



Liliane Campos Machado



Universidade de Brasília (UnB)

lcmpedagogia@gmail.com

Anderson Gomes Peixoto



Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
(SEEDF)

Universidade de Brasília (UnB)

etc.andersonpeixoto@gmail.com

A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES PROFISSIONAIS DOCENTES DOS PROFESSORES DE INFORMÁTICA DA SEEDF

RESUMO

O professor de informática, profissional que possui formação e capacidade de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem no âmbito escolar, é oportuno para atender às demandas sociais de formação para a sociedade tecnológica. A construção da identidade deste docente tem gerado reflexões no que se refere a atender as exigências do uso de tecnologias e de suas transformações na sociedade. Esse artigo objetiva analisar a construção da identidade docente do professor de informática da SEEDF. A metodologia utilizada é a pesquisa bibliográfica e análise documental. Os principais resultados alcançados na pesquisa apontam que a construção da identidade docente é contínua e repleta de influências, entre elas a do contexto histórico, sendo possível aferir que é necessária uma valorização da formação e do professor de informática.

Palavras-chave: Educação. Identidade docente. Formação. Professor de Informática.

THE CONSTRUCTION OF TEACHER PROFESSIONAL IDENTITIES OF SEEDF COMPUTER TEACHERS

ABSTRACT

The computer teacher, a professional with training and the ability to develop the teaching-learning process at school, is opportune to meet the social demands of training for the technological society. The construction of the identity of this teacher has generated reflections with regard to meeting the demands of the use of technologies and their transformations in society. This article aims to analyze the construction of the teaching identity of the SEEDF computer teacher. The main results achieved in the research point out that the construction of the teaching identity is continuous and full of influences, including that of the historical context, making it possible to verify that it is necessary to valuing training and the computer teacher.

Keywords: Education. Teaching identity. Education. Computer teachers.

Submetido em: 27/04/2020

Aceito em: 13/07/2020

Publicado em: 10/12/2020



<http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp591-609>



I INTRODUÇÃO

Um tema que tem gerado muitas discussões na área educacional é a construção da identidade docente uma vez que, com o passar dos anos, tem ocorrido um aumento da exigência de formação dos professores, tanto inicial quanto continuada. Tem-se exigido dos docentes uma atualização constante no que tange a questão da sua formação continuada. Ainda nesse contexto, percebe-se um aumento da inserção digital das pessoas, o que amplia ainda mais a demanda por formação docente.

A escola, como uma instituição formadora dos indivíduos, tem responsabilidade sobre a preparação dos educandos com vistas a sua inserção na sociedade tecnológica atual. Essa inserção funda-se nos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento este, de natureza normativa, que estabelece as aprendizagens fundamentais a todos os estudantes da Educação Básica. A Base estabelece dez competências gerais que devem ser desenvolvidas nos estudantes da Educação Básica, com vistas a assegurar os seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento. As dez competências são perpassadas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em especial a competência geral 5, a qual define que o estudante deve:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, p. 9, 2018).

Para o desenvolvimento das competências gerais que envolvem as TDIC é importante que o professor, independente da área de atuação, tenha uma formação para a utilização e mediação das diversas tecnologias em sua prática pedagógica. Sabe-se que muitos professores não possuem uma formação adequada para a utilização das TDIC, sendo assim, o professor de informática assume um papel importante para a garantia desses direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim sendo, percebe-se que a atuação do professor de informática, enquanto profissional que possui sólida formação e capacidade de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com foco nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as suas potencialidades no ambiente escolar, é oportuna, pois, por meio do processo educativo por ele realizado é possível propiciar uma formação crítica que atenda as demandas da sociedade contemporânea.

Vale salientar que a mera utilização de TDIC não é garantia de uma educação crítica e transformadora, visto que, dependendo da maneira como as tecnologias são concebidas e de como os conteúdos serão abordados, o professor pode continuar desenvolvendo uma prática pedagógica tradicional e ausente de perspectiva transformadora. Em seus pressupostos, Kincheloe (1997) esclarece que ao utilizar as tecnologias, o professor deve deixar de lado a prática de transferir os antigos métodos, técnicas e estratégias de ensino para que ele possa criar, recriar, construir e reconstruir outras maneiras

para o ensino-aprendizagem por meio das TDIC, mesmo não tendo uma fórmula, quando o professor aprende a trabalhar com as tecnologias, ele estará mais propício para ensinar com elas.

Diante disso, esse artigo tem como objeto de estudo a análise dos desafios para a construção da identidade docente do professor de informática, tendo por referência a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

A construção da identidade docente é composta pelo significado que cada professor constrói no decorrer de sua atividade docente a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2002).

O interesse pelo objeto investigado surgiu da experiência profissional de um dos pesquisadores que é professor de Informática da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e com base nos diálogos construídos ao longo da disciplina Processos Formativos, ofertada pela Faculdade de Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, ministrada pela outra pesquisadora deste artigo, que investiga aspectos relativos à formação docente.

Partindo dessas experiências, os pesquisadores envidaram esforços para investigar aspectos da construção da identidade docente e da identidade profissional docente do professor de informática na SEEDF. A questão-problema que norteará essa pesquisa é: como a legislação vigente da SEEDF afeta a construção da identidade docente e da identidade profissional docente do professor de informática dentro da rede pública de ensino?

Como objetivo geral propõe-se analisar alguns fatores que influenciam a construção da identidade docente e da identidade profissional docente do professor de informática da SEEDF. Os objetivos específicos são: conceituar identidade docente e identidade profissional docente; analisar a legislação vigente e informações da SEEDF que podem afetar a formação da identidade docente e da identidade profissional docente do professor de informática e a sua valorização.

Entende-se que a importância desta pesquisa se justifica pelo fato de o professor de informática ter ganhado espaço de relevância no contexto educacional, pois espera-se que os estudantes em formação sejam inseridos na sociedade tecnológica, para isso, o professor de informática deve propiciar uma formação crítica que atenda às demandas da sociedade contemporânea.

O artigo está organizado em três partes. Na primeira, busca-se compreender e teorizar sobre a identidade docente. Na sequência, discute-se sobre construção da identidade profissional docente do professor da área de Informática, com um olhar voltado para a realidade da SEEDF. E, na terceira, sem a pretensão de finalizar o debate da questão, encerra-se este artigo com algumas considerações.

2 A IDENTIDADE DOCENTE

Nesta seção busca-se conceituar identidade docente e compreender o seu processo de construção e, para essa finalidade, dialoga-se com autores que têm se dedicado a discutir sobre a temática.

Nóvoa (1992) define a identidade como um lugar de lutas, tensões e conflitos, caracterizando-se como um espaço de construção do ser e estar na profissão, que parte do pessoal para o profissional e vice-versa: “[...] é um processo que necessita de tempo. Um tempo para refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (NÓVOA, 1992, p. 16). A identidade é entendida como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado, conforme corroborado pelos autores a seguir:

As identidades são processuais, multifacetadas e relacionais; elas se estabelecem em uma complexa rede de poderes e discursos. O que os indivíduos e grupos pensam a respeito de si mesmos está em permanente tensão e negociação (rejeição/assimilação) com o que dizem que eles são ou devem ser (PIZZI; VIEIRA; HYPÓLITO, 2008, p. 2).

Nóvoa (1992) afirma também que na construção da identidade do docente, três processos são essenciais: o desenvolvimento pessoal, que se refere aos processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, concernente aos aspectos da profissionalização docente; e o desenvolvimento institucional, que se reporta aos investimentos da instituição para a consecução de seus objetivos educacionais. Os processos de profissionalização continuada bem-sucedidos assentam-se nesse tríplice de investimento.

Considerando o exposto, necessário se faz compreender a identidade docente e a identidade profissional docente. Para Pizzi, Vieira e Hypólito (2008, p.2):

A primeira apresenta traços e aspectos que caracterizam a docência e estes são marcados por muitas diferenças, dentre elas pode-se destacar as de gênero, de raça/etnia; de classe; de sexo; de instituições e sistemas; de condições de trabalho e interesses conforme a posição profissional e institucional; de formação e qualificação em termos profissionais conforme o lugar de atuação; de possibilidades de inserção no mercado de trabalho dentre outras.

A identidade docente é construída constantemente durante todo o percurso profissional do professor, impulsionada por suas experiências, conhecimentos adquiridos, relações com outros professores, estudantes e no decorrer de sua prática pedagógica, com seus erros e acertos. Rocha e Aguiar (2012) afirmam que:

Ao revisarmos rapidamente o histórico da docência, percebemos que cada década traz a identidade do docente, que por ser inacabada, multifacetada, autoformativa, uma maneira de ser e estar na profissão, representa uma identidade que está inserida num momento histórico demarcado por sua época. Percebemos também que, num movimento de ir e vir, tais épocas deixam e trazem um pouco de si para o período subsequente, o que, na fluidez da construção da identidade docente nos torna inacabados e abertos a novos formatos identitários (p. 7).

Existe uma relação direta entre o processo de identidade docente e o momento histórico, social e cultural em que o docente está inserido. Assim sendo, a identidade docente é algo inacabado e que está em constante processo de formação.

Pimenta (2005) afirma que a identidade docente se constrói, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano, 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. Lima (2005, p. 21) afirma que:

A identidade docente é configurada no fazer pedagógico, no cotidiano de trabalho do professor, na vivência de conflitos e situações diversas, a partir da reelaboração de conhecimentos e de novos saberes, evidenciando a existência de um saber que se constrói no próprio fazer, isto é, um saber tácito ou conhecimento prático adquirido nas experiências vividas e no exercício das atividades pedagógicas.

Recorrendo a Pimenta (2002) pode-se entender que o processo de construção da identidade docente tem um caráter eminentemente histórico, ou seja, o sujeito localizado no tempo e no espaço, por meio da sua ação, constrói, cria o conhecimento e o seu fazer profissional, dentro das possibilidades de seu determinante espaço histórico-cultural. Isto significa que, de acordo com as circunstâncias e exigências postas pela sociedade em uma determinada época, o fazer profissional tem, historicamente, maneiras diferentes de atuação.

A identidade é a realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal como coletivamente. Esta não é algo que se possui estaticamente, mas algo que é desenvolvido durante a sua trajetória. Ela não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto (MARCELO, 2009).

Passando à identidade profissional docente, esta é entendida em relação às posições de sujeito, que são atribuídas, por diferentes discursos e agentes sociais, aos professores e às professoras em exercício de suas funções em contextos laborais concretos. Essa identidade refere-se também ao conjunto de representações postas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005).

Freitas (2000) afirma que as organizações podem ser compreendidas como espaços sociais que acolhem e oferecem ao indivíduo um sentimento de pertença. Nesse sentido, a cultura organizacional constrói, suporta e vincula um espaço imaginário que é a base para constituição das identidades dos indivíduos.

Ao longo de sua trajetória acadêmica, o docente estabelece vínculos sociais e afetivos com orientadores e professores. Esses profissionais presentes na vida dos docentes destacam-se no processo

de formação destes profissionais, uma vez que por meio dessas filiações, estes atores ligam-se não apenas intelectualmente, mas afetivamente (FREITAS, 2007).

Outro aspecto importante que coopera para a formação da identidade docente é a formação continuada de professores. Freitas et. al (2018), em um estudo que apresenta reflexões dos professores e gestores em relação às políticas públicas de formação continuada de docentes, atestam um afastamento entre as formulações das políticas públicas e da realidade das escolas.

Ao analisarem aspectos das políticas públicas que normatizam a formação de professores, Cabrera e Araújo (2018), também asseveram que a complexidade do cenário educacional brasileiro exige profissionais preparados para lidarem com os desafios cotidianos da profissão docente, e como contraponto sinalizam a relevância das políticas públicas de pós-graduação, haja vista que as atividades de pesquisa e orientações ocorrem majoritariamente em cursos *stricto sensu*.

No dizer de Dubar (1997), as identidades sociais profissionais não são expressões psicológicas de personalidades individuais nem resultado de estruturas externas ao indivíduo, mas resultam de construções sociais em que há interação de diferentes sistemas de referência sempre precários, reconstruídos nos processos de socialização. Nesse sentido, o autor afirma que a construção biográfica de uma identidade profissional e social se dá nas relações de trabalho a partir do momento em que o indivíduo, concluindo sua formação escolar, confronta-se com o mercado de trabalho.

A identidade profissional contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho dos docentes, e é um fator importante para que se tornem bons professores.

Uma vez definidos os conceitos de identidade docente e de identidade profissional docente, parte-se para a discussão sobre a construção da identidade profissional docente e a análise da legislação vigente e informações da SEEDF que afetam essas formações identitárias, com foco no professor de informática da SEEDF.

3 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: O LUGAR DO PROFESSOR PROFISSIONAL DE INFORMÁTICA

Em se tratando da identidade profissional, essa se constrói com base na significação social da profissão, de suas tradições e também no fluxo histórico de suas contradições. A profissão docente, assim como outras profissões, surge num contexto como resposta às necessidades postas pelas sociedades, constituindo-se num corpo organizado de saberes e um conjunto de normas e valores (BENITES, 2007).

As instituições em que os docentes estão inseridos desempenhando seu papel profissional têm uma grande importância e é indispensável na construção da sua identidade, além disso, os profissionais

com quem esse docente teve contato no seu processo de formação inicial e continuada influenciam a atuação desse docente.

Na visão de Teodoro (1992), os professores são profissionais que devem ter uma função (re)criadora sistemática, sendo esta a única forma de proceder quando se tem alunos e contextos de ensino com características tão diversificadas. Para este autor:

O professor não pode ser conceptualizado como um reproduzidor das orientações do currículo, dos manuais escolares, da formação que recebeu. Também não pode ser conceptualizado como um criador de tudo que deve utilizar na sala de aula e fora da sala de aula. A função do professor é uma função de criação e de recriação sistemática, que tem em conta o contexto em que se desenvolve a sua actividade e a população-alvo dessa actividade (TEODORO, 1992, p. 23).

Perrenoud (2001) define o professor profissional como uma pessoa autônoma, dotada de competências específicas e especializadas, que repousam sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos, oriundos da Ciência, legitimados pela universidade, ou de conhecimentos explicitados, oriundos da prática. Quando sua origem é uma prática contextualizada, esses conhecimentos passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente, de maneira racional, e o professor é capaz de relatá-los¹.

A profissionalização é constituída, assim, por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes em uma determinada situação. O profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação; é o “homem da situação”, capaz de “refletir em ação” e de adaptar-se, dominando qualquer nova situação. Contudo, pede-se: “que saiba jogar com as regras e manter uma relação com os conhecimentos teóricos, que não seja reverente e dependente, mas, ao contrário, crítico, pragmático e até mesmo oportunista” (PERRENOUD, 1993, p. 25); em resumo, que esse profissional seja autônomo e responsável.

Esse modelo de profissionalismo parece fundamentar, atualmente, o processo de profissionalização dos professores e ser predominante. Surge a questão de quais competências no nível do ensino e quais modelos de formação ele acarreta.

Historicamente (ALTET, 1994), pode-se levantar quatro modelos diferentes de profissionalismo de ensino (ou “paradigmas”, de acordo com PAQUAY, 1994) que foram dominantes na França e os respectivos modelos de formação que os construíram:

O professor MAGISTER ou MAGO: modelo intelectual da antiguidade, que considerava o professor como mestre, um mago, que sabe que não necessita de formação específica ou de pesquisa, uma vez que seu carisma e suas competências retóricas são suficientes;
O professor TÉCNICO: modelo que aparece com as escolas **normais**; a formação para o ofício ocorre por aprendizagem imitativa, com apoio na prática de um ensino várias vezes experimentando, que transmite o seu *savoir-faire*, os seus “truques”; o formador é um prático experiente e serve como modelo; as competências técnicas dominam;

¹ Tal primazia da racionalidade está longamente argumentada por Tarfid e Gouther, in: Perrenoud, P – Formando Professores Profissionais – cap. 10.

O professor ENGENHEIRO ou TECNÓLOGO: esse modelo apoia-se em aportes científicos trazidos pelas ciências humanas; ele racionaliza a sua prática, procurando aplicar a teoria; a formação é orientada por teóricos, especialistas do planejamento pedagógico e da didática;
O professor PROFISSIONAL ou REFLEXIVO: nesse quarto modelo, em nossa opinião, a dialética entre teoria e prática é substituída por um ir e vir entre PRÁTICA – TEORIA – PRÁTICA; o professor torna-se um profissional reflexivo, capaz de analisar as suas próprias práticas, de resolver problemas, de inventar estratégias; a formação apoia-se nas contribuições dos praticantes e dos pesquisadores; ela visa a desenvolver no professor uma abordagem das situações vividas do tipo AÇÃO – CONHECIMENTO PROBLEMA, utilizando conjuntamente prática e teoria para construir no professor capacidade de análise de suas práticas e de metacognição. (grifo do autor) (PAQUAY, 1994, p. 7-33).

Ainda de acordo com o autor, nesses modelos de profissionalismos, diferem a natureza das competências profissionais e dos conhecimentos que ensinam. Portanto, é necessário identificar quais são as competências e os conhecimentos que se valem das práticas do professor profissional, após haver definido primordialmente o que constitui a especificidade da profissão/reflexão voltada para o ensino.

O professor profissional, segundo Altet (1994), é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem, em uma determinada situação, um profissional da promoção de interações e significações partilhadas. Não é possível falar do professor profissional sem entender as competências profissionais e os conhecimentos desse professor.

Entende-se por competências profissionais o conjunto formado por conhecimentos, *Savoir-faire* e posturas, mas também as ações e atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor. Anderson (1986) fala em conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para garantir as tarefas e os papéis de professor. Essas competências são de ordem cognitiva, afetiva, conativa e prática. São também duplas: de ordem técnica e didática na preparação dos conteúdos e de ordem relacional, pedagógica e social, na adaptação às interações em salas de aula.

No ensino, as competências abrangem os saberes plurais trazidos pelo planejamento, pela organização, pela preparação cognitiva da aula e pela experiência prática advinda das interações em sala de aula. As classificações para os saberes que ensinam são numerosas e se diversificam conforme os paradigmas de pesquisa e as disciplinas que as construíram (Filosofia, Psicologia e Etnologia). A totalidade das divisões em categorias propostas, fundamentadas na natureza do conhecimento dos docentes, atestam a existência de uma multiplicidade de saberes que ensinam: teóricos e práticos, conscientes e capazes de preparar e conduzir uma ação, ou, ainda, implícitos, empíricos, na forma de rotinas automatizadas e interiorizadas, que intervêm nas improvisações ou nas tomadas de decisão interativas na ação (ALTET, 2001).

A respeito de seu valor epistemológico, Altet (2001) distingue duas fontes de validade para esses saberes:

[...] uma validade *a priori* dentro do rigoroso procedimento de investigação; uma validade *a posteriori* através da transferência: ocorre quando esses saberes contextualizados são transferidos e corroborados por outros praticantes a novas situações. Os saberes pedagógicos organizados e

formalizados são, então, transferíveis e transmissíveis por um discurso argumentado. A reflexão sobre os saberes profissionais e sua explicitação permite ao professor inventar suas próprias normas estratégicas, as que mais convêm aos contextos, aos alunos, à situação encontrada e que melhor a explica. Assim, passam a construir a “razão pedagógica” identificada por Gauthier (1993) e podem ser comparados aos saberes da jurisprudência, que permitem julgamentos sobre as ações conduzidas a partir de casos identificados (ALTET, 2001, p. 32).

Reiterando o que disse Pimenta (1999), a identidade do professor é construída a partir dos significados sociais da profissão, da reafirmação das práticas. Nas palavras da autora:

A identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas, também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias (PIMENTA, 1999, p. 19).

Enquanto o perfil profissional, muitas vezes confundido com identidade profissional, desenvolve-se durante a formação acadêmica. Dessa forma, a formação docente está relacionada às competências e saberes que o profissional apreende durante a formação. O perfil profissional não muda de acordo com o meio onde o profissional está inserido, enquanto a identidade profissional adapta-se ao contexto sócio-político-histórico.

No que se refere à questão da profissionalização, temos Tardif (1999) que analisa a questão dos saberes profissionais e a sua relação na problemática da profissionalização do ensino e da formação de professores. Ele considera que a diferença entre as profissões está na natureza do conhecimento profissional que, por sua vez, apresenta as seguintes características:

a) é especializado e formalizado; b) é adquirido, na maioria das vezes, na universidade, que prevê um título; c) é pragmático, voltado para a solução de problemas; d) é destinado a um grupo que de forma competente poderá fazer uso deles; e) é avaliado e autogerido pelo grupo de pares; f) requer improvisação e adaptação a situações novas num processo de reflexão; g) exige uma formação contínua para acompanhar sua evolução; h) sua utilização é de responsabilidade do próprio profissional. A implantação e o desenvolvimento destas características no ensino e na formação de professores têm sido um dos objetivos do movimento da profissionalização docente que, nos últimos anos, tem buscado construir um repertório de conhecimentos e definir competências para a formação e a prática do magistério.

Diante disso, a formação dos professores se torna um alvo crítico das nossas preocupações; quanto mais plural precisa ser, maior se torna a responsabilidade da sua formação. Como afirma Nóvoa (1995, p. 12) “os professores vivem tempos difíceis e paradoxais. Apesar das críticas e das desconfianças em relação às suas competências profissionais exige-se-lhes quase tudo. Temos que ser capazes de pensar a nossa profissão”.

Laurillard (1995) apresenta quatro situações de ensino que poderão ser desenvolvidas pelos professores através das novas tecnologias, a saber: a) a substituição do professor, mero contador de história, por um recurso tecnológico; b) o professor passará a exercer um papel de negociador, valendo-se de discussões e da tecnologia como local de pesquisa; c) o professor deverá fazer a conclusão do

processo ensino-aprendizagem, e ao aluno caberá a tarefa de pesquisar os recursos multimeios didáticos; d) e, por fim, o professor e os alunos interagindo criarão novos espaços de ensino com o uso conjunto dos recursos disponíveis, promovendo o que Lévy (1998) denominou de “inteligência colaborativa”.

Ressalta-se que o professor, nesse artigo de forma especial o professor de Informática ao trabalhar com as novas tecnologias, deverá possuir uma formação competente. Segundo Kenski (1995), a formação docente deve estar atenta para partilhar experiências e assumir a fragmentação das informações, como um momento didático significativo para a recriação e emancipação dos saberes.

Sendo assim, percebemos a complementaridade das aprendizagens presencial e mediada pelas TDIC, o que demanda uma formação do professor inicial e/ou continuada, sinalizando sempre uma reorganização dos saberes e dos fazeres docentes.

Com referência aos saberes que são construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada, Saviani (1996) salienta que o trabalho do educador ultrapassa a de professor. O autor afirma, ainda, que sendo o processo educativo um fenômeno complexo, os saberes nele envolvidos também o são. Por conseguinte, o autor identifica cinco categorias de 'saberes': o saber atitudinal, o saber crítico-contextual, os saberes específicos, o saber pedagógico e o saber didático-curricular, entendendo que são esses os saberes que todo educador deve dominar e que, portanto, devem integrar o seu processo de formação.

O autor também alerta para o fato de que o educador é aquele que educa e, conseqüentemente, precisa saber educar, aprender e precisa também ser formado, ser educado para ser educador e dominar os saberes implicados na ação de educar. Sob essa ótica, ele afirma que se invertem os termos da questão: “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador” (SAVIANI, 1996, p. 145).

A afirmação de Saviani (1996) contribui para a premissa de que o professor/educador possui uma visão de mundo, uma concepção de educação, de ensino, e que essas concepções determinam os tipos de saberes que deverão ser mobilizados em uma determinada situação em sala de aula e fora dela.

O ambiente cognitivo proporcionado e/ou exigido pelas TDIC tem sido introduzido nos cursos de formação docente, na maioria das vezes, até o momento, sem a preocupação de um “*habitus*”² em relação às ferramentas e aos processos educacionais realizados em articulação com elas. Com isso, impede-se que as vivências que envolvem as TDIC sejam transformadas em “capital pedagógico”, processo importante

² Habitus – termo de Tomás Aquino por Bourdieu (1972, 1980) que generaliza a noção de esquema, “estrutura estruturante” ou “Gramática geradora de prática” (BOUDIEU, 1972). Esse termo foi utilizado por Perrenoud (1993) como conjunto dos esquemas de percepção, avaliação, de pensamento e de ação.

para a constituição de um novo paradigma proposto para a escola/universidade, intitulado “nova ecologia cognitiva”³.

Dessa forma, parece acertada, como alternativa aos paradigmas atuais de formação docente, a visão de Perrenoud, ao propor processos e espaços de análise, questionamentos e reconversão dos “*habitus*”, viabilizando a vivência, ao longo do curso e das diversas situações escolares, o que ele chama de “modelo clínico” de formação. Este obriga o formador a estar presente no momento da ação, sendo disponível para que aconteça uma reflexão e uma compreensão dos fenômenos da prática. Desse modo, o “*habitus*” pode-se constituir não em circuitos fechados, mas em uma interação entre a experiência, a tomada de consciência, a discussão e o envolvimento em novas situações.

Nesse contexto formativo de constituição de um “*habitus*”, tem-se o Professor de Informática que deve ser um sujeito preparado para propiciar uma formação integral e integrada do estudante, possibilitando o seu desenvolvimento e aprendizagem, pautados no uso de tecnologias contemporâneas e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores. Conhecimentos técnicos e habilidades específicas para lecionar que somente o profissional com uma formação inicial em computação é capaz de prover.

Tomando como referências as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área da computação, os cursos de Licenciatura em Computação têm como objetivo principal preparar professores para formar cidadãos com competências e habilidades necessárias para conviver e prosperar em um mundo cada vez mais tecnológico e global e que contribuam para promover o desenvolvimento econômico, social e ambiental de nosso País.

A introdução do pensamento computacional e algorítmico na Educação Básica fornece os recursos cognitivos necessários para a resolução de problemas, transversal a todas as áreas do conhecimento. As ferramentas de educação assistida por computador e os sistemas de educação à distância tornam a interação ensino-aprendizagem prazerosa, autônoma e efetiva, pois introduzem princípios e conceitos pedagógicos na interação humano-computador. Essas ferramentas são desenvolvidas com a participação de Licenciados em Computação. Genericamente, todo sistema computacional com funcionalidade pedagógica ou que necessita de assistência para seu uso requer a participação dos Licenciados em Computação (BRASIL, 2012).

De acordo com a Resolução N^o 5/2016, os cursos superiores de licenciatura na área de informática propiciam que os egressos:

- I - possuam sólida formação em Ciência da Computação, Matemática e Educação visando ao ensino de Ciência da Computação nos níveis da Educação Básica e Técnico e suas modalidades e a formação de usuários da infraestrutura de software dos Computadores, nas organizações; II -

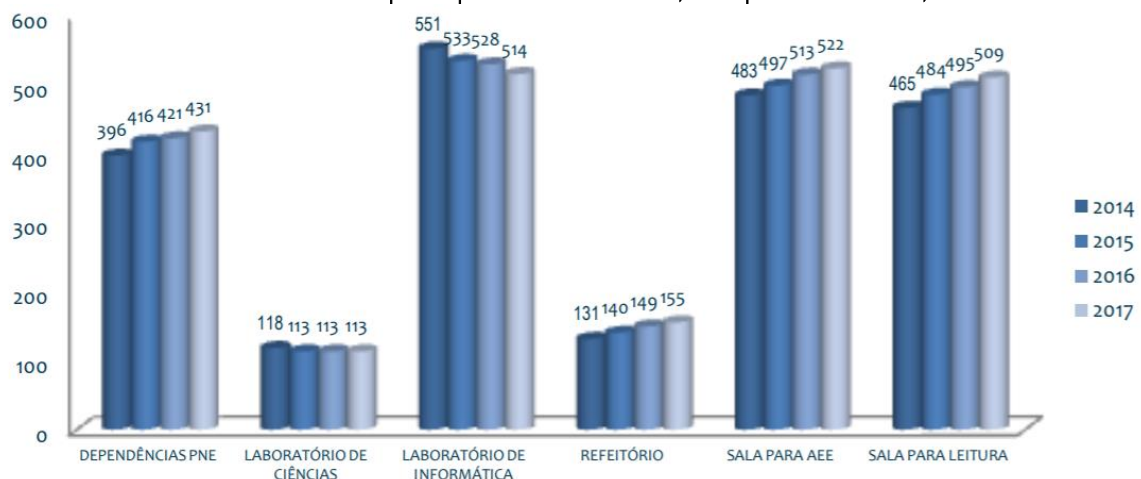
³ Para Lévy (1998), a ecologia cognitiva será uma nova disciplina, que se desenvolverá a partir da informática, estudando esses agenciamentos coletivos e contribuindo para estruturar os espaços cognitivos dos indivíduos e das organizações.

adquiram capacidade de fazer uso da interdisciplinaridade e introduzir conceitos pedagógicos no desenvolvimento de Tecnologias Educacionais, produzindo uma interação humano-computador inteligente, visando ao ensino e à aprendizagem assistidos por computador, incluindo a Educação à Distância; III - desenvolvam capacidade de atuar como docentes, estimulando a atitude investigativa com visão crítica e reflexiva; IV - sejam capazes de atuar no desenvolvimento de processos de orientação, motivação e estimulação da aprendizagem, com a seleção de plataformas computacionais adequadas às necessidades das organizações (BRASIL, 2016).

Desse modo, a formação inicial no Licenciado em Informática possibilita que este compreenda o impacto da informática e de suas tecnologias na sociedade, atendendo e antecipando-se às suas necessidades. Ela também possibilita que o professor reconheça a importância do pensamento computacional no dia-a-dia dos indivíduos, viabilizando a transposição didática dos conhecimentos informáticos para a sua aplicação em contextos adequados.

A SEEDF possui na Rede Pública de Ensino laboratórios de informática, que foram equipados por programas oficiais e pelas próprias unidades escolares. Porém, ao analisar os dados do Censo Escolar INEP/MEC (2018), evidencia-se que a quantidade de laboratórios existentes nas dependências das unidades escolares da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, entre os anos de 2014 e 2017, vêm reduzindo a cada ano. No ano de 2014 havia 551 unidades com laboratórios de informática, em 2017 esse número caiu para 514, uma redução de 6,51%.

Figura 1 – Número de unidades escolares por dependências existentes, rede pública de ensino, DF-2014-2017



Fonte: Censo escolar - INEP/MEC

Outro dado importante a ser destacado é proveniente do Censo Escolar - SEEDF (2019): a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal possui 683 unidades escolares.

Figura 2 – Unidades escolares por localização, segundo coordenação regional de ensino

CENSO ESCOLAR - 2019
REDE PÚBLICA ESTADUAL VINCULADA À SEEDF

CRE	UNIDADES ESCOLARES		
	Urbana	Rural	Total
PLANO PILOTO	106	1	107
GAMA	43	7	50
TAGUATINGA	64	-	64
BRAZLÂNDIA	19	12	31
SOBRADINHO	34	13	47
PLANALTINA	45	20	65
NÚCLEO BANDEIRANTE	32	3	35
CEILÂNDIA	91	5	96
GUARÁ	28	-	28
SAMAMBAIA	42	-	42
SANTA MARIA	28	1	29
PARANOÁ	21	14	35
SÃO SEBASTIÃO	21	4	25
RECANTO DAS EMAS	29	-	29
Total	603	80	683

Fonte: Censo escolar - SEE/DF

Cruzando-se os dados das duas pesquisas e comparando o número de unidades escolares integrantes com o número de unidades escolares que possuem laboratórios de informática, identifica-se que 169 unidades escolares (24,74%) da Rede Pública não possuem laboratório de informática, o que indica que apesar das demandas sociais, ainda tem escola que não atende a este preceito.

Quando analisamos o quantitativo de professores, as discrepâncias são maiores ainda. Atualmente a SEEDF conta com aproximadamente 25.232 Professores de Educação Básica efetivos e ativos. Desse total, apenas 112 professores são habilitados originalmente para o componente curricular Informática, sendo 2 professores readaptados, ou seja, que possuem limitação de função. A SEEDF também registra que 88 professores de componentes curriculares diversos possuem habilitação em informática, desses 8 são readaptados⁴.

A habilitação se refere à área de formação na qual o professor está formalmente habilitado a desenvolver suas atividades pedagógicas, conforme registro no sistema da SEEDF. Esse registro pode se dar de duas formas: de acordo com a sua área de concurso, que é o caso dos 112 professores de informática acima mencionados; ou através da inclusão de uma nova habilitação diversa do concurso que prestou, que é o caso dos 88 professores supracitados. Em ambos os casos, os professores precisam apresentar habilitação específica, obtida em curso superior com licenciatura plena ou bacharelado com complementação pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2013; 2018).

Ao consultar o último edital de concurso⁵ da SEEDF para concorrer à vaga de professor de Informática, o candidato deveria se enquadrar nas seguintes condições formativas, ou seja, ter a seguinte identidade profissional:

⁴ Dados obtidos através da resposta da SEEDF ao Memorando SEI-GDF N° 926/2018 – SEE/GAB/OUVIDORIA, protocolado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão.

⁵ Fonte: http://www.cespe.unb.br/concursos/SEE_16_DF/arquivos/ED_1_SEE_DF_2016___ABERTURA.PDF

CARGO 16: PROFESSOR DE EDUCAÇÃO BÁSICA – ÁREA DE ATUAÇÃO: INFORMÁTICA.
REQUISITO: diploma, devidamente registrado, de conclusão de curso de licenciatura plena em Informática; ou bacharelado ou tecnológico em Informática com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim, ou licenciatura plena ou bacharelado em Ciências da Computação com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim; ou bacharelado em Sistemas de Informação com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC; ou bacharelado em Análise de Sistemas de Informação com complementação pedagógica em Programa Especial de Licenciatura (PEL) em área afim, fornecido por instituição de ensino superior reconhecida pelo MEC.

Embora exista a exigência de um saber profissional garantido pela formação inicial, para ingresso na carreira via concurso público essa condição não é garantida em função de um outro fator que se destaca a seguir.

Para atuar nos laboratórios de informática, existe uma lista de prioridades definidas pelo artigo 23, da Portaria Nº 259/2013 da SEEDF:

§4º Terão prioridade para atuar nos laboratórios de informática autorizados, os seguintes servidores:

I - professor concursado e/ou habilitado em Informática ou área correlata;

II - professor concursado e/ou habilitado em componentes curriculares extintos;

III - professor com limitação de função.

§5º O professor concursado e/ou habilitado em outro componente curricular somente poderá atuar nos laboratórios de informática após expressa autorização da Subsecretaria de Gestão dos Profissionais da Educação.

As prioridades expressas nessa Portaria são um dos grandes motivos da dificuldade para a construção da identidade profissional docente do professor de informática e da sua valorização dentro da referida Secretaria de Educação. Tal fato se justifica, pois as prioridades de atuação contemplam professores concursados e/ou habilitados em componentes curriculares extintos após a autorização discricionária da Subsecretaria supramencionada, e também professores com limitação de função, que não necessariamente sejam concursados e/ou habilitados em Informática. Elencar esses dois grupos de professores na lista de prioridades de atuação nos laboratórios de informática significa conceder a atuação a professores que não possuam licenciatura específica para o ensino de informática, precarizando a formação docente do professor de informática, comprometendo a formação da identidade profissional docente e também o processo de ensino-aprendizagem. A ocupação dessas vagas também compromete a realização de concursos públicos para o provimento de vagas, haja vista que maquia a real necessidade de profissionais com a devida habilitação.

A rede pública de ensino do Distrito Federal conta com 200 professores devidamente habilitados para lecionar a componente curricular informática, mas não é possível afirmar que os 200 estão lecionando este componente, pois embora alguns tenham esta habilitação, são concursados originalmente em outros componentes curriculares.

Por fim, outra informação relevante que se desvela é que mesmo que os 200 professores devidamente habilitados estivessem lecionando informática, esta quantidade não seria suficiente para atender as 514 escolas com laboratórios. Ou seja, mais da metade das unidades escolares que possuem laboratório estão com eles fechados, com profissionais sem habilitação específica ou com professores contratados temporariamente.

Essa permissividade de atuação nos laboratórios de Informática permite inferir que não se tem construído pela SEEDF uma identidade docente e nem mesmo uma identidade profissional docente, pois não se garante uma formação inicial que caracteriza e permite reconhecer a profissão, a partir dos saberes específicos e especializados, bem como inviabiliza uma identidade profissional docente, por falta de interlocução e de formação inicial e continuada em processo formativo individual e/ou coletivo.

O processo de construção da identidade profissional docente é complexo e contínuo. Segundo Pimenta (2002) o aumento do número de instituições de ensino superior, responsáveis pela formação de professores, não tem produzido um resultado adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais, ressaltando a importância de se buscar definir nova identidade profissional do professor. Nesse sentido, a autora apresenta três passos a serem seguidos nos cursos que se propõem a mediar o processo de construção da identidade dos futuros professores.

- O primeiro passo consistiria na mobilização dos saberes da sua experiência acumulados como profissional, ou seja, os saberes produzidos pelo docente no seu cotidiano, em um processo constante de reflexão crítica. Dessa forma, o desafio posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos estudantes (de ver-se como estudantes, a ver-se como professor), isto é, de construir a sua identidade de professor.
- O segundo passo refere-se ao conhecimento ou ao domínio das áreas específicas. A tarefa do professor é, pois, a produção de conhecimentos e a criação de condições para que esta ocorra.
- O terceiro passo aponta para os saberes pedagógicos inerentes ao profissional docente. Saber ensinar pressupõe experiência, conhecimentos específicos e saberes pedagógicos didáticos.

Nesses passos pode-se corroborar que a formação do docente auxilia a construir uma identidade. Na análise da história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados de forma fragmentada, desarticulada, ou seja, conforme a época, um saber se sobressai em relação ao outro, priorizando-se um determinado saber em detrimento de outro. Assim, ao passar por um processo de formação inicial o professor recebe uma formação fragmentada e carrega consigo sequelas que a prática profissional o ajudará a superar e/ou a ressignificar.

O que se pode dizer, então, de um professor que não recebeu a formação inicial, mas que se vê obrigado a assumir a função de professor de informática? Isso nega a afirmativa de que a construção da identidade profissional tem sua gênese no olhar sobre os significados sociais da profissão, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA, 2002). Esse processo dificulta a construção de significados e sentidos para algo que não foi preparado, que não fez a mobilização de saberes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção da identidade docente é contínuo e ocorre desde a sua formação inicial até a sua prática docente em sala de aula. A construção da identidade docente é permeada por diversas influências, sejam elas por professores de sua formação inicial, pelos seus pares na escola, por influências ideológicas, políticas, por seus anseios, angustias e por suas vivências enquanto docente.

Um fator que influencia muito a construção da identidade docente é o momento histórico: local, tempo, sujeito, sociedade, época. Dependendo então das circunstâncias históricas em que o docente estiver inserido, sua identidade docente poderá ser construída de diversas maneiras.

Tendo em vista o percurso para a formação da identidade profissional, reconhece-se que é necessário que haja uma valorização da formação e do professor de informática, haja vista que as suas funções, nas atuais circunstâncias, são passíveis de serem atribuídas a outros profissionais que não possuem a formação inicial adequada para propiciar aos estudantes uma formação crítica e de qualidade e que possa proporcionar uma aprendizagem embasada por tecnologias contemporâneas, metodologias e estratégias inovadoras.

O docente com a formação inicial na área da tecnologia é o único apto a desenvolver a introdução do pensamento computacional e algorítmico na educação, de maneira a desenvolver os recursos cognitivos necessários para a resolução de problemas, transversal a todas as áreas do conhecimento. Sendo assim qualquer outro profissional que tente desempenhar essas funções específicas do profissional de informática pode não lograr êxito, colocando em risco a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Para o manuseio e mediação pedagógica das ferramentas de educação assistidas por computador, dos sistemas de educação e de sistemas computacionais com funcionalidades pedagógicas ou que necessite de assistência para seu uso, é indispensável a participação de Licenciados em Computação. O manuseio por profissionais não habilitados pode causar perdas, colocando em risco a interação ensino-aprendizagem

prazerosa, autônoma e efetiva, deixando de introduzir princípios e conceitos pedagógicos na interação humano-computador.

Para a construção da identidade docente do professor de informática na SEEDF e a sua valorização, faz-se necessário que o poder público distrital compreenda e dê a devida importância a esse profissional que no momento atual encontra-se sem prestígio. O início desse processo pode ser dado com a mudança da legislação atual, colocando a cargo dos laboratórios de informática apenas professores licenciados em computação, para a execução de um trabalho sério e que atenda as exigências legais e pedagógicas. Em suma, pode-se afirmar que a legislação vigente da SEEDF não contribui para a construção da identidade docente do professor de informática e para a sua valorização dentro da rede pública de ensino.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. **As competências do professor profissional**: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E.; PERRENOUD, P. (Orgs.). **Formando Professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? 3 ed. Porto Alegre: Artmed2. 2001.

ALTET, M. **La formation professionnelle des enseignants**. Pedagogie d'aujourd'hui. Paris: Presse Universitaire Française. 1994.

ANDERSON, L. W. La formation des maitres en fonction des compétences attendues. In: GRAHAY M. et LAFONTAINED, D. **L'art et la science de l'enseignement**. Bruxelles: Ed. Labor. 1986.

BENITES, L. C. **Identidade do professor de Educação Física**: um estudo sobre saberes docentes e a prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Ciência da Motricidade). Universidade Estadual Paulista: Rio Claro - SP, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso 21 setembro 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 5, de 16 de novembro de 2016**. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação na área da computação, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 136/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Computação, 2012.

CABRERA, M. R.; ARAÚJO, M. S. T. Análise das Políticas Educacionais na Pós-Graduação Stricto-Sensu no Âmbito da Formação Continuada de Professores. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 9, n. 3, p. 21-37, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 259, de 15 de outubro de 2013**. Disciplina a aplicação da Lei nº. 5.105, de 03 de maio de 2013, que dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal, 2013.

DUBAR, C. **A socialização**: construção de identidades sociais e profissionais. Portugal: Porto Editora, 1997.

FREITAS, L. M.; HENZ, C. I.; BOLZAN, D. P. V.; SILVEIRA, M. N. Políticas públicas para formação continuada de professores no ensino médio. **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 12, n. 1, p. 115-134, 2018.

FREITAS, M. E. A carne e osso do ofício acadêmico. **O&S**, v. 14, n. 42, p. 187-191, jul./set. 2007.

FREITAS, M. E. **Cultura organizacional: identidade, sedução e carisma**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; VIEIRA, J. S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

KENSKI, V. M. (org.) Novas Tecnologias: o reencantamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação**, n. 8, p. 58-71, 1995.

KINCHELOE, J. L. **A Formação do Professor como Compromisso Político**. Tradução: Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LIMA, C. M. F. P. B. **A Identidade Docente no Ensino Técnico: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2005.

MARCELO, C. **A identidade docente: constantes e desafios**. *Formação Docente*, v. 1, n. 1, p. 109-131, 2009.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAQUAY, L. Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant. **Recherche et Formation**, v. 16, p. 7-33, 1994.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed. 2. ed., 2001.

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

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, SP: Cortez. 4. ed. 2005.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da Educação - visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação & sociedade**, v. 69, p. 4-28, 1999.

PIZZI, L.C.V.; VIEIRA, J. S.; HYPÓLITO, Á. M. Identidades docentes e reestruturação educacional: construindo novas subjetividades profissionais. **ANPEDESul 2008**, Itajaí, SC: UNIVALI, 2008.

ROCHA, Á. M. C.; AGUIAR, M. C. C. Aprender a ensinar, construir identidade e profissionalidade docente no contexto da universidade: uma realidade possível. **Reunião Nacional da ANPEd**, 35, 2012, Porto de Galinhas. Anais. Porto de Galinhas: 2012.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

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

TEODORO, V. D.; F. J. C. de. (orgs.) *Educação e Computadores*. Lisboa - Portugal: GEP (Gabinete de Estudos e Planejamento) – EUROPAM, 1992.

COMO CITAR ESSE ARTIGO

Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)

MACHADO, Liliane Campos; PEIXOTO, Anderson Gomes. A construção das identidades profissionais docentes dos professores de informática da SEEDF. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, p. 591-609, 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em:
<https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10086>. Acesso em: dd mmm. aaaa.

American Psychological Association (APA)

Machado, L., & Peixoto, A. (2020). A construção das identidades profissionais docentes dos professores de informática da SEEDF. *Debates em Educação*, 12(Esp), 591-609. doi:
<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp591-609>