enfoques, a fim de resgatar o papel do professor frente aos desafios da contemporaneidade envolvendo aspectos pessoais, culturais, profissionais e organizacionais do ser professor. Tardif et al. (1991, p.219) cometam que

[...] quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo de aprendizagem que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada.



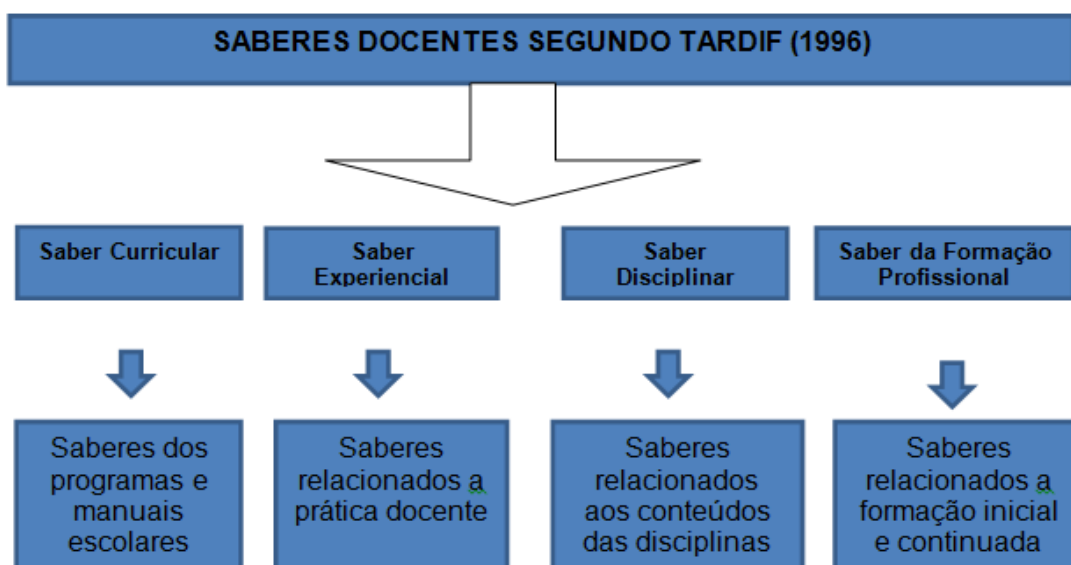
Segundo o exposto, os saberes devem ser constantemente aprimorados, uma vez que todas as situações da vida são vistas como momentos de aprendizado; porém, para que se findem em conhecimento, se faz necessária a reflexão constante sobre a prática desenvolvida. Nesse sentido, Zabalza (2004, p.105) comenta que, quanto aos professores, “É preciso não apenas que sejam bons cientistas ou bons administradores, mas também bons formadores”, ficando a par dos processos de evolução da educação, pois renovar-se faz parte dos trajetos formativos dos professores. Já afirmava Tardif (2002, p.39) que

[...] o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Ao que segue, com base nos conhecimentos de Tardif (2002), os saberes são um conjunto de informações disponíveis que se renovam constantemente e que produzem os conhecimentos que se mobilizam de acordo com trajetos de vida dos sujeitos. O autor define, ainda, que os saberes docentes implicam em uma transformação positiva da forma de pensar, agir e de ser do docente, cabendo a esse a função de mobilizar seus saberes a diversos fins.

A Figura 2 traz uma configuração dos saberes docentes apropriados por Tardif, demarcando os locais onde serão manifestados. Lembra-se que, segundo o autor, os saberes não são restritos ao que é cognitivo ou intelectual, mas sim estão diretamente ligados às situações de trabalho do cotidiano docente, entrelaçados com as resoluções de problemas aos estão expostos.

Figura 2 - Representação dos saberes docentes segundo Tardif (1996)



Fonte: a autora

**Descrição da imagem:** A figura representa os saberes docentes segundo Tardif (1996), havendo uma flecha indicativa que aponta para quatro (04) quadros azuis, que, novamente, através de flechas, apontam para mais outros quatro (04) quadros. Dentro do primeiro quadro, temos a descrição de saberes curriculares; abaixo do mesmo, temos mais um quadro para demarcar sobre esse saber, dizendo que esses saberes remetem ao saber dos programas e manuais escolares; no segundo quadro, temos os saberes experienciais, e, da mesma forma que o primeiro, abaixo dele temos um grupo que o define como sendo os saberes relacionados com a prática docente; no terceiro quadro, temos os saberes disciplinares, e, abaixo, outro quadro explicando que esse saber está relacionado com o conteúdo das disciplinas, e, por fim, um quadro também no alto com a descrição 'saber da formação profissional', tendo como descrição 'saberes relacionados à formação inicial e continuada'.

A ilustração acima demonstra a estrutura composta por Tardif (1996), ao definir os saberes docentes, organizando-os em quatro grandes blocos, sendo eles: Saberes Curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos através dos quais a escola categoriza e apresenta os saberes sociais, tal saber define e seleciona o modelo de cultura e formação para determinados programas escolares. Já o Saber Experiencial é baseado nos trajetos cotidianos e no conhecimento do meio ao qual o docente está inserido; são saberes específicos do seu trabalho, sendo construídos diante das experiências vividas individualmente ou de forma coletiva, e implicam em hábitos e habilidades do saber ser e do saber-fazer.

O autor define, ainda, os Saberes Disciplinares, que são selecionados e definidos por uma instituição universitária; tais saberes estão dispostos na nossa sociedade e servem como correspondentes a diversos campos do conhecimento, os quais surgem através da cultura de determinados grupos sociais. Por fim, os

Saberes Profissionais são observados diante das situações de formação inicial e continuada dos professores, sendo transmitidos pelas instituições de formação desses sujeitos, mediante articulações entre a ciência e a prática pedagógica.

Portanto, são os alinhamentos entre a prática docente e os saberes que fazem dos professores um grupo social e profissional, cuja existência depende da sua capacidade de dominar, integrar ou mobilizar seus conhecimentos, transformando-os em saberes. Com isso, é imprescindível que se conheça quais disposições são necessárias aos docentes para que seus saberes sejam acionados, demarcando as especificidades de suas ações.

Levando-se em consideração que o professor é um indivíduo dotado de saberes e que perpassa diferentes espaços pelos quais se constituem enquanto sujeitos, bem como que as experiências cotidianas constroem sua identidade docente, podemos afirmar que nossa construção é constante e que nossos saberes são adquiridos durante toda a formação, como propõe Nóvoa (1992), em sua perspectiva crítico-reflexiva, de modo que sejam facilitadas dinâmicas de formação autoparticipativas. Segundo Nóvoa (1988, p.116),

[...] o esforço pessoal de explicitação de uma dada trajetória de vida obriga a uma grande implicação e contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva. A biografia é, simultaneamente, um meio de investigação e um instrumento pedagógico: é esta dupla função que justifica sua utilização no domínio das ciências e da educação e da formação.

O autor acredita que os percursos de vida do sujeito constituem sua identidade profissional, e o leva a refletir sobre sua prática, delimitando ainda que “é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual” (NÓVOA,1992, p. 27), como propomos na presente dissertação. Contudo, Tardif (1999, p.32) cometa que, “para os professores, por exemplo, nem sempre é fácil teorizar a sua prática e formalizar seus saberes, que eles veem como sendo pessoais, tácitos e íntimos”, sendo que, muitas vezes, serão nas trocas com seus pares que eles serão difundidos, sistematizados e apropriados.

Tardif (2014) descreve que os saberes são provenientes de diferentes contextos, salientados nas biografias de cada profissional, de acordo com suas

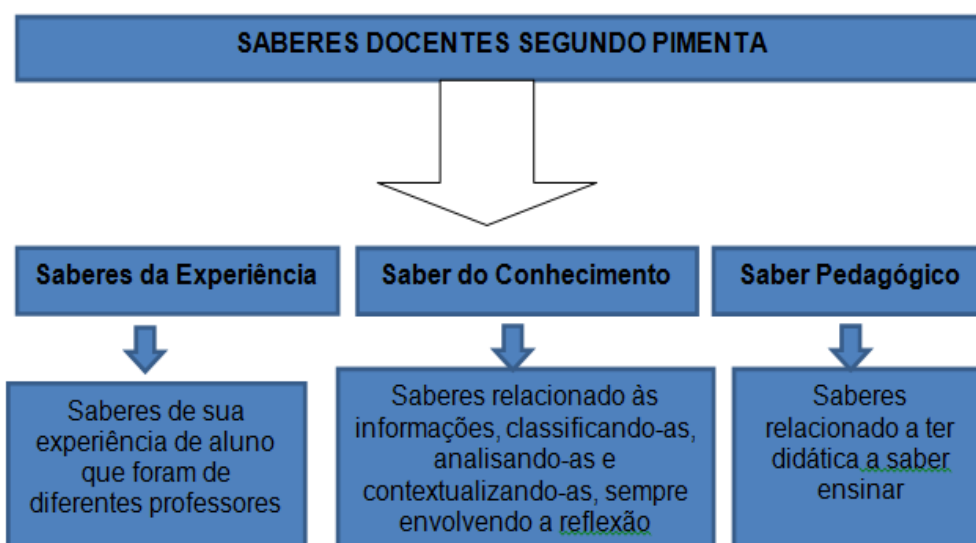
vivências desde seus primeiros passos como aluno até sua constituição profissional. Essas interações são definidas por Tardif (2014, p.210) como Pluralismo de Saberes, pois

[...] o “saber ensinar”, do ponto de vista de seus fundamentos na ação, remete a uma pluralidade de saberes. Esta pluralidade de saberes forma, de um certo modo, um “reservatório” onde o professor vai buscar suas certezas, modelos simplificados de realidade, razões, argumentos, motivos, para validar seus próprios julgamentos em função de sua ação. É claro que, dentro da própria ação, esses julgamentos podem ser instantâneos ou parecer originados de uma intuição e não de um raciocínio; mas o que chamamos de deliberação não é necessariamente um processo longo e consciente; por outro lado, o que chamamos de intuição intelectual nos parece ser o resultado de processos de raciocínio que se tornaram rotineiros e implícitos de tanto de repetirem.

É possível observar que os saberes estão intimamente ligados às condições de espaço/ tempo que o profissional está inserido, salientando que os saberes estão em constante evolução e (re)estruturação, cabendo ao profissional de educação à busca incessante por suas certezas e razões a fim de aprimorar seu saber/fazer. Tardif (2005) não desconsidera os conhecimentos advindos das universidades, e define que o saber do professor é o resultado do seu esforço da sua identidade ideológica mediada pela sua experiência de vida e de suas relações práticas com a sala de aula.

Cabe-nos aqui elucidar até que ponto a formação inicial de professor se faz eficaz para que os saberes e fazeres docentes sejam impulsionados, pois é na prática que os saberes serão mobilizados, visto que estarão em processo de acomodação e desacomodação constante. Pimenta (1997) acredita que a formação inicial pode desenvolver certas habilidades dos professores em formação, porém defende a ideia de que os saberes docentes fazem parte de um repertório que é acionado conforme as demandas são apresentadas, levando-se em consideração suas histórias de vida. Pimenta (1999) define alguns saberes que são inerentes à prática docente, conforme Figura 3.

Figura 3 - Representação dos saberes docentes segundo Pimenta (1999)



Fonte: a autora

**Descrição da imagem:** A figura representa os saberes docentes segundo Pimenta (1999), havendo uma flecha indicativa que aponta para três (03) quadros azuis, que, novamente com flechas, apontam para mais três quadros (03) quadros azuis. Dentro o primeiro quadro, temos a descrição de saberes experienciais; abaixo do mesmo, temos mais um quadro que demarca sobre esse saber, dizendo que esse remete às suas experiências de aluno, que foram de diferentes professores; no segundo quadro, temos os saberes do conhecimento, e, da mesma forma que o primeiro, abaixo dele temos um quadro que o define como sendo os saberes relacionados às informações, classificando-as, analisando-as, contextualizando-as e sempre envolvendo a reflexão. No terceiro quadro, temos os saberes pedagógicos, e, abaixo, outro quadro explicando que esse saber está relacionado com a didática e o saber ensinar.

Com relação aos saberes ilustrados na Figura 3, a autora define que o saber experiencial é diverso da prática docente, isto é, que advém de experiências enquanto aluno, que, de forma passível, teve contato com diferentes formas de exercer a docência, estruturando as dimensões de um bom ou mau professor, além de outras significações diante do ser professor, como o baixo salário, contradições entre o educar e o ensinar, além de trabalhar com juventudes e suas especificidades. O saber da experiência é aquele edificado no grupo de professores, ou em um texto elaborado por outros autores que o façam desencadear um processo reflexivo sobre o seu fazer.

Quanto ao saber do conhecimento, ele é obtido perante as instituições formadoras, tendo a educação um propósito de humanização pela aquisição do conhecimento e envolvendo estudantes e professores numa perspectiva de inserção social crítica e reflexiva; para tanto, a autora demarca a distinção entre informação e conhecimento. Apoiada nas teorias de Morin (1993), ela descreve que,

“conhecimento não se reduz à informação. Este é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as” (PIMENTA, 2000, p. 21).

Já os saberes pedagógicos são inerentes à relação professor-aluno, ao interesse que este aluno teria em relação ao método de ensino usado pelo professor, de modo que “[...] os saberes pedagógicos devem ser construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação” (p.25). A teórica afirma, ainda, que os saberes pedagógicos só se constituem a partir da prática como uma ação-reflexão. Nesse sentido, Pimenta (1999, p. 26-27) acrescenta que

Os saberes sobre a educação sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. Mas os práticos não os geram só com o saber da prática. As práticas pedagógicas se apresentam, nas ciências da educação como estatuto frágil [...].

Conforme o exposto, os saberes pedagógicos só irão se constituir em seu contato direto com a ação. Reafirmando as indagações de Tardif (1996) sobre a definição dos saberes docentes, Gauthier (2006, p.28) esclarece que

[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

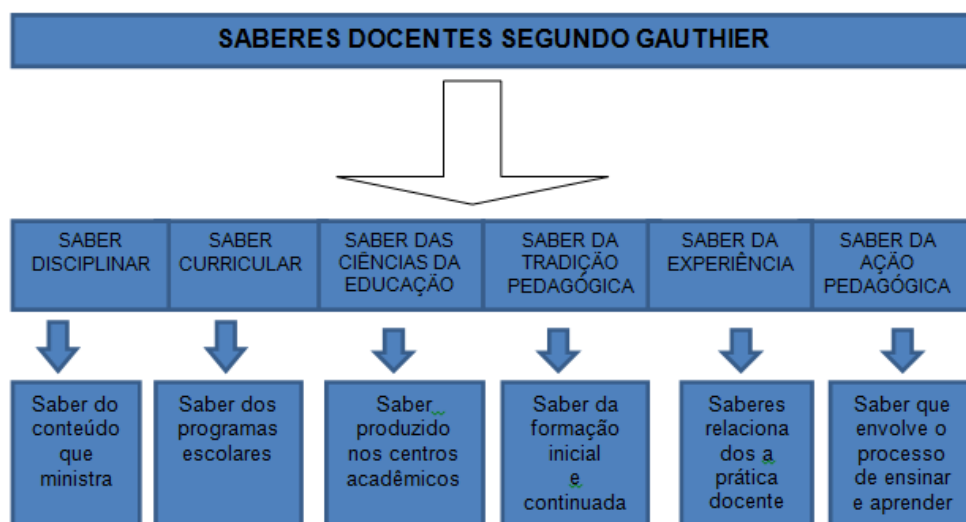
Assim, os conhecimentos docentes adquiridos ao longo da vida formam um vasto repertório de saberes, trazendo, aqui, novamente, o conceito de pluralidade de saberes de Tardif (2014), saberes esses que devem ser levados em consideração quando pensamos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois a profissão docente é um ofício dotado de saberes e características próprias; para Gauthier et al. (1998, p. 17), “mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, tem influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos”. Fica evidente, na fala do autor, que ainda sabemos pouco sobre os

saberes necessários ao ato de ensinar, pois ainda existem lacunas nas pesquisas sobre “o que acontece quando o professor ensina e o que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças” (p. 17-18).

Gauthier (1998), ao definir os saberes, problematiza duas frentes, sendo elas a do ofício sem saber e o saber sem ofício. O primeiro descreve que, por mais antigas que sejam as atividades relacionadas ao ensino, elas ainda são exercidas sem revelar os saberes que lhe são inerentes, fazendo com que se mantenha o “enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual” (p. 20). Igualmente, aponta errônea a ideia de que ensinar consiste apenas em transmitir conhecimentos, banalizando as atividades relacionadas à profissão docente, bastando, portanto, conhecer o conteúdo específico de cada disciplina, ter talento para tal, bom senso, intuição ou, ainda, experiência e cultura, diferente do que acredita a autora da presente pesquisa.

O segundo diz respeito aos saberes sem ofício, que têm sua origem nas Ciências da Educação, ou seja, são os conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos. Para o autor, esse saber contribuiu para a desprofissionalização da atividade docente, visto que a profissão docente tem o intuito de ser uma atividade de interação e reflexão, desenvolvida nas interferências que lhe são postas em sala de aula. Nas palavras do autor, “[...] buscou-se formalizar o ensino reduzindo de tal modo a sua complexidade que ele não mais encontra correspondente na realidade” (p. 25). A figura 04 representa os saberes e suas fontes de acordo com Gauthier (1998).

Figura 4 - Saberes docentes segundo Gauthier 1998



Fonte: a autora

**Descrição da imagem:** A figura representa os saberes docentes segundo Gauthier (1998), havendo uma flecha indicativa que aponta para seis (06) quadros azuis, que, novamente com flechas, apontam para mais outros seis (06) quadros. Dentro o primeiro quadro, temos a descrição saberes disciplinares; abaixo dele, temos sua classificação, sendo eles os saberes do conteúdo ministrado. No segundo quadro, temos os saberes curriculares; abaixo do mesmo, temos mais um quadro que demarca sobre esse saber, dizendo que esses saberes se remetem ao saber dos programas e manuais escolares; no terceiro quadro, temos os saberes das ciências da educação, e, abaixo, outro quadro, que o define como sendo o saber produzido nos centros acadêmicos; no quarto quadro, temos o saber da tradição pedagógica, e, abaixo, sua descrição o demarca como sendo o saber da formação inicial e continuada; no quinto quadro, temos os saberes experienciais, e, da mesma forma que os demais, abaixo dele temos um grupo que o define como sendo os saberes relacionados com a prática docente; já no sexto quadro, temos representado o saber da ação pedagógica, e, logo abaixo, em outro quadro, ele é definido como sendo o saber que envolve processos de ensinar e aprender.

Gauthier (1998) opunha-se aos estudos com enfoque na separação da formação e da prática cotidiana, defendendo a ideia de que pesquisas sobre o saber da Ação Pedagógica poderiam contribuir para o aperfeiçoamento da prática docente e para a formação de professores, considerando, além dos conhecimentos científicos, o saber oriundo das ações que são realizados no fazer docente. Desta forma, Gauthier et al. (2006, p.27) comenta:

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de um mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula.

Para o autor, reconhecer a existência de um repertório de conhecimentos reflete um olhar (re)significado para o professor que passa a ser visto como

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. (GAUTHIER, 1998, p. 331)

Segundo o exposto, é possível definirmos a profissão docente como aquela rica em saberes oriundos de diferentes momentos e situações vivenciadas pelo



professor, sujeito rico em um repertório de conhecimentos próprio do ensino e de sua prática, e concebermos o ensino como a mobilização de múltiplos saberes utilizados para responder às exigências das situações concretas de ensino.

A partir da aproximação de conceitos de diferentes autores, tais como Gauthier (1998, 2006), Nóvoa (1995,1999,1988), Pimenta (1999,1997), Tardif (1991, 2002, 1999) e Zabalza (2004), foi possível estabelecer reflexões diante de diferentes conceitos, sendo observados aqui os saberes docentes e a trajetória de formação de profissionais da educação, fazendo a adjeção de como são constituídos, mobilizados, levando-se em consideração diferentes concepções de saberes frente aos desafios da profissão professor.

Com o presente trabalho, foi possível compreender que os saberes acionados pelos professores, aqui discutidos, revelam potencialidades para o trabalho docente, fazendo-se necessária a socialização dos fazeres sistematizados no cotidiano das salas de aula entre seus pares, numa espécie de validação e troca dos mesmos. Fomenta-se, assim, a procura por referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e o diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas, sobretudo, na discussão coletiva.



### 3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, abordaremos o caminho percorrido para a realização da pesquisa, que vai desde a estruturação do tema até o seu desenvolvimento, perpassando pelo problema da pesquisa, pelos objetivos que levaram às análises, pela abordagem metodológica para a coleta dos dados, além dos instrumentos e procedimentos que foram utilizados para o tratamento dos dados. Desta forma, nas seções que seguem são delineadas a metodologia da pesquisa e a abordagem da mesma.

#### 3.1 TEMÁTICA DA PESQUISA

A presente dissertação configurou-se a partir do interesse em desenvolver um estudo com a temática:

TRAJETOS FORMATIVOS DE DOCENTES EBPTT: REFLXÕES A PARTIR DO  
CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

#### 3.2 PROBLEMA DA PESQUISA

Como se constituem os trajetos formativos e os saberes docentes para atuação na Educação Profissional e Tecnológica em um curso de Licenciatura em Computação?

#### 3.3 OBJETIVOS

##### 3.3.1 Objetivo Geral

Compreender os trajetos formativos e os saberes docentes para atuação na Educação Básica Profissional Técnica e Tecnológica em um curso de Licenciatura em Computação.

### 3.3.2 Objetivos Específicos

- a) Analisar os trajetos de formação dos docentes de um Curso de Licenciatura em Computação.
- b) Mapear os saberes docentes para atuação em cursos de Licenciatura de um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia.
- c) Investigar as representações de docência para este grupo de professores.

### 3.4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A presente pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, dada a relação dinâmica entre pesquisadora e sujeitos pesquisados, visando ao processo e seus significados como fundamental para coleta dos dados, buscando dar materialidade às representações de docência diante da subjetividade dos sujeitos pesquisados. Afirmou-se que, neste momento de escuta e diálogo, pesquisadora e colaboradores estão em constante interação acerca dos trajetos formativos e das vivências que os constitui. Conforme descreve Minayo (2010, p.57), o método qualitativo

[...] é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. Embora já tenham sido usadas para estudos de aglomerados de grandes dimensões (IBGE, 1976; Parga Nina et.al 1985), as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

De acordo com a autora, a abordagem qualitativa é utilizada para definir opiniões e percepções frente a determinados problemas, a partir de um grupo de indivíduos e diante de suas interpretações a respeito de como vivem, de quais relações são feitas e de quais são suas opiniões e saberes advindos dessas trocas. Observa-se que os conhecimentos produzidos nesta pesquisa poderão ser usados e incorporados por outros professores/ou estudantes em formação e que seus dados envolvem verdades de um determinado grupo focal. O estudo é definido como sendo de natureza aplicada, pois, segundo Gil (2007, p.35), a pesquisa aplicada “Objetiva

gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”.

Acredito que esta abordagem permita maior flexibilidade ao explorar os dados revelados nas narrativas de formação, possibilitando melhor compreensão dos trajetos formativos dos colaboradores e entrecruzando suas experiências pessoais e profissionais até a construção de sua identidade enquanto docente atuante na EBPTT.

### 3.5 INSTRUMENTOS, PROCEDIMENTO E ANÁLISE

Para a coleta dos dados, trabalhamos com entrevistas (Apêndice 1). As mesmas foram pré-agendadas com os colaboradores<sup>13</sup>, sendo realizadas em local adequado, tendo em vista garantir o sigilo dos dados obtidos, o conforto e a organicidade na realização da mesma, bem como a adequada transcrição posterior.

As entrevistas foram gravadas e imediatamente transcritas de acordo com as orientações de Meihy (2002) no que tange à obtenção de dados por meio de narrativas orais; elas seguiram forma semiestruturada, com perguntas abertas, a fim de estabelecer um processo de valorização das falas dos colaboradores, dando voz aos mesmos. Meihy (2002, p.37-38) também aponta que, nas entrevistas,

[...] as perguntas devem ser amplas, sempre colocadas em grandes blocos, de forma indicativa dos grandes acontecimentos e na sequência cronológica da trajetória do entrevistado (...) os grandes blocos de perguntas devem ser divididos em três ou quatro partes, no máximo cinco. Quanto menos o entrevistador fala melhor.

Diante da colocação do autor, a entrevista foi pensada e elaborada e seguiu blocos de perguntas separadas por temas, tais como: Panorama de Formação, Representações de Docência, Trajetos Formativos e Saberes Docentes. Sendo essas transcritas e devidamente categorizadas.

Para coleta e interpretação dos dados, trabalhou-se com narrativas de vida e formação, para que os colaboradores pudessem perceber-se como parte do

---

<sup>13</sup> Nesta pesquisa, fizemos uso da expressão 'colaborador' a todos os entrevistados, levando em consideração a definição dessa expressão de acordo com o dicionário Aurélio, que a define como: “Pessoa que trabalha com outra em iguais circunstâncias de iniciativa ou que escreve para uma publicação periódica, sem fazer parte da redação que colabora. Expressão incorporada ao trabalho a partir de Josso (2004).

processo, construindo uma imagem relativa de si enquanto formadores de formadores. Ao optar pelas narrativas de formação, devemos compreender que essas não somente descreveram as histórias de vida de cada entrevistado, mas sim serviram como fonte de informação sobre a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo, possibilitando a construção de novos conhecimentos e reflexões acerca de sua prática docente. Encontramos em Josso (2002, p.28) a compreensão necessária a respeito da narrativa como ato formativo, uma vez que, segundo ela,

[...] a situação de construção da narrativa, exige a narração de si, sob ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências que balizam a duração de uma vida, exige uma atividade psicossomática em vários níveis. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa à volta do tema da formação. A socialização da autodescrição de um caminho, com as suas continuidades e rupturas, implica igualmente competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o indivíduo e o coletivo.

A autora comenta ainda (p. 29) que

A escuta das narrativas e o trabalho co-interpretativo sobre os processos de formação exigem capacidades de compreensão e de uso de referenciais de interpretação. A situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adaptados, oferece-se como uma experiência potencialmente formadora, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de actividade e de registro.

A análise dos dados coletados através das narrativas de vida e formação foi realizada por intermédio da análise de conteúdo categorial temática, pois esta possibilita maiores detalhes na interpretação dos dados. Neste sentido, Bardin (1977, p. 38) comenta que

A análise de conteúdos pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza de procedimentos sistemáticos e objetivo de descrição de conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos a condição de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores quantitativos ou não.

Da mesma forma, segundo Moraes (1999, p.8),

[...] a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático

para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar. Pode-se considerá-la como um único instrumento, mas marcado por uma grande variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação.

É por tornar possível essa flexibilização durante o processo de tratamento dos dados, no que tange à percepção e análise de todos os momentos da entrevista, trazendo à tona realidades vividas, que foi escolhido esse método, sendo ele organizado em momentos, tais como: organização das informações obtidas, exploração do material e tratamento dos resultados, categorização, descrição e interpretação das narrativas. Moraes (1999, p.7) descreve que o método “[...] ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”.

Nesse sentido, a presente pesquisa não tem somente o enfoque de trazer meros resultados a serem engavetados, mas sim de trazer o professor como protagonista de uma história, história essa que contribui para constituição dos saberes necessários para que possa (re)significar sua prática.

### 3.6 AMOSTRA DA PESQUISA

A amostra desta investigação é composta por seis (06) docentes efetivos do curso de Licenciatura em Computação de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Destes, três (03) docentes têm formação inicial em bacharelado e três (03) possuem formação inicial em Licenciatura, distinção essa realizada, a fim de observar as especificadas de formação desses sujeitos. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), os colaboradores tornaram-se sujeitos da pesquisa da pesquisa.

Com a realização das entrevistas e diante das respostas apresentadas nas entrevistas, foi possível traçar o perfil dos colaboradores, como pode ser observado no Quadro 03 abaixo:

Quadro 3 - Síntese das Informações apresentadas nas entrevistas

Colaborador	Faixa etária	Tempo de magistério	Tempo de atuação na EBPTT	Formação inicial	Formação atual
Byte	30-50	18 anos	5 anos	Bacharel em Informática	Mestre
Hannah Harendt*	30-50	17 anos	6 anos	Pedagogia	Mestre
HD externo	30-50	22 anos	22 anos	Pedagogia	Doutoranda
IDE	30-50	4 anos	4 anos	Licenciatura em Computação	Mestrando
Memória RAM	30-50	18 anos	6 anos	Bacharel em Informática	Mestre
Registrador	30-50	14 anos	14 anos	Bacharel em Informática	Mestre

Fonte: a autora

**Descrição do Quadro:** A imagem está construída em forma de quadro, tem seis (06) colunas e sete (07) linhas, e nela estão representados: os colaboradores da pesquisa na primeira coluna, a faixa etária na segunda coluna, o tempo de magistério da terceira coluna, o tempo de atuação na EBPTT na quarta coluna, a formação inicial na quinta coluna, e a formação atual na sexta coluna. Como colaboradores, consta o professor Byte, entre 30 e 50 anos, com 18 anos de magistério e 5 anos na EBPTT, com formação inicial de Bacharel em Informática e hoje Mestre em Redes de Computadores; Hannah Harendt, entre 30 e 50 anos, com 17 anos de magistério e 6 anos na EBPTT, com formação inicial de Pedagogia e hoje Mestre em Educação nas Ciências; HD externo, entre 30 e 50 anos, com 22 anos de magistério e 22 anos na EBPTT, formação inicial de Pedagogia e hoje Doutoranda em Educação; IDE, entre 30 e 50 anos, com 4 anos de magistério e 4 anos na EBPTT, com formação inicial Licenciado em Computação e hoje Mestre em Redes de Computadores; Memória Ram, entre 30 e 50 anos, com 18 anos de magistério e 6 anos na EBPTT, com formação inicial de Bacharel em Informática e hoje Mestre em Educação nas Ciências; Registradora, entre 30 e 50 anos, com 14 anos de magistério e 14 anos na EBPTT, com formação inicial de Bacharel em Informática e hoje Mestre em Redes de Computadores.

Diante dos dados apresentados no quadro 3, é possível visualizar a dimensão acadêmica, bem como, se caracterizam, os colaboradores dessa pesquisa, sendo possível observar que grande parte desses sujeitos está há pouco tempo em contato com a EBPTT. Cabe contar que os sujeito da pesquisa serão aqui nomeados por diferentes codinomes, os quais foram escolhidos por cada um dos participantes com breve fundamentação de sua escolha, sendo que seus respectivos codinomes dizem respeito a como se veem dentro do curso (o 'eu profissional') e de como se veem no contexto sócio-histórico do Curso de Licenciatura em Computação (o 'eu pessoal'),



sejam eles

**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 Arendt**<sup>14</sup>: 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**<sup>15</sup>: 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.

Dentro do processo de escolha dos codinomes é possível perceber as relações que são feitas entre o codinome escolhido e a forma como esses profissionais se enxergam dentro do curso em questão; são significações imaginárias que serão trabalhados nos capítulos que seguem.

### 3.7 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Por critérios de inclusão definiu-se: ser servidor efetivo do *Campus*, estar na instituição por tempo superior a 2 anos, ser professor do curso de Licenciatura em

<sup>14</sup> Optamos por representar o codinome desta colabora grifado com \*, Hannah Harendt\*, para diferenciá-lo do nome da filósofa Alemã.

<sup>15</sup> Na presente pesquisa, usaremos professora registradora por uma questão de concordância.

Computação, ter formação de Bacharel ou Licenciatura, aceitar participar da pesquisa e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Como o número de amostras foi superior a seis (06), permaneceram como colaboradores aqueles com o maior tempo de efetivo exercício na instituição. Por critérios de exclusão, foram retirados todos aqueles que não atenderem os critérios supracitados.

### 3.8 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

As dimensões éticas mostram-se de suma importância quando tratamos de significações docentes. E, nesta investigação, que envolve o contexto de uma determinada Instituição de Ensino, bem como dos profissionais que atuam na mesma, os quais fizeram suas contribuições através de suas narrativas de vida e de formação juntamente com a observação empática por parte da autora, não poderia ser diferente. Desta forma, as dimensões éticas desta pesquisa serão devidamente pontuadas e esclarecidas a todos os participantes.

O presente projeto foi submetido para apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, no dia 23 de abril de 2016, em seus aspectos éticos e metodológicos, obtendo respaldo legal e ético na sua forma e realização.

Em relação às narrativas de formação, cada professor foi contatado individualmente pela pesquisadora. Fez-se necessária a aceitação deste e sua assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para início das intervenções (ANEXO A).

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade dos docentes participantes da pesquisa, sempre individualmente, gravadas em áudio e transcritas. Todas as transcrições foram devolvidas ao autor, analisadas após devolutiva e, quando necessário, reorganizadas.

Todas as informações e resultados originados desta pesquisa serão utilizados única e exclusivamente com caráter científico, sendo acessados somente pela autora e pelo orientador da pesquisa, preservando, assim, o anonimato dos indivíduos envolvidos. Caso haja extravio ou vazamento de informações confidenciais, a autora e o orientador serão os únicos responsáveis.

Os resultados do presente projeto foram apresentados primeiramente à banca de avaliação de dissertação, sendo realizadas as considerações sugeridas pela banca; a posteriori, os dados serão divulgados e veiculados a eventos da Área da Educação, a fim de divulgar os resultados, ampliando as reflexões pertinentes aos trajetos formativos de docentes da educação profissional e tecnológica.

### 3.9 DIMENSÕES CATEGORIAIS DE ANÁLISE

A estruturação categorial deste trabalho diante das narrativas nos remeteu à retomada dos objetivos previstos para esta pesquisa, sendo sistematizados em seções, a partir das representações de docência, dos trajetos formativos e dos saberes docentes dos colaboradores até sua atuação no curso de Licenciatura em Computação na EBPTT.

O procedimento de análise nos possibilitou elaborar o Quadro 04, que é um demonstrativo do mapeamento das categorias e subcategorias elencadas a partir de excertos narrativos dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 4 - Síntese das categorias de análise

(continua)

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
<b>Representações de Docência</b>	Identidade Docente
	Gênero
	Desvalorização da Profissão
<b>Saberes Docentes</b>	Saberes Experienciais
	Saberes Curriculares
	Saberes Disciplinares
	Saberes da Formação Profissional
	Saberes do Conhecimento
	Saberes Pedagógicos
	Saberes das Ciências da Educação
	Saberes da Tradição Pedagógica
	Saberes da Ação Pedagógica

	Imaginário Docente
	Saberes Necessários para a Formação Docente
<b>Panorama da Formação Docente</b>	Identidade Docente
	Trajetos Formativos
	Profissão Professor
<b>Trabalho Pedagógico</b>	O Bom Professor
	O Mau Professor
	Trabalho Docente
	Organização Pedagógica
<b>Trajetos Formativos</b>	Formação Inicial
	Formação Continuada
<b>Licenciatura em Computação</b>	Potencialidades
	Fragilidades

(Conclusão)

Fonte: a autora

**Descrição do quadro:** Imagem com duas colunas, sendo que, na primeira coluna, temos sete (07) linhas e, na segunda coluna, temos vinte e seis (26) linhas. A primeira coluna representa as categorias de análise e, a segunda, as subcategorias, sendo elas: Representação de Docência, que tem por subcategorias Identidade Docente, Gênero e Desvalorização da Profissão; Saberes Docentes, que tem por subcategorias Saberes Experiências, Saberes Curriculares, Saberes Disciplinares, Saberes da Formação Profissional, Saberes do Conhecimento, Saberes Pedagógicos, Saberes das Ciências da Educação, Saberes da Tradição Pedagógica, Imaginário Docente e Saberes Necessários à Formação Docente; como outra categoria, tem-se o Trabalho Pedagógico, que tem por subcategorias o Bom Professor, o Mau Professor, Trabalho Docente e Organização Pedagógica; temos a categoria de Trajetos Formativos com as subcategorias Formações Inicial e Continuada, e, por fim, a categoria Licenciatura em Computação, que tem como subcategorias as Potencialidades e Fragilidades do curso.

A categoria **Representações de docência** caracteriza-se pelas significações que são feitas perante à profissão professor. Ela destaca os trajetos que foram realizados até a constituição da identidade docente, demarca o processo de profissionalização dos colaboradores, inclui as discussões de gênero frente ao ser docente e destaca nesse momento o professor como aprendiz constante de sua profissão, envolvendo as dimensões pessoais e profissionais para constituição do professor que ora se apresenta.

A categoria **Saberes Docentes** caracteriza-se pelo desencadeamento dos saberes que constitui o Professor da EBPTT em um curso de Licenciatura, demarcando o que é ser professor para cada um dos colaboradores, bem como o

que os levou a optar pela docência, e deixando transparecer nesses momentos o imaginário que esses sujeitos têm em relação a sua profissionalidade<sup>16</sup>.

A Categoria **Panorama da formação Docente** caracteriza-se pelos caminhos escolhidos pelo docente até sua formação integral, desvelando os caminhos que foram feitos até a chegada à docência, mobilizando elementos que vão desde seu reconhecimento pessoal nesse processo, seu ingresso na carreira docente, seu ingresso na EBPTT até as experiências que são mobilizadas no curso, que direcionam a organização do trabalho docente.

A categoria **Trabalho Pedagógico** é constituída por elementos que direcionam o fazer do professor, sua organização das aulas e dinâmica pedagógica. As narrativas nesta categoria difundem as representações de bom e mau professores que são instituídas em nossos trajetos de vida e de formação, que envolvem dimensões pessoais e profissionais de cada sujeito.

A Categoria **Trajetos Formativos** caracteriza-se pela manifestação de elementos que expressam as dimensões relacionadas aos percursos pessoais e profissionais dos colaboradores, tais como: seu tempo de trabalho, tempo na EBPTT, dando ênfase a toda sua caminhada até o ser professor.

A Categoria **Licenciatura em Computação** caracteriza-se pela reflexão sobre a prática, fragilidades e potencialidades do curso, processo de formação e formação em trabalho; contempla ainda a organização do trabalho docente perante o curso de Licenciatura em Computação, e particularidades e especificidades do curso.

---

<sup>16</sup> Segundo André (2013), o termo profissionalidade passou a ser utilizado para qualificar o debate em situações nas quais o conceito de profissionalização, de profissionalismo e de identidade não eram suficientes. A profissionalidade, então, ocupa como vocábulo, a posição de signo qualificador dos significados da conjunção dos esforços empreendidos pelos sujeitos integrantes de uma categoria, que, no decurso das transações profissionais, buscam individual e coletivamente justificar a necessidade da sua permanência nas relações sociais de disputas pela execução de um trabalho socialmente necessário.



## 4 TRAJETOS FORMATIVOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONAL TÉCNICA E TECNOLÓGICA: ALGUNS ALINHAVOS

Nesta seção, serão apresentadas as análises diante das narrativas de vida e de formação dos colaboradores desta pesquisa, ao relataram suas experiências e, ao mesmo tempo, refletirem sobre suas ações.

A metodologia de análise adotada nesta pesquisa nos permitiu muito mais que relatar algo, mas perpassar por momentos vivos, dando significados e sentidos aos Saberes e Fazeres produzidos sobre a profissão docente.

### 4.1 NARRATIVAS DOCENTES: CAMINHOS A PERCORRER

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já têm a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.  
Fernando Pessoa

Aproximo-me aqui das indagações de Josso (2004, p.153), ao descrever que

(...) a narrativa de vida não tem em si poder transformador, mas, em compensação, a metodologia de trabalho sobre a narrativa de vida pode ser a oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas.

Precisamos, em algum momento de nossas vidas, perceber que é tempo de travessia, e aqueles que dela não ousarem participar cairão no tradicionalismo<sup>17</sup> inconsciente; de nada adianta, pois, termos nos apropriado de alguns saberes se não sabemos como usá-los a nosso favor.

---

<sup>17</sup> **Na escola tradicional, a relação professor/aluno** é centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos. O professor detém o saber e a autoridade. A relação é vertical e hierárquica, de vigilância nos casos extremos, à passividade do aluno, simples receptor da tradição cultural, sendo a obediência uma virtude. **Processo de ensino e aprendizagem:** no ensino tradicional, é valorizada a aula expositiva, centrada no professor, com exercícios de fixação, leituras repetidas e cópias, interrogatórios orais, exercícios de casa, memorização da matéria, com horário e currículo rígido, sem se preocupar com diferenças individuais e sem maiores elaborações pessoais. **Avaliação:** o aluno deve estudar apenas o que será avaliado e não se preocupar em entender o assunto. O professor dá a lição e toma a lição, se tornando artificial. A avaliação passa a ser estimulada por prêmios e punições, criando a competição entre alunos com sistema classificatório. Fonte: <http://essaseoutras.xpg.uol.com.br/educacao-tradicional-e-suas-caracteristicas-resumo>. Acesso em 10/07/2017.

Na referida pesquisa, minha função principal era a de escuta, a de estar atenta a cada palavra dita ou não, dos referidos percursos até a constituição de sua identidade profissional, como requisitos a atuarem na EBPTT, possibilitando discussões frente a um fazer reflexivo para um grupo de professores composto de Bacharéis e Licenciados, de formação inicial, que têm a finalidade de formar professores, considerando suas significações sociais da profissão, instituídas em suas narrativas de vida e de formação. Lembrando que seus trajetos formativos perpassam por inúmeros lugares e tempos, trazendo afirmações muito particulares, encharcadas de representações e significações, pois cada colaborador vem de um lugar diferente, onde cada um deles delineou o seu processo até aqui, tal como manifestado a seguir, primeiramente diante das narrativas dos Bacharéis:

**Professor Byte:** [...] fiz cursos e sempre me identifiquei com as tecnologias, então por este motivo, e até por já ter tido uma experiência anterior resolvi fazer o bacharelado em informática, até por que naquela época, por volta dos anos 80, foi o bum da informática no Brasil e as empresas começaram a se informatizar, dava uma projeção boa assim, em termos de mercado de trabalho aí pensei nisso também, além me identificar com a área de ciências exatas.

**Autora:** Em que momento a docência surge na tua vida? **Sempre gostei de trabalhar com a docência**, desde a época de faculdade, mas depois que eu tive a oportunidade de fazer a formação pedagógica, que tive a procurar outros autores, tive que procurar entender algumas disciplinas ligadas a educação e procurar aplicar os conhecimentos durante algumas disciplinas ligadas a educação, **foi ali que eu vi que queria mesmo seguir na carreira da docência.** (grifo da autora).

A fala do professor Byte mostra particularidades de sua caminhada formativa até sua constituição docente, estabelecendo relações entre a constituição docente desse colaborador e o PEG<sup>18</sup>, pois, segundo ele, é nesse momento que começam a serem feitas aproximações com novos autores e novos conceitos, demarcando o momento em que a docência surge na sua vida. Além disso, destaca alguns elementos quanto à escolha profissional, como, por exemplo, a projeção financeira, desconsiderando suas potencialidades e/ou habilidades para desenvolver a profissão docente e destacando que, mesmo gostando da docência, ela não lhe era uma profissão a ser escolhida naquele momento, devido a sua desvalorização postulada naquele momento histórico.

Com a narrativa do professor Byte, percebemos a importância de se

---

<sup>18</sup> Programa Especial de Graduação tem como objetivo formar professores, em nível superior, para a docência. Neste momento, não iremos nos aprofundar neste assunto, pois não é objetivo central desta pesquisa.



pesquisar sobre o ser professor e sua profissionalização, percebendo as particularidades do trabalho docente. Segundo Bueno (1996, p.2),

É só a partir desse período que gradualmente as práticas de ensino começam a ganhar maior atenção, complementadas, progressivamente, por um olhar sobre a vida e a pessoa do professor. De fato, parece não ser mais possível aos políticos educacionais e pesquisadores deixarem de considerar como prioritária as questões que afetam diretamente a vida do professor, entre os quais, o desprestígio profissional e o desânimo que toma conta da maioria deles.

Nesse sentido, é preciso imprimirmos uma nova visão sobre a profissionalidade docente, fixando novos conceitos sobre o ser professor, desmitificando os conceitos arraigados ao ofício docente. Nóvoa (1995, p.28) diz que “Os professores têm de se assumir como produtores de sua profissão, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”; com isso, o autor propõe a mudança do contexto educacional, do professor, e de toda a estrutura organizacional, a fim de vislumbrarmos uma formação docente mais voltada aos interesses e desejos desses profissionais, agregando, assim, potencialidade a profissão professor. Na fala da Professora Ram, podemos observar outras nuances, que nos levam à docência:

**Professora Ram:** Olha na verdade assim, **nunca imaginei que iria me tornar uma professora**, mas como minha origem é humilde, não me restou outra opção na época que a de **fazer um curso de licenciatura, que era o mais barato e que eu poderia pagar**, porque eu não tinha nem perspectiva de bolsas como se tem hoje, fiz minha faculdade na UNIJUI que é uma universidade privada, e eu iniciei meus estudos na matemática por sempre ser boa com números, cursei 1 ano e meio na matemática e ganhei nesse tempo uma bolsa do governo federal de 70%, ai eu vi uma possibilidade de ir para uma outra área que também envolvia números, mas que ao meu ver na época me projetaria com maior acessão no mundo do trabalho que era a informática.

**Autora:** Em que momento a docência surge na tua vida?

**Professora Ram:** Então eu não saberia dizer se ser docente é uma vocação ou se a gente vem para cá predestinado a ser algo, mas eu percebia que na minha formação de bacharel eu tinha uma habilidade didática em sala de aula, durante a formação eu tinha facilidade de ensinar aos meus colegas de uma forma bem didática o conteúdo que eu dominava, e eu comecei a perceber que mesmo tendo começado matemática como professora e eu ter ido para bacharel em informática **a essência da docência estava na minha vida**, e o curso de bacharelado não me dava formação pedagógica da qual senti falta durante toda minha formação técnica. Conteúdos pedagógicos, conteúdos essências **que me habilitassem a exercer o que eu queria ser no resto da vida, que era ser docente**. O que me levou optar pela docência foi o fato de perceber que eu me identificava com o saber e com a transposição dele, de aprender o saber e ensinar para alguém, mas para mim dar conta disso eu precisava de conhecimentos pedagógicos. (grifo da autora).

Diferente do professor Byte, a professora Ram opta pelo Curso de Licenciatura em Matemática, sendo, naquele momento, a opção mais viável, visto a situação financeira familiar, pois, muitas vezes, cursos com maior prestígio social são cursos de maior desembolso financeiro, e sendo os Cursos de Licenciatura pouco valorizados em nosso país, são eles os uma alternativa mais barata. Mesmo havendo descaminhos que a levaram à profissão docente, é claro, em sua fala, o desejo pela profissão, assim como na fala da Professora Registradora.

*[...] fiz a formação no ensino fundamental e no médio concomitante com o curso técnico em informática, aí eu terminei a informática, em 97, me parecia natural ingressar no bacharelado em Informática na UNIJUÍ, **meu avô sempre sonhava pra mim que eu fosse trabalhar no Banco do Brasil ou que eu fosse ser professora, desde que eu era pequena, quando brincava de aula então ele achava o máximo, por que era uma das profissões mais dignas que ele conhecia**, então comecei em 98 bacharelado em informática, terminei no segundo semestre de 2003, porque era bastante caro, em 2014, tentei o Mestrado em Tecnologias Educacionais em Redes e passei, e já o concluí. Assim como eu gostei da graduação e como gostei da minha especialização, **eu queria ser professora mesmo**, no mestrado você tem dúvidas do que ele vai lhe agregar até começar a fazer, eu gostaria de fazer de novo algumas disciplinas, só **para ter novamente a ressignificação de algumas coisas**.*

***Autora:** Em que momento a docência surge na tua vida? Como eu disse foi natural, porque lembrava de quando meu vô queria que eu fosse professora, eu nem pensava, **eu professora com esta minha letra feia no quadro**, adorava escrever no quadro, mas minha letra nunca foi grande coisa, na verdade **começou como minha segunda profissão**, tinha até um certo preconceito na sala de professores, alguns diziam “você não são professores, vocês fazem bico aqui”, **não existe fazer bico como professor, ou você é professor ou não é, você é professor e para sempre será o professor**, então foi natural foi aquela ideia, vamos ver se eu consigo dar aula, depois que eu entrei na sala de aula eu não consegui mais sair, aí eu percebi é isso que eu quero fazer, porque pra mim é a profissão que me faz feliz. (grifo da autora).*

Na fala dos professores bacharéis, fica claro os caminhos que os levaram à opção do curso de bacharelado; porém, foram as interferências ao longo de seus trajetos formativos que mudaram “seu fim”, no sentido de desencadear ações que os aproximaram da docência, a partir das significações que são apontadas sobre a forma de ser e agir em um dado contexto histórico-social. Castoriadis (1982, p.404) já proferia que esse contexto era constituído por “um magma de significações imaginárias e sociais, que podemos e devemos denominar um mundo de significações”. Ao conhecermos as significações de nossos colaboradores diante de seus trajetos formativos, podemos perceber algumas representações imaginárias decorrentes de cada período, representações essas que demarcam a forma de ser e

agir de cada sujeito.

Leva-se em consideração o lugar de onde esses sujeitos vieram, suas experiências docentes, que foram delineadas desde sua escolarização, durante a qual se manifestaram seus primeiros contatos com a docência, sendo possível perceber a forma como seus caminhos foram traçados, a partir do contexto social em que estiveram inseridos. Cabe ressaltar que cada um dos colaboradores está imerso em um grande número de significações históricas e sociais; e o ser humano, ao fazer parte dessas significações, acaba por aceitá-las e manifestá-las como algo natural. Castoriadis (1982, p.401) nos ensina que

Dizer das significações imaginárias sociais que elas são instituídas, ou dizer que a instituição da sociedade é instituição de um mundo de significações imaginárias sociais, é dizer também que essas significações são presentificadas e figuradas na e pela efetividade de indivíduos, atos e objetos que elas “informam”. A instituição da sociedade é que é e tal como é enquanto “materializa” um magma de significações imaginárias sociais, com referência ao qual somente indivíduos e objetos podem ser captados ou mesmo simplesmente existir; e não se pode também dizer que este magma é separadamente dos indivíduos que ele faz ser. Não temos aqui significações “livremente separáveis” e todo suporte material, puros polos de idealidades; é no e pelo ser e o ser assim deste “suporte” que essas significações são e são tais como são.

Nesse sentido, em alguns momentos no transcorrer da fala dos colaboradores, pode-se perceber que a docência sempre esteve presente em suas vidas, porém sua representação da profissão era a de não ser um curso que pudesse lhe proporcionar estabilidade financeira, fazendo com que ambos os colaboradores optassem, em um primeiro instante, por cursos que, naquele momento, estavam em ascensão. Mas o gosto pela atividade docente mostra-se constantemente presente em suas falas, quando, por exemplo, o professor Byte diz: “Sempre gostei de trabalhar com a docência”, ou na fala da professora Ram, quando ela diz que “a essência da docência estava na minha vida”, ou até mesmo quando a professora Registradora traz à tona os desejos de seu avô: “meu avô sempre sonhava pra mim [...] que eu trabalhasse no Banco do Brasil ou que eu fosse ser professora, desde que eu era pequena, quando brincava de aula então, ele achava o máximo, por que era uma das profissões mais dignas que ele conhecia”.

Na narrativa da professora Registradora, ficam claras as significações de docência instituídas pelo avô, diante da valorização da profissão docente, que teve influência direta na sua escolha profissional após a conclusão do bacharelado.

Muitas vezes, são as influências sociais que nos levam a caminhos que antes não pensávamos trilhar. Segundo Novaes *apud* Ferreira (1998, p.69),

Houve uma época, entre o início do século xx e meados dos anos 50 em que professores desse extinto país ocupavam uma posição invejável na escola social [...] Casar com uma professora era aspiração suprema de muitos homens. Elas eram olhadas com respeito, admiração e desfrutavam de um status semelhante ao dos militares.

Em contrapartida, o exposto vem nos mostrar que o imaginário social de seu avô nada mais era do que as representações existentes na sociedade da época. De acordo com Ferreira (1999, p.50),

O imaginário social, enquanto sistema de representações que existe em toda e qualquer sociedade, se institui expressando e reproduzindo as necessidades da população, os seus objetivos, seus desejos, sua cultura. Pode se apresentar como código de comportamento que baliza as condutas adequadas àquela sociedade, àquele grupo social, pois, afinal na vida coletiva as normas, os valores, o papel de cada um, de cada grupo, das instituições, as identidades e até o que se deseja alcançar acabam sendo determinados, também, pela forma, ou pelo que a sociedade pensa acerca dos seus costumes, dos seus integrantes dos seus objetos.

Sendo assim, poderia o imaginário<sup>19</sup> se manifestar em forma de comportamento; por conseguinte, as concepções que temos sobre os outros são o reflexo das imagens que fazemos de nós mesmos, individualmente ou na coletividade. Para tal, se faz necessário demarcar os trajetos formativos dos licenciados, a fim de estabelecer relações de aproximações ou não perante o grupo que constitui o curso em questão.

**Professora HD externo:** [...] o meu primeiro contato com a área da educação foi na formação acadêmica em pedagogia. Na mesma instituição fiz a especialização de Educação Infantil e Anos Iniciais, e lembro que já gostava do tema de educação de Jovens e adultos, [...] Fiz meu mestrado em educação na UFRGS, aí eu consegui ir para essa área de pesquisar as "Mulheres Adultas", e agora o doutorado em educação nas ciências e inclusão na Unijui.

**Autora:** Em que momento a docência surge na tua vida? [...] acho que muito é do que eu via nos professores. Claro, tem aquele sonho de criança..., mas daí de criança... cada dia pode ser uma coisa. Eu achava

---

<sup>19</sup> Imaginário docente seriam as representações construídas pelos professores sobre as diferentes criações sociais, simbolizadas nas normas, nos valores, nos comportamentos, nas ideologias, nas crenças, nos sonhos e nas expectativas. Campo do simbólico, onde os significados com relação às instituições, às relações, às criações, num amplo sentido, são construídos pelos professores. É o território dos sentidos e significados, construídos individual e coletivamente, e que são (res)significados/alterados historicamente. (OLIVEIRA, 2006).

*bonito, interessante, achava que professora era uma pessoa importante e me identifiquei. A escolha antes de fazer o ensino médio eu queria fazer o magistério, mas não foi possível por questões que era uma escola de freira e era particular, eu fiz muitas negociações, **eu queria muito ser professora** eu acho, imagine uma criança, eu estava na 8 série estava com 13 anos, aí eu fui falar com as freiras me oferecer para trabalhar com eles, [...] me mandaram falar com a secretária de educação, era no outro extremo da cidade, sem marcar hora nada, chego para falar com a secretária de educação, mesmo assim ela me recebe, aí eu expliquei quem eu era, que queria ser professora que as irmãs não haviam me dado chance e mandaram falar com ela para ver se ela poderia fazer alguma coisa, foi quando ela me disse que eu deveria falar com algum deputado isso na década de 80, 90, não era como agora que você tem ensino de qualidade gratuito, com bolsas, não era nada normatizado e regulamentado e sim dependia de alguém que conseguia dar um jeitinho pra ti, não consegui, aí eu **fui vendo nos meus professores aquela referência**, professor de filosofia de física enfim, mas eu mais me identificava com as ciências humanas, **foi quando escolhi a pedagogia**, também por influência de uma prima e de uma amiga que faziam já este curso, eu achava interessante e parece que era para saldar aquela dívida por não ter feito magistério.*

Neste momento, podemos identificar, na fala da professora HD externo, um desejo incessante pelo ser professor; por vários momentos em sua fala, ela determina a vontade instituída de ser professora. Nesse sentido, Narvaes (2000, p.50) estabelece o momento de nossas escolhas profissionais como:

A fase das dúvidas, das oscilações, das ponderações sobre a escolha profissional, pode ser lida, por um lado como um espaço de autonomia do sujeito, uma possibilidade de elaboração do próprio projeto de vida. Nota-se que, por outro lado, a escolha não é livre, a tomada de decisão foi marcada, em geral, por influências da família e/ou da escola. A influência familiar se dá através da orientação dos pais ou porque tinha algum parente (prima ou tia) professora. O peso do meio escolar aparece através da identificação com algum professor especialmente marcante.

Levando em consideração o exposto, e fazendo aproximações com a fala da professora supracitada, é possível dizer que a sua escolha profissional segue um espaço de autonomia da escolha, visto que era o que ela sempre quis ser, diferente da fala da professora Hannah Harendt\*, que, compactuando com a professora Ram, foi levada à profissão docente por dificuldades financeiras, como ilustrado a seguir:

**Professora Hannah Harendt\*:** *Eu fiz o curso de pedagogia pela universidade de Cruz Alta, foi um curso ofertado em período de férias em regime especial, quando terminei o ensino médio, fiz magistério de ensino médio, comecei a trabalhar, trabalhei por dois anos, **sendo que minha ideia inicial era a de fazer psicologia**, mas dado as dificuldades financeiras e a não oferta desde curso em um instituição mais próxima, optei por pedagogia por ser uma área, bastante parecida, e que me possibilitaria estar atuando nas séries infantis e nos anos iniciais, **era o ideal na época**.*

**Autora:** *Em que momento a docência surge na tua vida? Como eu já falei eu sempre gostei muito de estar á frente de um grupo, no sentido de*

*coordenar este grupo na busca por mais informação por conhecimentos, eu não saberia exatamente o que me levou a ser docente, mas eu acho que a **docência ela foi se constituindo aos poucos**, num primeiro momento trabalhei com educação infantil anos iniciais, sabia que poderia ir além e a graduação não foi suficiente, aí fui buscar no mestrado mais informações mais subsídios, aí surgiu a oportunidade do concurso no Instituto Federal e hoje eu trabalho diretamente com o ensino superior e isso, e ter presente as duas leituras a experiência na sala de aula na educação básica na educação infantil nos anos iniciais e agora poder conversar com os acadêmicos sobre isso, e entende-las para auxiliá-los a fim de tornarem-se docentes para educação básica também é fantástico é um desafio na verdade.*

A professora Hannah Harendt\* comenta sobre os caminhos que a levaram até a docência; mesmo que essa não tenha sido sua primeira opção, foi o curso que lhe era oferecido em sua região e de forma mais barata. Porém, mesmo entre os seus descaminhos, hoje, ao atuar com o ensino superior, toda a bagagem trazida de outros momentos formativos serve de suporte ao seu processo de ensino e aprendizagem com os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Computação. Sendo esta a formação inicial do professor IDE, vejamos o que ele diz. Segundo ele:

***Professor IDE:** [...] sou formado em Licenciatura em Computação, inicialmente optei por este curso por ser um curso na área da computação, não tinha muita afinidade com a parte da licenciatura, mas enfim, acabei gostando da área, e me especializando em seguida logo que terminei o curso de licenciatura, em Informática Aplicada a Educação, nesse meio tempo fui chamado no Instituto Federal, e venho trabalhando com a Licenciatura em Computação e nos Cursos Técnicos de Informática, estou fazendo mestrado em Tecnologias Educacionais em Redes, essa é minha formação, **escolhi este curso por que foi uma questão de momento**, era o que se tinha disponível e acabei gostando da área da licenciatura.*

***Autora:** Em que momento a docência surge na tua vida? A docência foi uma consequência, eu gostava da computação e a docência veio junto com o curso e acabei ingressando nessa área e **me sinto muito feliz**.*

Diante das narrativas dos professores licenciados, é possível perceber que somente um deles realmente desejou a profissão como sua primeira opção; porém, após terem contato com a docência, todos se identificaram com o ser docente e parecem estar muito satisfeitos na posição que ocupam. Deixaram transparecer também, em certo momento de suas falas, a construção de sua identidade docente, e quais caminhos foi preciso perpassar para estarem na profissão.

Conforme o que segue, podemos dizer que a identidade docente pode ser constituída entorno das significações que são rememoradas pelos docentes diante das representações simbólicas da profissão e em dado período histórico. Trabalhar com narrativas de formação nos remete bem mais do que ao ato de descrever algo

ou alguém, remetendo-nos ao ato de perpassar por momentos vividos e refletir calmamente sobre a composição desse profissional, desvelando seus imaginários através de escutas sensíveis, pois essas significações fazem parte do indivíduo socialmente instituído. De acordo com Castoriadis (2006, p. 168-169),

[...] o que se pode dizer não é que um indivíduo ou um grupo formam uma “vanguarda”, mas que eles representam, conforme o caso, um fermento positivo relativamente ao estado da massa da sociedade durante certo período. Mas isso nunca é definitivo. No momento em que a história põe-se realmente a funcionar de novo, em que a sociedade volta a ser instituinte, esses indivíduos ou esses grupos passam a compor as fileiras ou, no melhor dos casos, tornam-se os porta-vozes do movimento coletivo.

Esse grupo de colaboradores contemplados de suas subjetividades representa o Curso de Licenciatura em Computação nesta pesquisa; nesse sentido, o que no início eram apenas vozes de outrem foram tomando forma a cada palavra proferida, foram concretizando-se em imagens, e as imagens materializando-se, e eu os via como realmente o eram: vozes cheias de desassossegos, lembranças, emoções, nem sempre ditas em palavras, mas em gestos, olhares, silêncios, manifestando uma história cheia de percursos até a constituição de sua identidade profissional para atuação na EBPTT. Era possível perceber o tom de sua voz embargar, ou aumentar, demonstrando um tom de certeza, aos serem questionados sobre como se sentiam sendo professores. Conforme narrativa dos autores,

*Eu me sinto **realizado**, a cada dia que passa eu tenho certeza que foi uma **linda escolha** que eu fiz, dentro deste processo eu fiquei, 10 anos dentro da iniciativa privada, neste período fiz a formação pedagógica, e fiz um concurso e vim parar em aqui, já estava com minha vida estabilizada, mas **fui atrás daquilo que eu realmente queria**, a minha esposa sempre fala, “tu está fazendo o que gosta, então vamos pra frente”, eu saí de uma situação de comodidade, na qual eu não estava me realizando profissionalmente, cada dia que passava eu via que não era aquilo que eu queria para minha vida, até que eu fiz a formação pedagógica, e tive **a certeza que queria seguir a carreira docente e a cada dia tenho mais certeza que estou no local certo, no local que eu quero estar**. (Professor Byte, grifo da autora).*

Diante da fala do professor Byte, podemos sentir o orgulho e a realização profissional desse sujeito no ofício docente; da mesma forma, podemos senti-los na fala da professora Ram:

***Me sinto muito feliz, realizada**, porque **eu amo o que eu faço**, independente da aula que a gente ministra, é legal quando você tem o feedback positivo do aluno, mas por outro lado **como eu sou feliz no exercício da docência só o fato de estar nesse processo já me deixa***

*feliz, então eu me sinto uma pessoa muito realizada como docente. (grifo da autora).*

Na fala dos dois colaboradores, podemos constatar a realização frente ao ser professor, a identificação do agora professor com o ofício docente. Nesse sentido, Arroyo (2001, p.127) comenta que

Ninguém pode optar por um determinado trabalho apenas por ser possível para sua condição social. Esta deveria ser um processo de tentativa de identificação com esse papel que vai desempenhar. Esse processo de identificação vai se dando desde cedo e é o que terminará por tornar mais suportável os longos anos de magistério. Este passará a ser um peso leve ou pesado, ou até uma realização pessoal. Cada um de nós sabe o que nos identifica com o magistério e como se foi dando esse processo de identificação, a ponto de sermos professores (as). Podemos até pensar que é uma identificação necessária, condicionada pela sobrevivência, que não morremos de paixão pelo magistério, entretanto, sem um mínimo de identificação seria insuportável.

Para tanto, Arroyo (2001) defende a ideia de que nossa escolha profissional deve perpassar certa identificação com a função que se pretende desempenhar, pois, mesmo sendo o Magistério uma profissão menos valorizada socialmente, ela é a profissão na qual ambos os professores se sentem felizes e realizados; por mais que seus caminhos primeiros tiveram outros direcionamentos, era a docência que os fazia completos. Nas palavras da professora Registradora:

*Às vezes devido ao desempenho dos alunos, **questiono-me se estou fazendo certo**, no balanço anual agora que é época do final do ano, será que eu não estou destruindo os neurônios ou as sinapses dos meus alunos ao invés de construir alguma coisa com eles. **Mas dentro da sala de aula eu me sinto e realizada** porque o professor ele tem que dar sua aula, independente do seu estado emocional, eu, por exemplo, muitas vezes cheguei muito triste ao começar a aula, e com o passar da aula você vai esquecendo o que te deixou triste. Para mim **dar aula é o que eu sei fazer e o que quero fazer**, repenso se estou fazendo corretamente, mas me sinto muito bem. (grifo da autora).*

A professora Registradora deixa transparecer sua preocupação com a aprendizagem de seus alunos, relatando que, independente de seu estado emocional, o ser professor lhe põe em uma situação confortável. Entendemos a preocupação da professora em questão quanto aos desafios de se ministrar aulas em uma Licenciatura dentro de um Instituto de Educação Profissional e Tecnológica, que exige do professor modificações organizacionais em seu trabalho docente, a fim de atingir os objetivos proposto pela EBPTT, trazendo, assim, à tona a reflexão sobre a prática; ela, porém, afirma que “[...] dar aula é o que ela sabe fazer e o que ela quer



fazer”. Nesse sentido, Machado (2008, p.15) define que

Os professores da educação profissional enfrentam novos desafios relacionados às mudanças organizacionais que afetam as relações profissionais, aos efeitos das inovações tecnológicas sobre as atividades de trabalho e culturas profissionais, ao novo papel que os sistemas simbólicos desempenham na estruturação do mundo do trabalho, ao aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, à exigência de maior atenção à justiça social, às questões éticas e de sustentabilidade ambiental. São novas demandas à construção e reestruturação dos saberes e conhecimentos fundamentais à análise, reflexão e intervenções críticas e criativas na atividade de trabalho.

Segundo o exposto, a Educação Profissional nos remete a uma série de mudanças na organização e otimização do trabalho docente, pois ela está embasada em novos princípios e práticas, fazendo com que o professor tenha que inovar-se, (re)significando-se diante de suas reflexões constantes sobre o fazer docente. Com isso, trazemos a narrativa da professora HD externo, de como ela se sente inserida nesse contexto, desempenhando o ofício docente:

***Me sinto em afastamento**, tem dias que não me sinto como professora mais, estou a dois anos já em casa, trabalhando na minha pesquisa, exercendo minha tarefa de mãe, como eu disse, sendo mãe, porque mãe a gente é, a gente não está, mas tem dias que tenho uma crise de identidade, tem dias que mais de uma vez por dia, que eu penso **o que eu estou fazendo aqui? E por que estou fazendo isso? Por que não estou ensinando? Por que não estou na reunião de professores? Por que não estou na sala de aula?** Acompanho no whatsapp a programação, sistematização do que acontece mesmo estando distante tendo essa presença virtual do que está acontecendo no Campus, e aí eu penso, eu devia estar lá, eu devia estar participando daquela reunião, do projeto de pesquisa. Para te responder a pergunta hoje me sinto como uma professora em afastamento, e na aproximação com outras coisas, que o motivo maior é a minha tese, e de uma doutoranda que teve um bebê no meio do seu doutorado, então eu me sinto uma doutoranda em afastamento, mas porque teve um bebê, eu acho que **eu não me daria o direito de me afastar** se não tivesse um bebê no meio do curso, eu ia dar conta, ia estudar e trabalhar, mas com criança não é bem assim não. (grifo da autora).*

Diante da fala da professora HD externo, podemos perceber que a concretude de sua identidade profissional permeia seu modo de ser e estar na profissão, delineando de forma direta a sua atuação profissional. E que, mesmo em afastamento, demonstra sua preocupação constante com o ato docente. Da mesma forma, podemos observar, na narrativa da professora Hannah Harendt\*, as manifestações de sua identidade docente, ao dizer:

*Me **sinto bem**, me **sinto feliz**, eu gosto bastante do meu trabalho já mencionei isso no início da minha fala, **me sinto alguém que faz um pouquinho a cada ano e que esse pouquinho, vai fazendo a diferença***

*também na vida de algumas pessoas é como se fosse a corrente do bem, a docência para mim é a corrente do bem, você faz um pouquinho para alguém que faz um pouquinho para a sua comunidade e que quando menos esperamos esse pouquinho está atingindo a todos ou a uma maioria significativa. (grifo da autora).*

Nesse sentido, Pimenta (1998) define que a identidade profissional vai se construindo diante dos significados que cada professor vai incorporando na sua atividade docente, em determinado contexto escolar, levando-se em consideração a cultura na qual está inserido, bem como seus valores, seus trajetos formativos, suas angústias e desejos frente ao ser professor, com as relações que são estabelecidas na escola, no grupo e/ou na sociedade, entre outros. Desta forma, podemos afirmar que são as relações estabelecidas com os outros ou com o local onde estamos, diante da reflexão, que constroem a nossa identidade docente. Sendo assim, o professor IDE faz menção ao seu local de trabalho ao ser questionado sobre como se sente na posição de professor:

*Me sinto bem, me sinto à vontade dentro do Campus, mas ainda me sinto na **necessidade de me qualificar** mais, então essa é uma necessidade que eu tenho de concluir o mestrado, e daqui a pouco entrar em um doutorado também, então eu vejo que não tem, o caminho é esse, **na docência não tem como a gente parar**, estagnar, então eu me sinto nessa situação, buscando, fazendo mestrado, me sinto bem mas sei que tenho mais a oferecer, então preciso concluir o mestrado e ir para um doutorado na sequência. (professor IDE, grifo da autora).*

É facilmente observável, na fala dos colaboradores, o apego e o prazer que ambos têm de estar atuando como docentes. Demarcam a felicidade e a realização pessoal e profissional de estar no lugar onde estão e, em nenhum momento, deixam transparecer o desgosto pela profissão, embasando-se no retorno financeiro, por exemplo; por vezes, estar em qualificação pode, por um momento, nos afastar das atividades docentes propriamente ditas, tendo, porém, a consciência de que esta servirá para qualificar seus fazeres, e que, mesmo em afastamento para qualificação, o ser professor não se apaga, ele permanece forte dentro de cada sujeito. Ainda é possível destacar que há colaboradores que, em certo momento, desenvolveram outra profissão, mas que, descontentes e levados por seus desejos, optaram pela profissão professor, e nela se sentem completos. De acordo com Ferreira (2003, p.11),

[...] não é difícil estabelecer relações entre a intensidade da procura pelos

cursos e os valores que circulam em nosso meio social. Como muitos estudos já demonstraram, as questões vinculadas à remuneração e/ou a problemas de *status* e prestígio social em praticamente todas as sociedades ocidentais contemporâneas, se não em todas, acabam levando parte de seus membros a tomarem suas decisões a partir de valores que remetem ao ganho material e ao poder simbólico que cada uma das atividades pode garantir para aqueles que por ela optam. Assim, em sociedades como nossa, ainda que não seja uma regra, o mais comum é vemos muitas pessoas anunciarem a opção por aquelas carreiras que supostamente gozam de *status* e prestígio no meio social e garantem remuneração compatível com essa condição.

Como supracitado, dentro do que é possível analisar, ambos os colaboradores se demonstram confortáveis diante da profissão docente, mesmo que esta não tenha sido a primeira opção de muitos, talvez por terem sido levados pelas alusões, destacadas na citação de Ferreira (2003); conforme o autor (2002), o magistério, após o final dos anos 60 até o presente momento, diferente do que era posto nos anos 40, 50 e início dos anos 60, onde o magistério “[...] era tido como orgulho para uma parte considerável da nossa sociedade (p.12)”, deixou de representar status e prestígio para quem a deseja cursar.

Assim, passo a perceber que cada olhar, cada silêncio, ou até mesmo os sorrisos, demonstram o ser professor de cada um dos colaboradores, e que esses são apropriados à identidade de cada um deles. Identidade essa muitas vezes roubada pelo tempo, pelas intervenções sociais, históricas, políticas e econômicas que acometem o fazer docente.

Josso (2007, p.435) diz: “Levando em conta as diferentes formas do sensível em nossa formação, é possível fazer emergir dimensões escondidas de si que redinamizam o projeto de si, porque recompõem os recursos e a coerência pessoal”. Nesse sentido, representações imaginárias nos fazem perceber situações antes não questionadas, situações essas que passam, muitas vezes, despercebidas ao olhar dos pesquisadores. Nesse sentido, Oliveira (2006, p.169) descreve que

Nossas incursões nos territórios do imaginário nos fazem aprender a dialogar também, com o que não se mostra com o que não é evidenciado, com o que fica silenciado. As investigações que tem o imaginário como referência, estão propensas a dialogar com seu mistério, com crenças e mitos onde as escavações, no nosso caso, foram descobrindo uma outra ferramenta potente: a memória.

Ante o exposto, a memória do que fomos, do que somos e do que nos transformaremos, juntamente com nossas significações imaginárias, torna-se uma via de acesso às representações docentes e de seus saberes. Isso torna os

colaboradores dessa pesquisa, ao narrarem suas histórias de vida, “pesquisadores de si”<sup>20</sup> e de suas trajetórias de formação.

Ao nos propormos ouvir o professor diante de seus trajetos formativos, a partir de sua narrativa de vida e de formação, devemos ter em mente que a formação desse profissional perpassa bem mais do que momentos produzidos de forma alheia à sua vontade. As histórias de vida de um professor muitas vezes se constroem entre a barreira do “eu” pessoal e do “eu” profissional; não consegue ele se despir de tais conceitos quando entra em sala de aula. Segundo Catani (1997, p.34),

[...] as concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas se encontram enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo percurso escolar e profissional.

As narrativas de formação são bem mais do que o relatar algo, é perpassar por situações vividas tendo a possibilidade de narrá-las diante da reflexão das mesmas, revisitando lugares e momentos antes despercebidos; é mexer com subjetividades, estabelecendo uma nova relação e outras aproximações a cada fazer vivenciado, demonstrando que nossos trajetos formativos não estão restritos a uma simples ilustração de como nos formamos e como nos transformamos no docente que hoje somos. Para Josso (2008, p.21), nossos trajetos de vida se dão

[...] através de um conjunto de vividos transformados em experiências, mas também tomar consciência de que esse reconhecimento de nós mesmos como sujeitos encarnados, mais ou menos ativos ou passivos segundo circunstância, permite doravante visualizar nosso itinerário de vida, nossos investimentos e nossos objetivos, com base na auto orientação possível, numa invenção de si, que articula mais conscientemente nossas heranças, nossas experiências formadoras, nossas pertencas, nossas valorizações, nossos desejos e nosso imaginário às oportunidades socioculturais que saberemos aprender a identificar e a combinar obrigações e margens de liberdade. Transformar nossa vida socioculturalmente programada em uma obra inédita a ser construída.

Segundo a autora, são nossos trajetos vividos que nos transformam e nos caracterizam, articulando nossas heranças de vida, nos moldando como o professor que ora se apresenta. De acordo com Ferraroti (1998, p.26), “o nosso sistema social encontra-se integralmente em cada um dos nossos atos, em cada um dos nossos

---

<sup>20</sup> Tomamos de empréstimo o termo usado por Oliveira (2006), ao referir-se sobre as reflexão que são feitas pelos professores diante da própria prática.

sonhos, delírios, obras, comportamentos. E a história deste sistema está contida por inteiro na história a nossa individualidade”. E são essas histórias que nos constituem enquanto sujeitos, são elas que nos possibilitam e nos (re)significam. Quando questionados com quem, quando e de que forma aprenderam a ser professor, os colaboradores da presente pesquisa tiveram que rememorar os caminhos que lhe puseram na condição de docente. Para o professor Byte, foi

*Desde a observação de **minha professora, aquela que me alfabetizou**, meus pais ambos professores, meu pai iniciou sua atividade profissional como professor **eu acho que aprendia a ser professor em casa**, na família, na faculdade, eu acho que é um conjunto de todos estes professores e familiares que tu te espelha a seguir a carreira de docente. (grifo da autora).*

Podemos perceber aqui a existência do modelo situacional reproduzido por Ferry (1990), sendo que esse modelo organiza e promove outras situações de aprendizagem, estabelecendo um processo de reflexões sobre elas, a fim de melhorar sua prática. Essas situações de formação se disseminam nas relações que são estabelecidas com outros sujeitos, ao acaso, possibilitando um processo de construção e (re)construção de si, diante de conhecimentos da sua realidade, que vão se adaptando ao seu contexto e à sua realidade. O mesmo modelo pode ser observado na fala da Professora Registradora, visto que ela acredita ter se constituído professora:

***Com todos os professores que eu gostei**, depois com meus colegas que eu consegui captar algumas coisas, também **com os professores que não gostei** e também com os colegas que não eram felizes em suas colocações, com a reação dos alunos, com filmes sobre o tema também. (grifo da autora).*

A narrativa aqui, além de perpassar pelo modelo situacional de Ferry (1997), perpassa pela autocompreensão, visando a uma tomada de consciência de situações vividas, conforme estabelece Josso (2010, p. 84):

O processo de caminhar para si apresenta-se, assim, como um projeto a ser construído no decorrer de uma vida, cuja utilização consciente passa, em primeiro lugar, pelo projeto de conhecimento daquilo que somos, pensamos, fazemos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o ambiente humano e natural.

Desta forma, segundo o exposto, “caminhar para si” está diretamente ligado às relações que são estabelecidas no decorrer de nossa caminhada formativa,

apropriados do que somos e de como estamos nos constituindo, perante as interferências que somos expostos. Da mesma forma, nos é relatado pela professora HD externo e pela professora Hannan Harendt\* o seguinte:

**Professora HD externo:** [...] **com outros professores** com os quais estudei, a forma como os professores trabalhavam e as referências que estes foram para mim, ou não, tem ainda outro elemento que é **a prática**, que é a ação nossa depois como profissional, então é a história de vida. Já a 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. (grifo da autora).

**Professora Hanann Harendt\*:** A gente vai **aprendendo a ser professor a cada dia**, os **nostros saberes vão se reconstruindo a cada dia**, e 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. (grifo da autora).

Segundo as professoras, o que nos reafirma na profissão docente são as ações cotidianas de nosso trabalho docente, bem como o conhecimento do meio, sendo que suas falas nos remetem aos saberes experiências. Segundo Tardif (2002, p.39), “Esses saberes brotam da experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser”. O autor diz ainda que esses podem ser chamados de saberes experienciais ou saberes práticos, sendo eles partilhados nas relações com seus pares e sendo possível estabelecer relações desse saber em relação a outros saberes, dos quais o professor se apropria. Nesse sentido, o professor destaca os saberes experiências, como aqueles acionados nas experiências individuais, na reflexão sobre a prática:

**Professor IDE:** Acredito que um pouco **com as disciplinas pedagógicas** do curso e penso que também muito dos **momentos que eu fico sozinho que posso refletir**, que eu posso pensar, pensar na vida, pensar que estou aqui, esse momento meu, em que eu paro para pensar é fundamental também **para minha constituição profissional**. (grifo da autora).

Diante das narrativas dos colaboradores, é possível perceber uma série de elementos que os levaram à concretude de sua identidade docente, havendo uma mescla de conexões, que emergem de suas representações de docência; são essas, em alguns casos, providas da professora da alfabetização, aquela que demonstrou a primeira forma que um docente pode ter na vida de uma criança, até as

vivências em casa, perpassando por momentos de formação inicial, nas trocas que eram feitas com os colegas da graduação, até o momento em que o sujeito já está inserido em um ambiente formal de trabalho e faz trocas com seus pares. É latente, em suas narrativas, a importância da reflexão sobre a prática, a fim de haver uma reconstituição dos saberes já acionados. Schön (1992, p.7) argui que

[...] se admitirmos que o movimento de profissionalização, em grande parte, é uma tentativa de renovar os fundamentos epistemológicos do ofício de professor, então devemos examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores.

Nesse sentido, os colaboradores compartilham das ideias de Schön (1992), pois é tendo um olhar crítico e reflexivo sobre o fazer docente que poderemos desvelar ações que se fazem necessárias à formação desse profissional. Segundo essa visão, as narrativas instituídas na presente pesquisa podem ser também consideradas como um momento de provocação tanto a quem fez a vez de escuta (autora), quanto ao próprio entrevistado, proporcionando-lhe um espaço de compreensão e contemplação de si, e, muitas vezes, possibilitando ao entrevistado o papel de (co)autor. Em relação a dar “voz” aos sujeitos da pesquisa, através de narrativas, Oliveira (2006, p.173-174) destaca que

[...] acreditamos no trabalho com narrativas docentes como forma de dar visibilidade às vozes, às práticas, aos significados dessas pessoas professores (as) e, nesse sentido, nossas práticas de pesquisa nos levam não mais a descrever, denunciando as mazelas e obstáculos das escolas e dos professores na realização de práticas emancipatórias e, nem mesmo, em prescrições de como devem caminhar, mas no reconhecimento do outro enquanto produtor de conhecimento.

De acordo com o exposto, a narrativa traz à tona totalidades de vida, onde cada silêncio pode ser observado e interpretado, podendo ser consideradas como processo de formação. Para Josso (2008, p.18), “uma mediação do conhecimento de si na sua existencialidade que oferece, para a reflexão do seu autor, oportunidades de tomada de consciência dos vários registros de expressão e de representação de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a sua formação”. Conforme o que relata a Professora Hannah Harendt\* sobre a estratégia da pesquisa através de narrativas de vida, temos:

*Eu gostei bastante da nossa conversa, acho que as questões estão bem colocadas bem elaboradas, me fez pensar em dois, três momentos da nossa fala, sobre a minha formação profissional, quando começou, porque começou, coisas que ficam esquecidas no decorrer do trabalho, me fez rememorar algumas coisas, que agora me farão também pensar melhor em algumas ideias para as próximas aulas talvez.*

Nesse sentido, Nóvoa (1995, p.17) argumenta:

Ei-nos de novo face à pessoa e frente ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam a nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu pessoal do eu profissional.

Uma determinada epistemologia do fazer docente nos impulsionou por tanto tempo que, ao adentrarmos a sala de aula, algumas vezes tentamos nos estabelecer como diferentes personagens, como se ali fosse realizada uma mera apresentação teatral, não podendo deixar transparecer nossos sentimentos e angústias frente a situações cotidianas; porém, é esse espaço de sala de aula que nos mobiliza e nos caracteriza enquanto docentes que somos, e me incluo nesse momento por também ser educadora e compartilhar dos mesmos anseios, impossibilitando certo afastamento entre o eu pessoal <sup>21</sup> e o eu profissional<sup>22</sup>. Nesse sentido, Souza (2003, p.139) indaga que

A utilização do termo Histórias de Vida a uma denominada genérica em formação e em investigação, visto que se releva como se pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de nosso conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tesem a nossa vida individual/coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisas ou projetos de formação, a partir das vozes dos autores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais, no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos.

Para tanto, busca-se trabalhar com narrativas e construir e desconstruir as

<sup>21</sup> O eu pessoal envolve o eu real, o eu ideal e o eu idealizado. O primeiro decorre da possibilidade de o professor dar-se conta e simbolizar o que sucede consigo e em suas relações com os outros. O segundo compreende como o professor gostaria de ser, segundo seus valores, ideais e aspirações. O terceiro advém da ilusão que o professor tem de ser o que sua imaginação constrói (ABRAHAM, 1987).

<sup>22</sup> O eu profissional define-se como um sistema multidimensional que compreende as relações do professor consigo mesmo e com os outros significativos do campo profissional. O eu profissional constrói-se na dinâmica relação entre os professores como indivíduo e como grupo. Ele constitui, em ambos os casos, um complexo subjetivo (mundo interior individual e coletivo) consciente e inconsciente, com necessidades defensivas e criadoras (ABRAHAM, 1987).



próprias experiências formativas. Segundo Cunha (1998, p.39), a narrativa de formação, tanto no ensino como na pesquisa, “Exige que a relação dialógica se instale criando uma cumplicidade de dupla descoberta. Ao mesmo tempo em que se descobre no outro, os fenômenos revelam-se em nós”. Sendo assim, é, a partir das “vozes” dos colaboradores desta pesquisa, diante de seus percursos formativos e suas representações de docência, que se desencadearam e desencadeiam ações capazes de desenvolver aprendizagens efetivas à sua trajetória docente. Segundo Reis (2008, p.18),

Os professores, quando contam histórias sobre algum acontecimento do seu percurso profissional, fazem algo mais do que registrar esse acontecimento; acabam por alterar formas de pensar e de agir, sentir motivação para modificar as suas práticas e manter uma atitude crítica e reflexiva sobre o seu desempenho profissional. Através da construção de narrativas os professores reconstróem as suas próprias experiências de ensino e aprendizagem e os seus percursos de formação. Desta forma, explicitam os conhecimentos pedagógicos construídos através das suas experiências, permitindo a sua análise, discussão e eventual reformulação. A redação de relatos sobre as suas experiências pedagógicas constitui, por si só, um forte processo de desenvolvimento pessoal e profissional ao desencadear, entre outros aspectos: a) o questionamento das suas competências e das suas ações; b) a tomada de consciência do que sabem e do que necessitam de aprender; c) o desejo de mudança; e d) o estabelecimento de compromissos e a definição de metas a atingir.

Assim, a investigação realizada aproximou-me das experiências de formação arraigadas no grupo de colegas com os quais trabalho, permitindo-me conhecer e (re)conhecer concepções e saberes acionados por esse grupo de professores diante dos caminhos percorridos, de como se sentem exercendo a profissão professor, e com quem acreditam que aprenderam a ser professor; são esses entrelaçamentos que poderão nos dar o suporte necessário para pensar e estruturar a formação de professor a EBPTT. Como afirma Josso (2004, p. 48),

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe a nossa consciência e delas extrairemos as informações úteis as nossas transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano e natural.

Contudo, foi possível observar que os colaboradores, ao narrarem suas histórias de vida e de formação, confrontam-se com as escolhas feitas durante seus

trajetos formativos, e que esses estão envolvidos em um processo de construção e (re)construção constante. Ainda, percebe-se que as narrativas dos colaboradores demarcam a tomada de consciência ante seus saberes e fazeres, facilitando-lhes assumir uma postura de autonomia frente ao próprio processo formativo<sup>23</sup>. O desenrolar da pesquisa foi também o momento de refletir e de ver que algumas experiências foram mais satisfatórias do que outras, e que ambas nos representam e nos (re)significam.

#### 4.2 DESASSOSSEGOS: OS TRAJETOS FORMATIVOS QUE TECEM AS CONCEPÇÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EBPTT

“O saber e o sabor de ir se fazendo professor (a) tem um tempero de mel e de fel, em que nossas dúvidas e incertezas deverão ser suficientes para nos colocar num lugar do suposto saber provisório. E, desse modo, vamos nos tornando operantes e aprendentes do caminho a ser trilhado, juntamente com muitos outros”. Peres (2006, p.56)

A formação de professores é algo que vem sendo discutido desde a antiguidade, a partir do 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. Já na Educação Profissional Brasileira, segundo a legislação educacional, a formação de professores só é manifestada 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 formação de professores, 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).

Diante disso, a proposta somente foi concretizada em 1961, com a LDB<sup>24</sup> 4.024/61, em seu art. 59, que dividia a formação de professores para o Ensino Médio com seu lócus nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras e na formação de professores de disciplinas específicas do ensino técnico, em cursos especiais.

Já pensando na organização da oferta desses cursos específicos de

---

<sup>23</sup> Processo Formativo Docente: engloba tanto o desenvolvimento pessoal quanto profissional dos professores envolvidos, contemplando de forma inter-relacionada ações auto, hétero e interformativas. Logo, o que se designa por processo formativo compreende um sistema organizado no qual estão envolvidos tanto os sujeitos que se preparam para serem docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência (ISAIA, 2006).

<sup>24</sup> LDB: Lei de diretrizes e bases da educação.

formação, foram criados em 1970 os chamados esquemas I e II<sup>25</sup>, sendo eles extintos pela LDB 9.394/96, que não definia nada específico sobre a formação de professores do ensino técnico, o que gerou certo desconforto e abandono em relação ao que necessitava a formação de professores para o ensino técnico. Desta forma, para compensar essa formação, entre outras ações, é aprovada, em junho de 1997, a Resolução nº 2, que dispõe sobre programas de formação pedagógica, sendo ali incluída a Educação Profissional de Nível Técnico. Cabe ressaltar nesse momento histórico, conforme Lima (2011, p.16), que

[...] o conhecimento científico é visto como nocional e imutável, o saber escolar estritamente como conjunto de conhecimentos eruditos, valorizados pela humanidade (ou seja, um saber de classe) e os requisitos para atuação docente, resumem-se ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los. Nesse contexto, a formação era tida como capaz de dar conta da formação dos profissionais da educação, bastando, para tanto, incluir aqueles requisitos.

Diferentemente da formação pautada no momento histórico, abordado na citação de Lima (2011), sendo ela voltada tão somente ao domínio do conteúdo a ser ensinado, vivemos em um contexto onde o professor deve pensar o seu fazer, refletindo sobre suas ações, desprendendo-se do professor que domina somente o conteúdo a ser ministrado. No que tange à Educação Profissional Básica Técnica e Tecnológica, em relação às reformas educacionais a serem realizadas, tem-se levantado inúmeras discussões em relação 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 PEG. 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

---

<sup>25</sup> De acordo com a Portaria Ministerial 339/70, o Esquema I servia para complementação pedagógica de portadores de diploma de nível superior, e o Esquema II, para técnicos diplomados, e incluíam disciplinas pedagógicas do Esquema I e as de conteúdo técnico específico.

pedagógicas presentes nas relações sociais e produtivas, de modo a identificar as novas demandas de educação e a que interesses elas se vinculam. Ou seja, compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação e intervir de modo competente nos processos pedagógicos amplos e específicos, institucionais e não institucionais, com base em uma determinada concepção de sociedade.

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 certo sentido, militante da sua profissão, mas não alimentando utopias excessivas, que se viram contra eles, obrigando-os a carregar aos ombros o peso de grande parte das injustiças sociais.

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. 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. Freire (1996, p. 39) esclarece ainda que “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento

dinamizador entre teoria e prática”, pois ser professor não é fazer todos os dias o mesmo percurso, sem se preocupar com a realidade dos alunos, ou ser um mero transmissor do conhecimento; ser professor é viver na busca constante de formação, procurando sempre inovar suas práticas e refletir sobre suas ações. Assim, precisamos pensar em nossa formação, pensar em que ambiente estamos inseridos, em quem são nossos alunos, aprender com eles, sermos críticos de nossa prática, ir além, ousar. 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 ensinar, 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, podemos 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 trabalho. 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, a partir das situações comedidas durante nosso trajeto formativo, e observando que as experiências vividas ao longo desse processo mobilizam saberes que, mais tarde, nos constituirão professores em constantes *desassossegos*. Em conformidade com Pimenta (2008, p. 20), tais saberes são parte dos nossos trajetos formativos:

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, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores, através dos meios de comunicação. Outros alunos já têm atividade docente. Alguns, porque fizeram magistério no ensino médio; outros, a maioria, porque são professores a título precário.

De acordo com a autora, o desafio aqui está centrado no processo em que o aluno deixa de se ver como aluno e passa a se perceber como professor; aluno esse que chega aos cursos de formação docente carregado de informações do ser professor, do que sejam bons ou maus professores na sua concepção. Da mesma

forma, se constituem os colaboradores dessa pesquisa, quando, ao darem ênfase às significações de seus bons e maus professores, 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 com nós mesmos, para que se tornem um saber efetivo. Peres (2006, p.56) explica que “A questão exposta nos faz refletir o quão importante é refazermos alguns dos nossos caminhos 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.

Segundo essa visão, 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”. Assim, 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 **ínsita 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 da autora)*

No relato do professor 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” seu aluno, dando a eles a oportunidade de demonstrar suas capacidades. Já, ao mencionar sua representação de mau professor, o descreve como aquele que ignora os anseios de seus alunos. Fica subentendido, por assim dizer, 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 alunos 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 da autora)*

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 e 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 auto avaliação 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 reflexivo <sup>26</sup> como aquele que destoa dos demais, por utilizar-se de métodos de autoavaliação constante, 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.*

<sup>26</sup> 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).

É notório na fala da colaboradora HD externo, assim como na dos demais colaboradores, que as representações entre o que seja 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, 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 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. Nesse sentido, segundo Nóvoa (1995, p.18), “[...] mais do que o lugar de aquisição de técnicas e de conhecimento, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Nóvoa (p.16) descreve ainda que a formação de professores é o “lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. Desta forma, Lima (2011, p. 19) acredita que a formação precisa ser concebida como um processo de desenvolvimento ao longo de sua vida:

[...] estabelecendo um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda vida do professor, garantindo, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas. A simples prática não dá conta dessa tarefa, se não for acompanhada de um componente indispensável – a *reflexão*, vista como elemento capaz de promover esses necessários nexos.

Para tanto, trago 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 são estabelecidas na formação de professores entre a esfera pessoal, profissional, social e cultural, sendo ela expressa na prática docente. O professor da contemporaneidade está construindo sua identidade histórico-social e profissional em um momento de constante evolução tecnológica, fazendo com que os profissionais de educação mobilizem novos saberes e fazeres, a fim de possibilitar uma aproximação com essa realidade educativa transitória através de um processo reflexivo. 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/espaço 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.

Por isso se faz necessário levar em consideração as relações entre o contexto educacional e a sociedade a qual este curso pertence. A respeito disso, Alarcão (2011, p.11) pontua que

A formação de professores, reflexo dessas conceptualizações, tem saltado de modelo em modelo, sem avaliações consistente e sistemáticas que permitam analisá-los nos seus princípios, realizadas, direcionando-se ora para o saber, ora para o saber-fazer, como se estes dois elementos não estivessem interligados, e tem valorizado mais a formação inicial ou a continuada como se as duas vertentes não constituíssem momentos numa continuidade de percursos.

Ponderando a respeito da problemática da formação docente no Brasil,

Souza (1992, p. 441) descreve o seguinte:

É importante entender, o que já, é consenso, que o magistério e a profissão de professor caracterizam-se como uma profissão com níveis de complexidade exigindo revisão e construção constante de saberes, centrando seu saber ser e fazer uma prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar, no cotidiano pessoal e profissional. Desta forma, compreendo que o desenvolvimento profissional entrecruza-se com a dimensão pessoal e político-social do professor, enquanto profissional numa realidade contextualizada.

Ao que se segue, temos 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. Em um momento em que o conhecimento na contemporaneidade é marcado, principalmente, pelas novas tecnologias, tem-se o curso de Licenciatura em Computação como protagonista para difusão dessas tecnologias nas escolas, mediante seus discentes, pois tem como propósito institucional formar sujeitos capazes de articular diálogos em diferentes espaços educativos. Fagundes (1997, p.321) comenta:

[...] o domínio ou, pelo menos, a possibilidade de desenvolver uma compreensão sobre caminhos que estão sendo percorridos pelas ações humanas na direção de simplificar processos, de condensar processos de transmitir e estocar informações, deveria se fazer acessível a todos [...] devemos buscar e/ou estar prontos a receber formação. Precisamos, [...] abrir nossas portas para um universo novo, para uma formação renovada, como também trazer para a educação profissional que tenham um outro tipo de informações e que possam trazer a sua contribuição, mas no sentido de podermos conviver com essa lógica que se instala, justamente para trazê-la a nosso serviço e não nos sujeitarmos a ela por desconhecimento[...]. Somente dessa maneira estaremos propiciando ambientes de aprendizagem contextualizados a partir do exercício pleno de cidadania.

Creio que, por meio dessa perspectiva, seja possível observar o chamado a uma formação voltada a novos ideais. Fagundes (1997), descreve ainda, 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. Neste sentido Freire, (1966, p.86) argui que “[...] o bom professor é o que consegue enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento”. Diante disso, a professora Registradora

comenta:

*Bom professor é aquele professor que tem um certo dinamismo, que consegue mostrar que ele sabe, não precisa ser um senhor do conhecimento inatingível pelo aluno, mas os meus melhores professores eu olhava para eles e eu enxergava conhecimento. Eles de boca fechada, e quando abriam a boca aquela aula fluía que você nem via. Ele precisa enxergar o aluno, isso eu tento, e às vezes falho, o bom professor tem que enxergar o aluno, pois, por vez, ele pode estar morrendo ali na tua sala e como você vai dar andamento naquela aula se tiver um aluno ali naquela situação, que tu pode ajudar, pelo menos mandar ele embora ou mandar para a assistência estudantil um bom professor precisa enxergar os alunos, ele precisa chegar até os alunos, porque a aula não se dá só frente ao quadro, a aula se dá em toda a sala de aula, e o bom professor ele caminha pela sala de aula e o bom professor usa o quadro também, porque é o espaço pra ele, mostrando para o aluno que ele sabe, e não o que ele não sabe, o bom professor sabe o que está falando e sabe ouvir, e adora ser corrigido pelo seu aluno, porque os professores também erram e o bom professor também erra.*

A professora supracitada manifesta algo de suma importância ao definir o bom professor, dizendo que esse deve saber falar e como falar para se fazer entender e deve saber ouvir. Igualmente, deixa implícito em sua fala que o bom professor deve aprender, no ato de ensinar, com seus erros e com a vivência em sala de aula, e que o bom professor também erra, mas que, ao refletir sobre seus erros, levanta e volta cada vez mais forte. Desta forma, os discursos referentes à docência na contemporaneidade trazem o termo "saberes docentes", saberes esses que podem ser relacionados com a observação de um "bom" professor ou até mesmo de um "mau" professor, para revelar aquele saber que é constituído por ações diárias e não somente validados por estratégias acadêmicas. Estes podem ter origens diversas, dependendo dos trajetos formativos de cada professor. Para Cunha (2010, pag.20),

[...] a perspectiva da docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e seus desejos, reconhecemos uma condição profissional para atividade de professor. A discussão que nos mobiliza, na reflexão analítica dos saberes docentes, é identificar a natureza desses saberes e em que medida aqueles ligados à dimensão pedagógica são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo construir o constructo de sua formação inicial e /continuada.

A citação de Cunha (2010) reforça o desejo dessa pesquisa, qual seja: pensar estratégias efetivas de formação ao grupo de professores que aqui se apresenta, com ênfase nos saberes e nas representações de docência, mobilizando, assim,

processos reflexivos, fazendo com que se possa perceber que ensinar vai além de conhecer o conteúdo/matéria a ser dado, de se ter dom ou talento ou até mesmo de assumir uma missão. Faz-se necessário afirmar que a autora desta pesquisa, bem como o grupo de pesquisa MAGMA, é contrário à ideia do ser professor por missão ou vocação, isso precisa ser superado, pois, assim como as demais profissões, ser professor exige estudos e pesquisas constantes, além de formações que favoreçam a ressignificação de seus saberes. Com isso, Nóvoa (1992, p.13), define 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”. A esse respeito, Imbernón (2010, p. 1) argumenta:

É necessário conhecer os elementos da herança formadora que nos permitam continuar construindo e oferecer alternativas de inovação e mudanças às políticas e práticas de formação. Ninguém pode negar que a realidade social, o ensino, a instituição educacional e as finalidades do sistema educacional evoluíram e que, como consequência, os professores devem sofrer uma mudança radical em sua forma de exercer a profissão e em seu processo de incorporação e formação.

Conforme a autora, a formação precisa oferecer alternativas que contemplem as inovações que ora se apresentam, fazendo com que o professor atualize sua prática, a fim de contemplar a realidade temporal que se apresenta. Tardif (2002, p.249) complementa que a formação do professor deve ser contínua, ou seja:

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, uma formação contínua e continuada. [...] Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

Para tanto, o autor acrescenta que a formação profissional é um ato contínuo que vai perpassar todas as fases do sujeito, que o conhecimento segue um processo evolutivo e progressivo, e que a reflexão sobre o seu fazer estabelecerá novos conceitos e práticas, diante das novas demandas da contemporaneidade.

#### 4.2.1 Formação necessária à constituição do docente do curso de Licenciatura em Computação na EBPTT

Pimenta (1999), ao dialogar sobre a formação continuada, observa que este tipo de formação que vem sendo executada, alheia às necessidades do professor, tem se mostrado pouco eficaz para alterar a prática docente, impossibilitando o educador de contextualizar novos saberes e práticas.

Ainda Pimenta (2008) enfatiza que ser professor não é só desenvolver habilidade técnicas, e sim didáticas, que este deve ensinar para a humanização dos alunos, formando alunos críticos de sua prática docente. Assim, o professor é o que vive é as escolhas que são feitas; além de mediar processos, deve fazer leituras críticas dos mesmos. Nóvoa (1995, p.25) defende a ideia de que

A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência”.

Nesse sentido, Tardif (2008, p.14) pontua que

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática.

Sendo assim, caberá ao professor atualizar-se e adaptar-se às experiências formativas, dando ênfase ao que lhe é necessário, pontuando suas ações e refletindo sobre as lacunas que ainda lhe são inerentes, a fim de desenvolver o trabalho de um bom professor perante sua turma. Conforme Demo (1994, p.27), “Um professor destituído de pesquisa, incapaz de elaboração própria é figura ultrapassada, uma espécie de sobra que reproduz sobras. Uma instituição universitária que não sinaliza, desenha e provoca o futuro encalhou no passado”. Nesse sentido, precisamos estar em constante processo de construção e reconstrução com a finalidade de inovar nossas práticas, diante das mudanças da educação, sendo que essas mudanças são refletidas diretamente nas necessidades de formação docente.

Contudo, no momento em que os colaboradores desta pesquisa foram questionados sobre a necessidade de realizar alguma formação para qualificar seus



processos de ensino, e que ações outras têm feito para qualificar sua docência, foi possível evidenciar as ações de formação que acreditam ser imprescindíveis à sua qualificação docente. Conforme relato, temos:

**Professora Registradora** (Bacharel em Informática): *Eu quero que o meu aluno consiga conversar comigo. Eu sinto necessidade de estudar, **não estudar para atingir algum nível acadêmico, mas estudar pelo gosto de estudar**, gostaria de realizar uma formação sobre a juventude, como o jovem pensa, para ser mais eficiente nas minhas aulas do ensino médio, também gostaria de realizar uma formação para com a terceira idade. Das ações que qualificam minha prática, a participação do NAPNE<sup>27</sup>, para tentar enxergar aquele aluno diferente, enxergar como ele se sente na minha aula, para conseguir melhorar a qualidade da aula para ele, não interferindo nas aulas dos colegas, na maneira que os colegas precisam para aprender. Comecei também a estudar sobre avaliação para tentar avaliar melhor meu aluno em sala de aula e tento também ouvir os alunos, fazer com que eles consigam me dizer as coisas, porque também se a gente fica só na teoria... (grifo da autora)*

A Professora Registradora, mais uma vez, deixa claro a importância de se conhecer o aluno, defendendo a formação que não lhe traga meramente títulos, mas que a aproprie de novos conceitos e saberes, dos quais possa fazer uso ao delinear suas aulas. Deixa transparecer, também, sua preocupação com o processo de ensino e a aprendizagem dos alunos incluídos, colocando-se no lugar do outro. Nesta busca constante pelo conhecimento, acredita, ainda, que seu envolvimento com estudos sobre avaliação poderá lhe dar ênfase e propriedade para quantificar e qualificar melhor seu processo de ensino. Segundo Hoffmann (2005, p.40),

A avaliação, enquanto mediação, significa encontro, abertura ao diálogo, interação. Uma trajetória de conhecimento percorrida num mesmo tempo e cenário por alunos e professores. Trajetos que se desencontram, por vezes, e se cruzam por outras, mas seguem em frente, na mesma direção.

De acordo com o que segue, o significado de avaliação para Hoffmann (2005) se aproxima das indagações da professora Registradora, que volta seu olhar aos alunos, estando sempre aberta ao diálogo, respeitando as particularidades e especificidades de cada aluno, tendo em mente a importância das interações para sua prática diária e agregando novos significados, novas propostas e novos desafios a seus alunos.

**Professora HD externo** (Pedagoga): *Acredito que a formação é contínua,*

---

<sup>27</sup> Núcleo de apoio às pessoas com necessidade educacionais especiais.

*porque temos que estar em sintonia com a realidade, percebo que quando eu voltar a atuação tenho que participar de todas as formações, de dois anos que você está longe, você perde aquele contato, quem é o aluno da licenciatura em computação hoje? O que o curso já avançou? Como estão sendo organizados os estágios? Por exemplo, que eu acompanhava, eu creio que já tenha avançado muito mais, até porque já tem um grupo de pesquisa para pensar os estágios, eu creio que nesse retorno as formações vão ser assim muito mais necessárias do que se eu já estivesse aqui, a gente tem que estar sempre se atualizando, mas eu acho que vou ter que fazer um curso de IFFAR de licenciatura para me inteirar de tudo. Das que estou realização a fim de qualificar minha docência, o doutorado.*

A professora deixa transparecer, em sua fala, a importância da atualização profissional e enfatiza a formação continuada <sup>28</sup> como algo que nos confronta com a realidade estabelecida em cada tempo e espaço; ela provoca em sua fala um pensar sobre o tempo, onde mostra-se preocupada por estar afastada em formação, mas crê que as formações específicas para a docência devem estar presentes na vida de professor em cada tempo e espaço experienciado, a fim de qualificar seu ato docente. Libâneo (2004, p.75) discorre sobre os cursos de formação, afirmando que eles têm um papel fundamental de construção do conhecimento; com isso, comenta que

A formação continuada é uma maneira diferente de ver a capacitação profissional de professores. Ela visa ao desenvolvimento pessoal e profissional mediante práticas de envolvimento dos professores na organização da escola, na organização e articulação do currículo, nas atividades de assistência pedagógico-didática junto com a coordenação pedagógica, nas reuniões pedagógicas, nos conselhos de classe, etc. O professor deixa de estar apenas cumprindo a rotina e executando tarefas, sem tempo de refletir e avaliar o que faz. Ainda tem sido muito comum nas Secretarias de Educação promover a capacitação dos professores por meio de cursos de treinamento ou de reciclagem, de grandes conferências para um grande número de pessoas. Nesses cursos são passadas propostas para serem executadas ou os conferencistas dizem o que os professores devem fazer. O professor não é instigado a ganhar autonomia profissional, a refletir sobre sua prática, a investigar e construir teorias sobre seu trabalho.

De acordo com o autor, a formação continuada poderá concretizar a construção da identidade docente como um todo, definindo que a formação se dá em tempos de reflexão e avaliação da prática. Entretanto, conforme Nóvoa (1992, p.9), “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação

---

<sup>28</sup> A Formação Continuada é vista como iniciativa de formação realizada no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação (CUNHA, 2006). Cabe dizer que, neste trabalho, não nos aprofundaremos no presente tema, visto que não é o propósito maior desta pesquisa.

pedagógica, sem uma adequada formação de professores”; dessa maneira, é possível perceber que a formação precisa se dar com o propósito de fomentar a autonomia dos profissionais de educação, mostrando-lhes caminhos para que possam difundir seus saberes e fazeres dentro das disciplinas que ministram, sabendo articular o que está bom com o que precisa ser renovado. Sendo assim, a professora Memória Ram comenta sobre suas necessidades de formação:

**Professora Memória Ram** (Bacharel em Informática): *Hoje eu sinto a necessidade de me reciclar com uso de ferramentas tecnológicas. Das ações, a arte de lidar com pessoas, sem sombra de dúvidas, conversar com pessoas hoje tem (re)significado a minha docência.* (grifo da autora)

Levando-se em consideração a fala da professora Memória Ram, ela deixa claro que o professor do curso de Licenciatura em Computação, principalmente da área técnica do curso, deve estar em constante atualização, devido as recorrentes mudanças tecnológicas evidenciadas, cabendo aos professores da Licenciatura em Computação trabalhar e difundir essas novas tecnologias, sem deixar, porém, elas prevalecerem sobre o saber do professor, ressaltando que elas devem existir como facilitador das atividades que já são realizadas, tendo a função de organizar processos e não de substituir processos. Ainda, ela comenta fortemente sobre a importância do diálogo entre seus pares, possibilitando a (re)significação da sua docência, pois, muitas vezes, nossos saberes experiências são enclausurados. Embora possam ser constituídos no grupo, eles não são manifestos aos demais, impossibilitando o crescimento dos pares e até mesmo evolução da prática de si mesmo. Sobre esse assunto, Gauthier (2006, p.33) descreve:

Quer se trate de um momento único ou repetido infinitas vezes, a experiência do professor não deixa de ser uma coisa pessoal e, acima de tudo, privada. Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao segredo da sala de aula. Ele realiza julgamentos privados, elaborando ao longo do tempo uma espécie de jurisprudência composta de truques, de estratégias e de maneiras de fazer que, apesar de testadas, permanecem em segredo. Seu julgamento e as razões nas quais ele se baseia nunca são conhecidos nem testados publicamente.

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2004; 2011) demarca sobre a constituição dos saberes experienciais dos professores, definindo que eles são o resultado de um processo de construção individual, mas validados pelos processos de

socialização profissional. Assim, a colaboração da professora Hannah Harendt\* vai ao encontro das preconizações de Tardif (2004; 2011), no sentido de afirmação de que a produção com o grupo de colegas é de extrema importância para nossa evolução pessoal e/ou profissional, conforme citação que segue:

**Professora Hannah Harendt\*** (Pedagogia): *Sinto necessidade, estou agora me preparando ainda que nos pensamentos e algumas parcas escritas para o doutorado, eu não sei se o doutorado vai me requalificar ou vai me fazer um docente melhor, acredito que sim! Mas, acho que o importante é a gente não parar de ler e produzir, ler e produzir com o grupo de colegas, acho que a **formação em serviço** ela é fundamental. Das ações, eu gosto bastante da formação continuada estou sempre envolvida, participo, ou ao menos tento participar dos cursos, que a própria instituição oferece, participo de pelo menos três grupos de pesquisa nesse momento, tenho feito leituras, sempre faço duas três leituras por mês, claro além de artigos de revistas, da internet, acho que **uma questão que qualifica nossa docência é o desafio da escrita**, tenho conseguido escrever ao menos dois textos razoáveis a cada ano e isso me motiva a continuar a busca pelo conhecimento e a qualificar a minha atividade docente. (grifo da autora).*

Hannah Harendt\* demonstra dúvida ao comentar que não sabe se o doutorado irá lhe requalificar ou lhe tornar uma pessoa melhor, mas enfatiza a importância da pesquisa e do estudo contínuo ao profissional de educação. Acredita, ainda, que a formação em serviço <sup>29</sup>é fundamental para o nosso crescimento profissional. Estar envolvido com as formações que a instituição nos oferece também é de suma importância. Sobre a formação em serviço, Canário (1997, p. 190) diz:

A formação em serviço, mais do que a inicial, depende de questões institucionais, de modificações estruturais que possibilitem a construção coletiva e o desenvolvimento de um projeto compartilhado entre todos os profissionais da instituição. Questões de gerenciamento, estruturação da rotina, possibilidade de horas para reuniões, suficiência de materiais necessários à formação constituem elementos importantes que podem limitar o trabalho. Além dos educadores, pessoal de apoio, coordenadores e diretores passaram juntos pelo processo de formação.

Para o autor, formação em serviço é aquela pensada por todos que compõem a instituição de ensino, estruturando e articulando ações que mobilizarão a formação de todos. Esse processo proporciona a difusão de diferentes conceitos e ideias, colaborando com o processo de reflexão coletiva e/ou individual, estabelecendo

---

<sup>29</sup> É considerada um tipo de educação continuada que visa ao desenvolvimento profissional dos sujeitos, no espaço do trabalho. No caso dos professores, destina-se a docentes em atividade e que são estimulados a participar de processos formativos, em geral promovidos pelos sistemas, pelos próprios empregadores ou pares. Tendem a assumir a concepção de que o trabalho é fonte e espaço de reflexão e produção de conhecimentos (CUNHA, 2006).

atividades de escuta e fala sensível e fortificando as decisões do grupo. Porém, o professor Byte já acredita que as formações devem ser voltadas às especificidades de cada sujeito, refletindo que as formações da área pedagógica são ofertadas pontualmente pela instituição e sentindo falta das formações mais voltadas aos conhecimentos técnicos. Ele comenta ainda que as instituições deveriam voltar seu olhar para este tipo de formação, como apresentado na fala a seguir:

**Professor Byte** (Bacharel em Informática): *Como eu estava falando, mais na parte técnica e na parte de informática que exige um constante aperfeiçoamento, não é como professor da química, física, da matemática que todo ano ensina bhaskara, vai ensinar regra de três, na informática não, todo ano muda, eu sinto falta de cursos mais voltados para parte técnica, porque na parte pedagógica a gente sempre é preparado nas formações anuais que o instituto proporciona pra nós, até nas trocas de informações com colegas indiretamente você está trabalhando a parte pedagógica, mas acho que a parte técnica, a própria instituição deve voltar seu olha um pouco aos professores que trabalham com a parte de tecnologias, havendo uma reciclagem<sup>30</sup>, que ultimamente não está tendo, focando nos aspectos e nos conhecimentos técnicos.*

*Das ações, eu acho importante, nós enquanto instituição trabalharmos bastante com o ensino, pesquisa e com a extensão, então já desenvolvi alguns projetos de ensino no técnico, projetos de pesquisa na licenciatura e na extensão o projeto “Pé na Estrada”,<sup>31</sup> onde a gente trabalha diversos fatores, divulgar a instituição, realizando atividades práticas nas instituições colocando o aluno da licenciatura e também do técnico em contato com o mercado de trabalho.*

Além da formação voltada ao um saber mais técnico, o professor Byte, assim como o professor IDE, acredita que as atividades que envolvem projetos de ensino, pesquisa e extensão qualificam seus fazeres e a dinâmica de suas aulas, conforme manifesta o professor IDE: “[...] os projetos de ensino e de extensão nos quais envolvemos os alunos, **qualificam bastante nosso trabalho**, estar envolvido em

<sup>30</sup> Quanto ao termo que segue, a autora da pesquisa não compartilha desse termo ao se tratar de discussões que demarcam o docente, visto que essa é uma visão fortemente ligada ao tradicionalismo e a formação conteudista a qual não corroboramos.

<sup>31</sup> O projeto de extensão Pé na Estrada foi desenvolvido, primeiramente, pelo eixo de Informação e Comunicação, com o objetivo de oportunizar integração com a comunidade externa aos alunos do Curso Técnico em Informática, da Licenciatura em Computação e da Pós-graduação em Informática Aplicada na Educação com ênfase em Software Livre. Os professores do o Eixo de Informação e Comunicação estão desenvolvendo o Projeto de Extensão “Pé na Estrada: Instituto Federal Farroupilha - Campus Santo Augusto e comunidade externa: um espaço de encontro, interlocução, relato de experiências e troca de saberes”. O projeto compreende uma série de ações em Escolas da Região, tais como: formação de professores, pais e servidores; revitalização e manutenção de Hardware e Software nos laboratórios de informática; oficinas para alunos, professores e servidores; visita da comunidade externa aos espaços do Instituto; atividades de interação dos alunos do Instituto com os alunos das escolas participantes; seminário de integração e socialização das atividades; seminário de integração, socialização e avaliação do projeto no Instituto com delegações de representantes de cada entidade participante.

*um projeto de ensino e extensão enriquece bastante nosso trabalho”* (grifo da autora).

Baseando-me nas falas dos professores, acima descritas, trago à tona a Missão e a Visão de um Instituto Federal do RS, lócus desta pesquisa, qual seja: a missão de “promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável”, e a visão de “ser excelência na formação de técnicos de nível médio e professores para a educação básica e em inovação e extensão tecnológica”. Ao pensarmos na formação docente, ela também pode vir do próprio sujeito, uma vez ele também é a instituição e pode produzir inclusive, em formatos virtuais, ações de formação permanente com seus pares. Desta forma, é de incumbência dos professores lotados nesses espaços desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão, atividades essas que, segundo os professores supracitados, qualificam e fortificam sua identidade docente. Por sua vez, Veiga (2001, p.84) discute que

A formação constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo contínuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré- serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre formação inicial e continuada. Uma pressupõe a outra e ambas complementam-se como elementos essenciais à construção da identidade profissional.

Ao comentarmos sobre as definições das ações educativas estabelecidas pelos colaboradores, é possível perceber, em suas falas, a oscilação entre a formação mais técnica voltada aos saberes específicos de cada disciplina e aquela voltada aos saberes pedagógicos. É possível também observar o desencadear de um processo de construção e reconstrução interior, pois, de acordo com García, (1999, p. 27):

[...] formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto; como duas faces da mesma moeda. Hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança para a melhoria da educação que não seja, em si mesma, capacitadora, geradora de sonho e compromisso, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que têm de desenvolver na prática as reformas. Simultaneamente, a formação, se bem entendida, deve estar preferencialmente orientada para a mudança, ativando reaprendizagens nos sujeitos e na sua prática docente que deve ser, por sua vez, facilitadora de processos de ensino e de aprendizagem

dos alunos.

Diante disso, caberá ao professor perceber quais são suas necessidades de formação e quais ações têm sido realizadas para atingir o seu objetivo fim, que é o de uma formação de qualidade, que atenda às necessidades dos alunos de licenciatura, visto que esses alunos também serão professores e terão que trabalhar com sujeitos. Ferreira (1994, p.11), nesse sentido, enfatiza que

A formação continuada tem o objetivo de complementar a formação inicial ou aprofundar um conhecimento específico para sua atuação profissional. Tem também a finalidade de fomentar recursos teóricos-práticos para suprir a desarticulação entre teoria e prática assim como promover e direcionar o desenvolvimento docente na busca por novas metodologias, e discussões teóricas que possibilitem mudanças na ação pedagógica, atualizar-se, rever conceitos se faz necessários diante das exigências do momento histórico. A formação continua na contemporaneidade apresenta a concepção que busca caracterizar a formação baseada no professor como sujeito de sua própria práxis. Com isso, um novo formato se estabelece diante da formação continuada de professores que preconiza: a interação entre os pares, a coletividade, a reflexão sobre a própria prática, a socialização do conhecimento e a imersão na realidade do dia a dia do professor nos seus diferentes contextos e níveis de ensino.

É passível de identificar que a formação não acontece em um único momento ou fase da vida, ela se constrói na reflexão, na participação, na tomada de decisões diante dos fatos cometidos frente à nossa prática, esses que nos afrontam e nos caracterizam, a partir das escolhas e participações que são feitas para atingir nossos objetivos. Segundo Freire (1996, p.32), “A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade”. Nossas ações diárias, se refletidas no propósito de chegar a um objetivo claro e preciso, objetivo esse no qual professor atua como protagonista, podem, sim, serem consideradas formações:

**Formação permanente:** na concepção de Placco e Silva (2002, p.26-27), é entendida: [...] como um processo complexo e multideterminado que ganha materialidade, em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência, em toda a sua

imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

**Formação Continuada:** Cunha (2006, p.354) define a como, iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos de formação.

**Formação Contínua:** Rodrigues; Esteves (1993, p.44-45) a definem como, a formação dos professores dotados de formação inicial profissional, visando o seu aperfeiçoamento pessoal e profissional. A formação contínua visa o aperfeiçoamento dos saberes, das técnicas, das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor.

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 devem ser estruturadas com base nas necessidades formativas do grupo e da instituição em questão, necessidades pontuadas<sup>32</sup> no decorrer deste capítulo, fazendo aproximações com a área de atuação desses sujeitos pertencentes a uma modalidade de ensino tão complexa e multifacetada como é a EBPTT. Foi possível afirmar que as percepções construídas e (re)construídas, a partir de seus trajetos formativos, e as significações frente às experiências vividas durante seu processo identitário, contribuirão na constituição do ser professor.

#### 4.3 ENTRELAÇANDO OS SABERES E FAZERES DE DOCENTES DA EBPTT

[...] Os professores não são anjos nem demônios. São apenas pessoas. E já não é pouco. Não são super-homens, nem super-mulheres. São profissionais que se dedicam a uma missão para a qual têm que se preparar devidamente, para a qual tem que encontrar os apoios, nomeadamente nas escolas e junto dos colegas, que lhes permitam uma ação serena e qualificada. Nóvoa (2003, p.14).

<sup>32</sup> Necessidades de formação demarcadas como necessidades de formação técnica; formação para trabalhar juventudes, formação para trabalhar com Jovens e Adultos, formação voltada à (re)significação dos saberes, formação sobre o saber e o fazer pedagógico, e, principalmente, formação voltada para EBPTT, pois nenhum dos colaboradores relata ter feito formação específica a formação para atuação na EBPTT. Segundo Rodrigues (2006, p.96), trata-se: "[...] de uma abordagem mais interpretativa da necessidade, definindo-a como um fenómeno subjectivo e eminentemente social, elaborado por um sujeito particular, num contexto espaço-temporal singular, procuram, não factos, mas realidades construídas num processo interactivo que inclui o investigador e é atravessado pelos valores das pessoas envolvidas, o que não os liberta de dificuldades epistemológicas e metodológicas significativas". Recomendo que, para aprofundar estudos, leia-se, Rodrigues, A. *Análise de práticas e de necessidades de formação*.



Neste trabalho, trazemos a figura do professor como aquele dotado de saberes, constituídos nos entrelaçamentos que são feitos com o outro e perante o outro, entrelaçamentos esses que lhes permitem fortalecer seus fazeres e saberes, pressupondo que os saberes estão intimamente relacionados com a subjetividade de cada indivíduo, estabelecendo uma infinidade de variações, que são provenientes das interações e relações que são estabelecidas.

A pluralidade de saberes e a relação existente entre eles são observadas nos estudos de Tardif (2002) e Gauthier (2006, p.28), que se baseia em Tardif (1996), ao demarcar que é “muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder as exigências específicas de sua situação concreta de ensino”. Com isso, Gauthier reforça a ideia de que não há ofício sem saber e que o sucesso ou insucesso dos alunos está intimamente relacionado com os saberes acionados pelo professor.

Nessa conjectura, podemos dizer que os professores, ao longo de seus trajetos de vida, apropriam-se de saberes advindos de diferentes fontes. Segundo Peres (2006, p.54), “Os caminhos da formação docente, portanto, começam a ser traçados antes de empreendermos nossa formação formal e acadêmica, o que significa dizer que as experiências vividas são fundantes das relações futuras”. Com isso, podemos dizer que Ensinar e Aprender consiste em uma forma gradual de aquisição de certos saberes, que devem ser constantemente (re)significados até que possam ser transmitidos.

É sabido que o professor, ao longo de sua trajetória de vida, constrói uma infinidade de saberes e que se faz necessário estabelecermos relações dialógicas com os saberes do grupo de professores que integra a Licenciatura em Computação, compreendendo como se constituem seus saberes e como esses foram incorporados pelos sujeitos. Sendo assim, iremos, neste momento, estabelecer algumas aproximações com os saberes e sua constituição, levando-se em consideração as narrativas dos colaboradores do trabalho, sendo que, para Professora Registradora, seus saberes são oriundos das experiências cotidianas construídas ao longo do seu fazer docente.

*Como eu vim de um bacharelado eu não tinha formação nenhuma para docência, **eu aprendi a me comportar como docente sendo docente**, claro que a gente sempre **traz a bagagem daquele professor que você sempre quis ser** [...] eu cheguei na escola sem saber para que servia uma supervisão, orientação escolar, **então você vai aprendendo na prática** o que é muito mais difícil, você só vai aprender sobre aquilo quando precisar daquilo, então nas vezes que eu não sabia a quem recorrer poderia muitas vezes ter recorrido as pessoas certas. [...] tenho que ensinar e dizer: Gente daqui a 4 anos vocês estarão ensinando algoritmos para os seus alunos então é preciso ensinar algoritmos e ensinar a ensinar algoritmos isso é pensando tanto pelos professores das disciplinas específicas quanto pelos professores das áreas pedagógicas, então eu penso que **apesar de só adquirir a experiência na hora da prática, você consegue se constituir professor sendo professor** você tem uma bagagem muito mais que te prepara e você sairá ensinando de lá, além disso a gente nunca esta pronto, mas na licenciatura a gente está mais treinado, digamos assim, mais preparado pra vida docente.(grifo da autora)*

Discordamos da professora Registradora quando comenta que “*apesar de só adquirir a experiência na hora da prática, você consegue se constituir professor sendo professor*”, pois acreditamos na existência de outros momentos de formação, momentos esses que perpassam todo nosso trajeto formativo até a constituição de nossa identidade docente, sendo que, na narrativa, ela dá ênfase aos alunos da Licenciatura em Computação, que são expostos a inúmeros momentos de formação, tais como as PECCs<sup>33</sup> e o PIBID<sup>34</sup>, reflexão estabelecida nas disciplinas, entre outros momentos dentro do curso.

É possível perceber, também, em sua narrativa, as pontes que são feitas até sua constituição docente, estabelecendo relações pontuais com os saberes experienciais, sendo esse saber, de acordo com Pimenta (2012), relacionado com as aprendizagens obtidas dos professores que perpassaram por toda nossa experiência como aluno, dos seus bons e nem tão bons professores, daqueles que sempre quisemos ser enquanto alunos, das trocas que são feitas com seus pares e da reflexão sobre a prática. Para Pimenta (2012, p.21), os saberes experienciais são:

[...] também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela outrem- seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros autores. É aí que ganham importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática (Schön, 1990),

<sup>33</sup> Prática enquanto Componente Curricular.

<sup>34</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, vinculado à Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

e do desenvolvimento das habilidades de pesquisa da prática (Martins, 1989; Demo, 1990; Laneve, 1993; André, 1994).

Da mesma forma, Tardif (2002) conceitua os saberes experienciais como aqueles que são mobilizados nas experiências diárias, que vão ganhando corpo em contato com os problemas da vida de professores, entrelaçados com as reflexões que se faz diante tais situações de trabalho. Sendo assim, para Tardif (2002, p.02) os saberes experienciais são,

[...] saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira e de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido as situações de trabalho que lhe são próprias.

Nesse sentido, os saberes experienciais são expressos por um saber-ser e um saber-fazer, sendo eles validados pelo ofício docente até a formação de uma identidade docente. Descreve Tardif (2002, p.53) que “Os saberes experienciais adquirem também certa objetividade em sua relação crítica com os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional”, com isso, podemos dizer que o saber experiencial nos permite estabelecer reflexões perante os demais saberes, os (re) estruturando e os (re) significando, “Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles incorporam à sua prática, retraduzindo-os, porém em categorias de seu próprio discurso (p.53)”, com isso, podemos dizer que os saberes experienciais, estabelecem reflexão e avaliações acerca dos demais saberes, modificando-os a fim de esses saberes possam servir-lhe de uma forma ou e outra.

Desta forma, levando-se em consideração os saberes necessários para prática educativa Freire (1996), segue duas linhas de pensamento, sendo elas, não a docência sem discência e a de que ensinar não é apenas transferir conhecimento, ensinar é uma especificidade humana, sendo que a primeira comenta sobre se respeitar o tempo e espaço necessário a aquisição da aprendizagem pelo educando. E a segunda refere-se ao fato de instigar o aluno a aprender a fazer suas construções sobre determinado assunto, tendo o professor como mediador do conhecimento, e por fim ter o ensino como uma construção autônoma do sujeito, fazendo com que ele possa ter uma visão ampla de mundo. Desta forma, o professor IDE, comenta que,

*[...] os saberes são muito **relacionados ao humanismo**, você precisa ser uma pessoa muito humana, **você precisa dominar sua área do conhecimento**, mas acima de tudo você trabalha com pessoas e tem que **dominar essas relações humanas**, você tem que estar sempre sabendo como se portar diante de situações complicadas quando você está tratando com os alunos com os próprios colegas muitas vezes, então eu acho que são saberes fundamentais para um professor, **conhecer sua área**, saber que está dentro da instituição e **saber trabalhar com as relações humanas**. (grifo da autora).*

A respeito da fala do professor IDE podemos destacar dois momentos, sendo o primeiro onde ele demonstra a importância de se perceber o aluno, que devemos ter em mente que nosso objeto de trabalho são pessoas, que são delas que derivam nossos saberes. Sobre isso já dizia Freire (2008, p.231) “Uma palavra que carrega no seu bojo crenças, valores, sonhos, desejos, aspirações, medos, ansiedades, vontade e possibilidade de saber, fragilidade e grandeza humanas. Carrega inquietude sadia e boniteza arraigada na condição de ser-se homem ou mulher”. Assim, o autor acreditava que um bom docente era aquele que dentro do planejamento de suas aulas, deixa um tempo reservado para deixar aflorar o humanismo, para o que ele chamava de inédito viável.

Em segundo momento o colaborador revela como prioridade o saber disciplinar que segundo Tardif (2002, p.38),

São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõem a nossa sociedade, tais como hoje se encontram integrados nas Universidades, sob a forma de disciplina, no interior de faculdades e de cursos distintos. Os saberes disciplinares (por exemplo, matemática, história, literatura, etc.) são transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores. Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Tardif (2002), descreve que os saberes disciplinares originam-se dos saberes de cada componente curricular (disciplina) as quais compõem o curso, no caso do professor IDE específica da programação que é a área na qual atua, assim como Tardif, Gauthier et. al (2006) também acredita nos saberes disciplinares, pontuando que o professor deve dominar as particularidades da disciplina que ministra, fazendo-se necessário conhecer seus preceitos fundamentais, sua história e seus princípios. Nesta perspectiva, Garcia (1999, p. 86) afirma que,

*[...] conjuntamente com o conhecimento pedagógico, os professores tem de possuir conhecimentos sobre a matéria que ensinam. Quando o professor*

não possui conhecimentos adequados sobre a estrutura da disciplina que está a ensinar, o seu ensino pode apresentar erradamente o conteúdo aos alunos. O conhecimento que os professores possuem do conteúdo a ensinar também influencia o que e como ensinam.

Segundo o exposto, ter o domínio do conteúdo pode revelar nossa forma de ensinar, e o que devemos ensinar, apropriando-se dos conhecimentos que temos sobre determinado assunto. Com isso, Freire (1996, p.11) comenta que,

Como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

Freire acreditava que é desta intervenção prática que são constituídos os saberes docentes, fazendo com que o educando seja capaz de desafiar-se, apropriando-se de saberes que são necessários à prática educativa, salientando que as situações vividas pelos professores diante de suas exposições ao meio, bem como, suas práticas, suas crenças, estão intimamente ligadas à construção de seus saberes.

Ainda Freire (1996, p. 25) nos ensina que “É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. Nesse sentido, percebemos que, é função do professor analisar e questionar todo o conhecimento ao qual está sendo exposto, possibilitando a ele perceber como está desenvolvendo sua prática mediante o ensino obtido.

Podendo, desta forma, visualizando quais saberes são necessários à prática educativa que vem sendo desenvolvida, ocasionando uma relação entre os saberes docentes e à formação docente. Sobre a formação de professores, analisando a colocação do professor IDE onde ele coloca que é preciso “[..] *dominar sua área do conhecimento*”, é identificado nas constatações de Nóvoa (1995, p. 28) que,

é necessário, trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Segundo o exposto, se faz necessário compreendermos que ter o domínio tão somente do Conteúdo, não é suficiente para constituição integral do ser professor, fazendo-se imprescindível articular os conhecimentos práticos com os saberes pedagógicos. Assim como o professor IDE a professora HD externo também faz aproximações aos saberes disciplinares,

***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!** Por que saber, fazer várias técnicas e dinâmicas e não dar conta da minha área do conhecimento, acho que é mais grave ainda, **acho que tem que saber tua área teu conteúdo**, conhecer tua ciência digamos assim, e a partir daí estabelecer uma relação com os alunos em que seja possível a aprendizagem, então o que é que nós vamos fazer? Vamos propor uma metodologia que se adeque aquele grupo? Nem sempre é a mesma para todos os grupos ou turmas, e algumas propostas os alunos reclamam, quando tem muitos textos para ler, já tem outras turmas que não, que preferem ter muitos textos ler e discutir, do que ter um professor com aula expositiva com 20, 30 slides, por exemplo, depende muito de cada grupo, **mas se você sabe teu conteúdo domina tua área de conhecimento**, está sempre buscando e estabelece uma relação aberta no grupo, para mim isso é ser um bom professor, também que tenha conhecimento da realidade, tu está formando professor para onde, para que , e para qual lugar, é para esta região carente em termos educacionais.(grifo da autora)*

Neste sentido, Freire (1996, p. 44) argumenta ainda que, “[...] por isso é preciso que, na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, de maneira que se pense na prática de hoje ou de ontem para melhorar a próxima”, sendo a crítica reflexiva o ponto e partida para prática docente, exigindo um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o próprio fazer.

Garcia (1999), mesmo dando ênfase a formação do professor dentro do contexto escolar, não desconsiderava a formação no contexto social e político, defendendo a ideia de que “desenvolvimento profissional” é, “[...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (p.144).

O autor supracitado defende a ideia de que a reflexão sobre a prática poderá produzir conhecimentos práticos, gerado mediante processos estratégicos, ocasionado assim desenvolvimento profissional. Garcia (1999), assim como Tardif

(1999), acredita na capacidade de auto formação<sup>35</sup> docente, a qual aponta a importância da reflexão sobre a prática em todo o contexto educacional, desde a formação inicial até a formação continuada, fazendo com que os professores possam aprender com as experiências vividas. Segundo Garcia (1999, p.29),

[...] aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, mas que será necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, etc. de cada professor ou grupo de professores de modo a desenvolver as suas próprias capacidades e potencialidades.

De acordo com o autor, se faz necessário conhecer as particularidades do grupo ao qual estamos inseridos, a fim de que possamos pensar sobre si. Acrescenta ainda (p.28) que, “[...] os professores, enquanto profissionais do ensino, desenvolvem um conhecimento próprio, produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizam e inclusive rotinizam”. Desta forma, devido aos novos desafios da contemporaneidade no que tange a profissão docente, passamos a perceber o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da sua prática e no confronto com as condições expostas pela profissão, que passa por um momento de desvalorização e descaso.

Ser docente na contemporaneidade requer refletir sobre a própria prática diante dos desafios que se apresentam. Segundo Nóvoa (1995), é a partir das histórias de vida do professor, de sua trajetória, que seus saberes são constituídos e aprimorados, sendo esta nova abordagem uma oposição aos estudos tecnicistas<sup>36</sup>, que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando crises de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional<sup>37</sup> e o eu pessoal<sup>38</sup>.

Este novo olhar nos permite perceber que, muitas vezes, as interferências pessoais modificam os fazeres da vida profissional, de tal forma que possa modificá-

---

<sup>35</sup> Processo que contempla os professores como responsáveis por sua própria formação, na medida em que desenvolvem ações ativas conscientemente e mantêm o controle sobre seu processo. A ênfase recai principalmente no desenvolvimento e crescimento da pessoa do professor, envolvendo uma peculiaridade da aprendizagem adulta que é a vontade de formar-se. (MARCELO, 1999).

<sup>36</sup> Segundo Mendes (2001) é uma linha de ensino, adotada por volta de 1970, que privilegiava excessivamente a tecnologia educacional e transformava professores e alunos em meros executores e receptores de projetos elaborados de forma autoritária e sem qualquer vínculo com o contexto social a que se destinavam.

la e lhe apresentar novos rumos e novas percepções. Para tal, ao ser questionada sobre quais saberes seriam necessários à docência, a professora Registradora faz menção aos saberes curriculares, saberes estes que decorem dos programas e manuais escolares, Tardif (1996) e Gauthier (1998),

*Primeiro ele precisa conhecer não dominar porque ninguém domina nada, ele precisa **conhecer aquilo a que se propõe a ensinar** ou a fazer, depois ele precisa saber ser, para ser um cidadão condizente com o **PPC da escola ou instituição** na qual ele atua, porque temos escolas com aquelas palavras bonitas, que querem formar um cidadão crítico capaz de viver em sociedade, e o secretário da escola nem conversa com os alunos ou é mal educado, ele é a escola naquela hora, **qualquer membro de uma instituição educacional precisa saber ser para conviver com o outro** e mostrar como se convive com o outro, porque a gente pega alunos de diversas realidades a gente não sabe o que ele aprendeu antes de estar ali então você precisa ensinar a ele aquilo que talvez ele não aprenda em lugar nenhum, dependendo da realidade onde ele vive, também precisa saber fazer, porque um professor de computação quando falta energia elétrica ele ainda é um professor de computação ele deve ter uma carta na manga ele precisa de um plano B, **além de estabelecer aproximações com a documentação que idealiza sua escola e sua disciplina.** (grifo da autora)*

Neste momento, a colaboradora traz em sua fala a preocupação com o conhecimento do que se propõe a ensinar, porém em se tratando dos saberes curriculares eles não dizem respeito somente ao que o professor pretende ensinar sobre ele, e sim, se faz necessário contextualizar uma gama de pormenores que fazer parte daquele programa a ser ensinado, muitas vezes, fugindo do que era querer do professor. Para Tardif e Lessard (2011, p. 207), “Os programas escolares também são instrumentos úteis que permitem aos professores organizar sua ação em função de objetivos, de expectativas, de sequências, de cronograma. Sem os programas, o ensino atual perderia sua unidade”, pois cabem aos programas, coordenar, orientar e padronizar os conteúdos a serem ensinados em cada ano e/ou curso. Porém, segundo Tardif (2002, p.40),

Os saberes disciplinares das disciplinas e os saberes curriculares que os professores possuem e transmitem não são o saber dos professores nem o saber docente. De fato, o corpo docente não é responsável pela definição nem pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem. Ele não controla diretamente, e nem mesmo indiretamente, o processo de definição e de seleção dos saberes sociais que são transformados em saberes escolares (disciplinar e curricular), através de categorias, programas, matérias, e disciplinas que a instituição escolar gera e impõe como modelo da cultura erudita. Nesse sentido, os saberes disciplinares e curriculares que os professores transmitem situam-se numa posição de exterioridade em relação a prática docente: eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de



saberes sociais e incorporados à prática docente através de disciplinas, programas escolares, matérias e conteúdos a serem transmitidos.

Diferentes dos saberes supracitados, os saberes pedagógicos são diretamente ligados à prática docente, podendo, aqui, o docente, diante da reflexão sobre a prática, confrontá-los e reelaborá-los, Pimenta (PIMENTA, 2012). Da mesma forma, podendo ser são pontuados na fala da professora Ram os seguintes aspectos:

*[...] eu percebia que minha formação bacharel eu tinha uma **habilidade didática** em sala de aula, durante a formação eu tinha **facilidade de ensinar aos meus colegas** de uma forma bem didática o conteúdo que eu dominava, alguns conteúdos, e eu comecei a perceber que eu ter começado matemática como professora e eu ter ido para bacharel em informática **a essência da docência estava na minha vida.***

Na narrativa da professora Ram, é possível observar que seus saberes derivam de um saber pedagógico, considerando, por vários momentos, que ensinar é o que ela sabe fazer. Sendo os saberes pedagógicos intimamente relacionados a se ter didática e saber ensinar, são saberes desencadeados na prática docente, nos processos de ensino e aprendizagem, além das relações que são estabelecidas entre professor e aluno. Segundo Pimenta (2006), os saberes pedagógicos envolvem três dimensões: a dimensão técnica, a humana e a político-social. Nesse sentido, a Professora Hannah Harendt traz o seguinte comentário:

*Eu gosto muito de uma fala da professora Maria Izabel da Cunha, onde ela diz que nós precisamos de três coisas básicas para sermos um bom docente e claro entre estas três coisas básicas todo resto, **primeiro nós precisamos conhecer nossa área de trabalho, nossa área de atuação, conhecer os alunos e conhecer os caminhos para levar o nosso conhecimento até os alunos** e isso é fundamental, o bom professor é esse professor que domina minimamente sua área de conhecimento, e se dá ao trabalho de conversar bastante com seus alunos com seus acadêmicos de modo a conhecê-los minimamente e perceber os melhores caminhos ao longo do semestre ou longo das disciplinas para **se fazer entender por seus alunos.**(grifo da autora).*

Para professora Hannah, ser professor envolve diferentes conhecimentos, trazendo à tona a problemática do “se fazer entender”, demonstrando que, ao professor, não basta somente conhecer sua área, conhecer seu aluno, conhecer os caminhos que seus alunos perpassam, se não conseguir se fazer entender, logicamente, não desmerecendo nem deixando a par as demais situações

supracitadas, e sim as englobando ao se fazer entender, aprimorando, assim, sua didática ao ensinar. Conforme Pimenta (2012, p. 30),

Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior. Essa anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contraposição absoluta em relação à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela. Do que decorre um primeiro aspecto da prática escolar: o estudo e a investigação sistemática por parte dos educadores sobre sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica.

Conforme o exposto, os saberes pedagógicos poderão contribuir com a prática, se mobilizados mediante os problemas a serem resolvidos a partir dela.

Se observarmos mais calmamente a fala da professora Hannah Harendt\*, na qual ela diz que *“primeiro nós precisamos conhecer nossa área de trabalho, nossa área de atuação, conhecer os alunos e conhecer os caminhos para levar o nosso conhecimento até os alunos”*, poderemos dizer que implicitamente se encontram os saberes do conhecimento, saberes esses relacionados às informações, sempre envolvendo a reflexão sobre a prática. Pimenta (2012, p.23), mergulhada nas indagações de conhecimento de Morin (1993), diz que

Conhecimento não se reduz a informação. Está um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações, classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência tem a ver com a arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente, isto é, de produzir novas formas de progresso e desenvolvimento; consciência e sabedoria envolvendo reflexão, isto é, capacidade de produzir novas formas de existência, de humanização.

Estabelece-se, neste momento, novas tramas de conhecimento e poder, sendo que , quem possuir o conhecimento, este lhe será útil na hora de munir-se diante de determinadas informações, não bastando-lhe produzir conhecimento, e sim estar à par das condições de produção de conhecimento (PIMENTA, 2012). Este saber é diferente dos saberes que são estabelecidos nos grupos de trabalho, onde são trocadas informações sobre fazeres e saberes frente a um determinado grupo de alunos. Segundo Tardif (2014), eles partilham de um saber prático sobre suas atribuições docentes. Saberes esses diferentes dos saberes advindos do conhecimento universitário e daqueles que provêm da pesquisa. De acordo com Tardif (2014, p.264),

[...] se os saberes profissionais dos professores têm uma certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão, eles fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar deles no exercício de suas atividades.

Sendo assim, é possível dizer que os saberes profissionais não se limitam a produzir conhecimento, mas, de certa forma, procuram incorporá-lo à prática docente. Gauthier et al. (2006) realizaram estudos e pesquisas sobre o ensino para identificar convergências em relação aos saberes mobilizados na ação pedagógica. Os autores argumentam que, ao “contrário de outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (GAUTHIER et al., 2006, p. 20). Dessa forma, se fazem necessárias e urgentes pesquisas como esta, problematizando o pensar sobre si, o refletir sobre o que se faz, realizando breves retomadas dos trajetos formativos que constituem cada um dos colaboradores.

De certa forma, atentos às demandas da contemporaneidade, têm surgido estudos a fim de repensar a concepção da formação de professores, visto que a formação inicial e continuada, até por meados da década de 80, objetivava a capacitação dos docentes de uma forma mais técnica, sem levar em consideração as interferências próprias da ação docente, com a ideia de mera transmissão de conhecimento. Neste sentido, para que se possa satisfazer as demandas da atualidade, é preciso substituir a abordagem tecnicista, voltada somente para capacitação, pela abordagem que analisa a prática que está sendo desenvolvida pelo professor, enfatizando a temática dos saberes docentes e a busca de uma base de conhecimento para os professores, e possibilitando ao professor a concretude de seus atos e a formação plena de sua identidade.

Diante disso, fica evidente, nas narrativas que seguiram, a pluralidade de saberes a que dispõem os professores da Licenciatura em Computação, sendo eles: Saberes Curriculares (Tardif, 1996); Gauthier, 1998); Saberes Experienciais (Tardif, 1996); Pimenta, 1999) e Gauthier (1998); Saberes Disciplinares (Tardif 1996); Gauthier, 1998); Saberes da Formação Profissional (Tardif, 1996) e/ou Saberes da Tradição Pedagógica (Gauthier, 1998); Saberes do conhecimento (Pimenta, 1999) e, por fim, Saberes das Ciências da Educação (Gauthier, 1998).

Constatamos ainda que esses saberes foram mobilizados, diante todos seus trajetos formativos, desde suas experiências enquanto aluno de diferentes

professores, de suas manifestações de docência, da reflexão sobre a prática, sobre o saber-fazer, sobre os conteúdos a serem ministrados, além dos programas e manuais escolares a serem seguidos até sua ação pedagógica.

Por fim, é possível dizer que as narrativas de vida e formação nos permitem explicitar a singularidade dos sujeitos e perceber o caráter processual da formação de profissional diante da construção dos saberes e fazeres docentes. Com isso, os elementos que constituem a prática docente são caracterizados pelos saberes que são incorporados a cada docente, sendo estes definidos de acordo com a relação que se tem com todo o conjunto de saberes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De tudo ficam três coisas: A certeza de que estamos sempre começando, a certeza de que é preciso continuar, e a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminarmos. Devemos fazer da interrupção um caminho novo, da queda uma dança, do medo uma escada, do sonho uma ponte da procura um encontro. Fernando Sabino

Ao concluir este trabalho, percebo que meu estudo é somente uma faísca na imensidão do que podemos descrever sobre a EBPTT no Brasil, ao mesmo tempo em que faíscas podem acender lindas e fortes fogueiras e em que pequenos estudos, assim que propagados, poderão estabelecer longos momentos de reflexão, acendendo uma pequena chama em cada pessoa que o ler ou dele se apropriar. Penso ser esta a função das pesquisas de mestrado e outras. Não precisamos necessariamente acender grandes chamas, mas podemos lançar faíscas para que, em certos momentos, essas faíscas se transformem em uma incandescente fogueira.

O desenrolar desta pesquisa sobre Trajetos Formativos de Docentes da EBPTT tornou-se um desafio, desafio existente entre os enfrentamentos que eram feitos entre o meu “eu pessoal” e o meu “eu profissional”, talvez por também pertencer a este grupo de colaboradores, ou muitas vezes pelas reflexões que me abordavam e me inquietavam. Ao fazer esta escrita final, não deixarei conclusões fechadas, mas pegadas que poderão manifestar-se em novos questionamentos e caminhos a trilhar.

O presente estudo disponibilizou um panorama da constituição da EBPTT em nosso país (Brasil), retratando os principais acontecimentos até a criação dos Institutos Federais, a fim de situar os leitores quanto ao local da realização da pesquisa.

Ao falarmos sobre EBPTT, foram feitas aproximações com diferentes autores tais como: Manfredi (2002), Canali (2009), Frigotto et al.(2008), Pacheco (2011), entre outros, autores que debruçam-se a estudar a constituição e apropriação da EBPTT em nosso país. Ao demarcarmos os saberes docentes, comungamos com autores como Freire (1996), Gauthier (1998, 2006), Garcia (1999), Josso (2004), Nóvoa (1995,1999,1988), Pimenta (1999,1997), Tardif (1991, 2002, 1999) e Zabalza (2004), sendo que Josso (2004) vem fortemente representada ao falarmos

e conceituarmos as narrativas de formação docente; além de tantos outros autores que ajudaram a embasar e concretizar esta escrita.

À luz de alguns desses autores, foram mapeados os saberes dos professores do curso de Licenciatura em Computação de um Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo eles: Saberes Curriculares, Saberes Experienciais, Saberes Disciplinares, Saberes da Formação Profissional e/ou Saberes da Tradição Pedagógica, Saberes do Conhecimento e, por fim, Saberes das Ciências da Educação. Eles foram desencadeados, diante todo o trajeto formativo desses profissionais, sendo regatados a partir de suas narrativas de vida e de formação.

Com isso, cabe-nos aqui compreender que os saberes acionados pelos professores da Licenciatura em Computação revelam potencialidades ao trabalho docente, fazendo-se necessária a socialização desses saberes, em momentos de formação continuada desses professores, lembrando que esses saberes foram sistematizados no cotidiano das salas de aulas, individualmente ou no grupo de professores, e merecem uma espécie de validação e troca dos mesmos, proporcionado, assim, momentos de reflexão sobre o curso e sobre si.

A partir da análise de seus saberes, sugere-se a este grupo de professores e seu coordenador, fomentar a procura por referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e diálogo reflexivo, baseando-se não somente nas experiências individuais, por vezes limitadas, mas, sobretudo, nas discussões coletivas. A tomada de consciência quanto aos seus saberes e fazeres, facilitando aos colaboradores assumirem uma postura de autonomia frente ao próprio processo formativo, é possível.

O desenrolar da pesquisa objetivava também analisar os trajetos formativos dos docentes da Licenciatura, sendo esse o momento de refletir e ver que algumas experiências foram mais satisfatórias do que outras, e que ambas nos representam e nos (re)significam, demarcando que esses profissionais advêm de diferentes lugares e tempos.

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 uma identidade docente. Para além, demonstramos 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.

Contudo, 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.

Ao grupo que estuda e estrutura a formação docente dentro dessa unidade, orienta-se trabalhar com questões voltadas ao Ensino Superior dentro da EBPTT, pois este estudo/formação poderá fortificar ações e práticas dentro deste contexto.

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.

Sendo assim, é possível dizer que as narrativas de vida e formação nos permitem explicitar a singularidade dos sujeitos e perceber o caráter processual da formação profissional diante da construção dos saberes e fazeres docentes. Para que isso ocorra, os elementos que constituem a prática docente devem ser caracterizados pelos saberes incorporados a cada docente, sendo definidos de acordo com a relação que se tem com todo o conjunto de saberes. Podemos dizer, ainda, que muitas vezes esses saberes são manifestados a partir de nossas experiências de aluno que foram de diferentes professores, de nossa formação inicial e continuada, da prática docente, dos conteúdos a serem ensinados, dos programas e manuais escolares, além daqueles produzidos nas informações que nos são manifestas, sempre refletindo sobre elas, entre outras tantas formas.

Por fim, se faz necessário, neste momento, exaltar as contribuições que esta pesquisa terá para o grupo de colaboradores e para a EBPTT, como já foi descrito neste trabalho. Poucas são as pesquisas que trabalham com os saberes, em específico os saberes de docentes que atuam na EBPTT. Sendo assim, o desvendar desses saberes poderá nortear os caminhos e os propósitos da formação continuada para este grupo de professores em primeiro momento, mediante a devolutiva deste trabalho ao *Campus* pesquisado, bem como, se apropriado por outros leitores, poderá estabelecer novos processos reflexivos, diante dos saberes necessários para atuação na EBPTT, e, com isso, poder minimamente restaurar as lacunas existentes na formação desses profissionais.



## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Paris: Robert Laffont, 1977.

BUENO, B. **Autobiografias e Formação de Professores**: um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério. São Paulo: USP, 1996.

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de Dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.566, DE 23 DE SETEMBRO DE 1909**. Créa nas capitais dos Estados das Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto\\_7566\\_1909.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf) Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 47.038, de 16 de Outubro de 1959. Descreve sobre o regulamento do ensino médio Industrial, revogado pelo decreto nº 75.079 de 1974. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1950-1969/d47038.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/d47038.htm) Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 4.073, de 30 de Janeiro de 1942**, Lei orgânica do Ensino Industrial. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-norma-pe.html>. Acesso em 16 jul 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 378/1937, LEI ORDINÁRIA DE 13 DE JANEIRO DE 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e saúde Pública. Brasil: 1937b. Disponível em:

[http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%20378-1937?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%20378-1937?OpenDocument) Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto-Lei nº 4.127, DE 25 DE FEVEREIRO DE 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Brasil: 1942b. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-norma-pe.html> Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Disponível em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.044, DE 18 DE OUTUBRO DE 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Revogada pela Lei Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm) Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 DE DEZEMBRO DE 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.948, de Dezembro de 1994.** Lei de criação dos Centros Federais de Educação Tecnológica. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm) Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 16/1999.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE\\_CEB16\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf) Acesso em: 16 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.172, DE 9 DE JANEIRO DE 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasil: 2001c. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) Acesso em: 20 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO nº 1, DE 2002-CN.** Dispõe sobre a apreciação, pelo Congresso Nacional, das Medidas Provisórias a que se refere o art. 62 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em:  
<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/rescon/2002/resolucao-1-8-maio-2002-497942-normaatualizada-pl.html> Acesso em: 18 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, DE 23 DE JULHO DE 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasil: 2004a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm) Acesso em: 18 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007a. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) Acesso em: 20 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. 2008d. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm) Acesso em: 12 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8035/2010 DE 17 DE DEZEMBRO DE 2013 - Plano Nacional da Educação - 2011/2020**

CANALI, E. C. **Geografia ambiental – desafios epistemológicos.** In: MENDONÇA, F., KOZEL, S. Elementos de Epistemologia da Geografia Contemporânea. Curitiba: Ed. da UFPR, 2009.

CARVALHO, O. F. e. SOUZA, F. H. de Magalhães. **Formação Do Docente Da**

**Educação Profissional E Tecnológica No Brasil: Um Diálogo Com As Faculdades De Educação E O Curso De Pedagogia.** Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302014000300883&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000300883&lang=pt). Acesso em: 08/04/2016.

CATANI, D.et.al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escrituras, 1997.

CALDART, R. S. Org., PEREIRA, I. B, ALENTEJANO P. e FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo.** / Organizado por– Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAPOZZOL, A.A. **Narrativas na formação comum de profissionais da saúde,** 2012. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-774620140002000](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-774620140002000) Acesso em:1308/04/2016.

CATORIADIS, C. A instituição imaginária da sociedade. 5ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_, **Uma sociedade à deriva: entrevistas e debates – 1974-1997.** Tradução de Cláudia Berliner. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

CIAVATTA, F., M.A. **O trabalho como princípio educativo-** Uma investigação teórico metodológica (1930-1960). Rio de Janeiro: PUC-RJ, (Tese de Doutorado em Educação), 1990.

CUNHA, M. I. LEITE, D. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade.** Campinas: Papyrus, 1996.

CUNHA, M.I.ISAIA, S. M. **A. Professor da educação superior.** In: MOROSINI, M.C.(Ed. Chefe). Enciclopédia de Pedagogia Universitária.v.2: glossário. Brasília: INEP/MEC, 2006.

CUNHA, M. I. **Ensino como mediação da Formação do Professor Universitário.** In, MOROSONI, M.(org.). Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação , Brasília: INEP, 2000.

\_\_\_\_\_. **O bom professor e sua prática.** 24. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

\_\_\_\_\_. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara: JM Editora, 1998.

\_\_\_\_\_. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** Educação e Pesquisa, São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

\_\_\_\_\_. **Trajетórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional.** Araraquara: Junqueira e Marins Editora, 2010.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI - 6 Edição. - São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2001.

ECICLOPÉDIA de Pedagogia Universitária, **Glossário**.vol.2, INEP/RIES, 2006.

ESTEVES, M. RODRIGUES, Â. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

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.

FARTES, V. e SANTOS, A. P. Q. Oliveira. Saberes, **Identidades, Autonomia Na Cultura Docente Da Educação Profissional E Tecnológica**. CADERNOS DE PESQUISA V.41 N.143 MAIO/AGO-. 2011 389. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742011000200004&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742011000200004&lang=pt). Acesso: 08/04/2016.

FERRAROTTI, F. **Sobre a Autonomia do Método Biográfico**, in: Nóvoa, A. Finger, M. (org). O Método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1998. p17-34.

FERREIRA, F. e I. **Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico - O Papel dos Professores, das Escolas dos Centros de Formação**. Portugal, Ed. Porto, 1994

FERREIRA. R. **O professor invisível: imaginário, trabalho docente e vocação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

\_\_\_\_\_. **Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor**. Rio de Janeiro: Quartet, 2ªed. 1999.

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

\_\_\_\_\_: **El trayecto de la formación**. Piados: México. 1990.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**. 9.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

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

\_\_\_\_\_; MARTIN, Lilian Lopes. **Educação e mudança**. 31 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, M.T.M. FIORENTINI D. **Desafios e potencialidades da escrita na**

**formação docente em matemática.** 2008. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-636X2014000100026](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2014000100026) Acesso em: 08/04/2016.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico.** Brasília: Inep, 2008.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

GARCIA, M. A. de A, FERREIRA, F. P.FERRONATO F A. **Experiências de humanização por estudantes de medicina.** Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462012000100006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462012000100006) Acesso em: 08/04/2016.

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

GAUTHIER, C.et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí (RS): Unijuí, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2007.

GUIMARÃES, M. SILVA, M. C. M. **As políticas de educação tecnológica para o Brasil do século XXI: reflexões e considerações do Sinasefe.** In MOLL, J. et al. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, M. C. **Experiências de Vida e Formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Experiência de vida e formação.** Lisboa: EDUCA, 2002

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

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, M. V. (Org.) **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Porto Alegre: Mediação, 1996.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, jan./abr. 2002.

MACHADO, L. R. S. **O Desafio Da Formação Dos Professores para a EPT e Proeja.** Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302011000300005&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300005&lang=pt) . Acesso: 08/04/2016.

MACHADO, L. R. de S. **Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional.** Revista Brasileira da Educação Profissional e

Tecnológica. v. 1, n. 1, (jun. 2008). Brasília: MEC, SETEC, 2008.

MACIEL, A. M. R. **Desenvolvimento e realização profissional docente: a saúde emocional no processo autoeducativo**. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (org.) Pedagogia Universitária. Tecendo redes sobre a Educação Superior. Santa Maria: EDITORA UFSM, 2009.

MANFREDI, S.M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARIN, M. J. S, et al. **Aspectos da integração ensino- serviço na formação de enfermeiros e médicos**, 2013. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010055022013000400005&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010055022013000400005&lang=pt) . Acesso em:08/04/2016.

MARX, K. ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Prólogo de José Paulo Netto. São Paulo: Cortez, 1998.

MARX, K. **O Capital. Crítica da economia política**. 2 vols. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MENDES R. VAZ A. **Educação Ambiental no ensino formal: narrativas de professores sobre suas experiências e expectativas**, 2009. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000300019&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000300019&lang=pt) . Acesso em: 08/04/2016.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 4. ed. São Paulo, 2002.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 29. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

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

\_\_\_\_\_. D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. V.3, Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 12ª edição. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

NARVAES, A. **Significações da profissão professor**. In: Oliveira, V. F. (ORG). *Imagem de professor: significados do trabalho docente*. Ijuí: Unijuí. 2000.

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

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: \_\_\_\_\_. (Org.).

Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. 2.ed. Portugal: Dom Quixote, 1995.

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

\_\_\_\_\_. **Profissão Professor**. Porto: Editora Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. **A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus**. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (org). O método (auto) biográfico e a formação. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

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

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Ed. Moderna Ltda., 2011.

PEREIRA, J. M. **Manual de Metodologia da Pesquisa Científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

PERES, L. M. EGGERT, E. KUREK, D.L. Essa coisas do imaginário: diferentes abordagens sobre narrativas de (auto) formação. São Leopoldo: Oikos; Brasília : Liber Livros, 2009.

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. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: identidade e saberes dadocência**. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor**. Nuances. Vol. III, Set. 1997.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PLACCO, V. M. N. e SILVA, S. H. S. da. **A formação do professor: reflexões e desafios, perspectivas**. In: CHRISTOV, L. H. da S. ALMEIDA, L. R. de. BRUNO, E. B. G. (orgs.) O Coordenador Pedagógico e a Formação Docente. São Paulo, 3ª ed. Edições Loyola, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto. LIMA FILHO, Domingos Leite. **Trabalho Docente Na**

**Educação Profissional E Tecnológica E No Proeja.** Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302011000300007&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302011000300007&lang=pt) . Acesso em: 08/04/2016.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Rio de Janeiro: PUC, 1999.

\_\_\_\_\_. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. et.al. **Os professores face ao saber** – esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, nº. 4, 1991.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 16.ed. Petrópolis: Vozes, 2014

REIS, P. **As narrativas na formação de professores e na investigação em educação.** **NUANCES:** estudos sobre Educação, 15(16), 17-34, 2008. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/12655950/As-narrativas-na-formacao-de-professores-e-na-investigacao-em-educacao>>. Acesso em: 11 de Novembro de 2016.

RODRIGUES, A. **Análise de práticas e de necessidades de formação.** Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2006.

SIMIONATO, M. et.al. **Formação de professores:** Abordagens contemporâneas. São Paulo: Paulinas, 2008.

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

SOUZA, E. C. de. **História de vida e formação de professores:** um olhar sobre a singularidade das narrativas (auto)biográficas. In: MACEDO, Roberto Sidney. (Org.). Currículo e docência: tensões contemporâneas interfaces pós-formais. Salvador: Editora da UNEB, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cartografia histórica: trilhas e trajetórias da formação de professores.** Revista da Faceba: Educação e Contemporaneidade, v. 12, n.20. Salvador, julho – dezembro de 1992.

VIANNA, C. E. S. **Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira.** Janus, Lorena, ano 3, 2006.

ZABALZA, M.A. **O ensino Universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.



## ANEXOS

## ANEXO A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do projeto:** TRAJETOS FORMATIVOS DE DOCENTES DA EBPTT: REFLEXÕES A PARTIR DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

**Pesquisador responsável:** Vantoir Roberto Brancher

**Autora do Trabalho:** Juliani Natalia dos Santos

**Instituição/Departamento:** UFSM/PPGEPT

**Telefone para contato:** (55) 32172258- (55) 9683751, (55) 99767875

**Local da coleta de dados:** Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Santo Augusto.

Prezado (a) Senhor (a):

Você está sendo convidado (a) a responder às perguntas deste projeto de pesquisa de forma totalmente voluntária. Antes de concordar em participar desta pesquisa e responder a entrevista, é muito importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Os pesquisadores deverão responder todas as suas dúvidas antes que você se decida a participar. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito.

**Objetivo do estudo:** Compreender os trajetos formativos e os saberes docentes para atuação na Educação Profissional e Tecnológica em um curso de Licenciatura em Computação.

**Procedimentos:** Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a entrevista, que aborda especificadamente sobre os trajetos formativos do professor atuante em um curso de Licenciatura em Computação de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

**Benefícios:** Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado, sem benefício direto para você.

**Riscos:** A pesquisa apresenta riscos mínimos aos participantes, dentre os quais a possibilidade de cansaço ao responder a entrevista, bem como a possibilidade de algum desconforto suscitado por alguma pergunta, uma vez que, a

comunicação entre os envolvidos pode ser suscetível há relações de diferentes hierarquias entre eles.

Se isso acontecer, o participante poderá desistir de participar da atividade. Os pesquisadores responsáveis se comprometem a, se for o caso, encaminhar o participante a serviço de atendimento especializado.

**Sigilo:** As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos autores do trabalho. Os sujeitos da pesquisa não serão identificados em nenhum momento, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados em qualquer forma.

Ciente e de acordo com o que foi anteriormente exposto, eu

---

\_\_\_\_\_, estou de acordo em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santa Maria, \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Assinatura do sujeito de pesquisa / representante legal

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o consentimento livre e esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, Março de 2016.

---

Pesquisador responsável

## ANEXO B-TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

**Título do projeto:** TRAJETOS FORMATIVOS DE DOCENTES DA EBPTT: REFLEXÕES A PARTIR DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

**Pesquisador responsável:** Vantoir Roberto Brancher

**Autora do Trabalho:** Juliani Natalia dos Santos

**Instituição/Departamento:** UFSM/PPGEPT

**Telefone para contato:** (55) 32172258- (55) 9683751

**Local da coleta de dados:** Instituto Federal Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - Campus Santo Augusto.

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos colaboradores da investigação cujos dados serão coletados através de entrevista. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas, após a conclusão do trabalho, na sala da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Inovação do IF FARROUPILHA por um período de 05 anos. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Em ...../...../....., com o número do CAAE.....

Santa Maria,.....de .....de20.....

.....  
Assinatura do pesquisador responsável

## ANEXO C– AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

**AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável pela \_\_\_\_\_, autorizo a realização do estudo TRAJETOS FORMATIVOS DE DOCENTES DA EBPTT: REFLEXÕES A PARTIR DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO, a ser conduzido pela pesquisadora Juliani Natalia dos Santos

Fui informado, pelo responsável do estudo, sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Data

Assinatura e carimbo do responsável institucional

## APÊNDICES

## APÊNDICE A– INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Bloco	Pergunta
<p align="center"><b>Panorama de Formação</b></p>	<p><b>Questão 01-</b> Quem é (Nome do Entrevistado)?</p> <p><b>Questão 02-</b> Fale um pouco sobre sua formação acadêmica, onde e porque você fez os cursos que você fez?</p>
<p align="center"><b>Representação de Docência</b></p>	<p><b>Questão 03-</b> O que é ser professor para você?</p> <p><b>Questão 04-</b> O que o levou a optar pela docência?</p> <p><b>Questão 05-</b> Você acredita que o curso de Licenciatura no qual atua prepara os alunos para docência?</p>
<p align="center"><b>Trajetos de Formativos</b></p>	<p><b>Questão 06-</b>A quanto tempo você trabalha? A quanto tempo como professor? E quanto tempo na EBPTT?</p> <p><b>Questão 07-</b> Em que momento a docência surge em sua vida?</p> <p><b>Questão 08-</b> Já fez alguma formação específica para EBPTT?</p> <p><b>Questão 09-</b> Fale- nos dos seus percursos formativos como pessoa e como profissional.</p>

**Saberes Docentes**

**Questão 10-** Como é para você trabalhar na Licenciatura em Computação?

**Questão 11-**Quais os pontos negativos e positivos de trabalhar no curso?

**Questão 12-**Quais as singularidade de atuar nesse curso em relação aos demais cursos da instituição?

**Questão 13-** O que é ser um bom professor para você? Que imagem lhe ocorre quando você pensa nele? Fale-nos sobre seu melhor professor.

**Questão 14-**O que é ser um mau professor para você? Que imagem lhe ocorre quando você pensa nele? Fale-nos sobre seu pior professor.

**Questão 15-** Como você organiza seus processos de ensino? Fale-nos um pouco sobre a preparação de suas aulas. O que você leva em consideração na organização das mesmas?

**Questão 16-** Você tem algum planejamento de aula que organizou e que considera que foi uma aula com resultados positivos?

**Questão 17-** Você tem algum planejamento de aula que organizou e que considera que foi uma aula com resultados não tão positivos?

**Questão 18-** O que tem lido ultimamente? Qual foi o ultimo material que você leu? Fale-nos um pouco sobre ele.

**Questão 19-** Que ações outras você tem feito que considera qualificam sua docência?

**Questão 20-** Como você se sente como professor?

**Questão 21-** Com quem, quando e de que forma você acredita que aprendeu a ser professor?

**Questão 22-** Na atualidade você sente necessidade de realizar alguma formação para qualificar seus processos de ensino? Qual seria? Por quê?

**Questão 23-** Para você, quais são os saberes necessários para constituição de um profissional de educação?

**Questão 24-** Pensando no objetivo desse trabalho qual seja conhecer os trajetórias formativas, os saberes e as representações de docência na EBPTT, especificamente no curso de Licenciatura em Computação, você acredita que outras questões seriam necessárias a esse instrumento ou você gostaria de acrescentar algum tópico a esse instrumento?