

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

DANIELA AUGUSTA GUIMARÃES DIAS

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE COMPUTAÇÃO**

Itatiba
2018

DANIELA AUGUSTA GUIMARÃES DIAS – RA 002201501089

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO
PROFESSOR DE COMPUTAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de concentração: Educação, Sociedade e Processos Formativos.

Orientadora: Prof^a Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva

Itatiba
2018

371.13 Dias, Daniela Augusta Guimarães.

D531p A prática como componente curricular no processo de
formação do professor de computação / Daniela Augusta
Guimarães Dias. – Itatiba, 2018.
173 p.

Tese (Doutorado) – Programa de Pós-
Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São
Francisco.
Orientação de: Luzia Batista de Oliveira Silva.

Sistema de Bibliotecas da Universidade São Francisco - USF

Ficha catalográfica elaborada por: Mayara Cristina Bernardino - CRB-08/9525



UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
EM EDUCAÇÃO

Daniela Augusta Guimarães Dias defendeu a tese "A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE COMPUTAÇÃO" aprovada no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade São Francisco em 27 de novembro de 2018 pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

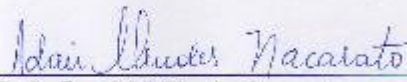


Prof. Dra. Luzia Balista de Oliveira Silva
Orientadora e Presidente

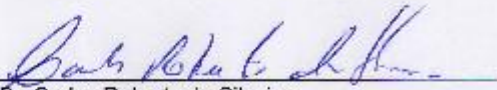
(participação por videoconferência)
Prof. Dra. Carmen Celia Barradas Correia Bastos
Examinadora



Prof. Dr. Eulálio Avolino Pereira Figueira
Examinador



Prof. Dra. Adair Mendes Nacarato
Examinadora



Prof. Dr. Carlos Roberto da Silveira
Examinador

DEDICATÓRIA

À minha família pelo apoio incondicional.
Ao meu esposo Tulio, pelo companheirismo,
cumplicidade e incentivo em todos os
momentos.

À Paola, filha amada, razão do nosso viver,
especialmente, por nos ensinar, **sempre**, o
sentido prático das palavras: amor,
compreensão, alegria e esperança.

AGRADECIMENTOS

“E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.
É tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá.
É tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar...”
(Caminhos do coração, 1987, Gonzaguinha)

Agradeço a Deus pelo dom da vida.

Expresso meus agradecimentos aos alunos e professores do curso de Licenciatura em Computação por seus relatos. Sem eles, este estudo não seria possível.

À minha professora e orientadora Luzia Batista de Oliveira Silva, que se tornou uma amiga, parceira e conselheira. Pela sua alegria que nos motiva, pelos incentivos e paciência dispensada no decorrer desses últimos anos, muito obrigada.

Aos professores Adair Mendes Nacarato, Regina Célia Gandro, Ana Paula de Freitas, Nilo Agostini, Daniela Dias dos Anjos e Milena Moretto por suas relevantes contribuições, pela partilha de ideias, teorias e por nortear, através das suas disciplinas, partes dos caminhos desta pesquisa.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa HIFOPEM - “História de formação de professores que ensinam Matemática”: André, Adriana, Cidi, Cleane, Denise, Flávia, Iris, Jonata, Marjô, Martha, Selma, Silvia, Renata e Vanessa, por todos os momentos compartilhados.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa ESTÉTICA, FORMAÇÃO SUPERIOR E INFÂNCIA: Adriel, Fernanda, Gilberto, Gláucia, Yolanda, Lilian, Luís, Marcos, Moacir, Mirian, Nancy, Osileide e Taitson, por todos os debates nas manhãs de sábado.

Aos professores que, juntamente com minha orientadora, compuseram a banca de qualificação e defesa: Dr^a. Carmen Célia B. C. Bastos, Dr. Eulálio Figueira, Dr^a. Adair Mendes Nacarato e Dr. Carlos Roberto da Silveira pelas relevantes contribuições, pelo cuidado na leitura e incentivo para a finalização desse trabalho.

A todos os professores e funcionários do Programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), pela oportunidade de eu poder me dedicar totalmente aos estudos no doutorado.

À CAPES, por ter financiado esta pesquisa, como, também, a pesquisa do mestrado. Apoio financeiro que me possibilitou total dedicação à mesma.

E agradeço, finalmente, às minhas amigas Cristina Almeida e Rosicler Oliveira, pela força, apoio e companhia em muitas idas e vindas, com quem partilhei muitas aflições e também muitas alegrias. Pela amizade de todas as horas, por todos os encontros acadêmicos e não acadêmicos, espero que nunca nos falem histórias para contar.

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Paulo Freire - **Pedagogia da Autonomia** (1996, p.90)

RESUMO

Esta tese, de abordagem qualitativa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001, e, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, câmpus Itatiba/SP, na linha de pesquisa, *Educação, Sociedade e Processos Formativos*, centrou-se na temática de como a Prática como componente curricular contribuiu no processo de formação/constituição do professor de computação. O contexto para a produção de dados foi o curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) do câmpus Machado. Os sujeitos participantes foram dez alunos e cinco professores da Prática como componente curricular do curso de Licenciatura em Computação. O **objetivo geral** foi analisar a contribuição da Prática como componente curricular na formação dos alunos do curso de Licenciatura em Computação; Os **objetivos específicos** foram: caracterizar a Prática como componente curricular no curso; investigar os motivos que levam os alunos de um curso de Licenciatura em Computação aderirem à profissão docente; identificar indícios da constituição profissional/identitária dos alunos e professores do curso e verificar quais experiências foram mais significativas na formação do licenciado em computação. Partiu-se da **hipótese** de que a Prática como componente curricular, no referido curso possibilita aos alunos/professores se descobrirem professores, dado que a procura pelo curso tem, como primeira motivação, uma formação em computação, visto que a informática não é uma disciplina obrigatória na rede educacional. Foram recursos metodológicos as entrevistas narrativas, as observações nas aulas de prática e as anotações no diário de campo, os quais objetivaram produzir dados pelos sujeitos participantes, a fim de responderem à **questão de pesquisa**: Como a Prática como componente curricular pode contribuir na formação/constituição dos professores do curso superior de Licenciatura em Computação no IFSULDEMINAS - Câmpus Machado? O referencial teórico adotado articulou estudos com abordagem narrativa de Walter Benjamin (1987), a formação identitária de Jorge Larrosa (2002, 2004, 2011 e 2014), o conceito de experiência em Walter Benjamin, Jorge Larrosa e Paul Ricoeur (1989, 1994 e 1997). Com a análise dos dados produzidos, emergiram as seguintes categorias: As narrativas de nossas histórias e lembranças, a formação da identidade (O Ser professor) e as experiências na construção da Prática como componente curricular. A pesquisa evidenciou que a Prática como componente curricular juntamente com os projetos de ensino pesquisa e extensão do curso tem sido um diferencial na formação identitária e profissional dos alunos. Verificou-se que existem inúmeros trabalhos na área de formação de professores e muitas pesquisas sobre o uso das tecnologias em salas de aula, porém, poucas especificamente na formação dos professores para que atuem como docentes da computação.

Palavras-chave: formação de professores, licenciatura em computação, prática de ensino.

ABSTRACT

This thesis, by means of qualitative approach, was carried out with the support of the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brazil (CAPES) - Finance Code 001, and developed in the Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação of the São Francisco University, Itatiba campus / SP, in the line of research, Education, Society and Formative Processes, focused on the theme of how the Practice as a curriculum component contributed to the computer teacher education / constitution process. The context for the data production was the Licentiate degree in Computing course of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Machado campus. The participants were ten students and five teachers of Practice as a curricular component of the Licentiate degree in Computing. The general objective was to analyze the contribution of the Practice as a curriculum component in the student education of the Licentiate degree in Computing course. The specific objectives were: to characterize the Practice as a curriculum component in the course; investigate the reasons that lead the students of the Licentiate degree in Computing course to join the teaching profession; to identify indications of the professional / identity constitution of the students and teachers of the course and to verify which experiences were most significant in the education of the graduated ones in Licentiate degree in Computing. It started from the hypothesis that the curricular component in this course enables students / teachers to discover themselves as teachers, since the search for the course has, as the first motivation, a computing education, once computing is not a compulsory subject in the educational network. Methodological resources were the narrative interviews, the observations in the practice classes and the field journal notes, which aimed to produce data by the participants, in order to answer the research question: How does the Practice as a curricular component can contribute to the teacher's education / constitution of the higher education Licentiate degree in Computing course at IFSULDEMINAS – Machado campus? The theoretical framework adopted articulated studies with Walter Benjamin's (1987) narrative approach, the identity formation of Jorge Larrosa (2002, 2004, 2011 and 2014), the concept of experience in Walter Benjamin, Jorge Larrosa and Paul Ricoeur (1989, 1994 and 1997). With analysis of provided data completed, the following categories emerged: The narratives of our stories and memories, the formation of identity (Being a teacher) and the experiences in the construction of the Practice as a curriculum component. The research evidenced that the Practice as a curricular component along with the projects of teaching, research and extension of the course has been a differential in the identity and professional formation of the students. It was noticed that there are many studies in the teacher education area and many researches on the use of technologies in classrooms, but few specific ones in the education of teachers to act as computing teachers.

Key words: teacher education, Licentiate degree in Computing, teaching practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura1: Exemplo de Nota de Campo	39
Figura 2: Forma utilizada para representar as anotações no diário de campo	44

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Teses e dissertações do banco de teses da CAPES/2015.....	140
TABELA 2 – Teses e dissertações do banco de teses da CAPES/2017	144
TABELA 3 – Teses e dissertações do banco de teses da CAPES relacionadas com a (à) Licenciatura em Computação	146
TABELA 4 – Teses e dissertações do banco de teses da CAPES relacionadas com a formação em tecnologias	149
TABELA 5 – Teses e dissertações de outros bancos de teses.....	150
TABELA 6 – Teses e dissertações de professores da computação do IFSULDEMINAS	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Listagem e Caracterização Resumida das Legislações Referentes à Prática como componente curricular	74
Quadro 2 - Estrutura Curricular do ano de 2009	78
Quadro 3 - As experiências no curso e em outras instituições	120

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Sigla	Significado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD	Educação a Distância
EAF	Escola Agrotécnica Federal de Machado
EN	Entrevista Narrativa
FIC	Formação Inicial Continuada (FIC)
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
HIFOPEM	História de formação de professores que ensinam Matemática
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MINTER	Mestrado Interinstitucional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAAE	Serviço Autônomo de Água e Esgoto
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNIFENAS	Universidade José do Rosário Vellano
UNIPLAC	Universidade do Planalto Catarinense
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO...	16
PRIMEIROS PASSOS...	26
POR ONDE ANDEI E COM QUEM CAMINHEI?	33
As entrevistas e os registros no diário de campo	41
O perfil socioeconômico dos alunos	45
O perfil dos professores no curso de Licenciatura em Computação	50
Os sujeitos que contribuíram com a pesquisa	53
Simão (aluno egresso)	53
Nádia (aluna egressa)	54
Luís Eduardo (aluno egresso)	54
Pedro (aluno egresso)	55
Maria (aluna egressa)	55
Marcos (aluno matriculado)	56
João (aluno matriculado)	56
Amorim (aluno egresso)	57
Wellington (aluno matriculado)	58
Luísa (aluna matriculada)	58
Lenaura (professora)	59
Eliane (professora)	59
Francisco (professor)	60
Cláudio (professor)	61
Wanda (professora)	61
O CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	63
O currículo nos cursos de licenciatura	66
A Prática como componente curricular	68
O curso de Licenciatura em Computação no câmpus Machado	76
OS CAMINHOS PERCORRIDOS	85
As narrativas de nossas histórias e lembranças	86
A formação da identidade (O Ser professor)	100
As experiências na construção da Prática como componente curricular	113
OS PRÓXIMOS PASSOS	126
REFERÊNCIAS	135

ANEXO I – MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	140
ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO.....	156
APÊNDICE I – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO	158
APÊNDICE II - DATAS E DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS DOS ALUNOS E PROFESSORES	162
APÊNDICE III - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA.....	163
ANEXO III – MATRIZ CURRICULAR DO ANO 2009.....	164
ANEXO IV – MATRIZ CURRICULAR DO ANO 2017	168

O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO¹...

“É fundamental, contudo, partimos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, Paulo. 1987, p.39).

Para mim, o caminho se faz caminhando, por isso, tento resgatar os caminhos que percorri e que ainda continuo percorrendo na escolha profissional que fiz, que não foi sonhada e nem planejada, mas trilhada com muita perseverança e cuidado.

Nasci no mês de julho, no ano de 1978, no município de Machado, cidade localizada no Sul de Minas Gerais. Entrei na escola com seis anos de idade no antigo pré-primário e sempre fui encantada pela escola. Ainda me lembro do nome e do rosto de todas as professoras da educação infantil e como aquele ambiente me atraía. Penso que fui uma boa aluna, muito tímida, mas muito observadora e curiosa, por isso, compreendia como dar um jeito de esclarecer dúvidas. Muito aplicada em sala de aula, eu fazia tudo com muita atenção, porque, para mim, era algo prazeroso aprender. Fechava as notas com muita facilidade, mas fazia questão de continuar frequentando as aulas até o fim do ano, mesmo quando os professores dispensavam os que já estavam aprovados.

Minha família, principalmente minha mãe e meu irmão mais velho, sempre me motivou/apoiou nos estudos. Meu pai (em memória) só estudou até a quarta série, e minha mãe foi alfabetizada pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL²). Mesmo com pouco estudo, ela sempre incentivou os filhos a estudar; ela sempre batalhou para que pudéssemos frequentar a escola. Era costureira e lavava e passava roupa para fora. Meu pai, um homem humilde, não via, como minha mãe, a importância dos estudos; achava que o mais importante era ter um emprego com carteira assinada, mas nos passou valores que foram fundamentais para a nossa formação; valores que foram despertados na infância e que me acompanham e me orientam, ainda hoje, na educação da minha filha.

Fui a primeira filha a concluir um curso de graduação. Meu irmão mais velho seguiu carreira militar, e, hoje, a caçula de casa também é graduada e atua como assistente social em

¹ Peço licença a Horton e Freire para incluir a referência ao título de seu livro.

² Mobral - O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi um órgão do governo brasileiro, instituído pelo Decreto nº 62.455, de 22 de março de 1968, conforme autorizado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.

um hospital. Minha outra irmã tem a mesma profissão da minha mãe, costureira. Infelizmente, meu irmão mais novo não está mais entre nós.

Todos nós começamos a trabalhar muito cedo. Éramos cinco filhos, e meu pai precisava de ajuda para dar conta de todas as tarefas. Eu comecei a trabalhar com treze anos de idade, como babá e ajudante de salão de beleza, nos finais de semana. Tinha uma vizinha que era cabeleireira e precisava de alguém que buscasse sua filha no colégio. No início, eu só buscava e brincava com sua filha; sim, brincava porque eu também era uma criança, com responsabilidades, mas criança. E nos finais de semana, eu a ajudava no salão de beleza. Aprendi tudo sobre salão, como: pintar, alisar, enrolar, manicure, sobrancelhas; enfim, tenho também outra profissão.

No decorrer do tempo, ela me pediu para ajudar sua filha nos deveres, ela não tinha muita paciência com as atividades da escola e trabalhava muito. Então, comecei a ajudar sua filha nos deveres e estudava com ela na época das avaliações. Na época, sua filha estava com seis anos, e foi a primeira vez que, indiretamente, trabalhei como professora em uma situação real, pois era uma brincadeira de verdade. Sua mãe era muito exigente, não aceitava que a filha perdesse média; dizia que pagava o melhor colégio da cidade para que tivesse uma boa educação. Sua filha era uma criança agitada, cheia de vida e muito questionadora. Hoje, ela é médica e mãe de duas meninas.

Aprendi muito ensinando-a a fazer as lições de casa e estudando para as avaliações. Faço o mesmo, hoje, com minha filha, porém, com outro olhar; tento não apresentar todas as soluções; não quero que ela tenha todas as respostas, quero que seja sempre questionadora.

Cursei toda a educação básica em uma escola estadual de Machado/MG e, nesse período, pude conviver com excelentes professores, dos quais me lembro até hoje, em especial, de uma professora de geografia, que me questionou várias vezes no segundo ano do colegial, antigo científico, por que eu não estava na turma do magistério. Na época, podíamos cursar o primeiro colegial e, depois, optar pelo científico (somente Ensino Médio) ou pelo Ensino Médio profissionalizante, que oferecia duas modalidades de ensino: o magistério e o técnico em contabilidade.

Escolhi o científico e nunca cogitei a ideia de ser professora. Acredito que isso se deva à imagem preconceituosa que construímos do ser professor, que, até nos dias atuais, é considerada uma profissão difícil e desvalorizada pela sociedade. Concluí o Ensino Médio em 1996 e lembro-me de que fui a única aluna da turma que prestou vestibular e foi aprovada naquele ano. Hoje, vários colegas meus já são graduados, mas as oportunidades eram raras;

muitos deles, primeiro, tiveram que conseguir um emprego e, depois, cursaram a graduação. E na época, principalmente para as mulheres, a opção mais fácil, em Machado, era cursar Letras ou Pedagogia. A maioria das minhas colegas do ensino médio, hoje, são professoras.

Na época, eu queria muito ir para a faculdade, mas as oportunidades eram mínimas e não havia universidades públicas em Machado e nas cidades próximas. A minha preocupação não era somente ser aprovada no vestibular; minha preocupação centrava-se em como eu iria conseguir pagar os estudos. Mas, mesmo assim, eu resolvi prestar o vestibular para o curso de Bacharelado em Ciência da Computação, na Universidade de Alfenas, por influência do meu namorado, hoje, meu esposo. Lembro-me que ele me disse que daríamos um jeito. Então, encarei o desafio, e as oportunidades surgiram. O primeiro semestre passou, e no segundo, eu fui contemplada com uma bolsa de estudos do antigo crédito educativo. Cursamos juntos a graduação e, hoje, trabalhamos juntos; somos professores na rede federal de ensino no câmpus Machado.

Assim como na educação básica, a graduação foi um momento de muitas aprendizagens. Mesmo sem entender muito bem, no início, aquele universo tecnológico, o curso foi fundamental para minha formação; contava com excelentes professores, e a cada semestre, descobríamos muitas novidades e esse é um dos pontos fortes da computação para os professores, pois, dificilmente, teremos monotonia em nossas aulas; pelo contrário, o curso de computação é muito dinâmico. Uma tecnologia apresentada hoje será rapidamente substituída por outra mais eficiente e isso nos deixa, a todo momento, antenados com as mudanças. Impossível dominar tantas tecnologias e impossível também viver depois dos seus avanços significativos.

No ano 2001, concluí minha graduação em Bacharelado em Ciência da Computação, mas lecionar não era uma das minhas ambições, aliás, eu nunca tinha sequer cogitado a ideia de ser professora. A escolha de fazer ciência da computação se deu por influência do meu esposo e por ver na computação mais oportunidades para minha vida profissional. Depois da conclusão do curso, meu sonho era conseguir um emprego e trabalhar em uma das áreas da computação. Mas, em Machado, as oportunidades, nessa área, praticamente inexistiam, e sair de uma cidade pequena para um grande centro não foi tão fácil como pensei.

Em 2002, surgiu a minha primeira oportunidade de trabalho na área da computação e comecei a lecionar em um curso técnico em informática na rede privada de ensino do município de Machado. Confesso que foi uma experiência marcante, pois, na graduação, não tive nenhuma orientação sobre como lecionar, e esse também não era um objetivo do curso. E

a minha primeira prática de ensino ocorreu tentando reproduzir as práticas dos professores que tive na graduação e na educação básica, sem nenhum outro conceito ou teoria do que era lecionar.

Foi uma fase muito difícil, de muitas dúvidas, mas foi também uma fase de muito aprendizado, nunca havia estudado e aprendido tanto em tão pouco tempo. Senti-me feliz com o que estava fazendo, mesmo não sendo o que eu havia pensado ou planejado. Todavia, mesmo sem ter certeza de que eu estava no caminho certo, eu gostei muito da experiência da sala de aula. No início, eu lecionava diversas disciplinas da área da computação; uma fase de enfrentamento porque precisei lutar muito para dar conta dos conteúdos que foram ensinados na graduação. Foi, então, que me deparei ensinando o que, um dia, aprendi, contudo, também compreendi o quanto ainda precisava aprender.

Acredito que nossa vida é feita de escolhas, mas nem todas as escolhas são possíveis, uma vez que as oportunidades simplesmente aparecem e temos que escolher entre aceitar ou não. Nesse momento, cabe decidir e escolher. A possibilidade de me tornar realmente professora era um pouco assustadora naquele momento, o meu desejo maior era de atuar na profissão que escolhi, de ir para um grande centro, de trabalhar e ter minha profissão reconhecida. Mas as oportunidades foram outras. Concordo com a afirmação de Moura (2015, p.115) de “que o processo em que um sujeito se torna docente é histórico, pois o ser professor se constitui, historicamente, mesmo sem a pretensão de fazê-lo”.

Trabalhei como professora na primeira instituição de ensino, de 2002 a 2006, mas resolvi pedir demissão, pois estava muito insatisfeita com o salário que estava recebendo. Nessa época, eu já tinha desistido de sair de Machado e ir trabalhar em outra cidade. Então, foquei meus estudos para passar em um concurso, pois o cargo público ainda é uma das melhores oportunidades em uma cidade pequena, e desfrutar da oportunidade de continuar trabalhando na cidade em que você estabeleceu laços e sente-se pertencente à mesma. Isso é muito gratificante.

Mesmo tendo desistido de sair de Machado, eu ainda não tinha certeza sobre minha profissão, isto é, se queria ser professora, mas confesso que mesmo não me sentindo preparada para a sala de aula, insegura desde o início, eu gostava do que fazia, mas a motivação pelo trabalho não permanece quando você não é valorizada. Não trabalhamos somente por amor à profissão, trabalhamos para ter uma vida profissional, um trabalho que possa garantir o nosso sustento e o da nossa família.

No ano de 2007, voltei para a sala de aula, pois fui contratada pela antiga Escola Agrotécnica Federal (EAF) de Machado, hoje IFSULDEMINAS – Câmpus Machado, como professora substituta de informática. Foi quando tive a oportunidade de continuar lecionando em turmas de ensino técnico em informática. Assim, no ano de 2007, surgiram algumas indagações em relação à educação e à maneira como melhorar minhas práticas de ensino.

Na época, estava cursando minha especialização em Informática em Educação na Universidade Federal de Lavras (UFLA) e pude direcionar minha pesquisa para a área da educação.

Antes de concluir meu contrato de professora substituta, fui aprovada no concurso público para o IFSULDEMINAS – Câmpus Machado, e pela experiência na área de informática, fiquei responsável pela implantação de um novo sistema acadêmico no câmpus onde todos os registros acadêmicos (notas, presença, planos de ensino) passaram a ser feitos de forma online. Foi um período de informatização de todos os processos acadêmicos que eram feitos todos manualmente. Nesse período, não tive contato direto com os alunos do câmpus Machado, mas continuei lecionando em outra instituição por dois semestres no curso superior de redes de computadores.

A aprovação no concurso foi um momento de realização e alegria e pensei: “Agora alcancei meu objetivo, estou concursada e tenho certa estabilidade em minha profissão”. Doce ilusão, pois trabalhei em vários setores do câmpus, todos relacionados com tecnologia. Ministrei um cursinho de capacitação para os servidores, e lá estava eu novamente lecionando. Nessa fase, concluí que o meu verdadeiro desejo era estar em sala de aula. Então, comecei, novamente, a estudar para concursos, só que desta vez somente para cargo de professor.

No primeiro semestre de 2010, o IFSULDEMINAS divulgou o Edital do Mestrado Interinstitucional (MINTER) do Mestrado em Política Social da Universidade Federal Fluminense (UFF), aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Resolvi participar do processo de seleção desse edital e apresentei minha proposta de pesquisa também voltada à área de educação. Novamente, outra oportunidade surgiu em minha vida e eu não pude dizer não. No início, fiquei meio preocupada, e me questionava sobre o que fazer no mestrado de Política Social, que projeto apresentar e como vincular a graduação em computação às políticas sociais.

Mas a proposta veio exatamente de onde eu estava, pois eu havia trabalhado os dois últimos anos com turmas do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com

a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Então, resolvi analisar as trajetórias desses alunos. Busquei, através da trajetória deles, identificar que fatores contribuíram para a evasão ou permanência no programa. No desenvolvimento do trabalho, foram importantes os dados qualitativos obtidos mediante entrevistas semiestruturadas realizadas com os alunos do programa. Através da análise das narrativas dos alunos, compreendi os fatores que levavam à evasão, bem como, os fatores que permitiam a permanência no programa.

No momento do envio dessa proposta, eu já não lecionava para as turmas do PROEJA, mas atuava na Secretaria acadêmica do câmpus e tinha contato com todos os alunos e também tinha todas as relações dos alunos matriculados e dos desistentes e conhecia um pouco os problemas que esses alunos enfrentavam para concluir seus cursos.

O mestrado foi um divisor de águas em minha carreira docente. Durante dois anos, as leituras foram intensas e totalmente novas, os contatos com diversos autores em tão pouco tempo foram fecundos. Conhecer e debater sobre os conceitos de sociedade, cidadania, direitos humanos, ética, proteção social, sujeitos sociais, entre outros, me parecia um mundo novo a desvendar. São conceitos que usamos no cotidiano, na oralidade, mas, naquele momento, esses conceitos foram refletidos de modo diferente. Foi um momento de reconhecimento, de me ver como sujeito aprendente, de ver o outro com olhos também diferentes, de respeitar e entender o outro em sua jornada educacional.

As reflexões surgiam e me permitiam ver melhor o aluno em sala de aula, sempre inquieta comigo mesma a respeito de quem é o aluno. Quais seriam os seus anseios, dificuldades, domínios, conhecimentos? O que será que ele sabe do que aprende? Porque, antes, eu não percebia os alunos no sentido de compreender suas expectativas, dificuldades e superações; simplesmente, acreditava que não havia esforço por parte de alguns, que outros se destacavam por esforço ou para chamar a atenção; enfim, acreditava que todos aprendiam da mesma forma; não era capaz de reconhecer que, para alguns, o pouco que aprendiam significava um avanço considerável.

A partir desse momento, eu mudei o meu olhar sobre a sala de aula, sobre o que ensinar e como ensinar; aquilo que era uma preocupação inicial, como cumprir a ementa, como trabalhar todos os conteúdos. Assim, a cobrança e a avaliação passaram a ser tratadas de forma diferente. O mestrado permitiu que eu colocasse, em minhas aulas, mais tempo e espaço para o diálogo, que prestasse mais atenção em cada aluno, que tivesse tempo para

conversar com eles e para saber como se sentiam; enfim, perceber que todos aprendem, mas são diferentes e têm uma maneira própria para aprender.

Em 2011, ainda cursando o mestrado, depois de várias tentativas, de muitos concursos, de muito estudo e muitas viagens pelo país em busca de uma vaga, fui aprovada no concurso público para professora do câmpus Machado. Foi um momento de muita alegria. Comemorei muito a minha aprovação no concurso e por ter conseguido uma vaga em minha cidade. Muitos professores do nosso câmpus passaram por muitas mudanças até conseguirem se estabelecer aqui em Machado.

No início das aulas, além das disciplinas da área técnica, deram-me a oportunidade de trabalhar com as práticas de ensino no curso superior de Licenciatura em Computação e na Licenciatura em Biologia. Lembro-me de que a minha primeira reação foi questionar a coordenação de ensino, pois eu acreditava que esta disciplina de prática de ensino em computação deveria ser trabalhada por professores experientes, porque eu estava apenas começando e ainda tinha muitas dúvidas sobre as boas práticas em educação. Como eu iria ensinar o aluno a ser professor, se eu estava também aprendendo e ainda estou?

Aceitei o desafio, e com ele, meus questionamentos sobre a prática docente aumentavam a cada semestre. Até o primeiro semestre de 2015, eu lecionei a disciplina Prática como componente curricular voltada para o uso das novas tecnologias no ensino e para o trabalho com a lógica de programação. E o que me inquietava muito era a maneira como nossos alunos continuavam reproduzindo as mesmas posturas. Onde professor ainda é visto como aquele que detém todo o conhecimento e não como um mediador na produção do conhecimento. Os alunos nos cobram por mais aulas práticas, mas quando vão praticar apresentam teorias. Mesmo conhecendo as novas teorias e conceitos da educação, muitos se comportam apenas como transmissores de conteúdo. Percebo nesses alunos as mesmas dúvidas e medos que tive quando entrei, pela primeira vez, em uma sala de aula para lecionar.

A Prática como componente curricular ou prática de ensino em computação, termos que usamos na matriz curricular do curso, é oferecida como disciplina desde o primeiro período do curso, totalizando oito práticas no decorrer do curso. Ainda continuo me questionando e pensando no que podemos fazer para melhorar e despertar a consciência do que é ser professor.

E foi justamente a partir desses meus questionamentos sobre o que é ser professor que eu pude pensar em um pré-projeto para o processo seletivo do doutorado em Educação da USF. Enviei meu projeto no final do ano de 2013 para participar do processo seletivo para o

ano de 2014. Infelizmente, meu projeto não foi aprovado nesse ano. Então resolvi participar do programa como aluna especial.

No ano de 2014, cursei duas disciplinas. Nas primeiras aulas do doutorado, pude perceber o quão frágil foi o projeto apresentado para participar do processo seletivo. Conheci os professores e os colegas do doutorado. No início, ficava constrangida em falar; a mim, parecia que tanto os professores como os colegas tinham muito conhecimento acadêmico, e eu estava apenas chegando, com um bacharelado em Ciência da Computação e um mestrado em Política Social. Essa formação heterogênea e não planejada causou-me inúmeras dúvidas inicialmente. Pensei que não daria conta de encontrar um fio condutor para pensar e elaborar um pré-projeto na área da Educação. Mas com as leituras, os debates e a forma como as disciplinas aconteciam, tive a oportunidade de me mostrar como professora de computação e me descobrir como pesquisadora.

No primeiro semestre de 2014, na disciplina escolhida, as discussões foram embasadas em autores como Flick(2009), Bauer e Gaskell(2005), Creswell(2014), Rios(1999) e Severino(2014). Todas elas, de certa forma, apontaram para a importância da pesquisa qualitativa em educação, a metodologia, o estado da arte, os critérios de avaliação da pesquisa qualitativa e a ética na pesquisa.

No segundo semestre de 2014, na disciplina de Pesquisas em Formação Docente, as leituras e discussões foram sobre a constituição da profissão docente: (Nóvoa (1991) e Saviani (2009), as pesquisas no campo da formação docente: Roldão (2007), André (2011), Diniz-Pereira (2014), Zeichner (2009), Grando (2009), Fiorentini (2009). Discutiu-se muito sobre as modalidades de pesquisa: pesquisa-ação, pesquisa colaborativa, pesquisa narrativa, estudos autobiográficos e a formação docente. No final desse semestre, produzimos um artigo dialogando com os textos que foram discutidos no semestre. Mais uma vez, tivemos a oportunidade de repensar projetos e a escolha metodológica inicial.

Embora haja muita diversidade quando tratamos da pesquisa qualitativa, acredito que alguns aspectos devem ser considerados: o ambiente (o problema) a ser pesquisado; a escolha dos materiais de pesquisa; a descrição dos dados e por que os pesquisadores se preocupam mais com os processos e resultados do que com a compreensão dos dados. Também é fundamental a ética, dado que as pesquisas sociais envolvem seres humanos, e suas histórias e culturas devem ser respeitadas; e por fim, os pesquisadores precisam ficar atentos e abertos para o novo, porque, dependendo da natureza do problema, a exploração pode ser o melhor caminho para se chegar ao entendimento.

Finalmente, ingressei no programa como aluna regular, na linha de pesquisa à qual submeti meu pré-projeto, que se intitulava “Matemática, Cultura e Práticas Pedagógicas”, mas, depois das reformulações do programa, me encontro na linha intitulada “Educação, Sociedade e Processos Formativos”, sob a orientação da professora Luzia Silva.

No ano de 2015, conclui as disciplinas do doutorado. Pude rever alguns conceitos, modalidades de pesquisa em educação, abordagens metodológicas e instrumentos para a produção de dados. No final elaborei um trabalho relacionado ao nosso projeto de pesquisa com foco na construção da problemática, questão de investigação, objetivos e parte metodológica (caracterização e instrumentos de produção dos dados).

As discussões das disciplinas permitiram ampliar uma reflexão com o intuito de verificar como se dá a compreensão das práticas educativas no trabalho docente, pois não faremos somente uma descrição dos motivos pesquisados e, sim, um diálogo que nos permita entendê-los. Sendo assim, não podemos esquecer como se deu a construção da identidade do sujeito que pretendemos investigar. Não podemos desvalorizar esse sujeito, pois ele é sempre mais do que a situação em que o encontramos; sua experiência e sua trajetória fornecem dados significativos para uma pesquisa.

Em paralelo às disciplinas cursadas, participei das reuniões de grupos de pesquisa, cujas temáticas tinham como foco a formação superior e a narração e educação; as leituras e debates centrados nas obras de Walter Benjamin, um filósofo judeu-alemão, crítico cultural e ensaísta, com foco na história, na sociologia, na filosofia e na literatura. Um outro grupo frequentado por mim tinha debates centrados na formação de professores e no ensino de matemática. Esse grupo possibilitou estudos e discussões acerca de categorias nas obras de Paul Ricoeur, Benedito Nunes e Delory-Momberger – hermenêutica, narração e biografia e educação, entre outras categorias.

A trajetória no doutorado foi muito importante em todos os sentidos, primeiro pelo aprendizado, pela partilha de experiências e pela oportunidade, acredito eu, essencial para sermos professores, como seria bom se todos os professores tivessem as mesmas oportunidades que eu tive. Oportunidade de conhecer e debater conceitos e teorias, de conhecer outras realidades, de conhecer outros trabalhos e também de poder partilhar a maneira como estamos trabalhando e aprendendo com os nossos alunos.

Em segundo porque foi um tempo em que pude parar e pensar, analisar e fazer escolhas, um tempo de amadurecimento tanto pessoal como profissional, um tempo de rever as minhas prioridades, tempo esse que consegui conciliar minha vida em família com os

estudos. Não foi nada fácil, pois quando planejei o doutorado não esperava por tantos desafios que vivi e enfrentei.

No segundo semestre do ano de 2015 consegui afastamento de minhas atividades no instituto para poder me dedicar ao doutorado, e logo depois dessa notícia, descobrimos que meu pai estava com sérios problemas de saúde. Foram momentos de muito medo e tristeza, mas hoje eu percebo que através desse afastamento eu pude me dedicar não somente ao doutorado, nesse tempo eu pude me dedicar também aos últimos anos de vida do meu pai, nesse tempo foi possível cuidar, amparar e estar sempre presente para minha família.

Ao estabelecer caminhos encontramos em seu decorrer muitos percalços, nos deparamos com o novo, com o incerto, conhecemos, aprendemos, observamos e refletimos. E nesse tempo, nesses caminhos que trilhei as mudanças foram muitas, mudei o meu olhar sobre minha profissão, o meu olhar sobre a família, o meu olhar sobre o futuro, o meu olhar sobre o que realmente quero e preciso. Aprendi que somos instantes e que as escolhas que temos à nossa disposição não estarão disponíveis para sempre. Mas enquanto estiverem, quero continuar nesse movimento de mudanças, mudar significa trazer o novo, do qual talvez eu conheça muito pouco, mas me sinto no dever de olhar pela formação das próximas gerações de Licenciados em Computação, Técnicos em Informática e Bacharéis em Computação.

Quero e preciso continuar minha caminhada como professora de computação, quero poder realmente contribuir na formação dos alunos, quero conseguir despertar o seu lado questionador, descobridor, crítico e espero que muitos deles queiram também ser professores.

Nessa caminhada, venho me constituindo como professora/pesquisadora. E todos os momentos vividos foram de crescimento e aprimoramento. O sentimento maior neste momento é o de gratidão. E nessa construção que ainda não está finalizada, e acredito que não tenha previsão de término, continuo caminhando... e, o caminho se faz caminhando.

PRIMEIROS PASSOS...

"Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino"
(FREIRE, 1996, p. 52).

Com Paulo Freire, inicio³ este trabalho, porque “sem a curiosidade que me move,” sem os questionamentos que surgem no trabalho, na sala de aula, no dia a dia, como avançar na formação do pesquisador da área da Educação? Certamente, não teríamos razões para aprender e, muito menos, para ensinar.

Acredito que a profissão do professor está relacionada com a sua identidade, sua história de vida e com a sua história profissional, porque “o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe” (TARDIF, 2002, p. 13), saber esse plural, visto que, antes mesmo de se tornarem professores, eles já sabem o que é o ensino, pois viveram grande parte de seus dias em sala de aula como alunos, numa imersão cuja experiência adquirida ao longo dos anos torna-se uma herança muito forte e presente. Compreende-se, então, porque os saberes da experiência ou da prática são os adquiridos e consolidados por mediação da prática cotidiana da profissão docente e que não provêm somente dos cursos de formação ou currículos (TARDIF, 2002).

O curso de Licenciatura em Computação, no qual eu atuo como professora foi o foco desta pesquisa, criado no ano de 2009, época em que as antigas Escolas Agrotécnicas Federais se tornaram institutos, e o que percebemos, nos últimos anos, com a implantação das licenciaturas nos *campi* foi a falta de professores licenciados em computação, nos últimos concursos realizados na região pela rede federal permitindo, assim, a criação de um cenário de instituições de ensino públicas e privadas onde a disciplina de informática ainda não era obrigatória no currículo, mesmo com uma crescente demanda de inclusão das disciplinas de computação na educação básica.

³ Alguns trechos deste texto estarão escritos ora no estilo narrativo, ora no estilo acadêmico. Escrevo na primeira pessoa do singular, quando trago minhas concepções e percepções enquanto pesquisadora, e no estilo acadêmico quando trago concepções, minhas, dos sujeitos que fizeram parte desta pesquisa e dos teóricos com quem dialogamos.

O curso foi criado inicialmente com o objetivo de suprir a demanda por educadores capacitados na área de informática para atuação nas redes de ensino público e privado, bem como, na condição de instrutores em cursos oferecidos por empresas privadas. No curso o futuro professor terá também uma visão tecnológica em computação e poderá desempenhar suas atividades com profissionais de outras áreas, as quais podem ser integradas à computação no que se refere ao aprendizado dos conteúdos de outras ciências.

Esse curso foi criado, no Brasil, em 2009; entretanto, somente oito cursos, e desses, apenas um, no Sul de Minas Gerais. Destarte, com o portal do Ministério da Educação, especificamente o sistema e-MEC, criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação de cursos acessíveis através do endereço <http://emec.mec.gov.br/>⁴, é possível constatar que existem mais de oitenta cursos de Licenciatura em Computação no Brasil, em diversas modalidades, permitindo que os professores se tornem qualificados e preparados para atuarem nessa área.

Nesse sentido, questiona-se como atrair e manter motivados os alunos para seguirem uma profissão cujos conteúdos específicos necessários ainda não compõem, de fato, a grade curricular das escolas. Em razão, também, dos constantes impasses na área de educação, no Brasil, em que as possíveis vagas deveriam ocorrer nas instituições federais de ensino, estas não estão sendo ofertadas. Além disso, as reformas no Ensino Médio continuam confusas, não permitindo que o professor seja um profissional com formação específica e nos quais um título de notório saber tenta substituir todo o processo formativo do docente.

Uma reforma que veio a ser implantada através de uma medida provisória⁵ e que foi sancionada sem debates com os professores, alunos e especialistas. Em geral, essas políticas de currículo têm se caracterizado como programas de governo, isto é, com início e fim determinados pelos mandatos. Falta tempo para sua implantação e consolidação no espaço de um governo, acarretando descontinuidade administrativa e pedagógica. E falta entendimento de que a tentativa de homogeneizar aprendizagens com supostas bases comuns não

⁴Consulta feita no E-MEC: <http://emec.mec.gov.br/emec/nova> em agosto de 2017 com 79 cursos presenciais e 16 na modalidade EAD. E-MEC é o sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulação (Credenciamento e Recredenciamento de Instituições de Ensino de Superior - IES, Autorização, Reconhecimento e Renovação de Reconhecimento de Cursos), regulamentados pelo Decreto nº. 5.773, de 9 de maio de 2006.

⁵ A Medida Provisória (MPV) nº 746, de 22 de setembro de 2016, promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Para tanto, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador.000/Downloads/Sumario_Executivo_MPV_746.pdf> Acesso em julho de 2018.

funcionará, pois as instituições são singulares e suas ações educativas bem sucedidas decorrem do seu meio e do envolvimento de seus atores.

E em meio a todos esses conflitos e embates na formação e exercício profissional, não podemos deixar de refletir sobre o atual momento político do país. Depois de décadas lutando por melhores condições na educação, assistimos perplexos, ao desmonte dela. A maioria se cala, revelando-se inerte diante de direitos solapados, destruídos, sem que haja perspectiva de retomada do crescimento e da inovação no campo da educação e formação docente.

Ao que tudo indica, falta-nos força para lutar, para contestar, para resistir em meio a uma avalanche de mudanças que não são positivas, nem fáceis de enfrentar devido ao descrédito que gera desmotivação e sofrimento e nos faz refletir sobre o nosso papel no atual cenário político. Se, no entanto, não reagimos ainda, não significa que estamos deixando de refletir sobre e nas manifestações recentes, que estão clamando por mudanças que expressam o desejo do povo brasileiro.

Entretanto, parece-me que, mesmo dando a impressão de que estamos indiferentes e insensíveis, temos, sim, consciência de que não devemos cooperar com tudo o que possa, de alguma forma, nos fazer retroagir, repetir erros, como bem pontua Walter Benjamin (1987a), ou seja, que os erros do passado, as arbitrariedades cometidas na época da ditadura, a violência e as injustiças sociais, não podemos mais aceitar, passivamente, tampouco o que está sendo imposto pelo des/governo dos nossos administradores, nossos governantes. A educação continua sendo discutida por pessoas que ignoram o que é escola, sem a participação efetiva dos seus atores - os professores, os alunos - da comunidade, da sociedade e de intelectuais que podem e sabem como colaborar sem ferir a autonomia nem negligenciar a emancipação desses atores.

Muitas dessas inquietações surgiram quando eu cheguei à educação, quando fui para a sala de aula, e a cada dia, a cada semestre e a cada ano, as turmas cresciam, mudavam, passavam pela minha vida acadêmica, e eu continuo tentando entender, tentando melhorar minha prática, apropriar-me desse universo tão complexo: a Educação. Às vezes, eu me pergunto: “quem somos nós, os professores?” “Será que ainda continuamos apenas transmitindo os saberes adquiridos, trabalhando os saberes tal como eles foram produzidos por outros?” “Será que as teorias prática didático-pedagógica da educação, elaboradas pelos pesquisadores e teóricos da educação, são as que definem ou deveriam definir nossas práticas e saberes?” São muitos os questionamentos em meio às poucas certezas, num mar revolto e de difícil travessia, com respostas mínimas e dúvidas que crescem continuamente.

E neste cenário me encontro como professora em uma instituição pública que nos últimos dez anos passou por transformações importantes, ampliou muito a oferta de vagas para os cursos de nível médio e superior, recebe alunos de várias cidades do Sul de Minas Gerais, além de atender um grande número de alunos de Machado. Ampliou o quadro de professores e de servidores, uma instituição que passou a ser reconhecida no Sul de Minas Gerais como referência de ensino.

O IFSULDEMINAS mudou o cenário educacional de Machado. Antes oferecia poucas opções de cursos superiores e todos os ofertados eram da rede privada. Atualmente oferece vários cursos superiores e mantém a tradição que veio da antiga Escola Agrotécnica Federal, oferta cursos profissionalizantes concomitante ou integrado ao Ensino Médio. Só o câmpus Machado atende hoje mais de 2000 alunos. No Sul de Minas Gerais os Institutos Federais atendem mais de 41 mil alunos, resultado dos investimentos feitos nos últimos anos.

Entre 2009 e 2018, o total de alunos passou de quatro mil para mais de 41 mil estudantes no IFSULDEMINAS. São 78 cursos técnicos (EaD e presenciais), 37 cursos de graduação, 12 especializações (*lato sensu*) e 1 mestrado profissional (*stricto sensu*). A instituição também oferta cursos de Formação Inicial Continuada (FIC), Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e MedioTec⁶. São 528 docentes, sendo 87,5% mestres e doutores. São 1092 servidores, entre docentes e técnicos administrativos.⁷

Estes alunos além das várias possibilidades de escolha de cursos, ainda contam com vários outros recursos que permitem uma melhor formação. Nos últimos anos os alunos contaram com bolsas de pesquisas, muitos deles participaram do programa Ciência sem fronteiras⁸ e de outros programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que mais se destaca na Licenciatura em Computação e o projeto Rondon⁹.

⁶ O MedioTec é uma ação para ofertar cursos de educação profissional técnica de nível médio na forma concomitante para o aluno das redes públicas estaduais e distrital de educação, matriculado no ensino médio regular. As vagas são gratuitas custeadas pela Setec/MEC por meio da Bolsa Formação.

⁷ Fonte: <https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/instituto-em-numeros> (Acesso em julho de 2018)

⁸ Ciência sem Fronteiras é um programa que busca promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional. A iniciativa é fruto de esforço conjunto dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e do Ministério da Educação (MEC), por meio de suas respectivas instituições de fomento – CNPq e Capes –, e Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC. Disponível: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa>> (Acesso em julho de 2018).

⁹ O Projeto Rondon, sob coordenação do Ministério da Defesa, é conduzido em estreita parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário, o Ministério da Saúde, o Ministério do Meio Ambiente, o Ministério da Integração Nacional, o Ministério do Esporte e a Secretaria de Governo da Presidência da República. É uma ação interministerial do Governo Federal realizada em coordenação com os Governos Estadual e Municipal que, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, reconhecidas

Assim, neste trabalho, o que propomos é uma reflexão sobre as práticas da educação e os currículos com a intenção de que o processo de formação de nossos alunos aconteça de forma mais aberta, permeado de discussões teóricas, possibilitando, assim, a formação de um profissional reflexivo, capaz de refletir e dialogar com seus pares sobre a prática docente; em suma, um profissional com uma ação pedagógica mais dinâmica, prazerosa e que, realmente, favoreça o processo de ensino e de aprendizagem.

O uso de diferentes recursos metodológicos, como as **entrevistas narrativas** e as anotações no **diário de campo** objetivaram produzir dados pelos sujeitos participantes, a fim de que eles pudessem responder à **questão de pesquisa**: “Como a Prática como componente curricular pode contribuir na formação/constituição dos professores do curso superior de Licenciatura em Computação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) – Câmpus Machado?”.

O **objetivo geral** da pesquisa foi analisar a contribuição da Prática como componente curricular na formação dos alunos do curso de Licenciatura em Computação.

Os **objetivos específicos** trataram de: 1) caracterizar a Prática como componente curricular no curso de Licenciatura em Computação; 2) investigar quais motivos levam os alunos de um curso de Licenciatura em Computação aderirem à profissão docente; 3) identificar indícios da constituição profissional/identitária dos alunos e professores do curso de Licenciatura em Computação e quais experiências foram mais significativas na formação do licenciado em computação.

Esta pesquisa parte da **hipótese** de que a Prática como componente curricular, no curso de Licenciatura em Computação, permite, durante a formação dos alunos/professores, que se descubram professores, pois, ao procurarem pelo curso, a primeira motivação é a formação em computação, visto que a informática não é uma disciplina obrigatória na rede educacional. Além disto, consideramos como relevantes as contribuições dessa disciplina no decorrer do curso, juntamente com as disciplinas de formação docente (pedagógicas e práticas) que permitem o desenvolvimento da identidade profissional dos licenciandos em computação.

Os teóricos norteadores desta pesquisa foram Walter Benjamin (1987) narrativa e experiência formativa; Paul Ricoeur (1989, 1994 e 1997) experiência humana e a questão do tempo; e Jorge Larrosa (2002, 2004, 2011 e 2014) identidade e a discussão sobre o conceito de experiência.

Para Benjamin (1987a, p. 37) “... um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois.”

Paul Ricoeur (1989), autor que atribuiu a experiência humana ao ato de narrar (em suas diversas formas) por compreendermos que narrar as experiências temporalmente vivenciadas desperta no autor uma identidade, uma relação singular entre ele e seu texto, ou seja, por trás do texto existe a ação do homem e esse agir se torna repleto de expressões a partir desses textos.

E Jorge Larrosa (2004, p. 20) que entende que o que nós somos é “uma elaboração narrativa da história de nossas vidas”, em relação ao que nos acontece. Destarte, nossas experiências são construídas de tudo aquilo que nos atravessa, que nos toca, que desperta nossos sentimentos e sensibilidades, “daí que a experiência me forma e me transforma” (LARROSA, 2002, p. 7).

Entendemos que a partir das experiências que nos foram narradas, teremos melhor entendimento de nossas indagações, pois concordamos com Delory-Momberger (2008, p. 62) quando afirma que é na narrativa do outro “um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova”, como pertencente a si.

Procurando dar ao texto um tom narrativo, este está organizado da seguinte forma: começo com a apresentação do meu memorial seguido da introdução, na sequência apresento a metodologia utilizada, a contextualização da Prática como componente curricular, os dados produzidos e as análises realizadas.

O caminho se faz caminhando, inicio com o memorial, conto um pouco da minha trajetória até me tornar professora do instituto e os motivos que me levaram para esta investigação.

Por onde andei? Apresento os caminhos metodológicos da pesquisa: com os detalhes da produção dos dados: as entrevistas narrativas e as observações com anotações no diário de campo, num processo de transcrição e devolução das entrevistas aos participantes da pesquisa. Apresento o perfil socioeconômico dos alunos e um breve relato, feito a partir do diário de

campo, sobre cada participante da pesquisa, apresentando o grau de relacionamento que temos, os dados sobre a formação e alguns detalhes sobre as narrativas. Apresento também o perfil dos professores com dados e contribuições de suas formações.

O contexto histórico da formação de professores, discuto quais as mudanças no currículo nos cursos de licenciatura, como se deu a inserção da Prática como componente curricular e os dados sobre o curso de Licenciatura em Computação no câmpus Machado.

Os caminhos percorridos, apresento as análises realizadas contando com o referencial teórico de autores como: Walter Benjamin, Paul Ricoeur, Jeanne Marie Gagnebin, Georges Gusdorf, Jorge Larrosa, Raquel Barreto entre outros, autores que me possibilitaram compreender os elementos que perpassam as narrativas, a formação das identidades e as experiências. Trago a *visão dos alunos e professores* e apresento as categorias que emergiram das entrevistas e que ajudaram responder as questões propostas.

Os próximos passos, retomo as categorias e ideias mais significativas, seja no sentido positivo ou negativo, por entender que elas mobilizam e trazem novas questões e que não podem ser ignoradas ainda que não seja possível ressignificá-las nesta tese, “quicá” ou “quem sabe”, em trabalhos futuros. Enfim, procurei verificar o que foi respondido ou não e apresentar as convergências e divergências encontradas na pesquisa, como as dificuldades encontradas na disciplina de prática, as experiências/aprendizagens, o desenvolvimento coletivo, as críticas e contribuições dos alunos e professores.

A seguir, apresento os caminhos metodológicos desta pesquisa.

POR ONDE ANDEI E COM QUEM CAMINHEI?

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”
(FREIRE, Paulo. 2000, p. 155).

O início foi cheio de questionamentos e o primeiro passo para a decisão de como fazer esta pesquisa foi definir o tipo de pesquisa. Entretanto, por onde começar? Qual caminho seguir? Então, começamos caminhando e aprendendo com os passos dados.

Sabemos que a pesquisa social parte de questões ou interesses amplos e envolve a obtenção de dados sobre pessoas, lugares, situações, e existe o contato direto do pesquisador com a situação estudada. Portanto, essa não é uma questão com apenas uma resposta. Os critérios, as escolhas dependem do problema em questão, que, nem sempre, será resolvido com apenas uma teoria ou experiência.

Barbier (2007) afirma que o pesquisador “não trabalha sobre os outros”, mas “sempre com os outros” (p. 14) porque compreende que as ciências humanas são ciências de interações entre o sujeito e o objeto de pesquisa.

Acreditamos que a pesquisa qualitativa se constitui justamente quando pode ser o meio de empoderar pessoas como sujeitos de sua história, ouvi-las, dialogar com grupos, conhecer as suas narrativas e, principalmente, valorizar suas falas, valorizar seus conhecimentos e aprender com suas experiências. O objetivo maior – a mim parece – é compreender e não o de controlar os resultados obtidos nas entrevistas.

A existência de diferentes métodos, novamente, nos remete à questão daquilo que é essencial para fazermos uma pesquisa qualitativa. Como escolher métodos que nos levem a resultados objetivos, confiáveis e válidos? Ainda não temos todas as respostas, mas sabemos que a pesquisa social exige muitos métodos e dados e que, se comparada à pesquisa quantitativa, ela ainda não é muito clara. Mas, sabemos que, nas ciências humanas, é fundamental perceber que há “necessidade de compreender as situações sociais antes de explicá-las” (BARBIER, 2007, p. 26).

É importante a escolha do método de pesquisa, porém não podemos nos apegar somente à nossa escolha, pois a flexibilidade, nesses casos, é essencial. É necessário nos colocarmos no lugar do sujeito pesquisado, dado que a simples execução das etapas metodológicas de uma pesquisa de forma detalhada e correta, nem sempre nos levará ao que

procuramos. Entender o outro, se colocar do outro lado, talvez nos ajude a vê-lo por inteiro. Pode ser ou não ser o caminho mais curto, mas certamente nos proporcionará uma resposta.

Para Barbier (2007, p. 51), é “durante o processo de pesquisa que o verdadeiro objeto (a necessidade, o pedido, os problemas) emerge, e que os participantes são capazes de apreendê-lo progressivamente, de nomeá-lo e de compreendê-lo”. Nesse sentido, é na construção do campo de pesquisa que definimos a nossa metodologia e os procedimentos necessários na produção dos dados serão definidos posteriormente e passam por constantes transformações.

Portanto, nossa pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Câmpus Machado com o objetivo de investigar a contribuição da Prática como componente curricular no curso superior de Licenciatura em Computação.

Assim, nosso intuito no decorrer desta pesquisa, é compreender e refletir como vem ocorrendo a formação dos nossos alunos nessa perspectiva, fazer uma reflexão, inicialmente, tentando entender como aconteceu a implantação das licenciaturas nos Institutos Federais e como pensar na contribuição da Licenciatura em Computação na formação dos alunos.

Fazem parte desta pesquisa, quatro alunos matriculados, seis alunos egressos¹⁰ e cinco professores que lecionam a Prática como componente curricular no curso de Licenciatura em Computação. Conversamos com alunos matriculados e egressos, alguns egressos que se encontram em salas de aula e outros que foram atuar na área técnica da sua formação, bem como, os professores que atuam como formadores desses alunos.

O Instituto conta, hoje, com quatro turmas do curso de Licenciatura em Computação e dezessete professores; destes, três são pedagogas e os outros, de diversas áreas: Ciência da Computação, Sistemas de Informação, Matemática, entre outras.

Lidamos, cuidadosamente, com os questionamentos feitos aos professores e alunos, as decisões tomadas, os pré-conceitos de todos nós, para que estes não se destaquem apenas como negativos. Destarte, as críticas e reflexões se basearam em fundamentos sólidos e não em achismos e/ou opiniões, porque “não se trata de dizer ‘eu acho’, mas poder afirmar ‘eu penso que’” (CHAUI, 2000, p.13).

¹⁰ Os alunos egressos são aqueles que já se graduaram.

Esta pesquisa¹¹ tem como objetivo geral analisar a contribuição da Prática como componente curricular na formação dos alunos do curso de Licenciatura em Computação.

Surpreendemo-nos com esta pesquisa e pensamos que conseguimos identificar os motivos que levaram os alunos a aderirem a profissão docente, como, também, elementos que permitiram questionar se as disciplinas de formação (pedagógicas e práticas) contribuem no processo de formação do licenciado em computação.

Um dos primeiros passos para a realização da pesquisa foi o mapeamento¹² (ANEXO I) dos trabalhos existentes na área. cursando a disciplina de Seminários Avançados de Pesquisa, na USF, em 2015, fizemos um mapeamento e tentamos identificar as dissertações e teses dentro da nossa proposta. No decorrer da elaboração da tese, atualizamos esse mapeamento.

A nossa questão de investigação está relacionada com a Prática como componente curricular na formação dos alunos do curso de Licenciatura em computação. Considerando que a prática de ensino passou a ser componente curricular a partir do ano de 2002, começamos nossa pesquisa no banco de teses da CAPES¹³ por “prática de ensino” e encontramos, do ano de 2012 até 2016, mais de 900.000 resultados. Então, optamos por pesquisar com outros filtros. Tentamos fazer a pesquisa usando como filtros as palavras/expressões entre aspas.

Na busca pela expressão “Prática como componente curricular”, encontramos 48 registros no banco de teses da CAPES, entre os quais, 8 eram de doutorado e 40 de mestrado. Refinamos a busca e usamos a frase entre aspas duplas e não encontramos nenhum registro com a frase exata. Dentre as teses e dissertações encontradas, fizemos uma seleção pelo título e resumo do trabalho: Brito (2011), Costa (2012), Marcatto (2012), Coelho (2012) e Nogueira (2012).

Em meados de 2017, refizemos essa busca no banco de teses da CAPES, pela área de educação e computação para tentar encontrar os trabalhos já produzidos sobre a Prática como componente curricular. Então, usamos a expressão Prática como componente curricular entre aspas com o intuito de pesquisar pela expressão nas teses e dissertações. Com esse refinamento, conseguimos, no banco da CAPES, encontrar quatro trabalhos: dois de

¹¹ Aprovada pelo Comitê de Ética da USF, através da Plataforma Brasil, em dezembro de 2015, com o Parecer nº 51358215.7.0000.5514; o processo de cadastro da pesquisa na plataforma se deu com/ocorreu com autorização da Direção do IFSULDEMINAS.

¹² As teses e dissertações selecionadas neste mapeamento estão apresentadas no APÊNDICE I com informações sobre o autor, ano, instituição, título e resumo.

¹³ Disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. (Acesso em agosto de 2015)

doutorado e dois de mestrado: Kasseboehmer (2006), Santos (2008), Guerra (2013) e Ferreira (2015).

Na busca pela expressão “Formação de Docentes”, novamente, encontramos muitos títulos, pois a expressão é muito ampla e existem inúmeros trabalhos nessa área. Por isso, refinamos a busca e usamos “Formação de Docentes em Computação”. Encontramos seis registros, porém, nenhum deles se identificava com o tema que estávamos investigando. Refizemos, novamente, a consulta usando “Formação Docente em Informática”. Desta vez, encontramos 42 registros que, em sua maioria, tratavam do uso ou não das tecnologias pelos professores em sala de aula e não no ensino de temas da computação. Com a busca pela expressão licenciatura em computação, encontramos 25 resultados, dentre os quais, selecionamos três, depois da leitura do título e do resumo dos mesmos: Lima (2011), Quim (2014) e Soares (2015).

Na busca pela expressão formação de professores em computação, não encontramos nenhum resultado. Optamos, então, por formação em tecnologias e encontramos mais um trabalho de Costa (2016).

Na sequência, fizemos nossas buscas usando as mesmas expressões na Biblioteca Digital da USP¹⁴, Biblioteca Digital da UNICAMP¹⁵, Biblioteca Digital da PUC-SP¹⁶ e encontramos apenas um trabalho na biblioteca da USP de Ribeiro (2011).

Consideramos pertinente trazer neste mapeamento os trabalhos que foram desenvolvidos por professores da computação do IFSULDEMINAS, mesmo não sendo todos correlatos com o tema da pesquisa, mas trazem a realidade do câmpus Machado e dos cursos oferecidos e que foram desenvolvidos no programa de pós-graduação da USF pelos pesquisadores: Carvalho (2014), Leite (2015), Almeida (2017) e Oliveira (2018).

O mapeamento feito nos permitiu verificar que existem inúmeros trabalhos na área de formação de professores, porém, especificamente, na Licenciatura em Computação ainda não existem muitas pesquisas; existem, também, muitas pesquisas sobre o uso de tecnologias pelos professores em suas aulas, mas poucas, na formação destes para que atuem como docentes da computação.

Outro fato que percebemos é que as pesquisas que investigam as práticas docentes apresentam a construção da disciplina no decorrer do curso, pois na legislação a forma como a Prática como componente curricular deve ser trabalhada não foi definida explicitamente, não

¹⁴ Disponível em <www.teses.usp.br>. (Acesso em Agosto de 2017)

¹⁵ Disponível em <<http://repositorio.unicamp.br/>>. (Acesso em Agosto de 2017)

¹⁶ Disponível em <<http://www.sapientia.pucsp.br/>>. (Acesso em Agosto de 2017)

existem exemplos e modelos a serem seguidos e apesar de ter sido proposta no ano de 2002, ainda existem muitas dúvidas sobre o funcionamento deste componente curricular.

A Licenciatura em Computação é um curso relativamente novo, certamente por isso existem poucas pesquisas sobre este assunto, mas acreditamos no seu crescimento dada a sua importância e, principalmente, no potencial dos alunos que buscam por essa formação, então resolvemos investigar esse tema, pois, com a crescente demanda do uso das tecnologias na educação, essa formação merece destaque nos dias atuais.

Em meados do mês de maio do ano de 2016, depois de concluir as disciplinas do doutorado, dei início ao que chamei de primeira fase da produção dos dados para a minha pesquisa.

Primeiramente, entrei em contato com todos os alunos (matriculados e egressos) do curso de Licenciatura em Computação, através de um formulário socioeconômico via Google Docs¹⁷ (APÊNDICE I), exceto com os alunos que haviam acabado de se matricular no primeiro período do curso, porque, quando solicitei os e-mails desses alunos na secretaria acadêmica do câmpus, os mesmos ainda não tinham seus e-mails cadastrados.

O formulário socioeconômico foi feito com o intuito de obtermos informações sobre a formação desses alunos na educação básica, a escolaridade de seus pais, se foram ou não alunos trabalhadores e qual o principal motivo que os levou a escolher o curso de Licenciatura em Computação. No final do formulário, perguntamos se havia interesse em participar de atividades futuras decorrentes desta pesquisa e, em caso afirmativo, que deixassem seus e-mails para contato.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p.201) junto ao questionário:

[...] deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

O questionário foi enviado no dia 15 de maio de 2015 e ficou disponível para receber respostas até o dia 15 de junho de 2015. No total, enviamos o formulário para 148 alunos do curso, destes, 36 responderam ao questionário e 26 manifestaram o desejo de participar da pesquisa. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 201) em média apenas 25% dos questionários é devolvido ao pesquisador. O envio do formulário para todos os alunos do

¹⁷ Google Docs: É um pacote de aplicativos do Google que funciona totalmente online e diretamente no navegador.

curso foi uma forma de conseguir um número razoável de participantes para uma pesquisa qualitativa.

Em seguida, entrei em contato, via e-mail, com os 26 alunos que deixaram seu contato e os convidei para uma entrevista. No e-mail, inicialmente, agradei a contribuição que deram na primeira etapa e expliquei que a segunda etapa seria uma entrevista narrativa e se eles teriam disponibilidade para conversarmos. Dos 26 alunos, 10 confirmaram que poderiam conceder uma entrevista para essa pesquisa, esse número se justifica devido ao fato de alguns desses alunos não residirem em Machado e também pela não coincidência dos horários, pois todos estavam trabalhando. No final desta pesquisa, no APÊNDICE II, disponibilizamos uma tabela com as informações dos alunos e professores entrevistados e também o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) que foi assinado por todos os sujeitos desta pesquisa no ANEXO II. As entrevistas com os alunos ocorreram entre os meses de maio e junho de 2016.

Depois de marcar as entrevistas com os alunos, entrei em contato, pessoalmente, com os professores que lecionavam a Prática como componente curricular naquele semestre (1º sem/2016) e pedi permissão para observar suas aulas de prática. Foram consultados quatro professores e todos concordaram com as observações, que aconteceram também no segundo semestre do ano de 2016.

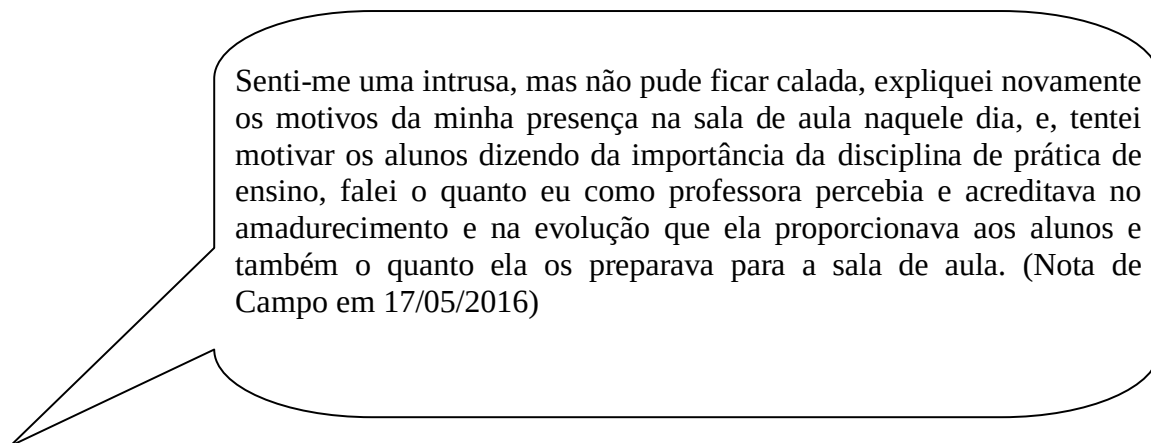
As aulas foram escolhidas aleatoriamente, e a cada observação, eu conversava com o professor, alguns minutos antes da aula, e lhe explicava o motivo das observações e os objetivos da minha pesquisa. Todos os professores foram muito acolhedores e, sem que eu lhes pedisse, comentavam sobre o modo como estavam trabalhando, sobre os conteúdos, enfim, sobre a maneira como estavam conduzindo a disciplina.

E foi a partir das observações das aulas de prática e das conversas com os professores, antes e depois das aulas, que eu criei o diário de campo¹⁸. Nesse diário, eu pude colocar as minhas observações, os meus sentimentos e as minhas percepções. Logo no primeiro dia, a sensação foi de intromissão. Percebi que os alunos se sentiram incomodados com minha presença e acredito que isso influenciou as participações de alguns deles.

A seguir, apresento uma de minhas anotações no diário de campo.

¹⁸Diário de Campo: Usaremos o termo diário de campo nos referindo ao conceito de Diário de Itinerância de Barbier (2007, p. 133), que, segundo o autor, é um bloco de apontamentos onde anotamos o que sentimos, o que pensamos, o que meditamos, o que retemos de uma teoria, de uma conversa e daquilo que construímos para dar sentido ao que pesquisamos.

Figura1: Exemplo de Nota de Campo



O registro das notas de campo também aconteceu no período das entrevistas com os alunos, pois eu sempre conversava muito com eles, antes e depois das entrevistas; inicialmente, sobre o projeto de pesquisa e, depois das entrevistas, sobre o que eles pensavam sobre nossa conversa. E nos momentos em que não havia a preocupação com o gravador, a ansiedade parece que ia embora, sendo possível, por isso, fazer muitos registros.

Depois de finalizadas as entrevistas audiogravadas, eu as transcrevia e as devolvia aos alunos e aos professores para leitura e consentimento, ou não, do texto. As transcrições devolvidas foram fiéis ao que conversamos. Fiz apenas algumas correções na linguagem. No momento da leitura dos depoimentos, alunos e professores puderam acrescentar, retirar ou corrigir trechos dos relatos, refletir sobre o que disseram e concordar ou discordar das informações, tal como foram coletadas.

Após a devolutiva e o consentimento dos entrevistados, parti para a análise dos dados e das narrativas, lembrando que as categorias não foram definidas *a priori*, mas a partir dos relatos dos alunos e dos professores. No momento dos recortes das falas, procurei dar um enredo ao que foi narrado: como começou, o que se segue e como/quando termina.

De acordo com Franco (2003, p.53, 54), as categorias emergem da “fala”, do discurso, dos conteúdos das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria. “Em outras palavras, o conteúdo que emerge do discurso, é comparado com algum tipo de teoria”.

Para Paul Ricoeur (1989, p.7), o discurso leva a linguagem para uma experiência, aquela que pode apontar “uma maneira de estar no mundo que o precede e pede para ser dita e”.

[...] o carácter comum da experiência humana que é marcado, articulado, clarificado pelo acto de narrar em todas as suas formas, é o seu carácter temporal. Tudo o que se narra acontece no tempo, desenvolve-se temporalmente; e o que se desenvolve no tempo pode ser contado. Talvez mesmo todo o processo temporal só seja reconhecido como tal na medida em que ele é narrável de uma forma ou de outra (RICOEUR, 1989, p. 24).

É importante compreender o papel da linguagem na sua função de esclarecer a construção de um texto, de uma obra. A linguagem tem como função descrever, revelar e também criar realidades. Mas é fundamental não esquecermos que a linguagem é também mediada pelo nosso inconsciente e pelo imaginário social, em Paul Ricoeur¹⁹ podendo, por isso, no sentido negativo, a utopia revelar ações, intenções, afirmar experiências, exprimir vivências, e a ideologia pode ocultar experiências dolorosas ou reprimidas, difíceis de serem contadas; contudo no sentido positivo tanto a utopia quanto a ideologia podem revelar, mas, também, ocultar, interesses e anseios de indivíduos, grupos e classes sociais (SILVA, 2011).

Nesse contexto, mediante a linguagem, pode-se quiçá resgatar as tensões que estão configuradas nas falas, nas ações e nos discursos dos sujeitos. A ideologia, pode-se configurar como elemento de contestação, de não aceitação de uma condição imposta de fora, de maneira negativa, por outro grupo, e a utopia pode revelar os sonhos positivos, os desejos de bem-estar e emancipação de um grupo, como pode revelar os delírios de um grupo que não consegue enxergar a realidade social travestida de barreiras, muitas vezes, quase intransponíveis. (SILVA, 2011)

Para Delory-Momberger (2008, p. 36), a linguagem que usamos para falar de nossas vidas, de forma consciente ou inconsciente, é o que dá sentido a ela. Quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos, e a maneira de percebermos como vivemos é através da escrita, “de certo modo, só vivemos nossa vida escrevendo-a na linguagem das histórias”.

¹⁹ O papel da imaginação na vida social da filosofia de Ricoeur (1989) sustenta que a ideologia e a utopia são práticas do imaginário social. “A imaginação é exactamente aquilo que todos entendemos por isso: um jogo livre com possibilidades, num estado de não compromisso em relação ao mundo da percepção ou da acção.” (p. 219 e 220), “A utopia é o projeto imaginário de uma outra sociedade, de uma outra realidade” (p. 230) e a função da ideologia é preservar a sociedade, aquela “que se esgota a repetir o elo social e a reforçá-lo” (p. 233), mas uma não existe sem a outra.

Depois do dito, narrado, dos recortes, pautamos nossas reflexões a fim de comparar, classificar as semelhanças e diferenças dos discursos, compreender os vários elementos que surgiram, o que não é tarefa simples, dado que a comunicação pode ser muito reveladora e também pode trazer muitos questionamentos. Através da tessitura narrativa é que nossa experiência humana no tempo se torna significativa.

Passada a primeira fase, iniciei ao que chamei de segunda fase de produção dos dados, resultado da conversa com os professores que estavam lecionando e que já haviam lecionado em semestres anteriores a Prática como componente curricular no curso.

O contato foi feito com todos os professores, via e-mail, no mês de novembro de 2016. Como eu já havia conversado, pessoalmente, com alguns sobre o meu projeto de pesquisa e por conviver com esses professores há muito tempo, o convite, por e-mail, não foi surpresa. Enviei e-mail para sete professores e dos sete, cinco aceitaram fazer a entrevista, que ocorreu de novembro de 2016 a fevereiro de 2017.

Da mesma forma como procedi com os alunos, também, nas entrevistas com os professores, elas foram audiogravadas, transcritas e devolvidas aos mesmos para leitura e consentimento, ou não, do texto. Durante as entrevistas com os professores, também consegui informações que foram registradas no diário de campo.

No início de 2018, antes de enviar o texto para a banca de qualificação, o mesmo passou por uma revisão e novamente remeti aos alunos e professores, para que pudessem aceitar, ou não, a revisão que foi feita. Todos responderam e consentiram as mudanças e a forma como foram apresentados no texto.

A seguir detalharemos no próximo tópico sobre as entrevistas narrativas e a construção do diário de campo com os alunos e professores.

As entrevistas e os registros no diário de campo

A produção de dados foi feita a partir das entrevistas narrativas com os alunos e professores, esperando que, ao relatar sua história de vida, os entrevistados nos surpreendessem com relatos que se referissem àquilo que dissesse respeito à formação e à escolha da profissão e, ao mesmo tempo, e que apontassem motivações e orientações sobre as práticas de sua formação docente.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2005, p.92), a narrativa “não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido”. Apesar

de ser uma técnica que, inicialmente, parece simples, visto que, quando se trata de falar ou relatar algo, a maioria das pessoas não encontra muitas dificuldades. Porém, se pedirmos a alguém para escrever sobre si ou sobre algum fato, a primeira dificuldade para a maioria será: *"Por onde começar?"* Mas a facilidade proporcionada pela fala pode gerar algumas dúvidas como estas: *"Devo considerar todo o relato ou apenas parte dele? Este relato foi feito de acordo com as expectativas do pesquisador? O que este relato pode me dizer e ensinar? Estou aberta o suficiente para aprender com as minhas escutas?"*

Destarte, todas essas dúvidas nos ajudaram a entender melhor o que foi dito nas narrativas, e a cada leitura, a cada retomada do áudio, novas questões emergiam, porque a fala proporciona um volume maior de informações, por não ser sido simplesmente dita, e, sim pensada, refletida e associada ao contexto da pesquisa.

Por esse motivo, optamos pela entrevista narrativa (EN) com o objetivo maior de compreender e não de controlar os resultados encontrados. Para Walter Benjamin (1987a), o ato de narrar encontra-se em vias de extinção. Para ele, os narradores tomam como fonte para suas histórias a experiência que é passada de uma pessoa para a outra. Entretanto, como vivemos um momento em que as experiências narrativas estão em baixa, devido à centralidade e velocidade com que obtemos as informações, parece que estamos perdendo nossa capacidade de trocar nossas experiências. A informação só é válida enquanto é nova, quando conseguimos atualizá-la em tempo real; mas, contrariamente, a narrativa "conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver", de nos possibilitar conselhos, ensinamentos, sabedoria (BENJAMIN, 1987a, p. 204). Daí, o seu valor nas pesquisas, na produção de conhecimento e de nossas reflexões sobre elas.

Os dados foram produzidos mediante entrevistas narrativas, com observações nas aulas de prática de ensino, anotações no diário de campo e anotações depois de ouvir os entrevistados. As perguntas feitas nas entrevistas foram elaboradas tendo como objetivo instigar e possibilitar que os participantes fizessem seus relatos narrativos sobre os assuntos relacionados às questões da pesquisa, como: trajetória na educação básica, motivo da escolha do curso, experiências no curso e visão sobre a disciplina Prática como componente curricular.

O roteiro (APÊNDICE III) de questões elaboradas para os alunos e professores não foi um conjunto de perguntas padronizadas, mas, sim, um convite para que os alunos falassem de suas lembranças sobre a sua formação, e no caso dos professores, como se viam como formadores de professores.

As entrevistas narrativas foram audiogravadas, transcritas detalhadamente e submetidas aos entrevistados para leitura e consentimento, ou não, do texto, tendo em vista o máximo de fidelidade e respeito com o entrevistado. Por questões éticas e acordo entre as partes, não divulgamos os nomes dos sujeitos da pesquisa.

Os pseudônimos adotados para cada sujeito da pesquisa foram escolhidos pela pesquisadora, e a escolha deles se deu como forma de lembrar os professores que fizeram parte da sua (da pesquisadora) formação desde a educação básica até a pós-graduação. Não foi feita nenhuma associação em relação ao modo de lecionar, simplesmente, foram associados pelas lembranças da pesquisadora. Todos os sujeitos da pesquisa concordaram com o texto da entrevista alguns retornaram o texto com algumas modificações, inserções e exclusões do que fora registrado nas conversações.

A produção também foi feita a partir de observações em sala de aula, onde atuo como professora da disciplina prática em Computação desde o ano de 2012, através de registros pessoais ou notas de campo. O registro no diário de campo acontecia após cada entrevista e após os momentos de observações em campo, nas salas de aula investigadas. No caso da EN, sem a preocupação com o gravador, ou no término da aula, permitiu o emergir de informações que surgiam posteriormente, deixando a conversa mais próxima, diminuindo a ansiedade, tanto dos pesquisadores como dos sujeitos pesquisados. Esses momentos foram registrados, cabendo à pesquisadora tomar notas deles. Esses registros permitiram ver além do que foi dito; eles ajudaram a compreender as experiências dos sujeitos participantes e a ver as relações que existem no processo de formação dos alunos.

De acordo com René Barbier (2007), o objetivo da prática da escuta sensível é a sensibilização do ouvinte, o ouvido sábio, a fim de ouvir os interessados, empreender esforços para que as informações colhidas resultem do mais amplo diálogo possível, diferenciando-se de uma mera atividade de investigação da realidade social, visto que ela impõe, ao pesquisador, uma visão das Ciências Humanas e Sociais como possibilidade de interação. O pesquisador deve, por isso, observar que está “implicado” nas relações sociais que acontecem, e sua ação também resulta na “implicação” de outros envolvidos no processo. Assim, ambos, sujeito e objeto de pesquisa, interagem entre si.

Para Barbier (2007, p. 94) a “escuta sensível apoia-se na empatia”, dado que, “o pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para compreender as atitudes, os comportamentos, os sistemas de ideias, de valores, de símbolos,

de mitos”., considerando que “Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro”.

Destarte, ouvir é um momento silencioso, no qual podemos estabelecer uma relação de confiança, que, por sua vez, prepara um ambiente para interpretação. Sobre esse aspecto, Barbier (2007, p.97) explicita: “[...] proposições interpretativas poderão ser feitas com prudência”. Nesse sentido cabe ao pesquisador sugerir um significado à fala do sujeito, a fim de “atribuir um sentido e não de impô-lo” através das suas experiências, da sua formação e das suas leituras, que ele pode colocar a disposição do sujeito, “se este o desejar”.

Ao ouvir, o pesquisador suspende suas posições filosóficas e valores e esforça-se para não rotular o sujeito investigado segundo seus papéis e posições sociais, mas identificando-o em seu ser, obrigatoriamente, complexo, livre e criativo.

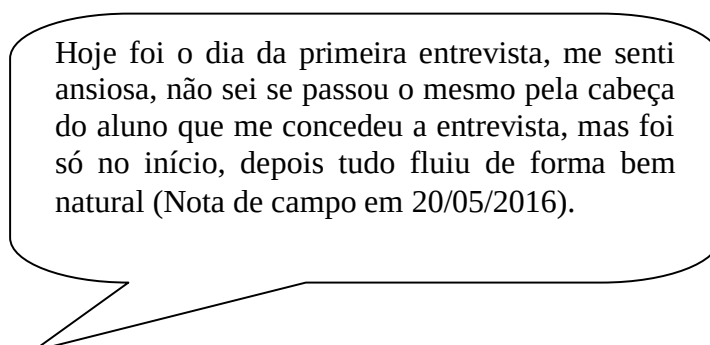
E por isso a escuta, nesse caso, é de uma sutileza sem igual. A escuta é sempre uma escuta-ação espontânea. Ela age sem mesmo pensar nisso. A ação é completamente imediata e adapta-se perfeitamente ao acontecimento (BARBIER, 2007, p.100).

Barbier (2007, p.96) conclui que na escuta sensível “antes de situar uma pessoa no seu lugar, comecemos por reconhecê-la em seu ser, na sua qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora”.

Por isso, criamos o nosso diário de campo com o intuito de escutar e compreender, pois entendemos que quem se dispõe a ouvir consegue também fundamentar melhor as suas próprias posições.

Usaremos, no decorrer do texto, a notação que usamos inicialmente quando nos referirmos às anotações feitas no diário de campo. E a seguir trazemos um breve relato, feito a partir do diário de campo, dos sujeitos da pesquisa.

Figura 2: Forma utilizada para representar as anotações no diário de campo



A seguir, o perfil socioeconômico (36 alunos que responderam o questionário socioeconômico) dos alunos participantes, um breve perfil dos cinco professores da Licenciatura em Computação e os momentos das entrevistas com os alunos e professores do curso de Licenciatura em Computação.

O perfil socioeconômico dos alunos

Os dados que trazemos aqui neste tópico se referem aos 36 alunos que responderam ao questionário, sendo treze do sexo feminino e vinte e três do sexo masculino. A idade dos entrevistados varia entre 20 e 52 anos. Sobre a classificação racial, que também não é obrigatória, seis se declararam brancos, quatro pardos e um, negro.

A respeito da profissão dos alunos, somente dois estudavam e não tinham outra ocupação profissional no momento da entrevista, os demais trabalham e estudam. Sendo quatro professores, quatro servidores públicos, nove na área de tecnologia da informação e os demais em cargos diversos, como auxiliar fiscal, motorista, comerciante, área administrativa, balconista de farmácia, vendedor e estoquista. Em relação à quantidade de horas trabalhadas por semana, 37,8% declararam trabalhar mais de quarenta horas semanais; os demais não se pronunciaram. Esse é um dos fatores que fazem com que nossos alunos procurem por um curso noturno, pois, em sua maioria, são alunos trabalhadores e tentam conciliar uma alta carga horária de trabalho com seus estudos.

Em relação aos dados familiares, a escolaridade dos pais (37,8%) e das mães (27%), constata-se que a maioria cursou até a quarta série do ensino fundamental. No caso das mães, observamos que 10,8% possuíam curso superior completo e os pais, 2,7%. Dentre as profissões das mães, quatro se declararam do lar, duas professoras e três autônomas; as demais profissões foram: comerciante, empregada doméstica, servente escolar, advogada, enfermeira, cabeleira, trabalhadora rural e costureira. Duas são aposentadas e duas estão desempregadas.

No caso dos pais, quanto às profissões, nove se declararam agricultores, dois aposentados e um professor; as demais profissões foram: comerciante, gari, servidor público, mecânico, motorista, caixa, bancário, lenheiro, técnico em eletrônica, chefe de turma, pescador e pedreiro.

Em relação aos dados familiares apresentados, ressaltamos que a maioria dos nossos alunos já constituiu família e conta com três membros; 11% ainda residem com as famílias que têm de quatro a seis pessoas morando na mesma casa. Do percentual total, 59,5% residem em casa própria e destas 91,9% estão localizadas na zona urbana. A média salarial de 40,5% dessas famílias é entre um e três salários mínimos; 35,1% ganham de três a cinco salários mínimos e 24,3% recebem mais de cinco salários mínimos.

Aqui não podemos deixar de ressaltar a importância do IFSULDEMINAS para esses alunos que podem cursar em uma instituição pública e no período noturno, esse alcance só foi possível depois dos investimentos dos últimos anos nos Institutos Federais, da ampliação dos cursos e do número de vagas.

No caso dos dados da formação dos alunos, 86,5% disseram que sempre estudaram em instituições públicas, 37,8 que começaram a trabalhar com quatorze a dezesseis anos de idade e 45,9% afirmaram que trabalhar e estudar ao mesmo tempo não contribuiu para seus estudos. Ao que pudemos constatar, a jornada pesada de trabalho semanal não permite que os alunos se envolvam em mais projetos, que se dediquem mais aos estudos, por isso, muitos chegam extremamente cansados já nas primeiras aulas e, de acordo com os números de concluintes (20%), o que não é nada satisfatório, percebemos o quão é difícil para os alunos se manterem atentos aos estudos.

E quando questionados sobre o motivo da escolha pelo curso de Licenciatura em Computação somente dois alunos procuraram o curso por ser uma licenciatura, os demais vieram pela formação em computação e por ser um curso gratuito e noturno em uma instituição federal. A escolha pela computação se deve ao fato de ser uma área em constante expansão e desenvolvimento e, conseqüentemente, apresenta mais ofertas de trabalho. No caso da licenciatura, as possibilidades ainda são maiores, porque o aluno pode atuar tanto nas empresas como nas escolas. Todavia, os estados e municípios não oferecem a disciplina Informática como parte do currículo.

Existe, porém, uma noção de que a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), como vem ocorrendo nos últimos anos na educação, seria uma solução para muitos problemas, e o “conhecimento é visto como determinante da competitividade” e de que a utilização das novas tecnologias seria capaz de assegurar a inserção no mundo do trabalho. Essa incorporação é marcada por diferentes discursos nos quais uns defendem a modernização da escola equiparando-a a outros setores nos quais as tecnologias estão “quase que naturalmente presentes” e outros entendem a presença das

tecnologias na escola como uma “forma de democratização do acesso à informação”, como se a presença das tecnologias fosse capaz de trazer mudanças positivas nas práticas pedagógicas já instituídas (BARRETO, 2009, pp. 47-48).

Essa visão implantada pela mídia, pelas políticas e, principalmente, pela lógica do capitalismo, coloca o uso e o consumo das tecnologias como uma “grande solução” para vários problemas, inclusive os da educação. Elas são vistas como imprescindíveis para a modernização das escolas, desconsiderando todo o contexto histórico-político e social das instituições e fortalecendo a crença de que elas são a força motriz para que as mudanças aconteçam.

Não se pode negar parte dessas afirmações porque assistimos e vivemos esse desenvolvimento em um intervalo muito curto de tempo, em que as tecnologias são apresentadas como uma necessidade para todo o mundo. E em meio a todo esse processo, entendemos a busca por novos cursos e pela formação em computação. Mas como fica a formação dos professores de computação? Não podemos nos esquecer de que essa formação, inserida no bojo de todas essas mudanças precisa ocorrer de modo que o professor mantenha sua “individualidade, distinção, capacidade criativa e sua condição de sujeito frente aos aparatos tecnológicos” (BARRETO, 2014, p. 41).

É dado, ao professor, um papel secundário, sendo suas ações reduzidas ao controle do tempo e tarefas. Existe uma relação direta entre as TDICS e a aprendizagem. As políticas educacionais vêm reconfigurando o trabalho docente, restringindo suas escolhas ao material didático utilizado nas aulas a partir das ofertas, via propaganda, feitas pelas editoras; por exemplo, as matérias apostiladas – mercadorias prontas para serem consumidas e controladas pelos professores. O foco deixa de ser a formação dos professores e passa a ser as tarefas que o professor executará. Para tanto, não é preciso formá-lo e, sim, treiná-lo... O que importa, realmente, é o aumento da produtividade dos sistemas educacionais e, também, o uso intensivo das tecnologias (BARRETO, 2014, p. 37- 40).

Porém, esse discurso de inclusão na sociedade do conhecimento cria ilusões de que o acesso ao conhecimento possibilitado pelas tecnologias seria o caminho para a solução de problemas e para a construção de uma nova sociedade onde se supõe haver a possibilidade de inserção das minorias, que, nas palavras de Barreto, significa a união dos “inforricos e dos infopobres”, onde as elites continuam aprendendo, fazendo e modificando nas aplicações das tecnologias e a maioria das pessoas aprende usando e permanecem dentro dos limites da tecnologia (BARRETO, 2009).

Quando pensamos na formação do professor que vai atuar no ensino das novas tecnologias, não podemos deixar de discutir aspectos importantes que vêm sendo atribuídos ao trabalho docente. Recentemente, assistimos às políticas educacionais passarem por diversas mudanças, dentre elas, a incorporação, das TDICs nas políticas de formação de professores, destacando que cabe, aos professores, na sua interação com os alunos, definir as propostas para a utilização das tecnologias. Mas como os professores têm atuado diante dessa e de outras questões quando pensamos na formação de professores em Educação à Distância (EAD)? (BARRETO, 2014).

Não podemos responsabilizar as TDICs pelo crescimento exponencial dos cursos EAD nos últimos anos, mas as estratégias dela fortaleceram uma aposta em um ensino “à prova de professor” e também “à prova de alunos” devido às tamanhas diferenças que marcam o processo em “nome de resultados padronizados” que nos permitem perceber a precarização do ensino, mas, claro, não podemos desmerecer práticas que têm mostrado resultados nas experiências em EAD. O que fica, no entanto, muito claro é o grande número de instituições que são credenciadas e não conseguem ter um controle eficaz da formação/certificação dos professores (BARRETO, 2014, p. 61).

O professor, nesse processo todo, é deslocado para um lugar secundário sem ser retirado da cena pedagógica, mas sua função passa a ser a de controlador do tempo das atividades prescritas, ou seja, das aulas prontas. A profissão do professor não sai de cena nas discussões políticas, mas essas discussões não visam à valorização da profissão e, sim, cobrar as responsabilidades do professor.

Existe, agora, a figura do tutor presencial, que não necessariamente é o professor de uma determinada disciplina e, sim, alguém que tem conhecimentos dos procedimentos e processos e, por isso, sabe manejar os materiais de ensino na EAD. É como, se através do uso das TDICs, fosse possível encontrar soluções para os problemas de ensino; como se o computador fosse capaz de fazer, sozinho, todas as tarefas, apenas seguindo as sequências de ensino, desconsiderando a forma de aprendizagem de cada sujeito.

Em síntese, está cada vez mais presente a aposta nas TDICs como “agentes” da transformação no processo de ensino, como se a presença delas garantisse a produção de mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas historicamente constituídas. “Em outras palavras, faltam sujeitos e sobram mudanças que parecem independê-los” (BARRETO, 2009, p. 32).

Nesse contexto, quando pensamos na formação de professores através de uma Licenciatura em Computação, o que percebemos é que não podemos negar a substituição dos métodos e processos pedagógicos tradicionais que vem acontecendo nos últimos anos, mas, também, não podemos admitir que ela ocorra da forma como vem ocorrendo. O que sentimos é que necessitamos da apropriação do uso das TDICs, mas que estas possam agregar novos sentidos e não ser apenas uma reposição/substituição de um processo.

Dessa forma, entendemos que nossos alunos trabalhadores, oriundos das escolas públicas, vieram à procura do novo, à procura da sua inserção no mundo do trabalho através das tecnologias e com a expectativa da existência de novas oportunidades.

Um dado importante, de acordo com o levantamento de Almeida (2017), é que, mesmo sendo poucos os alunos que concluíram a licenciatura desde o início do curso, em 2009, até o ano de 2015, a maioria dos concluintes se encontram trabalhando na área, seja na sala de aula, seja nas empresas. Muitos estão cursando a pós-graduação, alguns o mestrado, e muitos deles, hoje, são servidores públicos nos institutos federais.

Em seu levantamento, Almeida (2017) enviou aos alunos egressos do curso de Licenciatura em Computação um questionário eletrônico com o objetivo de saber onde os mesmos estavam trabalhando, se estavam na sala de aula ou nas empresas. Conseguiu respostas de 29 alunos. Destes, dez se encontram na área da educação e dezenove na área técnica em diversos cargos nas empresas.

Dez licenciados em Computação afirmaram trabalhar na área da Educação. Destes, seis são professores. Um é professor de Informática no curso normal (antigo Magistério), em uma escola estadual, e cursa pós-graduação em Engenharia de Sistemas. Um é professor efetivo aprovado em concurso do IFSULDEMINAS e cursa Mestrado em Engenharia Elétrica, em uma universidade federal. Um é docente de Educação à Distância de uma escola pública e faz pós-graduação em desenvolvimento de aplicativos para dispositivos móveis. Um atua como professor substituto do IFSULDEMINAS e é pós-graduando em tecnologias para aplicações *web*. Um leciona Informática no ensino fundamental de uma escola municipal. E uma é professora no projeto Tempo Integral — nas áreas de Informática e Matemática — de uma escola estadual e é discente de um curso de Pedagogia para licenciados (ALMEIDA, 2017, p. 54 e 55).

Ainda de acordo com os dados levantados por Almeida (2017), quatro outros alunos estão trabalhando na área de Educação e se encontram no ambiente escolar, mas não como professores.

Um deles é auxiliar de tecnologia da informação e faz pós-graduação em desenvolvimento de sistemas para Internet em uma faculdade particular; uma foi aprovada para o Mestrado em Ciência da Computação de uma universidade federal e está com bolsa de pesquisadora; uma trabalha em secretaria escolar; e o outro é

técnico em redes de computadores no IFSULDEMINAS e cursa pós-graduação em Cibersegurança e Perícia Forense Computacional (ALMEIDA, 2017, p. 55 e 56).

E os outros dezenove alunos não estão na área da educação; exercem diferentes cargos em diferentes instituições: Internet, como provedores, setor público municipal (áreas administrativa e financeira), centro de assistência social, serviço autônomo de manutenção de computadores, suporte de tecnologia, coordenação de setor de informática, centro de operação de redes de computadores e supermercado (ALMEIDA, 2017, p. 56).

Esses números refletem a falta de oportunidades nas salas de aula, visto que, como já dissemos, a Informática não é disciplina obrigatória nos currículos; faltam vagas específicas para esses profissionais, faltam concursos, e ainda se exige experiência profissional.

Outro dado que temos é o número de concluintes referentes às primeiras turmas das quais se formavam, em média, oito alunos por ano. Em contato com a secretaria acadêmica do câmpus, no início deste ano, solicitamos o número de formandos do segundo semestre de 2015 e dos anos de 2016 e 2017. De acordo com a secretaria, tivemos, no segundo semestre de 2015, onze alunos concluintes; no ano de 2016, apenas três alunos, e oito alunos concluíram o curso em 2017.

Com esses dados conseguimos traçar o perfil dos alunos do curso de Licenciatura em Computação, em sua maioria de alunos trabalhadores e que vieram do ensino público para um curso que mantém uma demanda anualmente desde o ano de sua criação, 2009, um curso que vem criando a sua identidade e despertando novos olhares para a docência na computação.

A seguir detalharemos o perfil dos professores dessa pesquisa.

O perfil dos professores no curso de Licenciatura em Computação

Uma das preocupações iniciais da nossa pesquisa foi entender a formação pela qual passaram os professores do curso de Licenciatura em Computação e qual a influência dessa formação na atuação deles como formadores de professores. Hoje, o corpo docente é bem heterogêneo. Os professores especialistas que trabalham a parte da formação profissional do curso, as disciplinas específicas da computação e também as práticas, vieram de um bacharelado. As pedagogas trabalham as disciplinas de formação pedagógica e atuam nas práticas relacionadas a essa formação. Abaixo, está o levantamento que fizemos do currículo dos professores que participaram desta pesquisa:

Lenaura – Bacharel em Ciência da Computação, licenciatura plena em Informática, mestrado profissional em Sistemas de produção na agropecuária e doutorado em Biotecnologia.

Eliane – Graduação em Pedagogia e Supervisão Escolar e licenciada em Letras.

Francisco – Graduação em Educação Física, mestrado e doutorado em Educação.

Cláudio – Bacharel em Ciência da Computação, licenciatura plena em Matemática, mestrado profissional em Sistemas de produção na agropecuária e doutorado em Biotecnologia.

Wanda – Pedagoga, mestre em Ciências da Linguagem e doutoranda em Ciências da Linguagem.

Preocupamo-nos, inicialmente, com as diferenças de formações; de um lado, os bacharéis com sua formação técnica, e de outro lado, a pedagogia. Como o bacharelado preparou os professores? Essa formação entra em contradição/consonância com a pedagogia? Mas o que percebemos é que toda formação prepara o sujeito para ser um “professor de profissão”, como afirmou Tardif (2002), e que a atuação, na sala de aula, permite que essa formação se amplie com a experiência como professor mesmo que este não tenha feito uma licenciatura.

Percebemos também que essa diversidade na formação dos professores traz um ganho para os alunos, que, assim como os professores, se espelham, têm, como referência, os professores com quem convivem. Então, mesmo que existam diferenças entre a pedagogia e o bacharelado, elas tendem a contribuir para a formação dos alunos. Por isso, acreditamos que o diálogo entre as duas possa permitir que essas diferenças sejam reduzidas e consigam mudar essa visão que construímos ao longo dos anos, ou seja, de uma formação dividida entre teoria e prática.

Percebemos que esta dicotomia não existe e que essa mistura de formações e habilidades dos professores só contribui no processo de formação dos alunos. Percebemos isso quando questionamos os professores como eles foram preparados para atuar na sala de aula.

Para ser professora mesmo, não. Tanto que eu não tive nada, se a gente olhar a nossa matriz curricular da época, eu não me lembro de nada na área, um pouco de metodologia, mas nada relacionado com aulas. Eu falo que eu me espelhei muito em uma professora, e eu nem gostava muito dela, não gostava muito como pessoa, mas eu gostava do jeito que ela trabalhava, como ela se portava e com toda a organização dela, com o processo e como ela dava aula. Entendeu? [...] Então quando eu vim para a sala de aula era nela que eu me espelhava, como que eu ia me organizar,

como que eu ia fazer dali pra frente, e de acordo com o conteúdo que vinha, você vai se adaptando, se organizando, então na verdade foi mais na prática mesmo. Você pegando turmas diferentes, você tendo que estudar e você se organizando porque os conteúdos mudam muito. [...] E aí como você me perguntou sobre o processamento de dados, o que eu acho que me ajudou muito e me ajuda até hoje a conseguir dar minhas aulas né? Que dentro do possível eu imagino que sejam boas né? O fato de que eu aprendi tudo... [...] Então essa base eu acredito que eu trouxe. Então no sentido do conteúdo, eu acho que eu tive uma base muito boa para poder correr atrás das outras que vieram se modificando no decorrer dos tempos. Agora como professora eu não tive nada mesmo, o máximo que a gente tinha naquela época era a semana da jornada de computação, mas também tudo que eles conseguiam trazer, às vezes era de uma realidade muito fora, porque eles gostavam de buscar gente de outras universidades e que nem falavam muito a nossa língua. Então de experiência de sala de aula no curso, não tive (EN, Lenaura, Nov/2016).

E para Francisco essa dicotomia nunca existiu, pois ele veio de uma licenciatura e atua também como um professor especialista. E neste relato ele nos confirma a contribuição da formação que teve, tanto na área pedagógica como na área técnica.

[...] eu vim para a área considerada técnica, mas eu nunca senti que eu tinha saído de uma área da educação. Eu não consigo enxergar ainda essa diferença, isso eu acho que por causa dessa transição minha, por eu não ter uma formação de bacharel, eu acho que é por causa disso e numa universidade em que a licenciatura era bem pesada, eu posso dizer assim, eu acho que foi muito bem trabalhado, porque justamente isso, nós tínhamos muita prática. [...] Uma diferença muito grande, e o legal nisso é você..., eu não gosto muito dessas teorias que chegam dizendo assim, isso é assim, isso é assado, é desse jeito que tem que fazer, desse jeito não serve. Acho que vem dessa minha educação também (EN, Francisco, Nov/2016).

Percebemos também no recorte que fizemos da narrativa de um aluno que, primeiramente, quis cursar o bacharelado em Ciência da Computação, mas acabou optando pela Licenciatura em Computação por ser um curso em uma instituição federal. Sem saber a diferença entre licenciatura e bacharelado, veio motivado pelo ensino de computação.

[...] Essas duas formações. Eu acho que as duas caminham juntas, e como eu entrei sem saber a diferença de uma licenciatura e de um bacharelado, eu acredito que o curso conseguiu despertar em mim o perfil de dar aula, de ser professor e de continuar nesse meio. Então eu acredito que as disciplinas contribuíram muito para isso sim. Nesse processo foi a partir do meio do curso, que percebi, eu comecei a ter um olhar diferente sobre ser professor, porque quando eu entrei, tinha outra visão, eu pensava, ser professor não dá não, eu tinha um pouco de timidez também, tinha os meus limites, e eu tinha uma visão muito diferente do que é ser professor, tinha aquela visão dos meus professores do ensino médio, então eu fazia muito essa comparação (EN, João, maio/2016).

Ao longo do curso, pôde ver, ter ciência do que é a licenciatura. Ele despertou para o “ser professor”, mas, a partir desse momento, teve outras possibilidades. A formação

adquirida lhe possibilitará tanto atuar na área de computação – motivo pelo qual veio fazer o curso – como, também, lhe permitirá atuar como professor de computação. Dessa forma verificamos que também para os alunos esta dicotomia não existe e acaba sendo um ganho para os alunos.

A seguir, apresento um breve relato de cada um dos sujeitos da pesquisa, o grau de relacionamento que temos, dados sobre sua formação e alguns detalhes sobre as suas narrativas. Esse breve relato foi feito usando como apoio as anotações do meu diário de campo. Apresento, inicialmente, os alunos e em seguida os professores.

Os sujeitos que contribuíram com a pesquisa

Simão (aluno egresso)

Simão entrou no curso de Licenciatura em Computação na segunda turma no ano de 2010; foi o primeiro aluno a aceitar participar da entrevista para esta pesquisa. A nossa conversa aconteceu no período da tarde em uma sala de aula do Departamento de computação do câmpus Machado. Ele se mostrou muito satisfeito em poder contribuir e disse saber da importância dessa contribuição, visto que, no período em que desenvolveu o seu trabalho de conclusão de curso, ele também optou pela pesquisa qualitativa e entrevistou alguns alunos. Sua pesquisa teve como objetivo identificar a evasão no curso de Licenciatura em Computação. Hoje, Simão, já graduado, é professor numa escola pública municipal, a mesma em que estudou quando era criança. Nessa escola, ele atua no Ensino Fundamental e trabalha também no período noturno num projeto de inclusão da prefeitura do município; essa escola atende toda a comunidade, sendo a maioria das pessoas da terceira idade. A vaga ocupada por Simão, nessa escola, é uma vaga oferecida pela prefeitura através do Telecentro²⁰, visto que, nessa região do Sul de Minas Gerais, os estados e municípios não oferecem a disciplina Informática como parte do currículo. E segundo ele, a sua atuação, nessa escola, não é só como professor, porque muitas funções da escola necessitam de conhecimentos em tecnologias, e o cargo do profissional de computação também não existe nela nessa escola.

²⁰ Os Telecentros são espaços comunitários, que não tem finalidade lucrativa, cujo acesso é público e gratuito. São ofertados pelo município em parceria com as escolas. As salas montadas contêm computadores com acesso à internet e podem ser utilizadas pelos alunos, professores e comunidade.

Simão diz que optou por fazer a Licenciatura em Computação depois de ter feito um curso técnico em informática e ter gostado muito da área. Pude perceber a grande influência que teve sua formação na sua escolha pela sala de aula.

Nádia (aluna egressa)

A conversa com Nádia aconteceu no período da tarde numa sala de aula do Departamento de computação do câmpus. Nádia ingressou na Licenciatura no primeiro semestre do ano de 2011 e foi uma das poucas alunas dessa turma que conseguiu concluir a licenciatura em quatro anos. Ela falou da sua expectativa em fazer Licenciatura em Computação e da sua procura pelo curso, que aconteceu por conta da computação, pois ela já trabalhava na área. Mas ela afirmou que sabia que a licenciatura a levaria para outra escolha, a sala de aula, pois ela vinha de uma família de professores, e o curso veio para confirmar suas suspeitas e afinidades com a educação. Enquanto me contava sobre a sua primeira experiência como professora, pude perceber o seu entusiasmo e o brilho nos olhos falando do projeto de tempo integral que está desenvolvendo em uma escola pública, com o foco em informática e matemática. Sua fala foi emocionante quando afirmou que a formação em Licenciatura em Computação foi um grande ensaio e que, agora, ela está tendo a oportunidade de apresentar essa peça de teatro.

Luís Eduardo (aluno egresso)

A conversa com Luís Eduardo foi uma surpresa, pois ele havia participado do questionário socioeconômico, mas não havia confirmado a entrevista. Porém, em uma tarde em que fui para o câmpus fazer uma entrevista já agendada, nós nos encontramos. Ele havia acabado de defender o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e se ofereceu para conversarmos. Disse que queria dar sua contribuição para minha pesquisa. Um aceite inesperado que não pude recusar. Ele iniciou a licenciatura no ano de 2011 e também optou pelo curso pela formação em computação, pois já havia feito, no câmpus Machado, o curso de técnico em enfermagem, mas nunca atuou nessa profissão. Luís disse que a escolha pela Licenciatura em Computação se deu por influência dos amigos e pela proposta de novas vagas para professores, anunciadas pelo governo. O participante viu, na licenciatura, uma nova oportunidade de trabalho e falou das suas dificuldades em conciliar, desde os treze anos de

idade, o trabalho com os estudos. Para ele, o curso permitiu um novo olhar sobre a profissão do professor. Inicialmente, se sentia sem condições para ser professor. Hoje, se vê procurando uma nova oportunidade nessa área.

Pedro (aluno egresso)

Pedro foi aluno da primeira turma do curso de Licenciatura em Computação, eu tive a oportunidade de conhecer Pedro quando ainda trabalhava na secretaria do câmpus. Lembro-me de ele chegando à secretaria e perguntando sobre os cursos; ele ainda estava indeciso sobre sua escolha. De lá para cá, Pedro não saiu mais da escola. Fez o técnico, foi estagiário, fez a licenciatura e, hoje, é servidor e atua no núcleo de tecnologia da informação do câmpus Machado. Conversamos na parte da manhã no Departamento de computação, e ele foi muito generoso em sua fala. Contou sobre suas dificuldades e também sobre suas perspectivas. Lembro-me dele desde o início. Era um aluno tímido, que não sabia qual curso escolher, mas que, aos poucos, foi se destacando. Hoje, atua no câmpus de forma bem ativa, ministrando cursos e palestras. Falou da importância do seu estágio e da sua participação em projetos do curso, pois estes lhe permitiram se relacionar, de forma mais aberta, com alunos e servidores. Disse também que o curso de licenciatura o despertou para a profissão de professor e que, apesar de estar atuando como técnico tem vontade de atuar como professor. Falou também dos desafios de ser professor na atualidade. Convive com diversos alunos e que estes aprendem de forma diferente, e o professor tem que lidar com as múltiplas aprendizagens nas várias escolas em que trabalha, sem contar o pouco tempo para preparação das aulas. Para ele, o grande desafio do professor não é só motivar os alunos, mas manter-se motivado.

Maria (aluna egressa)

Maria está fazendo a sua terceira graduação; a primeira foi em Microbiologia, atuando nessa área por mais de vinte e cinco anos. Com a mudança de sua família para Machado, e depois que se aposentou, ela resolveu dar continuidade aos estudos. Foi aluna da primeira turma de Licenciatura em Computação e, hoje, está quase concluindo o curso de bacharelado em Administração, no câmpus. Ela demonstra muito entusiasmo pelos estudos e se diz outra aluna depois da Licenciatura em Computação. Disse que escolheu a computação por ser uma situação muito desafiadora. No início, por não saber nada de computação, tinha

muitas dificuldades em tudo, por isso, até pensou em desistir do curso. Era tudo muito novo. Mas depois que se familiarizou com o curso, ela percebeu que tinha necessidade de aprender sobre aquilo que lhe parecia ser impossível. Essa necessidade fez com que ela mudasse tanto seu pensamento a ponto de afirmar que não conseguia assistir a uma aula sem se sentir tocada, sem aprender algo novo e de forma diferente. Destaca também a importância da licenciatura, porque foi essa parte mais humana do curso que lhe permitiu acompanhá-lo como um todo. Disse também que as matérias pedagógicas não foram somente sobre os conteúdos pedagógicos, mas, também, sobre conhecimentos que nos ajudam a compreender qualquer disciplina. Ela não tem o desejo de atuar como professora e, sim, o de buscar mais conhecimentos. Diz que tem a sensação de que está sempre faltando alguma coisa e que ela tem muito ainda que aprender.

Marcos (aluno matriculado)

Marcos ingressou no curso no ano de 2013 e concluiu em 2016. Ele sempre foi muito comunicativo, participou dos projetos da licenciatura e foi estagiário no câmpus. Disse que a escolha pelo curso teve grande influência de seu pai. Seu desejo mesmo era fazer a licenciatura em história, mas, pela profissão do pai e pelo contato que sempre teve com as tecnologias, optou pela Licenciatura em Computação. Mas ele também queria ser professor de história e nos falou das marcas pedagógicas do curso. Disse que foi muito prazeroso o compartilhamento de conhecimentos nas aulas; os diálogos e os debates foram marcantes em sua formação. E que a participação no PIBID trouxe experiência e o desejo de atuar na docência. Mas se diz ainda indeciso em relação à docência, pois alguns conceitos da computação foram mais aguçados durante o curso e também por ser uma área com mais e melhores possibilidades de trabalho.

João (aluno matriculado)

João ingressou no curso no ano de 2013. No início, era tímido, mas logo se adaptou e se mostrou um aluno crítico e questionador. Sempre participativo nos projetos oferecidos no câmpus, como o PIBID, como estagiário de iniciação científica. Ainda não concluiu a graduação porque se afastou por um período para participar do programa Ciência sem Fronteiras. Ele contou sobre seu grande interesse em computação, tanto que começou a cursar

Ciência da Computação em outra cidade. Disse também não saber da diferença do bacharelado para a licenciatura, pois, para ele, só existia a possibilidade de fazer a pedagogia depois da conclusão do curso. Para não precisar solicitar o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), ele optou por fazer a Licenciatura em Computação. Para ele, o curso ofereceu muitas oportunidades e também despertou o perfil de professor. Disse ainda que, quando entrou no curso, estava sem objetivos, sem metas e o curso lhe proporcionou essa nova visão. Afirmou já ter propostas de emprego e também já atuou como docente por um período de quatro meses. Pretende continuar na academia e o próximo passo será fazer um mestrado.

Amorim (aluno egresso)

Amorim ingressou no curso no ano de 2010 e concluiu no final de 2014. Nossa conversa ocorreu no período da noite no Departamento de computação do câmpus. Ele se dispôs a vir a Machado depois do seu horário de trabalho; conversamos por um bom tempo e tive oportunidade de conhecê-lo um pouco mais. Ele foi meu aluno em dois períodos no curso; sempre foi um aluno tranquilo. Depois de nossa conversa, fiquei sabendo como foi sua busca pelos estudos. Desde cedo, teve que ser muito persistente para continuar estudando. Na infância, morou na zona rural e ia para a escola a pé; andava cerca de cinco a seis quilômetros todos os dias. Depois, se mudou para a cidade e teve mais oportunidades, mas o interesse pela computação se deu por conta de ganhar um curso na área. O curso, porém, era em outra cidade. Mais uma vez, não perdeu a oportunidade e conseguiu concluir o curso. Depois, veio para Machado para fazer a Licenciatura em Computação, mas o seu interesse era somente pela computação; em suas palavras: “vou aprender a parte da computação e a licenciatura a gente dá um jeito”. Mas a licenciatura que não era seu foco passou a ser também uma opção, pois, segundo ele, a contribuição foi não somente para se tornar professor, mas, também, para a sua formação humana. Falou do seu desejo de atuar como professor. Atualmente, é servidor na cidade onde mora e ainda não teve oportunidade de lecionar. Disse que havia uma proposta de vagas para professores de informática em sua cidade, mas que ainda não foi concretizada. Para ele, seria muito bom que as oportunidades de capacitação ocorressem no câmpus Machado, uma vez que, para ele, é um dos lugares mais próximos e viáveis para dar continuidade aos seus estudos.

Wellington (aluno matriculado)

A história de Wellington se cruza com a de Amorim. Os dois vieram juntos para a entrevista, moram na mesma cidade e trabalham juntos. Wellington também ingressou no curso no ano de 2010, mas antes da licenciatura, começou a cursar contabilidade. Depois, veio para a licenciatura e pela ligação do curso com a computação. Ele falou da falta de oportunidades em sua cidade, onde as opções se restringem às escolas, à prefeitura e ao trabalho na zona rural. Disse que, apesar de desejar ser formado em computação, tem vontade de trabalhar como professor, e que essa vontade só surgiu depois de passar pela licenciatura, pois, sem o curso, ele não escolheria essa profissão. Mas como ainda não teve oportunidade nessa área, continua em seu cargo na sua cidade, onde já trabalha há mais de sete anos. Ele ainda não concluiu o curso, falta defender seu TCC, mas disse que, assim que terminar esse trabalho, também vai investir na formação continuada.

Luísa (aluna matriculada)

A conversa com Luísa foi a única que não ocorreu no câmpus. Ela me recebeu em sua casa e foi muito delicada, preparou um delicioso café; senti-me tão acolhida que conversamos por horas. Luísa se mostrou muito preocupada com a pesquisa e disse que queria muito contribuir. Ao contrário da maioria dos alunos, ela procurou pelo curso porque queria cursar a licenciatura. Ela já havia cursado o bacharelado em Ciência da Computação e veio pela formação pedagógica. Disse que, no bacharelado, se envolveu em projetos de educação e que estes despertaram, mais ainda, seu interesse pela educação. Vem de uma família de professores e cresceu no ambiente escolar com sua mãe e suas tias. Segundo ela, esse ambiente influenciou muito nas suas escolhas. Disse também que o interesse pela computação surgiu pelo convívio com seus amigos, no seu trabalho e também pela influência do seu namorado, hoje, esposo, que já trabalhava com a computação. E depois da conclusão do curso, ela sentiu necessidade de se aproximar mais da educação. Já teve experiência como professora e ainda não concluiu o curso; teve que trancar sua matrícula por motivos familiares. Disse que ainda não teve espaço para se dedicar totalmente à docência, pois já tem um trabalho e, pelo lado financeiro, ainda não pode abrir mão dessa atividade em um escritório em uma empresa de Machado. Mas continua conciliando, sempre que possível, seu

trabalho com a docência e espera poder se dedicar totalmente a ela quando concluir a licenciatura.

Lenaura (professora)

Lenaura tem doutorado em Biotecnologia e exerce a docência desde o ano de 1996. Foi também aluna da primeira turma de Ciência da Computação na Universidade de Alfenas, na década de 90. Atualmente, é professora efetiva do câmpus Machado e foi uma das primeiras professoras a lecionar Prática como componente curricular na Licenciatura em Computação. A docência também não foi sua primeira escolha, mas, a partir da experiência em sala de aula, ela percebeu que esta seria a sua profissão. Disse ter gostado muito da experiência e que, hoje, não se vê em outro lugar. Para ela, a graduação em Ciência da Computação foi essencial para sua atuação como professora. Disse, também, que os conteúdos estudados forneceram uma base muito boa e que eles lhe permitiram acompanhar e manter-se atualizada nessa área que muito se reinventa. Em suas primeiras práticas, ela se espelhou em seus professores. Disse ter trazido para a sala de aula o que aprendeu com eles: a forma de organização, a forma de passar os conteúdos e que foi se adaptando. Na Licenciatura em Computação, disse ter tido dificuldades, pois era a primeira turma e também a primeira vez que ela trabalhava com essa disciplina. No começo, se sentiu sem norte, pois não havia ninguém, no câmpus, para trocar experiências e também não havia muita informação sobre essa disciplina. Atualmente, não está trabalhando com as práticas de ensino, mas se diz preocupada em relação à forma como os professores estão trabalhando a disciplina de Prática de Ensino, se existe um diálogo, uma troca, se o que foi passado/ensinado por um professor não é desconstruído por outros? Pois temos vários perfis de professores no curso, alguns muito técnicos e outros de formação pedagógica.

Eliane (professora)

Eliane é pedagoga e licenciada em Letras e começou a trabalhar logo que concluiu a graduação. Começou a lecionar português em uma escola municipal, depois passou por uma escola estadual e, em 2010, veio trabalhar no câmpus Machado como professora efetiva. Ela disse que não teve muitas escolhas, que foi a primeira geração da sua família que conseguiu estudar. Na infância, morou na zona rural e a opção que teve foi cursar pedagogia aqui em

Machado. Disse também que seu pai foi o seu grande motivador, pois ele acreditava que os estudos lhe dariam uma condição de vida melhor e segundo Eliane, a sua vida sempre foi assim de muito foco nos estudos e também de muito amor pela sua profissão. Disse que não escolheu sua profissão, mas que aprendeu a gostar muito do que faz e que quer se aposentar nessa profissão. Ela trabalha, desde 2010, com as turmas do curso de Licenciatura em Computação e acredita que o curso precisa ter um olhar mais acolhedor, pois recebemos alunos em situações adversas e nem todos estão preparados para o ensino superior. Fala entusiasmada de seus alunos. Disse que percebe mudança na postura deles no decorrer do curso, que eles vão se conhecendo e se enxergando professores. Sempre tenta resgatar, em suas aulas, a percepção do humano; é uma professora apaixonada pela profissão e que luta para que o “outro seja reconhecido como legítimo outro”.

Francisco (professor)

Francisco tem mestrado e doutorado em Educação. Também foi um dos primeiros professores a trabalhar a disciplina Prática como componente curricular no curso de Licenciatura em Computação. No instituto, Francisco atuou na direção de ensino e na coordenação da área de tecnologia. Ele disse como foi a sua inserção na área de computação, que sempre se interessou pela área da tecnologia por conta da profissão de seu pai, que trabalhava com eletrônica. A escolha pelo curso de Educação Física se deu por estar sempre envolvido nas atividades da escola na educação básica e por não ter condições de cursar engenharia. Disse que sua vida na escola foi de alegria, que enquanto os alunos fugiam da escola, ele fugia de casa para ir para a escola. Disse que estava na escola não só no horário de aula, mas fora do horário de aula também e, na maioria das vezes, era para praticar esportes. E desde que entrou no instituto, sempre esteve envolvido com o setor de computação e que começou a estudar, a pesquisar e entender um pouco mais sobre a área. Surgiu, então, a oportunidade de lecionar no curso de informática e está, até hoje, trabalhando com as turmas da computação. Sente-se muito realizado em sua profissão e disse que a sua percepção da sala de aula mudou muito depois de trabalhar com as práticas de ensino.

Cláudio (professor)

Cláudio tem doutorado em Biotecnologia e é professor desde o ano de 2007. Vem de uma família de professores de matemática. Então, sempre se viu nesse meio e também tinha aptidão para a área de exatas. Por isso, optou por fazer Ciência da Computação, mas não tinha o desejo de ser professor. Depois que se formou, teve oportunidade de dar aulas e se interessou pela profissão. Disse também ser uma área onde sempre aparecem oportunidades e as oportunidades sempre surgiram para ele. Em 2007, foi contratado como professor substituto e, no ano de 2008, foi aprovado e se tornou professor efetivo. Ele atua no curso de Licenciatura em Computação desde o ano de 2009 e disse que, no início, não se via como um formador de professores, mas, com o tempo e com as experiências adquiridas, percebeu o quanto o curso contribuiu para a formação dos alunos. Disse que a formação dada pelo curso é muito boa e que os resultados são percebidos pelas colocações de nossos alunos no mercado de trabalho, mesmo com a disciplina de informática não sendo conteúdo obrigatório no currículo das escolas de educação básica em nossa região.

Wanda (professora)

Wanda tem mestrado em Ciências da Linguagem e graduação em Pedagogia. Já atuou na educação infantil, ensino fundamental e na supervisão. É professora efetiva no câmpus Machado desde o ano de 2008 e trabalha com didática, pedagogia, história da educação e, recentemente, com a Prática como componente curricular. A participante disse que sua escolha pela pedagogia se deu por falta de oportunidades em Machado e por não ter afinidades com a área de exatas. Disse também que, durante o curso, ocorreu seu despertar para a docência e que, hoje, se sente muito realizada na profissão. Ela teve a oportunidade de participar de capacitações no período em que trabalhou no estado e, para ela, essas capacitações mudaram o seu olhar para a educação. Trabalhar com as práticas de ensino foi, para ela, um desafio, pois, segundo ela, não havia um parâmetro a ser seguido e nem professores para trocar experiências, pois ela trabalhou com a prática no primeiro período do curso. Mas, apesar das dificuldades, considera a prática muito importante na formação dos alunos, visto que possibilita uma melhor preparação para quando forem trabalhar na sala de aula.

Na próxima seção abordaremos o contexto histórico da formação de professores no Brasil, as mudanças ocorridas nos currículos dos cursos de licenciaturas, a inserção da Prática como componente curricular e o curso de Licenciatura em Computação do câmpus Machado do qual participam os sujeitos desta pesquisa.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos” (FREIRE, Paulo, 1998, p. 96).

Entender o contexto histórico da formação de professores na educação brasileira se faz necessário para que possamos entender como vêm se constituindo os currículos e as práticas nos cursos de licenciaturas. Esta parte tem como propósito caracterizar o cenário no qual a pesquisa foi desenvolvida, considerando-se o contexto do curso de Licenciatura em Computação do IFSULDEMINAS.

Os problemas observados no IFSULDEMINAS – Câmpus Machado, no curso superior de Licenciatura em Computação têm relação com o quadro geral da educação brasileira atual.

A questão da formação de professores adquire total importância ante às exigências que são colocadas pela sociedade moderna, pois, com as crescentes mudanças nos campos econômico, cultural, da ciência e da tecnologia, não podemos deixar de rever as características da formação dos futuros professores. Investigar aspectos ligados aos cursos formadores de professores, à formação continuada e às condições de trabalho nas instituições de ensino tornou-se necessário para conseguirmos alcançar mudanças que sejam, realmente, eficazes.

Segundo Araújo e Vianna (2010), a falta de professores habilitados a lecionar, desde a educação básica no Brasil, não é questão atual. Historicamente, o enfrentamento dos problemas da carência de professores tem contornado as soluções, sempre provisórias e improvisadas que pouco contribuem para a melhoria da qualidade da educação no ensino superior, de responsabilidade de nossas autoridades governamentais. No momento atual, a preocupação do governo é com a ampliação do número de vagas nos cursos de licenciatura e a criação de mecanismos que viabilizem o acesso da população ao ensino superior.

Porém, o problema da carência de professores não se resolve apenas preenchendo algumas lacunas, pois a formação não está condicionada somente ao acesso às licenciaturas, mas, também, a outros fatores, como: a vivência cotidiana em salas de aula, a formação continuada e as experiências de vida, as condições de trabalho sejam elas dentro ou fora das

instituições de ensino. Mas nada será conseguido se não se alterarem as condições existentes nas escolas e as políticas públicas em relação aos professores.

Cunha (1994) e Pimentel (1993) afirmam que, para além dos princípios teóricos que aprenderam para se tornarem docentes, os professores inspiram-se nas práticas escolares e acadêmicas vividas. A lembrança de antigos professores e as marcantes experiências que trazem esses professores, em sua história de vida, são inspiradoras das suas escolhas e concepções.

Para Cunha (2001), os cursos não se definem apenas pelo currículo explícito que adotam; eles são muito mais do que isso, revelam visões de conhecimento, de educação e de prática pedagógica. Portanto, esses valores e práticas presentes no cotidiano de cada um são elementos de formação mais poderosos do que os conteúdos desenvolvidos. E a pura e simples aplicação desse currículo não tem tido força suficiente para produzir transformações mais efetivas.

O professor, com relação à escola, é, ao mesmo tempo, “determinante e determinado”, porque seu modo de agir e de ser recebe influências do ambiente escolar e, também, influencia esse ambiente. (CUNHA, 1994, p. 24).

Segundo Saviani (2009, p.144-147), no Brasil, a questão referente à formação de professores só emerge após a Independência. Durante todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados com a vinda de D. João VI, não existiu nenhuma preocupação com a formação de professores. No período entre 1890 e 1939, houve o estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais e a organização dos institutos de educação. Somente em 1939, a partir do Decreto nº 1190, de 4 de abril de 1939, foi que ocorreu a organização e a implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação das Escolas Normais.

O golpe militar de 1964 exigiu adequações na Educação, ocorridas graças a mudanças na legislação do ensino. A Lei nº 5.692/71²¹ modificou os ensinos primário e médio, alterando sua denominação para primeiro grau e segundo grau, respectivamente. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em seu lugar, foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (SAVIANI, 2009, p. 148).

²¹ Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. (Acesso em julho de 2018)

Até esse período (1939 a 1960), era muito pequena a oferta de escolas públicas diante do crescimento da população brasileira. E a grande discussão dos educadores dos anos 1960 e 1970 era a questão da enorme quantidade de pessoas analfabetas ou semianalfabetas no Brasil, com poucas condições, portanto, de efetiva participação na vida cidadã e no mundo do trabalho, que se modernizava. Estudantes de ensino médio e superior representavam uma quantidade mínima da população brasileira (GATTI, 2009, p. 11).

Com a necessidade de organizar e conduzir os sistemas de ensino, os governos se viram diante de um grande problema: a formação de professores em grande escala para atuar nas escolas. “E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de Escolas Normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar os professores secundários” (SAVIANI, 2009, p. 148).

Na década de 90, foi estabelecida a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a Lei nº 9394/96²², que, desde a sua promulgação, em 20 de dezembro de 1996, vem redesenhando o sistema educacional brasileiro em todos os seus níveis, desde a pré-escola até a universidade, além de todas outras modalidades de ensino: a educação especial, profissional, indígena, no campo e no Ensino a distância (EAD).

Segundo Gatti (2009, p. 11), com o aumento da demanda por professores, o processo para supri-la ocorreu e ocorre através de várias adaptações como:

...expansão das escolas normais em nível médio, cursos rápidos de suprimento formativo de professores, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc.

Na própria LDB, podemos compreender, em seu artigo 62, uma das formas de atender o aumento da demanda por professores.

A formação de professores para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

O que percebemos, em relação à questão pedagógica, desde a década de 30, é que esta não encontrou um encaminhamento satisfatório, porque, segundo Diniz (1999, p.110), a nova LDB foi responsável por uma nova onda de debates sobre a formação de professores no

²² A LDB dispõe sobre todos os aspectos do sistema educacional, dos princípios gerais da educação escolar às finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais do setor. Fonte: <http://bd.camara.gov.br> (Acesso julho de 2015).

Brasil. Porém, para melhor compreendermos as atuais discussões a respeito da formação de professores e as recentes políticas regulamentadoras dessa atividade, é importante lembrar o contexto mais amplo em que a LDB foi aprovada, ou seja, em um ambiente dominado pelas políticas neoliberais, que procuravam promover a reforma do Estado, minimizando o seu papel e favorecendo o predomínio das regras do mercado em todos os setores da sociedade, inclusive, na educação.

Assim, a formação de professores, no Brasil, ainda sofre com o crescimento rápido e não planejado das redes de ensino públicas e privadas e com as improvisações feitas para que estas redes de ensino possam funcionar. Sofre com as mudanças que são propostas de mandato a mandato, com propostas que não são discutidas pelos seus principais interessados, os professores e alunos.

E neste início do século XXI como bem pontua Nóvoa (2009, p. 28), “voltamos ao tempo dos professores”, com um regresso ao centro das preocupações educativas.

“Os anos 70 foram marcados pela racionalização do ensino, a pedagogia por objectivos, a planificação. Os anos 80 pelas reformas educativas e pela atenção às questões do currículo. Os anos 90 pela organização, administração e gestão dos estabelecimentos de ensino”.

Agora é a vez dos professores participarem dos debates públicos, é o momento da comunicação entre os professores e sociedade, pois não basta lhe atribuir responsabilidades é preciso ter capacidade de decisão sobre os assuntos educativos. “O “novo” espaço público da educação chama os professores a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais” (NÓVOA, 2009, p.67).

Nessa direção é que o estudo sobre os currículos de formação de professores, que passamos a relatar a seguir, é conduzido.

O currículo nos cursos de licenciatura

Com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os cursos formadores de professores passaram a ser oferecidos, predominantemente, em nível superior, obedecendo a recentes orientações de Diretrizes Curriculares Nacionais e que as licenciaturas, em geral, teriam um currículo mínimo a ser cumprido, dele, fazendo parte as disciplinas obrigatórias definidas pelas resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE).

A estrutura dos currículos desses cursos privilegiava, sobretudo, a formação em área específica, com uma complementação pedagógica ao final do curso (GATTI, 2009, p.41).

Segundo Gatti (2009, p.41), a formação nas licenciaturas referentes às diversas áreas de conhecimento, contempladas no ensino básico, mostram que o licenciando ficava entre duas formações “com identidade problemática: especialista em área específica ou professor? Matemático ou professor de Matemática?”

Dessa forma, a maioria dos cursos de formação de professores tratam as disciplinas pedagógicas como se fossem unificadoras, ou seja, elas são responsáveis pela formação do docente, e as disciplinas específicas seguem seu curso independente e isolado das disciplinas pedagógicas e vice-versa.

A partir da crítica ao modelo da racionalidade técnica²³ para a formação de professores, as políticas atuais elaboraram novas propostas curriculares que tentam romper com o modelo anterior colocando a prática presente desde o início do curso.

A partir do ano de 2002, iniciam-se as primeiras adaptações de currículo com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e também nos anos subsequentes, quando as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, os projetos pedagógicos das diferentes licenciaturas teriam que ter, obrigatoriamente, articulação entre si, evitando que funcionassem de modo fragmentado como é nossa tradição. Essas propostas caracterizam um novo momento na formação de professores, tanto do ponto de vista da estrutura, como da articulação formativa dos currículos e a preocupação com a qualificação dos formadores de formadores (GATTI, 2009, p. 42-46).

A LDB também estabelece a exigência de nível superior para os professores da educação básica.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I. cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de professores para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II. programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III. programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

²³ Racionalidade técnica: nesse modelo o professor é visto como técnico, que aprende os conhecimentos científicos e pedagógicos e, posteriormente, aplica-os na prática, geralmente no período do estágio supervisionado (DINIZ-PEREIRA, 1999).

Todavia, Grando et al (2009, p. 279-280) pontuam que a renovação do currículo escolar tem sido tratada como um processo “independente ou isolado”, e as inovações curriculares não tomam como “ponto de partida e de chegada” a cultura escolar vigente, as condições de trabalho docente e a complexidade do trabalho pedagógico.

Ainda segundo os autores, a democratização de acesso à escola não tem levado em consideração que crianças e jovens de grupos socioculturais e de origens diversificadas ingressam e permanecem na educação básica obrigatória em um modelo que foi criado para sociedade industrial e destinado a um público homogêneo – as classes, economicamente, privilegiadas. Em razão disso, escola pública vive um paradoxo que cabe ao professor enfrentar.

Não podemos pensar os processos de formação de professores e de mudanças nos currículos sem olhar para a realidade da escola, para sua cultura, pois somente os formadores de formadores, sozinhos, não têm condições de, independentemente de alunos e professores, dar conta de mudar as práticas escolares e formar professores capacitados para enfrentar a realidade complexa da escola atual (GRANDO et al, 2009, p. 292).

A seguir, apresentamos como se deu a inserção da Prática como componente curricular nos cursos de formação de professores.

A Prática como componente curricular

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de 2002, os cursos de licenciatura passaram a ter suas cargas horárias ampliadas para mil e oitocentas horas de conteúdo específico científico (1.800); quatrocentas horas de estágio (400); quatrocentas horas de práticas para formação de professores (400) e duzentas horas de atividades acadêmicas (200), científicas e culturais, perfazendo um total de: duas mil e oitocentas (2.800) horas (BRASIL, 2002).

Na elaboração dessas diretrizes, “[...] a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios de Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”” (BRASIL, 2001, p.6).

A Resolução CNE/CP 2/2002²⁴ destaca a obrigatoriedade de cumprir 400 horas de Prática como componente curricular ao longo do curso, mediante articulação teoria/prática. A partir dessas mudanças, questionamos o que vem a ser a Prática como componente curricular e qual a importância dessa prática ao longo do curso na formação dos futuros professores. Atualmente estas diretrizes foram atualizadas pela resolução CNE/CP 2/2015²⁵ que não só mantiveram a carga horária de 400 horas para a Prática como componente curricular como também avançaram no sentido de definir a prática como um fundamento básico da concepção e organização dos currículos.

Para Fernandes (2004, p.7), nessa resolução de 2002,

[...] as 400h de prática deverão ser trabalhadas pelos professores das disciplinas de conhecimento específico juntando conteúdo-forma e teoria-prática, tanto na leitura do campo profissional, quanto nas práticas dos campos ‘disciplinares’, por exemplo: ao trabalhar com ângulos, o professor junto com os alunos da Licenciatura, terá que dar conta de como se aprende e de como se ensina ângulos, por exemplo, preparando ‘relógios’ de ponteiros para que os alunos da 5ª ou 6ª se apropriem dos meios de produção daquele conhecimento [...].

Porém, de acordo com parecer anterior ao CNE/CP 2/2002, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, apesar de insistir na articulação das dimensões teóricas e práticas na formação docente, não utilizou a expressão “Prática como componente curricular”.

O Parecer CNE/CP 21/2001²⁶, de 6 de agosto de 2001, e o “Projeto de Resolução”, anexado a esse documento, que trata da duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, continuaram utilizando a expressão “prática de ensino”, como se pode ver a seguir:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas com a garantia das seguintes dimensões dos componentes comuns:

²⁴ A resolução do Conselho Nacional de educação (CNE), Conselho Pleno (CP) de 19 de fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

²⁵ Resolução CNE/CP Nº 2, DE 1º de julho de 2015- Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

²⁶ Parecer CNE/CP 21/2001 - Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer não homologado e retificado pelo parecer CNE/CP 28/2001.

- I- 400 (quatrocentas) horas de **prática de ensino**, vivenciadas ao longo do curso;
- II- 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, sob forma concentrada ao final do curso;
- III- 1800 (mil e oitocentas) horas para os conteúdos curriculares de atividades acadêmico-científico-culturais em sala de aula;
- IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2001, p. 17).

A legislação trouxe termos diferentes e interpretações diferentes para a prática de ensino, Prática como componente curricular e estágio supervisionado. E de acordo com o parecer CNE/CES nº 15/2005²⁷, para sabermos o que é a Prática como componente curricular, é necessário entender alguns pareceres que fundamentam a resolução CNE/CP 2/2002.

No Parecer CNE/CP nº 9/2001²⁸, no item 3.2.5, (p. 23) que aborda a concepção restrita de prática no contexto da formação dos professores para a Educação Básica, consta o seguinte:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

Mais adiante, ao tratar do eixo articulador das dimensões teóricas e práticas, no item 3.6, o Parecer CNE/CP nº 9/2001(p.57) afirma:

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. [...] Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares [...].

Por sua vez, o Parecer CNE/CP 28/2001²⁹, ao justificar a carga horária dedicada à prática, num valor superior ao prescrito pela Lei 9.394/96, em seu artigo 65, estabelece que “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no

²⁷ Parecer CNE/CES nº 15/2005 - Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

²⁸ Parecer CNE/CP nº 9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

²⁹ Parecer CNE/CP 28/2001- Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

mínimo, trezentas horas” e que apenas as 300 (trezentas) horas mínimas dedicadas à prática de ensino não serão suficientes para comportar todas as exigências da formação, segundo novos parâmetros, em especial, a associação entre teoria e prática.

A partir da confusão gerada pelo artigo 65 da LDB, o Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001, deu nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e esclareceu, de uma vez por todas, o que pretendia dizer o dispositivo legal do artigo 65 da LDBEN – a obrigatoriedade das 300 (trezentas) horas de “prática de ensino”. Por ser importante o esclarecimento das questões aqui colocadas, reproduzimos, a seguir, uma parte do Parecer CNE/CP 28/2001.

Nesta primeira parte do parecer, temos a definição da Prática como componente curricular:

Assim, há que se distinguir, de um lado, a Prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. A Prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino [...] É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso [...] [...] dada sua importância na formação profissional de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB. Só que uma ampliação da carga horária da prática de ensino deve ser justificada. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer [...] (BRASIL, 2001,p. 9).

Nesse trecho, percebemos uma justificativa para a nova carga horária de 400 horas destinadas somente à Prática como componente curricular, como já mencionado anteriormente.

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim, a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação. Esta relação mais ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente. Ela abrange, então, vários modos de se fazer a prática [...] (p.9) Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível

para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas (BRASIL, 2001, p.10).

Aqui, o Parecer esclarece como a Prática como componente curricular poderá se articular com as agências educacionais não escolares e órgãos normativos.

A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. [...]. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares [...]. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do ethos dos alunos. É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade (BRASIL, 2001, p.9).

Nesse trecho do Parecer, encontramos a definição do estágio obrigatório, outro componente curricular obrigatório e que deve acontecer a partir do início da segunda metade do curso, pois, nesse momento, o aluno poderá fazer a relação entre teoria e prática e verificar, sob a supervisão de um professor, “a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência” (BRASIL, 2001, p.10).

Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim, o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. Tendo como objetivo, junto com a prática, como componente curricular, a relação teoria e prática social [...] o estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino [...] O estágio curricular supervisionado é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período (BRASIL, 2001, p. 10).

E no Parecer CNE/CES 15/2005³⁰, a prática, como componente curricular, é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência e, através dessas atividades no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso.

As atividades caracterizadas como Prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (BRASIL, 2005, p.3).

De acordo com Fernandes (2004, p.1), atualmente, segundo as políticas públicas que tratam da formação de professores, há:

[...] a necessidade de currículos organizados em processos que privilegiem a tematização dos conhecimentos escolarizados; dos saberes da experiência; da iniciação científica; da inserção no campo profissional desde o início do curso, articulando teoria e prática; do estágio supervisionado a partir da metade do curso; da identidade do curso de Licenciatura sem ser um apêndice do bacharelado.

Porém, segundo a autora, a relação entre teoria e prática apresenta-se como um problema ainda não resolvido em nossa pedagogia, pois ainda trabalhamos com a ideia de que a teoria se comprova na prática, ou seja, a teoria antecede a prática e, que esta aplica soluções trazidas pela teoria. Mas, na verdade, teoria e prática devem caminhar juntas para que possam se tornar “faces indissociáveis do ato de conhecer” (FERNANDES, 2004, p. 3).

Para Gatti (1992, p. 73), precisamos reconhecer que os fundamentos da compreensão do ato de aprender e os do ato de ensinar são baseados em diversos princípios. Compreender os processos da aprendizagem não significa ter fórmulas indiscutíveis e infalíveis para ensinar.

De acordo com Diniz (2011, p. 216),

[...] a prática, que deve ocupar um espaço significativo nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, pode ser compreendida erroneamente como formação em serviço. As horas trabalhadas em sala de aula, sem, necessariamente, um planejamento e uma intencionalidade formativa, podem, assim, ser contabilizadas nos novos cursos de licenciatura pelos profissionais já em exercício na escola. Como

³⁰ Parecer CNE/CES 15/2005 - Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.

consequência, diminui, significativamente, a carga horária dos cursos de formação inicial de professores, o que, obviamente, não é desejável e representa um imenso retrocesso em termos da preparação desses profissionais.

Dessa forma, entendemos que a Prática como componente curricular, não seja apenas uma reorganização do currículo, mas uma importante etapa na formação inicial dos professores, para que ela não fique, pura e simplesmente, reduzida a uma execução de tarefas, a uma ação sem reflexão. Ela deve possibilitar aos alunos, desde a sua formação inicial, refletir sobre os conteúdos e sobre as diversas maneiras de inseri-los no dia a dia deles na escola.

No que diz respeito à legislação atual, nos documentos do CNE, a definição da Prática como componente curricular, ainda não está totalmente explícita, com algumas justificativas para diferenciá-la do termo usado inicialmente (prática de ensino) e do estágio curricular a partir dos pareceres e resoluções que vem caracterizando este componente desde o ano de 2002. Listamos a seguir de forma resumida as legislações referentes à Prática como componente curricular da qual tratamos nesta seção.

Quadro 1 - Listagem e Caracterização Resumida das Legislações Referentes à Prática como componente curricular

DOCUMENTOS DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	DEFINIÇÕES DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	BREVE DESCRIÇÃO
Parecer CNE/CP 9/2001	Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.	Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP 21/2001	Usou o termo prática de ensino.	Não homologado e retificado pelo parecer CNE/CP 28/2001.
Parecer CNE/CP 28/2001	A Prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. [...] Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos Projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21, de 2001, o qual propõe a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica e a diferencia do estágio supervisionado.

	conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas.	
Resolução CNE/CP nº 1/2002	Institui a concepção ampliada de Prática em seu Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária. § 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Resolução CNE/CP 2/2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.	Estabeleceu-se 400 horas de Prática como componente curricular.
Parecer CNE/CES/15/2005	A Prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. As atividades caracterizadas como Prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas.	Presta esclarecimentos sobre as Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2, de 2002. Distingue Prática como componente curricular de Prática de ensino e explicita novamente sobre a carga horária.
Parecer CNE/CP 2/2015³¹	Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica.	Mantém a carga horária para a Prática como componente curricular que deve acontecer desde o início do curso.

³¹ RESOLUÇÃO N 1, DE 9 DE AGOSTO DE 2017 - Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que passa a ter a seguinte redação: Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação.

A seguir apresentamos o curso de Licenciatura em Computação e a forma como estamos trabalhando/desenvolvendo a Prática como componente curricular.

O curso de Licenciatura em Computação no câmpus Machado

A Lei 11.892/2008³² instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (antes CEFETs e Escolas Agrotécnicas) e, conseqüentemente, ampliou seu campo de atuação, passando a “formar” também nas licenciaturas. Dentre vários objetivos, no artigo 7º, um se aplica, especificamente, à educação superior: “[...] ministrar em nível de educação superior: [...] 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” (BRASIL, 2008).

Assim surgiu a Licenciatura Plena em Computação no câmpus Machado, um curso de graduação, com a duração de oito períodos semestrais, oferecido desde o ano de 2009. Além da formação pedagógica para atuar no campo da docência e de gestão de projetos escolares, contém, no seu currículo, disciplinas da área de tecnologia e computação, que possibilitarão a atuação do egresso em empresas de diferentes áreas ou na pós-graduação, permitindo-lhe escolher seu campo de atuação.

O curso objetiva propiciar uma formação sólida e abrangente de educadores, com base nas áreas de computação e técnicas em informática, enfatizando aspectos científicos, técnicos, pedagógicos e sociais. Visa à geração de inovações no processo da formação de educadores para a educação básica, preparando-os para o exercício do magistério suportado por tecnologias de informática e fundamentos de computação (PPC, 2015).

O curso de Licenciatura em Computação do IFSULDEMINAS – Câmpus Machado foi criado no ano de 2009, época em que as antigas Escolas Agrotécnicas Federais se tornaram institutos, e o que percebemos, nos últimos anos, com a implantação das licenciaturas nos *campi* foi a falta de professores licenciados em computação, nos últimos concursos realizados na região pela rede federal.

³² 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.

Com o intuito de mudar essa realidade, nasce o curso superior de Licenciatura em Computação no câmpus Machado, buscando suprir a demanda por educadores qualificados para o ensino da computação na educação básica, porém, composto por um corpo docente bem heterogêneo: bacharéis, pedagogos e licenciados na área pedagógica.

O câmpus Machado foi inaugurado, oficialmente, em 03 de julho de 1957 como Escola de Iniciação Agrícola, transformada em Ginásio Agrícola de Machado, pelo Decreto nº 53.558, de 13 de fevereiro de 1964³³. Com o Decreto nº 83.935, de 04 de setembro de 1979³⁴, passou a denominar-se Escola Agrotécnica Federal de Machado-MG. Hoje, é uma autarquia federal vinculada à Secretaria de Educação Média e Tecnológica/ Ministério da Educação e Cultura (SEMTEC/MEC) sob a égide da Lei Federal nº 8.731, de 16 de novembro de 1993³⁵.

O câmpus Machado está localizado no sul do estado de Minas Gerais, a 375 Km de Belo Horizonte, 280 Km de São Paulo e 400 Km do Rio de Janeiro, em uma região essencialmente agrícola com predominância da cultura do café. A rede federal de educação profissional e tecnológica, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9.394/96, como, também, dos Decretos nº. 2.208/97³⁶ e nº. 5.154/04³⁷, passa por uma série de transformações decorrentes das políticas públicas no campo educacional. Nesse contexto, as Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) começam a buscar novos objetivos e enfrentar novos desafios. Primeiramente, ampliando a oferta de cursos em outras áreas e modalidades no nível médio e, em um segundo momento, caminhando em direção à oferta de um novo nível de educação, o superior.

Em 2008, nasce o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), com a unificação das Escolas Agrotécnicas Federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho. O IFSULDEMINAS atua em diversos níveis: técnico e superior em tecnologia e licenciatura, bacharelado e pós-graduação, além da Educação a Distância (EaD). Hoje, o Câmpus Machado oferece nove cursos superiores sendo duas

³³ Fonte: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/116270/decreto-53558-64> - Altera denominação de escolas de iniciação agrícola, agrícolas e agro-técnicas. (Acesso em julho de 2016)

³⁴ Fonte: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-83935-4-setembro-1979-433451-publicacao-original-1-pe.html> - Altera a denominação dos estabelecimentos de ensino. (Acesso em julho de 2016)

³⁵ Fonte: <http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/index.php/historia>. (Acesso em julho de 2016)

³⁶ Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Acesso em julho de 2016)

³⁷ Decreto nº. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta § 2º do artigo 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. (Acesso em julho de 2016)

licenciaturas: Computação e Ciências Biológicas; dois Tecnólogos: Tecnólogo em Alimentos e Tecnólogo em Cafeicultura; e cinco bacharelados: Administração, Engenharia Agrônômica, Ciência e Tecnologia de Alimentos, Sistemas de Informação e Zootecnia. Oferece também duas especializações em Cafeicultura Empresarial e Produção animal, mestrado em Alimentos e cursos EaD.

Desde o ano em que foi criado, 2009, o curso passou por algumas reformulações, algumas propostas pelo MEC no processo de reconhecimento e credenciamento do curso e outras propostas pelo corpo docente com o objetivo de atualizar e redistribuir melhor os conteúdos do curso para que estes acompanhem as mudanças tecnológicas, que são constantes.

Para elaboração da matriz curricular do curso de Licenciatura em Computação foram observadas quais as habilidades e competências os discentes devem desenvolver para que o curso não se restrinja a aplicação de conteúdos e sim estabeleça uma cadeia de etapas que desafiem e estimulem a aquisição de conhecimentos e a vivência prática. Neste contexto, cada semestre sucessivo deve abranger, em etapas graduais, a constituição do perfil do egresso contemplado neste projeto de curso permitindo a interdisciplinaridade e articulação permanente da teoria com a prática (PPC, 2015, p. 23).

Em sua primeira matriz curricular (ANEXO I), no ano de 2009, o curso apresentava a seguinte estrutura na divisão das disciplinas:

Quadro 2 - Estrutura Curricular do ano de 2009

Curso:	Licenciatura em Computação	CARGA HORÁRIA	
Nível/Modalidade	Superior	NB - Núcleo Básico	270
Classificação	Graduação Licenciatura	NP - Núcleo Profissional Essencial	648
Área/Eixo	Computação	NE - Núcleo Profissional Específico	1133
Ato Legal Criação Curso	Resolução CS nº06 de 24/11/2009 - DOU 27/11/09	PE - Prática de Ensino	216
Local:	Câmpus Machado	Sub-Total	2267
Nº Vagas:	30	Trabalho Conclusão de Curso	108
Período:	Noturno	Estágio Supervisionado	400

Periodicidade Matrícula	Semestral	AAC - Atividades Acadêmicas Culturais	200
Situação do curso	Protocolado no E-MEC	CARGA HORÁRIA TOTAL	2975
Duração:	4 anos - 8 períodos		

No início do curso, apenas 216 horas para a disciplina³⁸ Prática como componente curricular, que começava a partir do quinto período do curso. Esse modelo permaneceu assim até o ano de 2011. Em 2013, por orientação do MEC, durante o processo de reconhecimento do curso e para atender a resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Computação passou a contemplar as exigências estabelecidas para carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, nas quais a articulação teoria-prática deve garantir, nos termos do seu projeto pedagógico, 400 (quatrocentas) horas de Prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.

Através de um relato de um de nossos alunos sobre a disciplina de Prática, percebemos a importância das mudanças e adequações na matriz curricular do curso, pois ele entrou na segunda turma e só teve quatro períodos dessa disciplina.

[...] talvez muitos desistiram no início do curso, por causa de não conhecerem essa parte, porque pensam assim: ahhh, isso aqui não é para mim, isso é só programação, assim não era só em si a programação, tinha a outra parte, dava para perceber. E assim você pode ser um expert em programação, mas você também pode ser um excelente professor. Porque nós passamos por cinco períodos muito focados em programação e depois descobrimos o outro lado, então se começa logo no início, você já tem as duas opções, eu posso não ser muito bom em programação, mas tem a outra parte que eu gosto muito (EN, Luís, maio/2016).

Atualmente, a estrutura curricular (ANEXO II) proposta possui uma carga-horária total de 3.352 (três mil, trezentas e cinquenta e duas horas) para a integralização da matriz exigida para a obtenção do título de Licenciado em Computação.

Durante o curso, os discentes deverão cumprir a carga horária de disciplinas obrigatórias que são divididas em **Núcleos I** (Lógica Matemática, Algoritmos Estruturados, Introdução à Computação, Matemática Discreta, Inglês Instrumental, Sistemas Operacionais I,

³⁸ No curso de Licenciatura em Computação a Prática como componente curricular é tratada como disciplina, com carga horária específica, como podemos ver na matriz curricular (ANEXO I e II), porém na legislação (Parecer 9/2001) a concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

Algoritmos Estruturados Interface Homem Máquina I, Linguagens e Técnicas de Programação I, Redes de Computadores I, Sistemas Operacionais II, Estatística, Interface Homem Máquina II, Estrutura de Dados I, Linguagens e Técnicas de Programação II, Redes de Computadores II Estrutura de Dados II, Banco de Dados I, Engenharia de Software I, Estágio – II, Linguagens e Técnicas de Programação III, Banco de Dados II, Engenharia de Software II, Ferramentas de Desenvolvimento WEB, Inteligência Artificial, Processamento de Imagens, Tópicos em Computação), que integra as disciplinas de formação específica na área de Computação, **Núcleo II** (Educação a Distância II, Educação a Distância I, Psicologia da Educação II, Sociologia da Educação I, Avaliação do ensino e da aprendizagem, Estágio I, Estágio – II, Metodologia de Pesquisa Científica, Didática II, Psicologia da Educação I, Didática I, Filosofia da Educação II, Políticas Educacionais II, Filosofia da Educação I, Políticas Educacionais I), que integra as disciplinas pedagógicas de formação do professor e **Núcleo III**, que integra a disciplina de atividades teórico-práticas (PPC, 2017).

Conforme resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Computação contempla as exigências estabelecidas para carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, nas quais a articulação teoria-prática garante, nos termos do seu projeto pedagógico, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- 400 (quatrocentas) horas de Prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;
- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas, no mínimo, para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

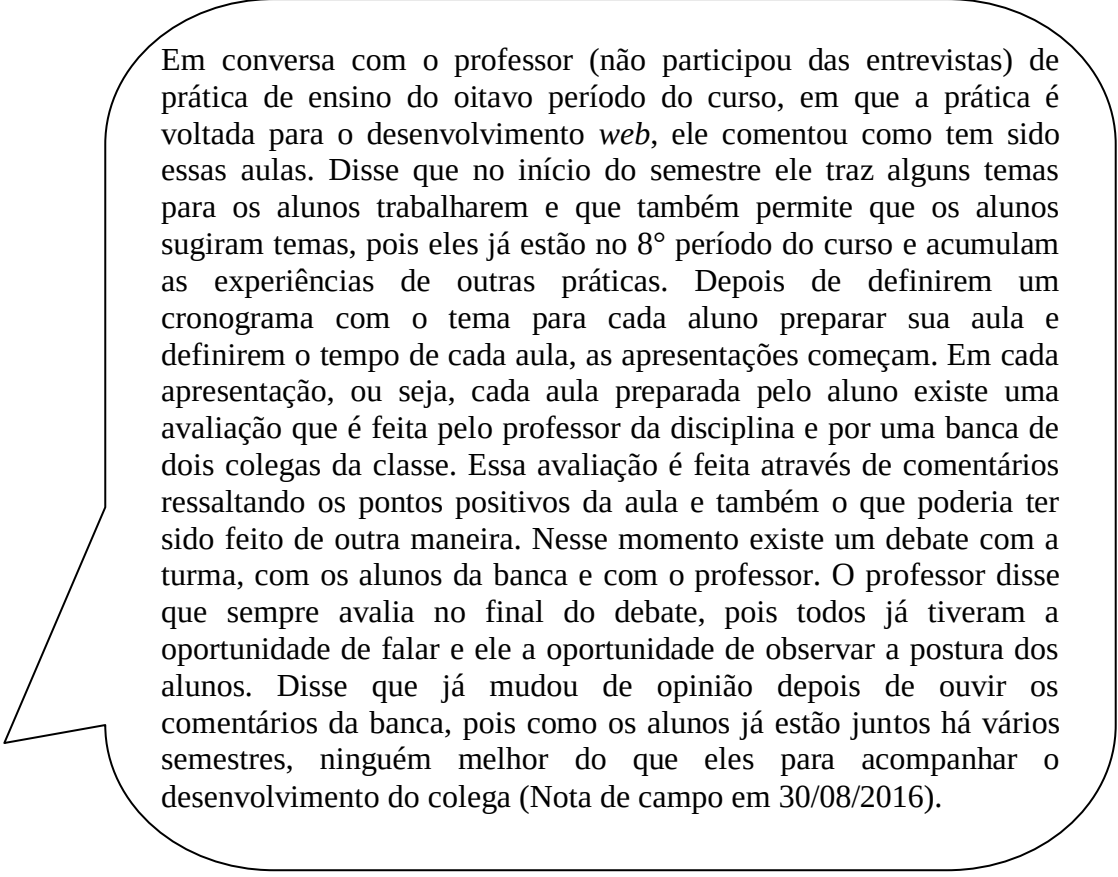
A inserção da prática, como componente curricular, objetiva associá-la à dimensão do conhecimento por meio da reflexão sobre a atuação profissional e permite ainda a articulação entre as demais disciplinas, não se restringindo apenas ao estágio e tendo como finalidade a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

E assim, tem sido trabalhada a Prática como componente curricular, que começa desde o primeiro período do curso, articulando-a com as teorias de cada disciplina. Os professores orientadores dessas práticas deverão ter conhecimento específico na área de computação e/ou na área da educação em consonância com o referencial didático-pedagógico. Por exemplo, o

professor que lecionou a disciplina Lógica de Programação pode depois trabalhar a Prática como componente curricular voltada para a prática da lógica de programação que acontece, hoje, no sexto período do curso.

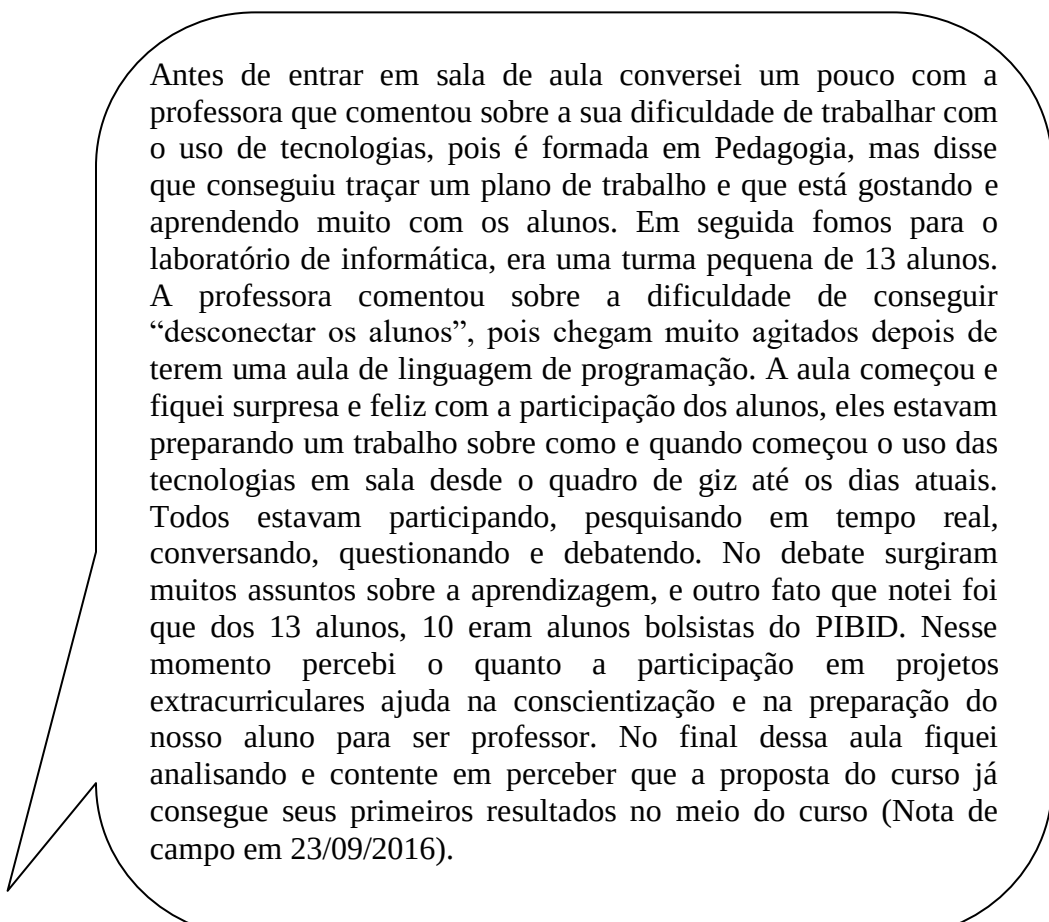
A metodologia de trabalho para a realização dessas atividades pode ser definida conjuntamente por alunos e professores das diversas disciplinas a partir de sugestões das partes envolvidas. Assim, o aluno terá momentos em sala de aula, nos quais receberá orientações acerca da construção dos projetos, bem como, tempo específico para desenvolvê-los. Em cada um desses períodos, os projetos envolverão várias disciplinas, numa perspectiva interdisciplinar, relativos à prática docente em Informática. Dentre essas atividades, citam-se a participação em pesquisas educacionais, programas de extensão, elaboração de material didático, desenvolvimento de projetos de eventos científicos, entre outros, bem como, as atividades de pesquisa e extensão, voltadas para o ensino da computação (PPC, 2015).

A seguir, trago exemplos mediante as notas de campo nas aulas de Prática.



Em conversa com o professor (não participou das entrevistas) de prática de ensino do oitavo período do curso, em que a prática é voltada para o desenvolvimento *web*, ele comentou como tem sido essas aulas. Disse que no início do semestre ele traz alguns temas para os alunos trabalharem e que também permite que os alunos sugiram temas, pois eles já estão no 8º período do curso e acumulam as experiências de outras práticas. Depois de definirem um cronograma com o tema para cada aluno preparar sua aula e definirem o tempo de cada aula, as apresentações começam. Em cada apresentação, ou seja, cada aula preparada pelo aluno existe uma avaliação que é feita pelo professor da disciplina e por uma banca de dois colegas da classe. Essa avaliação é feita através de comentários ressaltando os pontos positivos da aula e também o que poderia ter sido feito de outra maneira. Nesse momento existe um debate com a turma, com os alunos da banca e com o professor. O professor disse que sempre avalia no final do debate, pois todos já tiveram a oportunidade de falar e ele a oportunidade de observar a postura dos alunos. Disse que já mudou de opinião depois de ouvir os comentários da banca, pois como os alunos já estão juntos há vários semestres, ninguém melhor do que eles para acompanhar o desenvolvimento do colega (Nota de campo em 30/08/2016).

Em outra observação, desta vez, com uma professora pedagoga (não participou das entrevistas) que trabalha essa disciplina no quarto período do curso, com tema dessa prática voltado para o uso das tecnologias em sala de aula.



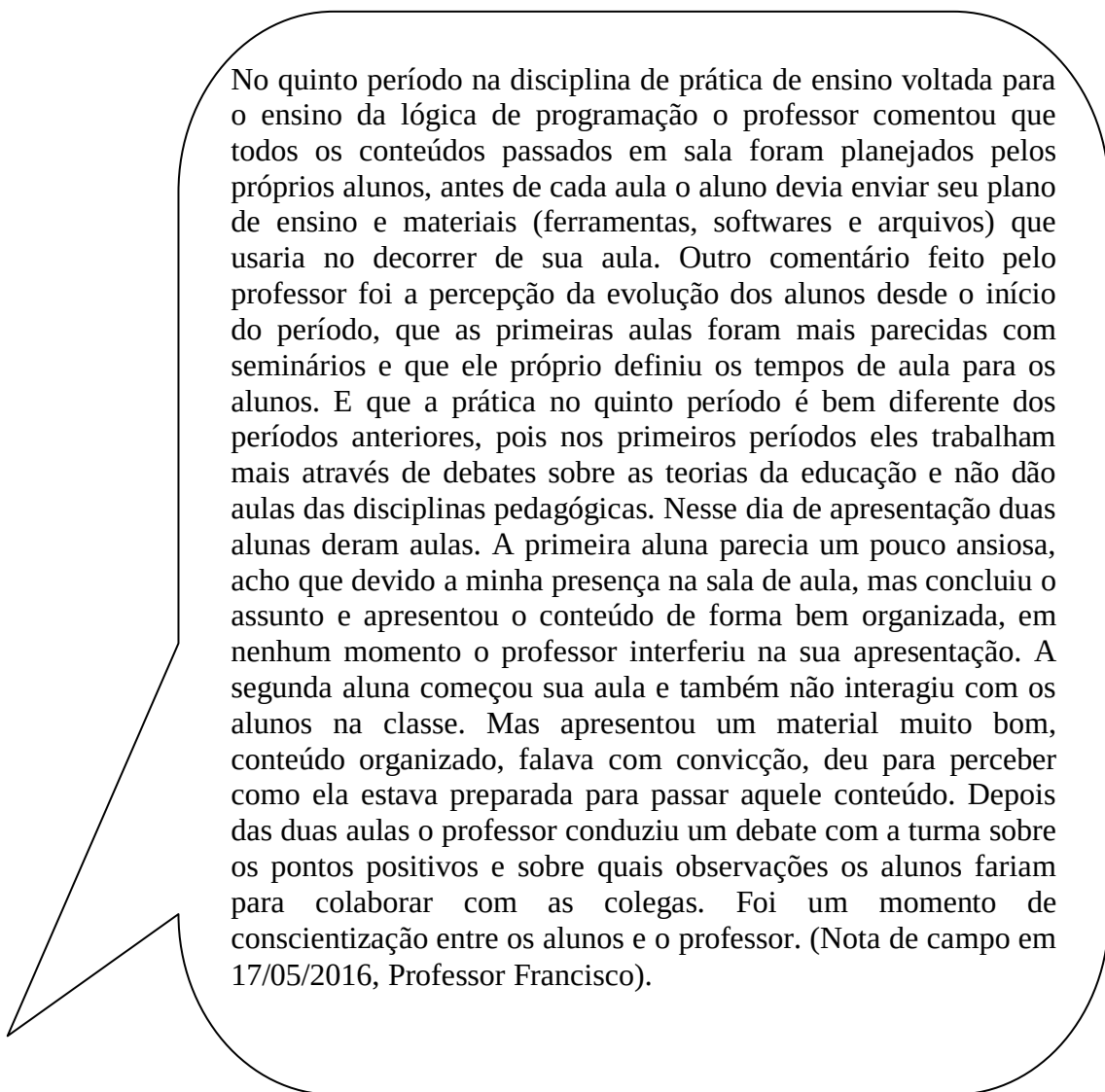
Antes de entrar em sala de aula conversei um pouco com a professora que comentou sobre a sua dificuldade de trabalhar com o uso de tecnologias, pois é formada em Pedagogia, mas disse que conseguiu traçar um plano de trabalho e que está gostando e aprendendo muito com os alunos. Em seguida fomos para o laboratório de informática, era uma turma pequena de 13 alunos. A professora comentou sobre a dificuldade de conseguir “desconectar os alunos”, pois chegam muito agitados depois de terem uma aula de linguagem de programação. A aula começou e fiquei surpresa e feliz com a participação dos alunos, eles estavam preparando um trabalho sobre como e quando começou o uso das tecnologias em sala desde o quadro de giz até os dias atuais. Todos estavam participando, pesquisando em tempo real, conversando, questionando e debatendo. No debate surgiram muitos assuntos sobre a aprendizagem, e outro fato que notei foi que dos 13 alunos, 10 eram alunos bolsistas do PIBID. Nesse momento percebi o quanto a participação em projetos extracurriculares ajuda na conscientização e na preparação do nosso aluno para ser professor. No final dessa aula fiquei analisando e contente em perceber que a proposta do curso já consegue seus primeiros resultados no meio do curso (Nota de campo em 23/09/2016).

Nessas observações, percebemos um pouco de como essa disciplina vem sendo trabalhada no decorrer do curso; nos primeiros períodos, ela foi trabalhada de modo a apresentar, aos alunos, o reconhecimento da escola, a parte física, o funcionamento, as relações e hierarquias que existam nesse ambiente. E todo esse processo foi feito através de debates com as teorias das disciplinas já estudadas, com os colegas e professores.

Depois, os alunos começam a ver como é ser professor, como atuar em uma sala de aula, como construir um plano de ensino e como preparar as suas aulas. Essa primeira parte foi realizada nas práticas do primeiro ao quarto período e foram trabalhadas pelas professoras pedagogas.

A partir do quinto período, as práticas são voltadas para a área da computação, e nessas práticas, observamos que cada professor tem um modo de trabalhar; cada um traz um pouco da sua experiência para essa disciplina. Alguns trabalham com seminários, apresentação de trabalhos, elaboração de material didático e aulas expositivas sobre um determinado tema. Mas o objetivo de todos é fazer com que os alunos consigam trabalhar os conteúdos profissionalizantes ou técnicos em sala de aula.

Percebemos isso nesta outra nota de campo feita em maio de 2016:

A speech bubble with a tail pointing towards the bottom left, containing a field note. The bubble has a rounded rectangular body and a triangular tail.

No quinto período na disciplina de prática de ensino voltada para o ensino da lógica de programação o professor comentou que todos os conteúdos passados em sala foram planejados pelos próprios alunos, antes de cada aula o aluno devia enviar seu plano de ensino e materiais (ferramentas, softwares e arquivos) que usaria no decorrer de sua aula. Outro comentário feito pelo professor foi a percepção da evolução dos alunos desde o início do período, que as primeiras aulas foram mais parecidas com seminários e que ele próprio definiu os tempos de aula para os alunos. E que a prática no quinto período é bem diferente dos períodos anteriores, pois nos primeiros períodos eles trabalham mais através de debates sobre as teorias da educação e não dão aulas das disciplinas pedagógicas. Nesse dia de apresentação duas alunas deram aulas. A primeira aluna parecia um pouco ansiosa, acho que devido a minha presença na sala de aula, mas concluiu o assunto e apresentou o conteúdo de forma bem organizada, em nenhum momento o professor interferiu na sua apresentação. A segunda aluna começou sua aula e também não interagiu com os alunos na classe. Mas apresentou um material muito bom, conteúdo organizado, falava com convicção, deu para perceber como ela estava preparada para passar aquele conteúdo. Depois das duas aulas o professor conduziu um debate com a turma sobre os pontos positivos e sobre quais observações os alunos fariam para colaborar com as colegas. Foi um momento de conscientização entre os alunos e o professor. (Nota de campo em 17/05/2016, Professor Francisco).

Nesse sentido, a Prática como componente curricular é o momento em que o aluno coloca em prática o que ele aprendeu de um determinado conteúdo; é o momento em que o aluno faz um teste de como seria lecionar aquilo que aprendeu; é também o momento de

receber críticas, elogios, de aprender com os colegas, de observar a sua postura e de se auto avaliar. E nesse momento, existe uma troca entre alunos e professor muito forte, pois os alunos trazem os conceitos didáticos e pedagógicos já trabalhados para as suas aulas; trazem as suas habilidades e nos surpreendem muito com sua forma de trabalhar.

Nesses períodos de observações e também nos anos em que atuamos lecionando a disciplina de Prática como componente curricular, percebemos o quanto ela conscientiza os nossos alunos da profissão de ser professor; percebemos o quanto a sala de aula permite a construção do saber e o envolvimento profissional entre formadores e jovens professores, e que, através do esforço entre ambas as partes, é possível romper com os limites que vem sendo impostos na sala de aula e ter um novo olhar para a educação.

Na próxima seção, apresentamos nossos diálogos/análises com os dados produzidos e com os teóricos norteadores desta pesquisa.

OS CAMINHOS PERCORRIDOS

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58).

Na procura por respostas sobre como vem ocorrendo e qual a contribuição da Prática como componente curricular no curso de Licenciatura em Computação, recorreremos aos autores Walter Benjamin, Paul Ricoeur, Christine Delory-Momberger, Raquel Goulart Barreto, Maurice Tardif, Ecléa Bosi, Benedito Nunes, Georges Gusdorf, Antônio Nóvoa e Jorge Larrosa com o intuito de entender como suas teorias podem nos ajudar na compreensão das narrativas, formação identitária dos alunos e professores da Licenciatura em Computação e suas experiências.

Nesta seção, apresentamos as categorias que emergiram após as leituras e releituras das entrevistas e a retomada dos áudios. Registramos, aqui, nossas percepções sob a ótica do pesquisador/educador na tentativa de compreender as respostas às questões que colocamos para os respondentes mediante três perspectivas: As narrativas das nossas histórias e lembranças, A formação da identidade (O Ser Professor) e As experiências na construção da Prática como componente curricular no curso de Licenciatura em Computação.

As narrativas de nossas histórias e lembranças

“Contar uma história leva tempo e toma tempo. Leva tempo para ser contada e toma o tempo de quem a escuta e lê. É atividade real que consome minutos ou horas do narrador e de outro ouvinte ou do leitor. E, como atividade real, pode ser o exercício de uma arte, cujos parceiros estão em confronto, situados no mesmo espaço, se a narrativa é oral, e distantes entre si, separados no espaço e no tempo, no caso da narrativa escrita” (NUNES, 1988, p. 14).

A escolha pelas narrativas se deu com intuito de compreender e não de controlar os resultados que encontramos. Se para Walter Benjamin (1987a), o ato de narrar encontra-se em vias de extinção, são muitos os elementos que impossibilitam termos experiências, vivemos mais isolados e parece que estamos perdendo a nossa capacidade de trocar nossas experiências, de contá-las a alguém ou a algum grupo, mesmo que a informação só pareça ser válida enquanto é nova, quando conseguimos atualizá-la em tempo real. Mas o fato é que as narrativas estão – acreditamos nisso – e estarão sempre presentes, sempre se apropriando de novas formas, no nosso cotidiano.

Há muito tempo, estamos aprendendo com as diversas formas de narrar, seja através dos contos, das lendas, dos mitos, da história oral, seja através dos filmes e dos livros, pois a narrativa “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver”, de nos possibilitar conselhos, ensinamentos, sabedoria (BENJAMIN, 1987a, p. 204). Daí, o seu valor nas pesquisas, na produção de conhecimento e de nossas reflexões sobre os mesmos.

Recebemos notícias do mundo todo a todo instante “e, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes” e a razão disso é que os fatos já chegam prontos, sem necessidade de interpretação. São apenas informações. E de acordo com Benjamin (1987a, p. 203), o mais extraordinário da narrativa pode ser o evitar explicações, deixar o ouvinte livre para interpretá-la como quiser. Em razão disso, a narrativa “atinge uma amplitude que não existe na informação”. Assim, “o narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1987a, p. 201).

Percebemos isso nas narrativas de alguns alunos, que a família tem uma grande influência na decisão de nossos alunos na escolha da profissão, a experiência da família é incorporada pelos seus filhos às suas. A educação dos pais ou familiares influencia, de várias

formas, essa escolha tanto serve como exemplo como pode reforçar a motivação para o estudo e ampliar o acesso à informação e fornecer uma referência quanto às consequências de obter mais bagagem educacional.

[...] a minha educação básica passou por bastante mudanças, eu cursei até o sexto ano em uma escola particular e no sétimo ano eu fui para escola pública, e mudou totalmente o cenário, o cenário da educação, a infraestrutura da escola, os professores, e modo de ensino também mudou bastante. E o que me marcou mais nessa mudança, foi o fato de eu ter tido aula com meu pai nessa escola, e eu acho que esse foi o primeiro sinal que eu tive de querer ser professora. Porque eu já tinha uma vontade de ser professora por causa da educação infantil e depois quando eu passei por essa mudança no ensino fundamental da escola particular para escola pública isso ficou mais marcante ainda (EN, Nádia, maio/2016).

No caso de Marcos e Luísa, a experiência dos pais passa a ser parte da sua experiência, existe a reprodução das narrativas vividas por sua família nas suas escolhas.

[...] eu sempre fui um jovem, desde criança, muito comunicativo. Então eu sempre fui uma pessoa de muitas amizades, na escola todo mundo me conhecia e por se tratar de uma cidade pequena, todos conhecem meu pai. [...] Porque meu pai é o único técnico em eletrônica que tem na cidade, então, estragava uma televisão, um rádio, levavam para o meu pai consertar [...] e pelo meu pai ter um grande conhecimento nessa área de técnico em eletrônica, eu sempre fui grudado nele, ficava sempre ao lado dele e algumas coisinhas eu também aprendia. Eu arrumava uma tomada, arrumava um radinho e ele sempre me ensinava. [...] E na escola também foi assim, ou seja, dava um problema no computador da escola. Ahhh... O Marcos está aí, chama ele. Às vezes o professor estava usando um equipamento eletrônico e não estava conseguindo, então chama o Marcos (EN, Marcos, maio/2016).

Eu cresci num ambiente escolar, porque minha mãe foi professora, minhas tias todas são professoras e então elas participavam de muitas reuniões na escola e eu ia muito junto com elas [...] foi maravilhoso porque eu estudei junto com minhas irmãs, a gente estudava sempre juntas e foram anos assim, uma estava no primeiro, a outra no segundo, mas estávamos sempre juntas. Então foi assim a família sempre junta na escola, nunca ficamos separados. Então eu me familiarizei muito e a escola para mim foi um ambiente muito bom. Eu só tive coisas boas e não tenho nenhuma lembrança ruim da escola (EN, Luísa, jun.2016).

E o mesmo também aconteceu com o professor Claudio, que veio de uma família de professores, mediante essa convivência, ele foi se apropriando dos elementos contidos nas experiências das pessoas de sua convivência:

[...] eu venho de uma família de professores, minha avó foi professora, meus tios, minha mãe e eu tenho um histórico na família de conviver com isso, de observar o dia a dia de ser docente na família. Então foi isso. Mas lá no início da minha juventude, não foi uma escolha, mas eu convivi com isso. A minha formação na educação básica foi tranquila e até a quarta série, na quinta precisei de aula particular e tomei uma bomba no primeiro ano, risos. [...] Então no primeiro ano do ensino médio eu tomei bomba, mas me ajudou demais porque foi um estalo que me

fez acordar pra um monte de coisas e aí eu vi o tempo que eu perdi que foi um ano, e aí ajudou bastante. [...] durante o ensino médio a gente acaba fazendo aqueles testes vocacionais e eu sempre tive aptidão para as exatas, pra números, até porque na minha família também os professores são professores de matemática, então isso acaba puxando também, e eu tive aptidão para exatas e a primeira opção foi engenharia civil na universidade federal, mas não consegui aprovação de cara, então optei pela ciência da computação por ser um curso a noite e eu ter a opção de trabalhar também, assim na faculdade não me despentei em termos de excelência lá não, mas foi legal, foi uma experiência boa e também durante o bacharelado em ciência da computação eu não tive nenhuma ideia e não pensava em ser professor também não. [...] Mas assim que eu me formei eu iniciei uma pós-graduação em Lavras e aí eu já trabalhava, eu era concursado, e eu tive a oportunidade de dar aulas em uma escola técnica, que era a Unimape, foi uma substituição. Aí eu falei, uai, vamos ver o que é ser professor? Isso já com dois anos depois de formado, e eu gostei e percebi também que, vamos dizer assim para professor nunca tem falta de atividades, de trabalho, né? É outra coisa que eu posso fazer outra atividade. [...] Aí eu fiz uma licenciatura em matemática, aquela formação pedagógica, para ser professor de matemática por questões da família, mas depois surgiu essa oportunidade em dar aulas no curso técnico. [...] Então eu exonerei o meu cargo no Serviço Autônomo de Água e Esgoto (SAAE) pra ser professor substituto na área de informática e tomei gosto pela coisa e desde 2007 eu estou aqui, comecei na antiga escola agrotécnica, hoje instituto federal, tive oportunidade de cara de ser coordenador do curso, então aprendi muita coisa na parte de gestão. Em 2008 fiz um concurso pra efetivo e fiquei um ano em São João Evangelista que foi onde eu passei e desde 2009 estou como docente em Machado (EN, Cláudio, Nov/2016).

Entendemos que a narrativa é um processo muito antigo e o novo, talvez, seja torná-la uma forma de fazer pesquisa através do que narramos, do que vivemos e experimentamos, fazer com que nossas narrativas sejam consideradas fontes de dados e processo de escritas.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesãos – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1987a, p. 205).

Para Ricoeur (1989), a narrativa pode preservar, diversificar e não permitir a irredutibilidade da linguagem; a narrativa é possibilidade de se colocar contra uma “fragmentação sem fim... a hipótese da existência de uma unidade funcional entre os múltiplos modos e gêneros narrativos³⁹”. Ainda segundo o autor, a experiência humana é marcada pelo ato de narrar em suas diversas formas, e tudo que acontece no tempo pode ser contado; tudo o que se narra acontece no tempo, de modo que o processo temporal só pode ser reconhecido na medida em que ele é narrado, “e o que se desenvolve no tempo pode ser contado” (RICOEUR, 1989, p. 24).

³⁹Narrativas de ficção, epopéia, drama, novela, romance...

E ao voltar para ressignificar minhas memórias e histórias pessoais, acredito que a maioria de nós, tem como referência a infância na escola, as recordações escolares. Para Gusdorf (2003, p.2), nossa história é repleta de recordações (como as que temos da escola) que são categorias importantes para a formação geral e a formação da personalidade, uma espécie de “lenta odisseia pedagógica” marcada pelas primeiras relações humanas, pelo convívio social fora do círculo familiar, marcada, também, pelos afetos, pelos gestos e por expressões como um sorriso, um olhar, uma palavra de censura, um elogio, permanecendo como lembranças que surgem em nossa memória “como profecias do que mais tarde viria a suceder, coisas de que a vida depois nos traria a confirmação ou que, viria a desmentir totalmente”.

Verificamos isso nos relatos de nossos alunos quando pedimos que nos contem como foi a sua educação básica. E quase todos eles relatam sobre as saudades da escola, dos colegas, dos professores, do ambiente, daquele tempo, em que foram marcados pelas experiências cotidianas na escola.

No ensino fundamental, eu tive ótimos professores, eu era pequeno, mas gostava bastante da escola que ficava perto de casa. Eu gostava muito da escola e nunca faltava. Me recordo até hoje que no pré-escolar eu ganhei um carrinho por não ter nenhuma falta durante o ano. Não faltava por qualquer motivo. Na outra escola que eu fiz do quinto ao oitavo ano também a considero uma ótima escola, tinham vários professores e a gente conversava mais com os eles. Antes tínhamos um professor por turma e depois um por disciplina. Aumentou... Nossa... No primeiro dia, na quinta série eu pensei: com esse monte de professores como a gente vai dar conta de fazer? Fazer esse monte de coisa? Mas a gente vai se acostumando (EN, Simão, maio/2016).

[...] a minha participação na escola foi muito boa, tenho boas lembranças e muitas saudades da escola. Já estive na escola visitando-a, até me emociono... porque foi ali que eu aprendi muita coisa... foi ali que eu fui educado. Então eu tenho grandes lembranças da minha escola (EN, Marcos, maio/2016).

[...] sempre estudei na mesma escola e era uma escola pública, e o que eu me lembro é que foi tudo bem, nós tivemos muitos professores, no início era um professor para cada turma e eu nunca tive grandes problemas na escola, por isso foi uma formação bem tranquila. [...] A escola considerando a época era uma boa escola, tinha boas condições, existia a participação dos pais na escola, tinha uma diretora que era muito comprometida [...] a questão dos professores, existia o respeito entre os alunos, entre aluno e professor e o coleguismo era muito grande, então éramos todos muito juntos, era muito unido, e era a mesma turma por várias anos [...] (EN, Wellington, junho/2016).

Surgem também as lembranças das dificuldades, dos desafios enfrentados para frequentar a escola. Para muitos brasileiros, infelizmente, ainda é real essa situação de

dificuldades, de acesso e de permanência no ensino. A educação pública deveria oferecer as condições necessárias para que todos tivessem acesso, e não somente o acesso como também as condições de permanência na escola. Aqui mais uma vez ressaltamos a importância do IFSULDEMINAS para a inserção desses alunos no ensino profissionalizante e no ensino superior, o quanto foi significativo eles terem tido a oportunidade de ter uma instituição pública cumprindo a sua função social.

O que eu lembro é que por ser escola rural, você enfrentava muitas dificuldades, né? Por exemplo, se chovia, o ônibus “encravava”, aí você tentava ir pra escola, eu cheguei a andar 6, 7 e até 8 quilômetros para voltar para casa, depois no retorno da aula. [...] também acontece tem que na escola rural, mesmo os professores se dedicando para ter a melhor qualidade possível do ensino, as vezes eles não conseguiam, não sei se existia alguma barreira da própria escola ou da turma, não sei dizer especificamente o que acontecia de fato. Mas às vezes o professor tentava fazer o melhor possível, mas ele não conseguia atingir aquilo que ele queria na qualidade de ensino (EN, Pedro, maio/2016).

[...] eu na verdade não fiz o pré-primário, eu entrei na escola já com sete anos, fiz da primeira até a quarta série na zona rural, eu me lembro que saía de casa todos os dias às 6 horas da manhã e ia a pé para a escola, chegava na escola atrasado quase todos os dias, porque eu andava uns 5, 6 km todos os dias. Eu ia e voltava a pé. [...] Eu me lembro que tinham dois professores em cada turma, e costumavam colocar uma turma virada para um lado da sala e a outra para o outro lado, era bem difícil de aprender porque tinha muito aluno dentro da sala de aula e as vezes a gente não ouvia muito bem o professor. [...] Me lembro que não tinha merenda direito, as vezes a professora que preparava a merenda dos alunos, a professora limpava, ajudava, dava aula, ia lá e limpava o banheiro. Então assim, o ensino mesmo seguia uma cartilha, eu me lembro dessa cartilha, e era bem programada para você aprender aquilo, não tinham atividades iguais como as que temos hoje (EN, Amorim, junho/2016).

Certamente, “fica o que significa” (BOSI, 1994 p. 22); e para Benjamin (1987a), a verdadeira narrativa tem sempre uma dimensão prática, e essa dimensão pode se constituir mediante um ensinamento moral, uma sugestão prática, um provérbio ou uma norma de vida, ou seja, são aqueles conselhos que recebemos, e nem sempre os compreendemos no momento em que os recebemos. Esses conselhos só serão aceitos se, de alguma forma, conseguirem convencer, permitir ao ouvinte entender o seu funcionamento e valor; e para que isso ocorra, temos que narrar nossas experiências, temos que conseguir verbalizar as situações que vivenciamos. E se conseguirmos narrar essas situações, de forma natural, elas serão mais facilmente entendidas pelos nossos ouvintes. “Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (BENJAMIN, 1987a, p.205).

Esse trecho nos faz lembrar uma fala de um aluno ao contar como sua professora ensinava e associava os conteúdos com teatros e histórias e como isso o ajudava nas avaliações e o quanto isso ficou gravado nas suas lembranças.

[...] a turma em que eu estudei na primeira série, ficamos juntos até a sexta série, e nessa turma nós éramos vizinhos, muito próximos, uma turma muito legal. E o que eu me lembro da minha infância e que me ajudou muito era a didática que os professores usavam para ensinar. Com muitos teatros, histórias e isso marcava muito, na hora da prova a gente lembrava tudo, lembrava daquela historinha que a professora contou. Essa foi uma época bem interessante e essa didática usada ficou marcada até hoje na minha memória. Então hoje quando estou estudando para uma prova eu tento associar, assim como os professores faziam no primário. Até me lembro da professora (EN, Luís, maio/2016).

E percebemos isso também na narrativa da professora Eliane que jamais ignorou ou deixou de seguir os conselhos do seu pai, ou os esqueceu, eles fazem parte da sua história pessoal, suas escolhas e sua busca por melhores colocações na profissão que exerce.

A questão da minha formação, eu venho de uma família que sempre viveu né... abaixo da linha da miséria. Uma família de miseráveis mesmo, onde faltavam desde o pão, remédios, roupas, nós não tínhamos nada. O meu pai trabalhava de fazenda em fazenda. E hoje a gente enxerga que seria um trabalho escravo praticamente, semiescravo, porque ele recebia, mas não recebia dinheiro, ele recebia um papel onde estava escrito um valor e ele podia gastar só num determinado comércio na região, então ele estava sempre devendo muito e pra qualquer fazenda que ele fosse era o mesmo modelo. Então a gente vivia morando em casebres, taperas, muitos filhos né?? [...] Eu estudei na escola da zona rural onde tinham bons professores, porque só agora eu entendo, elas eram recém-formadas, porque o que sobrava na zona rural era pros recém-formados, como acontece até hoje. As salas mais trabalhosas, ditas custosas, os professores são os contratados, porque estão chegando, então as pessoas chegam sem experiência para trabalhar com crianças que não tem nada, não tem um livro em casa, não tem um papel para escrever. [...] E assim eu era apaixonada por isso, não só por gosto, porque meu pai falava assim, se vocês estudarem vocês terão a possibilidade de sair dessa vida difícil da roça, da colheita de café, de plantar, de adubar. [...] Então quando eu desanimava de estudar, porque eu tinha um desânimo todos os dias, porque eu estava na escola e não conseguia aprender na velocidade que a professora ensinava e exigia, e ela recém-formada né? Era uma menina também, hoje eu entendo a dona Teresa que foi a minha alfabetizadora ela tinha acabado de sair do magistério, então ela tinha 17 ou 18 anos. [...] E quando eu terminei a quarta série, eu vim estudar aqui, porque meu pai conseguiu uma bolsa no colégio La Salista e lá na escola só estudava a elite mesmo, só eles estudavam lá e duas pessoas na escola como um todo vinham de famílias mais pobres. Então eu estava lá, e a minha linguagem era muito rural, eu precisava de alguma coisa eu ia caçar, caçar um livro, caçar um lápis e todo mundo ria muito. Eu “ponhava” as coisas na mesa do professor. E quando eu falava que ia desistir eu me lembrava que teria que colher café, trabalhar de doméstica, então, eu estudava mais um pouco e assim foi né? Toda a minha trajetória escolar foi muito difícil, mas eu desejava [...] Depois eu fui para faculdade e você me pergunta sobre a minha opção, eu não tive opção, ou eu fazia um curso em Machado mesmo ou eu não fazia nada, como nós viemos da zona rural e a minha mãe era muito apegada, tinha medo de tudo, não concordava e nem pensava em morar fora sozinha, não

tinha como morar fora sozinha. [...] A pedagogia, eu não gostava do curso, fazia no lodo, na lama, eu estava lá e os professores passavam aquilo como uma verdade, e eu sentia que não era de verdade, porque se fosse de verdade, se o que eles falavam fosse verdade não tinha doído tanto em mim a minha trajetória escolar, então eu estudava mesmo, porque eu tinha que estudar, eu não tinha outra opção. [...] Aí depois que eu terminei, que eu peguei meu diploma, que eu tinha um ofício, tinha uma profissão eu resolvi fazer letras, porque como todo muito ria muito e acho que riem até hoje do meu vocabulário muito vulgar, muito rural. Eu decidi! Eu vou fazer letras e vou aprender as regras, eu vou saber como se fala. E aí pronto! Depois que eu tiver o conhecimento eu falo do jeito que eu quiser e dane-se, ria quem quiser rir, eu não vou mais me importar. [...] E eu corri atrás de, por exemplo, eu comecei trabalhando em escolas municipais e eu queria estadual, por quê? Porque eu iria receber mais, e aí as pessoas me vendo falar elas pensam que eu trabalho só pensando no meu salário, eu não sou hipócrita de falar não [...] eu faço por amor a profissão, não [...] eu faço pelo salário que é de onde eu tiro o meu sustento e também porque eu me apaixonei e eu amo a minha profissão. [...] Então eu fiz cursos para trabalhar na escola estadual e receber um salário melhor e depois quando apareceu a oportunidade no instituto federal, eu tive o mesmo pensamento, eu gosto de dar aulas e eu posso dar aulas recebendo mais, então eu vou passar no instituto federal. Pronto. A minha vida sempre foi assim, muito foco e gosto do meu trabalho (EN, Eliane, novembro/2016).

Nesse sentido, concordamos com Ricoeur (1989) quando afirma que a narração envolve o tempo vivido (tempo humano) e suas ações nessa trajetória de vida, esse tempo humano produz significados. Por isso, pode-se dizer que a narrativa refaz o “mundo humano da ação”. “Se o sujeito é chamado a compreender-se face ao texto, é na medida em que este não está fechado em si mesmo, mas aberto ao mundo que ele redescreve e refaz” (RICOEUR, 1989, p. 170) e

[...] as ações, como os textos, desde que legíveis, são abertas a novas interpretações: a história passada nunca está concluída, e o que está faltando ainda tem um futuro. O sentido das ações e de cada ação humana não é decidido de uma vez por todas. [...] Sendo assim, a relação entre texto e ação é absolutamente central, uma vez que o texto, como discurso, pressupõe o agir e a ação, polimórfica e múltipla como os discursos dos homens, pode ser considerada um texto (CORÁ e SILVA, 2014, p. 16 e 17).

Para Larrosa (2004, p.12), “o ser humano é um ser que é interpretado e, para essa auto-interpretação, usa fundamentalmente formas narrativas”. Pela narrativa, fazemos de nossas vidas, uma história, conferimos papéis aos personagens, construímos as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações e transformamos a sucessão de acontecimentos encadeados em uma história.

É a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37).

É com o outro e através das suas histórias e seus relatos, que refazemos, reelaboramos as nossas próprias experiências e que trazemos à tona nossas reflexões a respeito de nossas ações com as experiências que ouvimos. Nossas histórias são construídas em relação às histórias que ouvimos, que lemos, que vivemos e que, de alguma maneira, nos marcam, assim, como Luís, que não se esqueceu dos ensinamentos da sua professora, como Eliane não se esqueceu dos conselhos do seu pai. Refazemos por isso, as histórias dos respondentes que foram construídas através das suas ações, das suas lembranças do tempo vivido e que, agora, produzem novos significados, para eles, para nós e para os futuros leitores.

Contudo, a produção de sentido, de novos significados, de experiências não são construídas em uma “relação única consigo mesmo; elas devem seu conteúdo e extraem sua validade das relações interindividuais que o sujeito encontra em suas primeiras redes de pertencimento” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.59) .

É na comunidade ou em comunidade que nos compreendemos como indivíduos e que conseguimos compreender os outros. Assim nossa história é coletiva, já que é na narrativa do outro “um dos lugares onde experimentamos nossa própria construção biográfica; onde ela pode deslocar-se, reconfigurar-se, alargar seu horizonte; onde ela se põe à prova”, como pertencente a si (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 62).

Essa construção coletiva também fica evidente no relato de Wanda que optou pela pedagogia, teve experiências como pedagoga e professora municipal e hoje atua somente como professora no ensino superior e acredita que fez a escolha certa.

E no mesmo ano que eu passei no vestibular de pedagogia eu entrei para professora da prefeitura municipal e fiquei lá por treze anos. E a princípio eu estava feliz por estar empregada, mas não sentia ainda aquela paixão, e aí eu peguei a alfabetização, eu era professora alfabetizadora. E aí depois com o tempo, com a prática, fazendo cursos de aperfeiçoamento, convivendo com as crianças, e aí eu tive filhos também, aí eu comecei a ver com outro enfoque o magistério, eu comecei a gostar.[...] Eu percebi que eu estava fazendo um trabalho social também, que era uma profissão muito relevante, eu estou aqui trabalhando com vidas, com mentes, com pessoas, com futuros cidadãos que estão desenvolvendo o seu espírito crítico dentro da escola, e aí eu comecei a gostar. Só que eu não estava completamente ainda realizada, mas fiquei.[...] E você sente assim que tem uma responsabilidade muito grande, você tem que estudar muito, você tem que se preparar muito porque você já pega pessoas que já tem uma formação, já estão com a cabeça já... alguns já tem até uma graduação, não que trabalhar com criança seja fácil, não é, mas demandava outro tipo de trabalho, o de cuidado também, cuidado com a integridade física mesmo, não só com o aprendizado.[...] Então no curso superior há uma troca e eu gosto muito de trabalhar com debate, então eu me identifiquei muito bem, aí com o mestrado eu aperfeiçoei um pouco mais a questão das metodologias, das tendências pedagógicas e das orientações dentro da educação né? Os pensadores da educação e agora estou me preparando para fazer o doutorado, mas eu estou muito satisfeita em

trabalhar no curso superior.[...] Isso, eu falo assim que eu não escolhi e sim que eu fui escolhida, porque assim se tivesse um leque muito grande de opções eu não escolheria o magistério, eu não teria escolhido, mas como era restrito e as condições não propiciavam que eu sáísse para estudar fora, eu tive que escolher. Então o que eu vou fazer agora, qual curso agora? Ai ei vi que a pedagogia me dava uma oportunidade de trabalhar dentro e fora de sala de aula, então ela me dava condições de ser professora e também de ser técnica na área pedagógica. Mas quando eu passei no concurso eu optei pela sala de aula.[...] E hoje eu não me arrependo não, eu estou muito bem, muito satisfeita e gosto muito. E assim leva tempo para a gente amadurecer né? Isso eu acho muito difícil, hoje o jovem com 17 anos tem que se decidir pela carreira que ele vai seguir. Eu fui ter essa certeza com 26 anos e eu já estava atuando, eu não tinha essa certeza com 17, 18 anos, não tinha mesmo (EN. Wanda, fevereiro/2017).

Levou tempo para eu ouvir todos os participantes, para registrar as falas e transformá-las em um texto, depois, devolvê-lo para aceite por parte do respondente/entrevistado, mas, agora, podemos contar e tomar tempo de outros ouvintes e leitores.

[...] fomos ao mesmo tempo sujeito e objeto. Sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto enquanto ouvíamos, registrávamos, sendo como que um instrumento de receber... e transmitir suas lembranças [...] (BOSI, 1994, p. 38).

Quando convidamos alunos e professores do curso de Licenciatura em Computação para uma entrevista, fomos com o intuito de ouvir as suas lembranças, as memórias e histórias de vida e, através dos relatos de suas narrativas, descobrimos muito mais do que pretendíamos. Conhecemos um pouco da infância, das lembranças da escola, dos professores, das experiências que construíram, como foram criados por suas famílias e a trajetória que fizeram até chegarem à graduação, no caso dos alunos; e nas salas de aula, no caso dos professores.

Fomos, ao mesmo tempo, sujeitos e objetos, como afirma Bosi (1994), porque, enquanto indagávamos e procurávamos saber das lembranças, quando tentávamos reconstruir a história de cada participante da pesquisa, também nos reconhecíamos nela e tínhamos o desejo de transmiti-la e conservá-la através da escrita.

Para Gagnebin (2006, p. 11), a memória dos homens se constrói através da transmissão “oral viva” e da sua “conservação pela escrita”, mas ambas não garantem a sua imortalidade, elas apenas testemunham o que foi dito, o que foi vivido. Ao trazer essas afirmações, surgem alguns questionamentos. Por que, hoje, falamos tanto em memória, em conservar/resgatar o passado? E para a autora, o fato de levantarmos essas questões já é uma afirmação de que a relação entre presente e passado é “profundamente histórica”. (GAGNEBIN, 2006, p.39)

Percebemos isso nestes recortes da entrevista coma aluna Maria, que, agora, cursa a sua terceira graduação, e com o aluno João que está se preparando para participar de um intercâmbio. Eles nos contaram elementos significativos na sua educação básica.

Na época em que eu cursei o ensino fundamental e médio a escola ainda não era uma obrigação para todos, um direito para quem realmente queria estudar, então as escolas eram muito rígidas, muito voltadas para a o ensino, para a disciplina e indiretamente quem ficava na escola, ficava porque realmente queria estudar, porque quem não queria não tinha obrigatoriedade, já podia trabalhar, as leis eram diferentes da época de agora. [...] Muito tranquilo, as crianças iam para a escola e todos tinham muita disposição para aprender, para estudar e aqueles que tinham um pouco de dificuldade, ou alguma deficiência acabavam abandonando a escola sem nenhum transtorno e isso não motivava nenhum remorso na sociedade (EN, Maria, maio/2016).

Bom na minha educação eu passei por três escolas e elas eram bem conservadoras, as salas de aulas eram tradicionais, os professores impunham muitas regras, muitos conteúdos, eram muito exigentes e a escola também era muito exigente, antes do inicio da aula a gente cantava o hino nacional, assim eram escolas bem tradicionais, os métodos de ensino eram bem rígidos (EN, João, maio/2016).

Maria confessa nesse relato, a rigidez da escola que não era para todos, e dos que a abandonavam. Isso não causava nenhuma preocupação para a sociedade. Percebemos, no relato dela, a importância de se resgatar o passado, resgatá-lo para que ele não se repita; para que se transforme em outra realidade para as escolas e para os alunos, hoje.

Como diz Gagnebin (2006, p.11), “na esteira de Walter Benjamin, não esquecer dos mortos, dos vencidos, não calar, mais uma vez, suas vozes [...]”. Dito de outra forma: a lembrança é uma condição indispensável para que não se repitam as catástrofes do passado, e a necessidade do esquecimento decorre da impossibilidade de tudo registrar, que acabaria por matar o futuro. Se por um lado, a escrita é capaz de armazenar o que aconteceu, por outro, ela acaba com a espontaneidade da transmissão oral. “Assim, a preocupação com a verdade do passado se completa na exigência de um presente que, também, possa ser verdadeiro” (GAGNEBIN, 2006, p.47).

Gagnebin (2006) adverte que em Benjamin (1940), na tese “**Sobre o conceito de história**” que articular, historicamente, o passado não significa conhecê-lo como ele realmente foi, pois o autor recusa a ideia de que é possível fornecer uma descrição exata e exhaustiva do passado. Ele denuncia a correspondência entre “discurso científico” e “fatos históricos”, porque, quando tentamos nos articular com o passado, não o fazemos como se fôssemos descrever um objeto físico. Para Benjamin, a história “é o objeto de uma construção

cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas aquele preenchido pelo tempo-agora” (GAGNEBIN, 2006, p. 41).

Nesse sentido, concordamos com Barreto (2002, p.38) quando afirma que o discurso pode ser capaz de “ocultar, assim como revelar, todas as intenções que o sustentam”. Assim, resgatar o passado para a construção do presente passa por todas as nossas percepções, pelos sentidos que atribuímos ao que vivemos ontem e ao que vivemos hoje e não somente por uma simples descrição do que conseguimos lembrar. E ao considerar o nosso próprio presente em relação aos dilemas que nos foram deixados pelo passado a "fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente", diz a autora (GAGNEBIN, 2006, p.55).

E como não estamos interessados em verificar a fidelidade do passado, mas, sim, se o que passou, se as lembranças podem nos ajudar a transformar o presente. A intenção não é de controlar e, sim, de entender, através do que ouvimos, as respostas para o nosso presente. Mas como não estamos mais inseridos na tradição da memória oral, das experiências passadas boca a boca, é que precisamos reinventar estratégias de conservação das nossas lembranças, nossas memórias, pois existem outras formas de esquecimento: “não saber, saber mas não querer saber, fazer de conta que não se sabe, denegar, recalcar” (GAGNEBIN, 2006, p. 101).

No recorte abaixo, percebemos através do relato da professora Wanda, um pouco mais sobre o resgate do passado que nos ajuda a compreender melhor o nosso presente, ou do presente que queremos ter ou que podemos construir.

Então a minha trajetória escolar, a educação infantil eu não cheguei a fazer, porque naquela época na década de 80 a gente entrava direto no pré com sete anos já, então eu entrei na escola com 7 anos, fui alfabetizada com 7, e não tive educação infantil não, mas também acho que não fez falta, pois a infância sadia que a gente tinha, a gente era livre, então eu aprendi muitas coisas também que foram importantes. Então depois da educação infantil, o fundamental I, eu fiz em uma escola só, as professoras eram muito boas, eram professoras excelentes. E eu acompanhava muito bem, tinha um alto desempenho na escola e gostava muito. [...] Quando eu entrei para a adolescência que foi o fundamental II, aí eu comecei a já dar uma esfriada, fui perdendo o foco e queria mais era ficar na turma do fundão, rsrsr, eu era da turma do fundão e eu dava um pouco de trabalho para os professores, porque eu não tinha muitas dificuldades, então eu pegava tudo muito fácil, aí me distraia e ia atrapalhar os outros também né? Então eu não fui uma aluna exemplar no fundamental II, eu acho que fui até indisciplinada, apesar de gostar muito das matérias, mas era assim. [...] Tive professores que me marcaram muito sim, tanto negativamente e também positivamente. Os que marcaram negativamente eram professores assim bem ditadores, que davam para decorar questionários para responder, chegavam a dar reguadas na cabeça. O que me marcou muito foi na segunda série do fundamental I, antigamente falava segunda série, eu tomei uma reguada na cabeça porque eu me virei pro lado, tomei uma reguada na cabeça. E era uma professora que amava, amava muito e eu sofri demais, chorei semanas. Porque ela me magoou, e aquilo ficou para sempre, então eu não consegui mais amar a professora, como eu a amava. Sabe? Então esses professores marcaram negativamente pela decoreba, por brigar, pediam para decorar e tomavam oralmente as perguntas e respostas, os conteúdos.

[...] E positivamente tive professor, que era amoroso, que acolhia, que chamava a gente para conversar, que perguntavam sobre o que a gente sentia, então isso foi muito importante (EN. Wanda, fevereiro/2017).

Wanda nos remete a um passado que não queremos mais, aquele que repreendia os alunos e que ditava as regras, mas, também, a um passado que queremos para os dias de hoje, aquele que possa resgatar a infância e que seja acolhedor, como os professores de Wanda, nas séries iniciais.

Dentre todos os períodos da vida, de todos os espaços sociais, o tempo e a escola são os responsáveis por muitas transformações. A escola, enquanto primeiro espaço de socialização representa um dos principais testes do mundo social e cultural do qual o indivíduo faz parte.

Da primeira infância à adolescência, a experiência da escola evolui, toma formas (identificação, distanciamento, objetivação) e incorpora ‘objetos’ (pessoas, comportamentos, saberes). No entanto, em todas as idades, ela representa uma deslocalização dos pertencimentos das identidades, dos saberes de origem ou de proximidade, e a integração a um espaço público de regras sociais, comportamentos codificados e saberes objetivados (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 114).

Na escola, no colégio, na universidade e em todas as instituições de ensino, as crianças e jovens passam por experiências que serão decisivas em suas vidas, em suas escolhas humanas e profissionais. Os anos de estudos passam, e algumas regras matemáticas são esquecidas, algumas datas históricas também, mas “o que fica para sempre é a lenta e difícil tomada de consciência de uma personalidade”. (GUSDORF, 2003, p. 42). E essa tomada de consciência ocorre:

Da infância à maturidade, a sucessão de professores acompanha a promoção da consciência, o que revela bem que o diálogo logo só faz o outro intervir como um mediador na descoberta de nós próprios. Quem narra os seus anos de escola, narra a si mesmo; tanto é verdade que, ao longo dos anos, nossos professores foram os espelhos sempre pouco nítidos e indecisos em que, em meio a tantas imagens confusas, sempre procuramos a nós mesmos (GUSDORF, 2003, p. 49).

Esse trecho nos remete ao relato da aluna Luísa que afirma que, depois de ter concluído o bacharelado, queria mesmo era ser professora de computação, que sentiu falta dessa formação e veio buscá-la na licenciatura:

Porque o intuito de eu fazer a licenciatura em computação era pra ser professora [...] assim que eu me formei me falaram que era só para eu fazer um upgrade e que eu já

poderia dar aulas né? Porque eu sempre quis dar aulas, eu queria ser professora, mas na época eu achei tão complicado, cursos a distância, ou outros. Então eu fiquei sabendo do vestibular da licenciatura em computação, então eu pensei eu vou tentar, vou conhecer novos amigos, vou me envolver mais nessa área e deu tudo certo. [...] Consegui entrar e nossa amei o curso, e assim esse curso dá todo o suporte “sim” para você ir para uma sala de aula “sim”. Eu tive disciplinas em que os professores influenciavam muito nisso e você percebia que aquilo ali, é o que eu quero, o professor estava ali para te ensinar a ser professor, um mestre. Ele pegava a matéria e envolvia o aluno, fazendo com que você soubesse que era aquilo que você iria usar lá na frente (EN, Luísa..., jun.2016).

As lembranças da Luísa nos fizeram entender a escola como meio social, e quanto existe de significados na relação entre a escola e a história individual que tem origem antes e que continua depois da escola, história que se manifesta sob diversas formas ao modo como eles (alunos e professores) próprios “se narram” e o que “narram sobre si mesmos” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 114).

Dominicé (2010, p. 87) afirma que “Aquilo que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda”. Em nossas entrevistas, tentamos entender se as lembranças da escola, de alguma forma, marcaram a escolha pela profissão, se elas se relacionam com as escolhas de hoje e como se relacionam. Nos recortes apresentados a seguir, trazemos as histórias de dois professores especialistas, suas lembranças e escolhas até se tornarem professores.

Primeiro eu sempre estudei em escola particular [...] Quando eu fui escolher pela computação, na verdade eu sempre gostei muito era da matemática, então até hoje eu brinco que se eu fosse professora de matemática eu iria gostar muito e na hora de escolher, isso já foi há quase 30 anos atrás, porque foi em 1988. [...] E na época estava começando esse assunto, então se falava muito dos cursos e eu sou da primeira turma de informática da UNIFENAS e na época eu fui fazer o tecnólogo em processamento de dados e na minha turma mesmo, quando a gente chegou no terceiro ano, eles abriram o bacharelado, e aí a gente podia fazer mais um ano e sairia como bacharel em processamento de dados. Então, na verdade eu tenho dois diplomas, eu tenho o do tecnólogo e o de bacharel. Então a opção pela computação foi levada, e não era uma coisa tão fácil igual hoje de todo mundo conhecer a informática, mas o pouco que eu sabia e que a gente já ouvia me interessou e foi por isso que eu fui fazer. [...] Então eu imaginava que eu sairia dali ou iria trabalhar em uma empresa ou até mesmo montar uma empresa pra desenvolver softwares, essa era a realidade naquela época. [...] quando eu terminei a graduação, eu vim pra Machado e o campo de trabalho era muito pequeno, eu lembro que fui trabalhar na empresa Santa Amália na parte de recursos humanos. Então eu trabalhava ali com software, mas como usuária e algumas coisas que eu ia acrescentando, que era fazer uma planilha, montar alguns tipos de contratos, então toda parte começou informatizando foi ali. E quando eu saí de lá eu fui para outra empresa, que era de um desenvolvedor de software aqui da cidade [...] E eu fui ser instrutora, então eu trabalhei [...] acho que uns três anos como instrutora. Foi depois de lá que eu fiz o processo seletivo aqui para a escola (IFSULDEMINAS), isso foi em 1998, e realmente trabalhar mesmo que era o meu objetivo, em empresas, com desenvolvimento de software, nunca trabalhei. [...] E quando eu estava lá em 1997, tinham também duas professoras de informática que trabalhavam junto comigo,

nessa época eu também era coordenadora dos cursos da empresa de desenvolvimento de software, e elas ficaram sabendo de um processo seletivo aqui do campus, e ia abrir o primeiro técnico de informática aqui da escola. [...] Aí eu vim e fiz o processo seletivo e fiquei em segundo lugar, aí naquele ano o primeiro professor que passou começou em 1997 e em fevereiro de 1998 eu entrei aqui na escola, e foi aí que eu comecei em sala de aula de verdade, porque até então era mais como instrutora do que como professora na empresa de desenvolvimento de software. E no mesmo ano também apareceu a UNIMAPE e como eu era professora substituta aqui eu podia pegar essas aulas, e eu peguei, mas logo me ofereceram a dedicação exclusiva e eu larguei mão da UNIMAPE. Então foi aí que eu trabalhei em dois períodos e em duas escolas diferentes no ensino técnico (EN, Lenaura, Nov/2016).

[..] eu comecei a estudar no Paraná, normal no ensino fundamental sempre em escola pública, na época eu e meus irmãos estudávamos, mas a partir do terceiro ano todos desistiram e eu fui o único da família que continuou estudando. [...] E toda minha carreira, e toda a minha vida na escola foi de alegria, eu sempre gostei muito, os alunos fugiam da escola e eu não, eu fugia de casa para ir para a escola. Então a escola para mim era uma coisa muito boa, e isso me levou a estar não só no horário de aula na escola, mas estar fora do horário de aula também na escola. E na maior parte das vezes em que eu estava na escola fora do horário era para praticar esportes, então eu sempre gostei de esportes. [...] Aí eu comecei a pensar no colegial o quê que eu ia fazer da vida? [...] Na época o meu pai era técnico em eletrônica e eu queria fazer eletrônica, em Londrina só tinha um colégio que era particular e eu não tinha condições, aí eu continuei no mesmo colégio, porque na época era obrigatório se fazer um curso técnico junto. E aí eu resolvi fazer desenho arquitetônico, que era um dos cursos técnicos, era o único curso que me interessava. [...] quando chegou na época do terceiro colegial, eu ainda era apaixonado por eletrônica, por causa do meu pai, eu gostava de tecnologia, e aí eu fui ver onde eu poderia fazer um curso de eletrônica. E aí eu fiquei sabendo que tinha aqui em Santa Rita do Sapucaí. Não fiz por falta de dinheiro, aí eu fui conhecer o curso de engenharia, não gostei, não gostei e fiquei apavorado, aí eu falei o que eu poderia fazer para depois mexer com eletrônica? [...] E quando eu estava naquela angústia de que curso eu iria fazer, um colega virou para mim e disse Francisco você sempre gostou da escola. E aí tinha o bacharelado em educação física e a licenciatura. Resolvi fazer Licenciatura em Educação Física, pois eu gostava muito da escola, mas eu nunca, até aquele momento eu nunca tinha pensado nisso, e eu tive sérios problemas, porque era o único da família né, eu ia ser o engenheiro da família, e naquela época ser engenheiro era um dos cursos de maior status e retorno financeiro. [...] Na faculdade de Educação Física estudei muito, fiz muito estágio e me sentia bem preparado para dar aula, principalmente e aí já entrando na época eu nem imaginava que era prática de ensino né? Eu tive muita prática, muitas aulas que eram dadas, elas eram dadas para você ser professor da educação física, da licenciatura. Desde essa época sempre tive interesse pela área da educação. [...] Aí a primeira pós-graduação que eu fiz foi em Metodologia de Ensino, formei em educação e eu não gostava de academia e gostava de treinamento esportivo também e eu comecei a dar aulas em escolas. Minha universidade também foi pública e eu comecei a dar aulas em escola pública. Então eu trabalhei todo o início da minha carreira em escola pública. [...] Vim para Minas Gerais, comecei a trabalhar no estado de Minas Gerais e no estado de Minas Gerais eu trabalhei para o município, para o estado e depois eu comecei a trabalhar no particular. [...] Agora para começar a fazer a relação com a minha mudança (educação física para computação) eu tive a tecnologia sempre junto comigo, da minha turma o primeiro trabalho de conclusão de curso feito em computador foi o meu então, eu já gostava disso, já mexia com isso, já queria isso. [...] E eu na minha carreira também como professor de educação física, trabalhei como diretor esportivo, fiz um pouquinho de programação na época, aí vim e entrei pro Instituto Federal na época como professor de educação física, eu trabalhei aqui, acho que vim em 2003 e aqui na escola eu trabalhei oito anos como professor de educação física. [...] E aí a escola começou a expandir seus cursos, porque precisava aumentar os

curiosos na escola e não ia ter mais só o técnico em agropecuária e resolveram fazer o técnico em enfermagem e o técnico em informática. [...] Como não tinha professor e eu sempre estava, quando eu cheguei na escola eu sempre fui pro setor de informática porque eu gostava, eu ficava ajudando, especulando. Eu queria estar próximo né? Aí eu comecei a pensar em trabalhar também com a informática. E aí eu comecei, nunca tinha feito um curso de informática até a época, aí eu comecei a fazer pequenos cursos de capacitação para dar aula de informática e quando eu decidi juntamente com o diretor que falou que estava faltando professor da área de informática e estava sobrando na educação física e como eu já um tinha conhecimento. Se eu queria passar para área de informática? Tive a oportunidade e eu falei que queria sim, e aí eu fiz uma especialização em Informática na Educação, então eu fiz vários cursos na área de informática. [...] E eu tinha feito um pouco antes, antes da especialização em informática, eu tinha feito especialização em metodologia de ensino, porque eu sempre me interessei por metodologia de ensino, o meu trabalho de conclusão de curso foi em cima de metodologia de ensino. Então eu continuei nessa área, sempre envolvido com as questões da educação (EN, Francisco, Nov/2016).

No próximo tópico apresentamos as análises dos alunos e professores, trazendo recortes que nos mostram como foi a sua escolha pela profissão e de como eles se reconhecem nesse espaço e ambiente.

A formação da identidade (O Ser professor)

“[...] a relação entre relato e identidade, ...da identidade narrativa, ...do relato autobiográfico como o lugar de elaboração e reelaboração da identidade, do que somos, de quem somos, do que nos tornamos, do que nos passa, de como nos tornamos o que somos, do que não podemos e não queremos ser, do que já estamos deixando de ser” (LARROSA, 2014, p. 721).

Quando me reporto às narrativas produzidas pelos alunos, pelos professores e por mim, professora-pesquisadora sinto que muito mais do que relatar sobre nossas experiências vividas, o que buscávamos é de certa forma reconhecemo-nos e naquele espaço, o nosso pertencimento ao ambiente e ao mesmo tempo saber como vivê-lo, sem deixá-lo cair no esquecimento.

Para isso pauto-me em Ricoeur (1989, 1994, 1997) nas três mimeses⁴⁰: *a prefiguração, a configuração e a refiguração*. Para Ricoeur (1994, p. 87) as mimeses estão articuladas, pois

⁴⁰ Para Ricoeur (1994) a mimese não é apenas imitação, ou se o é, a imitação não é meramente assemelhar-se a algo já existente, mas a própria ação de tornar concreta a narrativa. “Está excluída de início, por essa

É construindo a relação entre os três modos miméticos que constitui a mediação entre tempo e narrativa. É essa própria mediação que passa pelas três fases da *mimese*. Ou, em outros termos, para resolver o problema da relação entre tempo e narrativa, devo estabelecer o papel mediador da tessitura da intriga⁴¹ entre um estágio da experiência prática que a precede e um estágio que a sucede.

A **mimese I** (prefiguração) é uma pré-compreensão do mundo, um mundo prático, que torna possível identificar ações e os acontecimentos ainda não explorados pela atividade poética, portanto, ainda não narrado (o mundo da ação). Na **mimese II** (configuração), acontece a compreensão dos elementos do mundo prático por meio da familiaridade, cuja narrativa permite uma construção poética (mundo do texto). E a **mimese III** (refiguração), que é o lugar do leitor que fará sua composição através da interseção entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou do leitor.

A dialética presente na prefiguração, na configuração e na refiguração traz um duplo movimento: do autor e do leitor das narrativas. Ao pensar no autor, reflito acerca do movimento de prefiguração que se constitui na sua vida, nas experiências vividas por ele. Ao narrar, ele traz alguns rastros de seu pensar, narra sobre o que o toca, o que o atravessa e significa – uma história cercada por múltiplos sentidos, por sentimentos, pontos de vista e reflexões, que produz significações para ele. Significações que estão presentes na sua experiência enquanto autor e nas experiências que estabelece do e com o outro, enquanto autor-leitor, leitor-ouvinte e leitor-quê (LUVISON, 2017, p. 107).

Destarte, na análise das narrativas (configuração) dos alunos e professores percebemos estes aspectos temporais prefigurados (a vivência da formação) e a refiguração (a escolha pela profissão) de nossa experiência construída no tempo. Desta forma, "seguimos, pois, o destino de um tempo **prefigurado** e um tempo **refigurado**, pela mediação de um tempo **configurado**" (RICOEUR, 1994, p. 87 [grifos meus]). Nos deslocamos no tempo, aprendemos, desistimos, tecemos e trocamos experiências, construímos nossos caminhos, enfim, o tempo nos define, construímos nossa identidade.

equivalência, toda interpretação da mimese de Aristóteles em termos de cópia, de réplica do idêntico. A imitação ou a representação é uma atividade mimética enquanto produz algo, a saber, precisamente a disposição dos fatos pela tessitura da intriga". (p. 60)

⁴¹ A narração em Ricoeur (1989) se pauta em Aristóteles retomando o termo *muthos* (fábula ou intriga) se referindo ao conjunto das ações realizadas. Ao discutir sobre a ação expõe que qualquer ação só é um meio se ela provocar uma mudança de destino, um nó (p. 25) produzindo uma *katharsis* (limpeza ou purificação pessoal). A intriga são acontecimentos transformados em história ou a história é tirada dos acontecimentos. "A intriga é o mediador entre o acontecimento e a história" (p. 26).

Nas palavras do autor: “[...] o tempo torna-se **tempo humano** na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal” (RICOUER, 1994, p. 85 [grifo meu]).

Nas palavras de Larrosa (2004, p. 14-15):

[...] quem somos como sujeito autoconsciente, capaz de dar sentido à nossa vida e ao que nos acontece, não está mais lá, então, num jogo de interpretações. O que nós somos não é outra coisa que o modo como nos compreendemos; o modo como nos compreendemos é análogo ao modo como construímos textos sobre nós mesmos; e como são esses textos depende de sua relação com outros textos e dos dispositivos sociais em que se realiza a produção e interpretação de textos de identidade.⁴²

Ao analisar sobre o que vivemos, sobre quem somos, sobre o que compreendemos, a escrita nos possibilitava reconhecer, identificar e, ao mesmo tempo, emergir naquele espaço configurado de relações vividas com o outro. Pois, “o sujeito mostra-se, ao mesmo tempo, nesse dinamismo, como leitor e escritor de sua vida, ou seja, a história de uma vida não cessa de ser refigurada e examinada, tornando-se, o conhecimento de si, uma história efetiva” (CORÁ E SILVA, 2014, p. 19).

Nesse contexto, concordamos com Larrosa pontuando a questão da identidade:

[...] o que nós somos é a elaboração narrativa (particular, contingente, aberta, interminável) da história de nossas vidas, de quem somos em relação ao que nos acontece. Esta interpretação tem o seu lugar em um constante movimento, em que nossa história põe-se em relação significativa com outras histórias (LARROSA, 2004, p. 20⁴³).

Começamos por quem somos, pela identificação da pesquisadora que, assim como os sujeitos participantes, também fez parte desse processo de pesquisa, que se identifica com seus sujeitos e que, assim como muitos deles, criou uma nova identidade. Na narrativa que trouxemos logo no início deste texto, contamos um pouco da nossa história/trajetória até a sala de aula. Contamos, também, que a docência não foi sonhada e nem planejada, mas que

⁴² [...] quién somos como sujetos autoconscientes, capaces de dar un sentido a nuestras vidas y a lo que nos pasa, no está más allá, entonces, de un juego de interpretaciones. Lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nos otros mismos; y cómo son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realiza la producción y la interpretación de los textos de identidad (LARROSA, 2004, p. 14-15).

⁴³ Lo que somos es la elaboración narrativa (particular, contingente, abierta, interminable) de la historia de nuestras vidas, de quién somos en relación a lo que nos pasa. Esa interpretación tiene su lugar en un constante movimiento en el que nuestra historia se pone en relación significativa con otras historias (LARROSA, 2004, p. 20).

surgiu como possibilidade de trabalho e que, a partir do momento em que aceitamos essa possibilidade, começamos a fazer parte, a nos sentirmos pertencentes ao mundo da escola como profissionais que aprendem, ensinam e trocam. Passamos, então, a ser, neste texto, uma elaboração narrativa de quem somos em relação ao que nos aconteceu. E nossas histórias têm relação significativa com as histórias dos sujeitos que ouvimos, e nossas identidades foram definidas a partir das escolhas que fizemos, a partir do que construímos em nossas vidas.

Concordo com Larrosa (2002, p. 21) quando menciona que:

As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente "raciocinar" ou 'calcular' ou 'argumentar', como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos.

E também quando diz:

[...] a escrita não é apenas um instrumento para a expressão do pensamento, o que vem depois do pensamento, mas é o próprio pensamento, a materialidade do que chamamos de pensar. O pensamento é uma das formas que às vezes a escrita é dada. E a escrita é uma das formas que às vezes o pensamento é dado (LARROSA, 2014, p. 197).⁴⁴

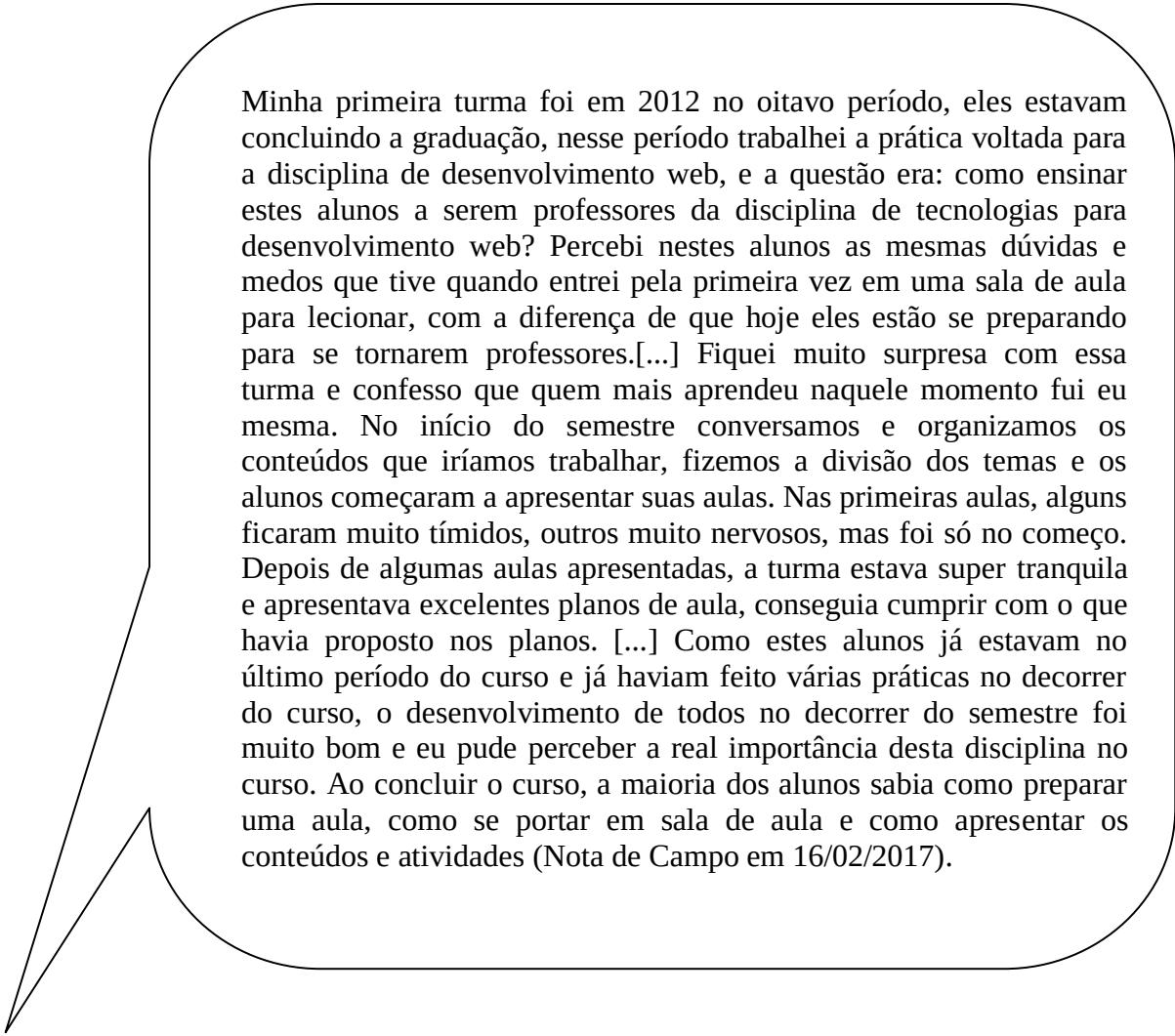
Ao analisar estas questões percebemos o quanto elas estão presentes nas narrativas dos alunos e professores, trazemos um recorte e uma nota de campo que foi construída no dia em que conversamos com a professora Wanda, o motivo foi para tentar lhe explicar como começamos a trabalhar a Prática como componente curricular, pois assim como Wanda nos relatou, tivemos dificuldades de preparar essa disciplina

[...] olha eu fiquei bem assim, vamos dizer ansiosa, nervosa, com medo porque eu só lecionei duas vezes e ninguém antes de mim havia lecionado para poder me passar o que havia trabalhado, então eu que fiz o plano de ensino baseado dentro da ementa do PPC do curso. E ... então eu fui pesquisar e não achava nada, nenhum modelo, ninguém que falasse como é que estava fazendo. Fui pesquisar então no site do MEC, onde ele fala mesmo dessas questões da Prática como componente curricular e ele (MEC) não deixa claro como é que tem acontecer, fala que tem ser ao longo do

⁴⁴ [...] la escritura no es solo un instrumento para la expresión del pensamiento, algo que viene después del pensamiento, sino que es el pensamiento mismo, La materialidad propia de eso que llamamos pensar. Pensar es una de las formas en las que a veces se da la escritura. Y escribir es una de las formas en las que a veces se da el pensamiento (LARROSA, 2014, p. 197).

curso, mais não traz informações mais focadas para a gente poder trabalhar (EN. Wanda, fevereiro/2017).

Percebemos o quanto os sentimentos de Wanda foram parecidos com os nossos, seus medos e anseios, suas dúvidas e infelizmente fizemos isso de forma isolada, não tivemos contato, não trocamos ideias, enfim, tentamos resolver sozinha apesar de trabalharmos na mesma instituição e no mesmo curso.



Minha primeira turma foi em 2012 no oitavo período, eles estavam concluindo a graduação, nesse período trabalhei a prática voltada para a disciplina de desenvolvimento web, e a questão era: como ensinar estes alunos a serem professores da disciplina de tecnologias para desenvolvimento web? Percebi nestes alunos as mesmas dúvidas e medos que tive quando entrei pela primeira vez em uma sala de aula para lecionar, com a diferença de que hoje eles estão se preparando para se tornarem professores.[...] Fiquei muito surpresa com essa turma e confesso que quem mais aprendeu naquele momento fui eu mesma. No início do semestre conversamos e organizamos os conteúdos que iríamos trabalhar, fizemos a divisão dos temas e os alunos começaram a apresentar suas aulas. Nas primeiras aulas, alguns ficaram muito tímidos, outros muito nervosos, mas foi só no começo. Depois de algumas aulas apresentadas, a turma estava super tranquila e apresentava excelentes planos de aula, conseguia cumprir com o que havia proposto nos planos. [...] Como estes alunos já estavam no último período do curso e já haviam feito várias práticas no decorrer do curso, o desenvolvimento de todos no decorrer do semestre foi muito bom e eu pude perceber a real importância desta disciplina no curso. Ao concluir o curso, a maioria dos alunos sabia como preparar uma aula, como se portar em sala de aula e como apresentar os conteúdos e atividades (Nota de Campo em 16/02/2017).

Nossa história é contada, recontada e reinterpretada por nossas escolhas pessoais, por nossas mudanças de interpretações, enfim, construímos a nossa identidade a partir de quem somos, do que pensamos, do que ouvimos, do que fizemos do que somos e do que ainda

podemos ser. Percebemos esse movimento no relato deste professor que se tornou professor pelas oportunidades que a profissão lhe proporcionou.

[...] eu venho de uma família de professores, minha avó foi professora, meus tios, minha mãe e eu tenho um histórico na família de conviver com isso, de observar o dia a dia de ser docente na família. Então foi isso. Mas lá no início da minha juventude, não foi uma escolha, mas eu convivi com isso. [...] ... durante o ensino médio a gente acaba fazendo aqueles testes vocacionais e eu sempre tive aptidão para as exatas, pra números, até porque na minha família também os professores são professores de matemática, então isso acaba puxando também, e eu tive aptidão para exatas e a primeira opção foi engenharia civil na universidade federal, mas não consegui aprovação de cara, então optei pela ciência da computação por ser um curso a noite e eu ter a opção de trabalhar também...[...] foi uma experiência boa e também durante o bacharelado em ciência da computação eu não tive nenhuma ideia e não pensava em ser professor também não. [...] Mas assim que eu me formei eu iniciei uma pós-graduação em Lavras e aí eu já trabalhava, eu era concursado, e eu tive a oportunidade de dar aulas em uma escola técnica, que era a Unimape, foi uma substituição. Aí eu falei, uai, vamos ver o que é ser professor? Isso já com dois anos depois de formado, e eu gostei e percebi também que, vamos dizer assim para professor nunca tem falta de atividades, de trabalho, né? É outra coisa que eu posso fazer outra atividade. [...] Aí eu fiz uma licenciatura em matemática, aquela formação pedagógica, para ser professor de matemática por questões da família, mas depois surgiu essa oportunidade em dar aulas no curso técnico. [...] Então eu exonerei o meu cargo no SAAE pra ser professor substituto na área de informática e tomei gosto pela coisa e desde 2007 eu estou aqui, comecei na antiga escola agrotécnica, hoje instituto federal, tive oportunidade de cara de ser coordenador do curso, então aprendi muita coisa na parte de gestão. Em 2008 fiz um concurso pra efetivo e fiquei um ano em São João Evangelista que foi onde eu passei e desde 2009 estou como docente em Machado.[...] Desde 2009 que eu estou aqui, eu atuo no curso de licenciatura em Computação, então eu me vejo como um professor que não tinha a ideia inicial de ser professor como formador de professor e até eu relato isso para os alunos em sala de aula, nas primeiras conversas, nos primeiros contatos com as turmas. Talvez você esteja aqui e não tenha ainda, apesar de eles estarem entrando numa licenciatura, então eu conto um pouco da minha história, porque eu acho que pode motivá-los, pode ajudá-los a ver que tem oportunidade e tem muita coisa que eles podem fazer (EN, Claudio, fevereiro/2017).

Se para os professores a escolha pela profissão se deu pela influência da família, pela falta de oportunidades em outras áreas, se deu para muitos de forma não planejada, para os alunos ela aconteceu através de uma escolha, o curso de Licenciatura em Computação, mas o interesse maior era a formação em computação.

Talvez isso se deva ao fato de que a discussão sobre formação de professores e as atuais condições da educação brasileira, vários são os fatores externos que impossibilitam a formação inicial e continuada dos professores, no país; dentre eles, a desvalorização da profissão, os baixos salários, a jornada excessiva e a precariedade do trabalho escolar. Assim, a motivação dos jovens para escolher o magistério como profissão futura não existe, bem

como, não existe o interesse dos professores em exercício buscar aprimoramento profissional (DINIZ, 1999).

Mas se o interesse pela formação docente não foi a primeira motivação, percebemos que se tornou no decorrer do processo de formação, porque, pode acontecer

[...] tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009, P. 40).

Confirmamos essa escolha pelo curso nos relatos a seguir:

Eu fiz no começo interessado na parte técnica, não pensava muito em ser professor, tinha interesse na computação, e acredito eu, talvez hoje possa ter mudado, mas na época 90% dos alunos vieram interessados na parte técnica. Houve muito debate e muitas discussões com os professores, pois a gente não queria saber das disciplinas pedagógicas a gente queria a formação técnica. [...] Depois de um certo tempo, que eu me dei conta, que não estava cursando um curso de sistemas de informação, não é uma engenharia, não é ciência da computação, este curso de licenciatura é um curso de formação para professor. Aí mudou o meu jeito de ver o curso. Mas no início, acredito que 90% da turma só queria a parte técnica do curso (EN, Simão, maio/2016).

Eu escolhi a computação porque eu já trabalhava com diagramação, montagem e eu achava que levaria para esse lado, pois eu já gosto de computador, já trabalho com isso e vou fazer a licenciatura em computação para ver como vai ser. Então, eu já sabia que a licenciatura me levaria para um lado diferente (EN, Nádia, maio/2016).

E nesses primeiros períodos eu olhava para a parte da pedagogia e dizia, isso não é para mim não, ser professor? Hahhh!!! Não quero saber disso não. [...] Até então não, o que eu quero é aprender a programar, não sei se eu vou dar conta, mas quero ser programador] (EN, Luís, maio/2016).

[...] eu queria fazer um curso superior, mas tinha várias áreas que eu gostava, não só da computação. E quando eu vim para cá eu fiquei em dúvida entre licenciatura em biologia ou licenciatura em computação. Na verdade, quando eu vim, eu nunca tinha parado para pensar no termo licenciatura, o que significava e qual a importância dele e qual era o objetivo do curso? Eu nunca tinha pensado dessa forma, e entre essas duas opções de ciências biológicas e computação eu acabei optando pela computação porque na época eu tinha mais interesse (EN, Pedro, maio/2016).

[...] o fato de a computação ser uma situação desafiadora, porque até eu entrar eu não sabia nada sobre computação, tanto é que no início da faculdade eu senti que não ia continuar em frente, porque eu tinha dificuldade em tudo, era tudo novidade, mas a partir do momento que eu comecei a adquirir conhecimento, a ver a importância, a lógica e principalmente a utilização daqueles conhecimentos, aí aquilo me impulsionou e eu acabei indo em frente. Então foi uma necessidade de

aprender sobre o assunto, esse assunto que atualmente domina nossa realidade (EN, Maria, maio/2016).

Foi assim... quando eu terminei o ensino médio eu queria fazer algum curso relacionado a computação, então eu pesquisei na região toda os cursos de computação que tinham. Então na época eu não sabia muito a diferença entre um bacharelado e uma licenciatura, eu não sabia as diferenças, para mim só existia a possibilidade de fazer a pedagogia após a conclusão de algum curso superior e assim depois de pesquisar todos, foi a oportunidade que eu tive, não foi a primeira opção, até então eu desconhecia o campus Machado. Eu ingressei primeiramente na PUC em Poços de Caldas para fazer ciência da computação, aí depois eu fiquei sabendo que aqui tinha licenciatura em computação, e como lá a universidade era particular, eu ia ter que fazer o fies, então eu optei por não fazer o fies e vim para cá como segunda escolha (EN, João, maio/2016).

Antes de vir para cá eu tentei vestibular em Muzambinho, foi no primeiro ano que teve o bacharelado em ciência da computação em Muzambinho, eu tentei, mas não consegui, e no ano seguinte eu tentei a licenciatura aqui e consegui entrar, mas assim quando falava licenciatura em computação eu pensei: vou chegar lá e vou aprender a parte de computação e a licenciatura a gente dá um jeito, e quando eu comecei o curso eu vi que era outra realidade (EN, Amorim, junho/2016).

O fato de a primeira motivação dos alunos ser a formação em computação e, somente depois despertarem para a docência, **é uma das confirmações de nossa hipótese:** de que a Prática como componente curricular, no curso de Licenciatura em Computação possibilita aos alunos/professores se descobrirem professores.

Em suas memórias, “no sentido benjaminiano da palavra, isto é, de uma memória ativa que transforma o presente”, (GAGNEBIN, 2006, p. 55), os alunos nos falam da sua busca para se inserirem na profissão, embora alguns ainda não estejam atuando na educação básica. Ainda assim, essa memória “também significa uma atenção precisa ao presente”, pois não se trata somente de não esquecermos, mas, sim, também, de como agimos no presente (GAGNEBIN, 2006, p. 59).

E nesse meio de tempo eu fiz também magistério, eu fiz também um pouco de administração de empresas e me envolvi com um pouco de um, de outro, eu gosto muito de crianças, e ali com conteúdo da computação, com a didática do magistério e vamos trabalhar isso com a criança, então eu vou fazer a licenciatura e chega na licenciatura tudo foi apresentado de uma forma muito diferente [...] A computação foi muito diferente e eu gostei muito, eu acho que foi esse movimento que me deu mais vontade de ser professora. E como eu já disse eu vim de um ambiente onde convivi com várias professoras desde a infância, mas eu não imaginava que seria professora de computação, e nessa minha escolha eu queria ser professora de computação. Então fiz diversos cursos [...] (EN, Luísa, jun.2016).

Durante a entrevista, Luísa também nos confirma, através de suas memórias, sua descoberta da profissão: ser professora. Veio à tona um desejo que sempre esteve presente em sua vida, ainda que apenas latente.

E assim eu acho que influenciou muito no que eu sou hoje, porque eu gosto muito de pesquisar uma coisa, saber de outra, então eu estou sempre envolvida em um monte de coisas e isso devido a influência da escola. Porque ali tinha uma pessoa que participava de um grupo que chamou e eu fui e aí tinha uma pessoa que participava de outra coisa e me chamou e eu fui, de um esporte que chamou e eu fui. Então hoje eu participo de um monte de coisas, graças aquilo que veio lá de trás da escola que influenciou muito. E também da minha família, das minhas irmãs e da minha mãe, então essas lembranças eu trago comigo até hoje (EN, Luísa, jun.2016).

Nestes outros recortes que trazemos também percebemos a descoberta, o despertar pela profissão docente.

Como era um curso superior em que a gente apresentava muitos trabalhos, no começo, era muito difícil, difícil a apresentação, eu começava e ficava muito nervoso, mais com o tempo a gente foi se soltando e melhorando. Aí eu fui percebendo, eu já estou aqui na frente e dando aula para esses alunos, eu já consigo passar os conhecimentos para os alunos. Então eu pensei: se eu estou aqui, eu posso ser um professor, eu posso fazer esse trabalho, eu estou dando aula (EN, Simão, maio/2016).

A partir desse momento que eu comecei a lecionar, e tinha que pegar um conteúdo, tinha que estudar, por exemplo algoritmo, aí você prepara, estuda e na hora de apresentar os alunos perguntavam, participavam, então nesse momento eu fui despertando um pouco pelo lado da pedagogia. Eu comecei a ver que mesmo que os alunos já sabiam aquele conteúdo, sempre aprendiam alguma coisa nova, você trazia aquele conteúdo e sempre tinha algo novo. E eu pensava: nossa eu estou passando conhecimentos, isso foi muito legal, eu me surpreendi muito (EN, Luís, maio/2016).

Eu me descobri mais, muito mais por questões de... porque eu desde pequeno sempre gostei de ensinar, de compartilhar o conhecimento, então essa área é uma área que eu entrei ali para fazer o que eu gosto, compartilhar conhecimentos (EN, Marcos, maio/2016).

[...] e eu até já recebi uma proposta de emprego, até já participei durante quatro meses na Uaitec, não sei se você conhece, eu peguei várias turmas, encarei e não tive dificuldade nenhuma e se eu não tivesse passado pelo curso, pelo processo das práticas, se não tivesse tido um pouco de experiência eu me sentiria muito inseguro de assumir essa responsabilidade, então sim eu me vejo como professor e nesta altura do curso eu me sinto preparado para atuar (EN, João, maio/2016).

Acho que totalmente preparado ninguém sai, mas eu acredito, como eu já disse antes, eu ainda não terminei o curso, mas tenho certeza de que é uma coisa que eu gostaria de fazer. Isso o curso deixou claro, sabe? O interesse pela profissão e quando eu terminar e surgirem as oportunidades eu serei professor, porque eu gostei muito disso no curso. [...] hoje eu escolho ser professor, somente porque fiz este curso, antes eu nunca escolheria por essa profissão, ninguém quer ser professor, eu acho que quase nenhum aluno sonha em ser professor, não de imediato né, eu acabei de terminar o ensino médio e vou ser professor, pouquíssimos fazem isso (EN, Wellington, junho/2016).

A questão da identidade, defendida por Larrosa (2004), nos é revelada como:

[...] O processo pelo qual nós ganhamos e modificamos a si mesmos, não é, então, como um processo progressivo de "descoberta", um processo em que o meu verdadeiro eu iria progressivamente alcançar a transparência. Minha identidade, quem eu sou, não é algo que progressivamente encontro, mas é sim algo que eu faço, que invento, e que construo no interior dos recursos semióticos de que disponho, o dicionário e as formas de composição que obtenho, das histórias que ouvimos e lemos, da gramática, em suma, eu aprendo e modifico com essa gigantesca e polifônica elaboração de narrativas que é a vida (LARROSA, 2004, p. 20.⁴⁵).

E no caso dos alunos, o passar pelo curso permitiu essa construção e uma nova forma de se identificarem. E suas construções narrativas se tornaram constitutivas de suas escolhas em relação à história que vivem, que nos contaram, a formação em uma Licenciatura em Computação.

[...] o sentido do que somos, ou melhor, o sentido de quem somos, tanto para nós mesmos como para os outros, depende das histórias que contamos e que nos contamos e, em particular, daquelas construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e a personagem principal, isto é, das autobiografias, das autonarrações ou das histórias pessoais. Essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos e lemos e que, de alguma maneira, nos preocupam. Além disso, essas histórias que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais mais ou menos institucionalizadas. (LARROSA, 2004, p. 12)⁴⁶.

Este sentido, essa nova forma de se identificarem, de se definirem deixou claro o quanto a experiência no curso interferiu nesse processo. Vejamos alguns relatos.

[...] mesmo eu tendo tido aulas com meu pai, foi muito marcante..., meu avô ter sido professor, eu já tinha um gancho na família que me puxava, mas eu não me imaginava na frente de uma sala de aula. Então foi o curso que fez com que eu me descobrisse e tivesse certeza, por que se eu achar que essa é a minha profissão e não

⁴⁵ [...] El proceso por el que ganamos y modificamos la autoconciencia, no se parece entonces a un proceso de progresivo "descubrimiento", a un proceso en el que el verdadero yo iría alcanzando progresivamente transparencia. Mi identidad, quién soy, no es algo que progresivamente encuentro, sino que es más bien algo que fabrico, que invento, y que construyo en el interior de los recursos semióticos de que dispongo, del diccionario y las formas de composición que obtengo, de las historias que oigo y que leo, de la gramática, en suma, que aprendo y modifico en esa gigantesca y polifónica conversación de narrativas que es la vida (LARROSA, 2004, p. 20).

⁴⁶ [...] el sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, tanto para nosotros mismos como para los otros, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas construcciones narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autobiografías, autonarraciones o historias personales. Esas historias están construídas en relación a las historias que escuchamos y que leemos y que, de alguna manera, nos conciernen. Por otra parte, esas historias que nos constituyen están producidas y mediadas en el interior de determinadas prácticas sociales más o menos institucionalizadas (LARROSA, 2004, p. 12).

for? Mas o curso, as disciplinas, o projeto que eu participei fez com que eu tivesse certeza da minha profissão (EN, Nádia, maio/2016).

E a parte de programação não ficou mais em primeiro lugar no meu pensamento, eu comecei a ver com outros olhos trabalhar como professor, do que como desenvolvedor. Porque essa prática foi fundamental, para eu abrir a mente e ver essa possibilidade, e ver também que mesmo que a profissão não seja reconhecida como deveria, mas tem muitas opções. Existem muitas vagas para desenvolvedores, mas na hora eles pedem milhões de requisitos, a pessoa tem que ser muito excepcional para conseguir trabalhar e tem também aquele foco que é de empresa. E para professor também tem as oportunidades (EN, Luís Eduardo, maio/2016).

E a partir do curso você vai tendo as disciplinas pedagógicas, você tem didática, as próprias práticas de ensino, depois você pensa assim: Opa... agora eu vou dar a minha aula. Vou usar que recurso pedagógico? Ou eu vou dar a minha aula dessa outra forma, porque para o aluno que está ali na frente vai ser mais interessante. E também você começa a fazer os planos de aula que antes a gente não fazia nos seminários. [...] E isso tudo ajuda a moldar a sua visão como professor, como você vai fazer, como vai dar a sua aula que seja acessível para o aluno e que de fato seja interessante (EN, Pedro, maio/2016)?

Eu tinha muita dificuldade, aí eu fui trabalhar na área da saúde e conversava muito com o pessoal, mais foi depois da licenciatura que eu aprendi a falar melhor, a ter mais desenvoltura. Então a licenciatura não era o meu foco principal, mas acabou virando uma opção, então a gente aprende a gostar. Então tinha a parte específica e tinha a licenciatura, então eu aprendi a gostar das duas.[...] mas eu não me via professor, como eu já te disse a gente aprende a gostar. Só que assim na nossa região ainda não tem vagas, eu tenho família, tenho filhos e não dá para me deslocar tanto ou abandonar o emprego (EN, Amorim, junho/2016).

[...] quando eu entrei eu pensava o contrário, nossa eu tenho que tolerar as disciplinas pedagógicas, mas hoje é muito diferente, porque eu gosto de informática, seria um ensino diferente (EN, Wellington, junho/2016).

Assim como aconteceu com os alunos, a identidade dos professores foi construída, foi revelada para aqueles que se formaram na área de computação e, inicialmente, não tinham pensado em atuar como professores e também para as pedagogas que optaram pela pedagogia por não terem outras opções na época em que se graduaram, mas, atualmente, estão inseridos nessa profissão e não se veem em outro caminho que não seja a sala de aula. Vejamos estes dois relatos:

Na verdade, eu gostei, gostei muito, rsrsrs, e aí a gente percebe que o nosso caminho é aquele que tem que acontecer mesmo, hoje eu não me vejo trabalhando em uma empresa, porque eu gosto é da sala de aula. Eu sempre falo que eu gosto do clima da escola, do clima de alunos, eu gosto dessa troca (EN, Lenaura, Nov/2016).

Então eu acabei gostando, e eu gosto, eu pensava que futuramente eu ia escolher outra profissão, que eu ia fazer outro curso, outras faculdades, mas eu fiquei

encantada com a sala de aula, é onde eu estou e onde vou me aposentar, assim em sala de aula (EN, Eliane, Nov/2016).

As experiências vividas pelos professores nos mostram que estes desafios existem na construção das próprias experiências. Nestes relatos percebemos como foi o início da profissão. São olhares diferentes que nos mostram o processo de construção identitária, passando pelas transformações ocorridas na instituição de ensino como nos relata a professora Lenaura, pelo sentimento de inconclusão das professoras Eliane e Wanda e pelo olhar do professor Francisco sobre o reconhecimento do ser professor. Vejamos os seus relatos.

No começo foi difícil, porque eram turmas grandes... Então a gente tinha servidores, tinha professores e fora os alunos que vieram da cidade. Isso para o curso pós-médio a noite.[...]. Então foi assim eu peguei duas realidades muito diferentes, durante o dia a escola era a primeira vez que recebia gente de fora, porque o curso era concomitante, onde os alunos estudavam em escolas públicas da cidade e vinham a tarde fazer o técnico. Então a gente tinha grupos diferentes e em todos sentidos, porque vinham de escolas diferentes e de realidades diferentes, mas eram... como que eu falo? Sabe participavam mais, gostavam mais, eles estavam mais afins. [...] Então era assim, o curso era uma opção a mais, era para ..., ninguém na verdade naquela época pensava assim, eu vou trabalhar com isso, eram contadores da cidade que vinham fazer, eram advogados que vinham também fazer, então esse era o público que a gente tinha. [...] Então até com todas as disciplinas eu tive um problema enorme, porque naquela época era eu e mais um professor da área de informática, então todas as disciplinas que tinham, tinham que ficar divididas, aí quando chegou o terceiro professor a gente dividia também, só que também eram mais turmas. Então nessa época eu dei aula de diversas coisas, gente tinha que pegar e eram 30 aulas semanais (EN, Lenaura, Nov/2016).

E aí eu fiz letras e comecei a trabalhar e como ainda não tinha concurso da área pedagógica, que seria para ser supervisora escolar, eu fui trabalhar com língua portuguesa, e aí eu estudava muito, porque eu estudava de noite para dar aulas de manhã, né? E eu não queria nunca que um aluno me pegasse numa questão que eu não soubesse responder. [...] Aí eu comecei a enxergar que aquelas matérias pedagógicas que eu fiz sem vontade, só porque eu não tinha outra opção, me ajudavam muito na minha prática. Então eu percebi a relação que tinha na sala de aula. Porque o professor contratado, ele trabalha em várias escolas e são vários ambientes diferentes, são meios diferentes e foi quando eu comecei a enxergar que ao invés de ficar lamentando o meu curso, porque eu fiz um curso que eu não queria, eu comecei a me apaixonar por estudar, e a estudar muito e percebi que isso poderia me ajudar (EN, Eliane, Nov/2016).

Você ser professor na época em que eu comecei tinha um peso muito grande aonde você andava, na sua comunidade, era um peso legal, as pessoas te viam com respeito, as pessoas te viam como um ser de sabedoria. Mesmo a gente sendo sempre muito desvalorizado financeiramente, economicamente, socialmente dizendo assim. Não, socialmente não, acho que eu usei a palavra errada, socialmente a gente tinha um valor, não era só da boca para fora. Hoje eu vejo que é muito da boca para fora. [...] É só um discurso de que é bonito, antes não, eu percebia uma diferença nisso, a gente tinha respeito quando a gente ia como professor, quando você falava que era professor, era diferente. Agora não, agora já vem com deboche, já mudou

né? Ahhh! Você é professor!!! Meu Deus do céu!!! Antes não, né? Você é professor? Sou, sou professor. Ok que coisa bonita heim. Admiro demais a sua profissão, vocês são lutadores, batalhadores, nossa o que você é né? Agora não você é visto mais como um discurso, porque primeiro vem o deboche (EN, Francisco, Nov/2016).

[...] nesse meio tempo eu fui morar em outro estado, fiquei desempregada e quando eu voltei eu fui estudar para concurso, aí eu prestei novamente concurso e passei aqui no instituto. Então eu estava desempregada, fiquei estudando por três meses, aí passei na Unifal e passei aqui também. Só que na Unifal era para pedagoga administrativa e entre o administrativo e a sala de aula optei pela sala de aula, então eu já estava com esse gosto pelo magistério e eu gosto muito da interação com os alunos e trabalhar com alunos adultos é diferente. [...] E você sente assim que tem uma responsabilidade muito grande, você tem que estudar muito, você tem que se preparar muito porque você já pega pessoas que já tem uma formação, já estão com a cabeça já... alguns já tem até uma graduação, não que trabalhar com criança seja fácil, não é, mas demandava outro tipo de trabalho, o de cuidado também, cuidado com a integridade física mesmo, não só com o aprendizado. [...] Então, eu vejo assim que eu tenho que estudar todos os dias, mesmo que sejam conteúdos que eu leciono a 4 ou 5 anos aqui, porque o conhecimento não está parado, ele é produzido todos os dias. Então eu fico até assim receosa de chegar e os meninos estarem mais informados, eu não tenho nem como evitar isso, mas eu nunca me sinto preparada, gera aquela ansiedadezinha antes de fazer a aula, na hora de vir para a escola. Será que vou me lembrar de tudo que eu tenho que falar? Lembrar de tudo que vou abordar, se eu estudei direitinho, porque eu não sinto que está sempre bom, eu sempre acho que está faltando alguma coisa.[...] Aí eu compro muito livro, misturo as leituras de livros com artigos e vejo muitos vídeos em sites de universidades e dos pensadores também, porque eles sempre postam, para estar sempre melhorando. Eu acho que estou sempre precisando, estou sempre abaixo daquilo que eu precisava estar e não consigo me sentir completamente... acho que não vou sentir isso nunca, acho que a gente nunca vai se sentir pronto, pronto, completei a carreira e ponto. Eu acho que não (EN, Wanda, Fev/2017).

Nossas histórias, nossos relatos, nossas escolhas nos constituíram enquanto sujeitos da história, na escola como alunos ou professores, nos identificaram, ainda que por um curto período de tempo, o que somos, hoje, professores de computação e profissionais da computação. Nossas narrativas nos ajudaram a compreender a construção do que nos tornamos, do que ainda podemos ser e sabemos que esse processo se encontra ainda em construção.

A seguir trazemos as nossas experiências, como construímos a Prática como componente curricular, quais foram os desafios e quais são as percepções de alunos e professores sobre este componente do currículo do curso de Licenciatura em Computação.

As experiências na construção da Prática como componente curricular

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2002, p. 21).

Sobre o conceito de experiência, Larrosa (2011, p.5 e 8) nos aponta algumas dimensões como: Exterioridade, Alteridade, Reflexividade, Subjetividade, Passagem e Paixão e a define como “isso que me passa”. Não isso que passa, senão “isso que me passa”. O “tempo de nossas vidas é constituído pelo passar do que nos acontece, pela nossa experiência.” (2004, p. 17) Assim, a experiência pode ser definida e pensada a partir das seguintes dimensões:

- Exterioridade, alteridade e alienação têm a ver com o acontecimento, com o que é da experiência, com o *isso* do “isso que me passa”.
- Reflexividade, subjetividade e transformação têm a ver com o sujeito da experiência, com o *quem* da experiência, com o *me* de “isso que me passa”.
- Passagem e paixão têm a ver com o movimento mesmo da experiência, com o *passar* do “isso que me passa”.

No princípio de alteridade, a narrativa e o outro, são importantes para a tomada de consciência da subjetividade. Desta forma, a reflexividade, como ação interna, e a alteridade, como ação externa, são dimensões da experiência (LARROSA, 2011).

Se a **experiência** é o que nos acontece e se o **saber da experiência** tem a ver com a **elaboração do sentido ou do sem-sentido** do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido e sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] **A experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida** (LARROSA, 2002, p. 27 [grifos meus]).

Tomemos como “o lugar da experiência” o *eu*. Que a experiência se dá em mim “ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade” (LARROSA, 2011, p. 6), a isso é chamado de princípio de reflexividade.

Consideremos também que não há experiência sem que haja a “aparição de alguém, ou de algo, ou de um isso, de um acontecimento em definitivo, que é exterior a mim”, alguma coisa que é “estrangeiro a mim, estranho a mim, que está fora de mim mesmo, que não pertence ao meu lugar, que não está no lugar que eu lhe dou, que está fora de lugar” (LARROSA, 2011, p.5), princípio de alteridade.

Assim nas narrativas que ouvimos encontramos o lugar da experiência formadora e entendemos que a experiência supõe um acontecimento exterior (exterioridade) e alheio (alienação) a mim, e ela depende do outro (alteridade) para acontecer. “Mas o lugar da experiência sou eu.” São as minhas ideias, minhas palavras e meus sentimentos. O que me passa (reflexividade) é um movimento de ida e volta.

Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc. Poderíamos dizer que o sujeito da experiência se exterioriza em relação ao acontecimento, que se altera, que se aliena (LARROSA, 2011, p. 6 e 7).

O lugar da experiência é o sujeito ou, dito de outro modo, que a experiência é sempre subjetiva (subjetividade). Cada sujeito tem a sua própria experiência, ela é única, mas ela consegue transformar esse sujeito (transformação). “Daí que a experiência me forma e me transforma” em sujeito da experiência. (LARROSA, 2011, p.7) A experiência é um passo (passagem), um percurso, e o sujeito da experiência é um território de passagem onde ficam as marcas, vestígios, rastros, feridas (paixão).

Larrosa (2011, p.24) nos faz refletir que

A experiência é a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, 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.

Ainda sobre o conceito de experiência, remetemo-nos à analogia do conto da vinha e o tesouro, à qual se refere Benjamin (1987a, p. 114).

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos

cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região. Só então compreenderam que o pai lhes havia transmitido uma certa experiência: a felicidade não está no ouro, mas no trabalho. Tais experiências nos foram transmitidas, de modo benevolente ou ameaçador, à medida que crescíamos: "Ele é muito jovem, em breve poderá compreender". Ou: "Um dia ainda compreenderá". Sabia-se exatamente o significado da experiência: ela sempre fora comunicada aos jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; muitas vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a pais e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam contar histórias como elas devem ser contadas? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência?

Por que será que a arte de contar histórias está decaindo? “Talvez porque tenha decaído a arte de trocar experiências? A experiência que passa de boca a boca e que o mundo da técnica desorienta” (BOSI, 1994, p. 84).

Silva (2014) pontua em Benjamin (1987a), que a “experiência humana está sendo, cada vez mais, tragada e regulamentada pela ciência, o que torna relevante rememorar o passado a fim de que se possa contribuir para a transformação do presente”. E que a pobreza de experiências no presente decorre da impossibilidade histórica de experiências significativas, formativas, dentro ou fora da escola, na família, na sociedade, nas redes de convivência e sociabilidade das pessoas.

E nós, enquanto professores, estamos, realmente preparados para lidar com esse aluno que está em constante busca por conhecimento? Para esse aluno que passa por várias experiências? Para esse aluno que faz mais de uma graduação, que faz outros cursos intercalados e que ainda participa de projetos e de parcerias que a instituição também oferece? Em uma das entrevistas, essa situação ficou mais visível:

Mas eu sempre fiz alguma coisa junto, eu sempre dei alguma aulinha, sempre fazia algo a mais, quando eu estava na licenciatura eu adorava, pois sempre surgiam aqueles projetos em que a gente tinha que ir para a sala de aula e eu adorava participar. E sinto muita falta daqueles projetos, pois eram momentos em que eu podia estar na sala de aula, fazendo o que eu queria fazer (EN, Luísa, jun.2016.)

Novamente, ao relermos essas narrativas, nos questionamos: por que a aluna, ao aspirar por tantas experiências, não consegue, realmente, realizar o seu sonho. Possivelmente, porque concentra todos os seus pensamentos num plano muito simples, mas, certamente, grandioso. Será que nossos sonhos, nossas paixões, nossas aspirações estão nos levando a ter experiências reais? “Ao cansaço segue-se o sonho, e não é raro que o sonho compense a tristeza e o desânimo do dia, realizando a existência inteiramente simples e absolutamente

grandiosa que não pode ser realizada durante o dia, por falta de forças” (BENJAMIN, 1987a, p. 118).

E ao mesmo tempo em que nos preocupamos com o excesso de experiências, vazias ou não finalizadas, com o nosso ponto de fuga interminável na busca por nossos sonhos, também acreditamos que as experiências são, sim, reais, não como nos foram passadas, mas, certamente, como nós as construímos.

E novamente, quando lhe é pedido que continue contando sobre as suas experiências e lembranças que tem dessa disciplina, Luísa nos surpreende com este relato:

As professoras que eu me lembro, acho que eu tive duas práticas pedagógicas de ensino com elas, e eu me identifiquei muito com elas, com o método delas ensinarem, de mostrarem o conteúdo junto com a experiência de vida delas e eu acredito sim Dani que a prática de ensino contribui muito para que eu seja uma boa professora.[...] Porque o intuito de eu fazer a Licenciatura em Computação era para ser professora, também para poder prestar um concurso e ir para a sala de aula, eu acredito que sim, contribui muito, ainda não cheguei ao final do curso, mas pelas matérias que já passei foi muito bom. [...] Eu me lembro até de uma disciplina ministrada pela professora F, uma graça essa professora e ela traz muito da vida dela, da sua experiência e relaciona a sua vida com a sala de aula, com os conteúdos, então, isso para mim foi muito válido. [...] (EN, Luísa, jun.2016).

Essas lembranças retomaram vários momentos que vivenciamos enquanto professora dessa disciplina, rememorações que permitiram muitas reflexões sobre a vida e os frutos vindouros no processo de formação. Remetemo-nos, novamente, à analogia do conto da vinha e o tesouro contado por Benjamin (1987a). Acreditamos que o nosso papel enquanto formadores também seja o de fortalecer e mediar a busca por novas experiências.

Mas em meio as nossas buscas, muitos foram os desafios, desafios que são comuns à profissão docente, desafios que, há muito tempo, acontecem no trabalho cotidiano. De acordo com Tardif (2002), atualmente, exige-se, cada vez mais, que os professores se tornem profissionais da pedagogia, que sejam capazes de lidar com inúmeros desafios decorrentes da educação voltada para a população carente, desassistida, em todos os níveis de ensino.

E para Nóvoa (2009, p. 38) 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 daquilo que ensinamos”.

E para os professores que participaram desta pesquisa, isso não foi muito diferente, ou seja, o tempo de horas trabalhadas, os perfis de alunos dos vários cursos, o número de alunos, os diversos conteúdos trabalhados pelo profissional da computação e da pedagogia. E se quisermos entender e compreender as situações de trabalho vividas por esses professores

temos que relacioná-las com o processo concreto de trabalho desses professores, situar o lugar de onde se fala e suas ações no cotidiano.

Se quisermos entender o trabalho desses professores, desses profissionais que trabalham os conhecimentos específicos, (no caso, os conhecimentos da computação), temos que abrir mais espaço para o diálogo entre os conhecimentos dos práticos e dos teóricos.

Concordamos com Tardif (2002, p. 244) quando afirma que só “seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecer-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros”.

E com Nóvoa (2009, p. 39)

[...]esta relação (a qualidade desta relação) exige que os professores sejam pessoas inteiras. Não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (a conceitos vocacionais ou missionários). Trata-se, sim, de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o ser professor. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa. [...] Estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.

Um dos principais questionamentos da nossa pesquisa foi indagar qual a contribuição da Prática como componente curricular na formação do Licenciado em Computação. Percebemos que não apenas o conteúdo do curso é muito importante na formação dos alunos, mas, também, a influência da prática. Isso tornou possível, aos alunos, receber e fazer críticas, se sentirem mais seguros diante dos colegas, conseguirem planejar e trabalhar os conteúdos, se sentirem professores e constatarem o quanto a prática mudou as suas posturas e a vida deles sobre a sala de aula.

Enquanto ouvintes, somos imparciais, mas não existe uma relação ingênua entre ouvinte e narrador. Nós, ouvintes, temos interesse em conservar o que nos foi narrado (BENJAMIN, 1987a) e o nosso interesse, enquanto ouvinte e pesquisadora, era ouvir, descobrir nessa narrativa, a influência, ou não, da prática na formação dos alunos; entender suas percepções e suas críticas, articulá-las com outras narrativas e construir novas narrativas. E ouvindo os alunos, percebemos a importância desta disciplina e também que ainda há muito para ser feito.

[...] a prática de ensino que ensinava como a gente tinha que apresentar, os outros alunos também avaliavam, eles escreviam em uma fichinha a nossa avaliação, eram muitas críticas e tinha alunos que não gostavam, eu era bem crítico nas minhas avaliações. Risos.[...] Mas as críticas dos outros eram positivas, mesmo quando eu discordava da crítica de um aluno eu sempre tirava alguma coisa boa, eu tirava daquela crítica alguma coisa para eu melhorar, elas serviam para a gente melhorar. Porque as críticas não atendiam a todos, mas serviam para os outros também. Eu acho que a interação com os alunos é que foi boa, pois o que eles escreviam ou falavam, aí foi melhorando o jeito de estar explicando, interagindo ou falando e que foram ajudando nas práticas de ensino que tivemos aqui. [...] As vezes eu passava uma matéria que o professor já sabia, então ele entendia, mas os alunos não. Então o que ajudou bastante foi o debate com os alunos, as vezes um falava assim: você falou desse jeito e eu não entendi. Então a crítica dos alunos foi muito construtiva, eu acredito que até mais que a dos professores, porque a gente já sabia que o professor teria uma posição diferente dos alunos, porque a gente estava explicando para os alunos, que estavam em formação e ainda não sabiam, e essas críticas foram muito construtivas durante a prática de ensino (EN, Simão, maio/2016).

Mas eu acho que foi nesse momento que juntou a disciplina de prática de ensino, mais o projeto que participei, (PIBID), que eu tive um ensaio para a sala de aula. A prática de ensino possibilita que a gente esteja a frente da sala de aula, porque você imagina seus colegas assistindo a sua apresentação como alunos, mesmo tendo uma liberdade com nossos colegas, ainda existe aquele frio na barriga, tem um pouco de medo e você tem que fazer uma boa apresentação. [...] Então você já pensa: Quando eu entrar em uma sala de aula... Vai ser assim. Ou mais ou menos assim. [...] E a prática de ensino desde a primeira até a quarta, que foi no último período, foi muito importante para mim, porque eu fui sentindo mais segurança, eu sabia como preparar uma aula, o que eu tinha que colocar no plano de aula, ou não. O que era relevante de se colocar no plano. E isso me ajuda muito hoje para concursos público em que são exigidos planos de aula. [...] E o que mais me marcou foi o seguinte, quando você vai para a prática, para a sala de aula você sempre ensina e aprende junto. A gente vai passar alguma coisa e sempre receber outras em troca. Porque aquele aluno que está assistindo a sua apresentação, ou ele vai fazer alguma consideração ou esclarecer alguma dúvida, que as vezes não tinha passado pela minha cabeça no momento da preparação. Então o que mais marca durante a prática de ensino foi isso. É o passar e receber. E que a prática sai diferente e até melhor do que a preparação (EN, Nádia, maio/2016).

E assim o que eu achei muito bom, é que tinha uma simulação da aula, tinham os avaliadores que eram os alunos, que davam a sua nota da aula, aí você tinha mais estímulo e pensava: eu quero fazer bem, eu tenho que fazer melhor a minha aula. [...] E assim nos próximos períodos a prática foi melhorando, no início eu tinha muita vergonha, mas depois foi passando. E a cada tema de aula que a gente pegava, a gente ia melhorando o jeito de explicar. Assim por mais que você busque a gente tem sempre que estar aperfeiçoando, tem que estar aprendendo, mas a prática foi muito importante para mim, eu aprendi muito. [...] me marcou, foi assim, você pegar um conteúdo que todo mundo já viu, que a sala toda já conhece, que até foi com professor de programação, e todos já sabiam aquela matéria e eu consegui pegar e preparar aquela aula e no decorrer da aula eu percebi meus colegas todos muito interessados, querendo aprender e você vê que é você quem está passando e que eles estavam aprendendo. Então o mais marcante foi isso, eu conseguir passar aquele conteúdo e ver que eles entenderam, que aprenderam, nossa foi muito bom (EN, Luís, maio/2016).

[...] nas práticas de ensino eu já estava um pouco mais seguro para falar sobre o conteúdo. E as práticas de ensino ajudaram a moldar um pouco mais isso que estava acontecendo nas disciplinas durante os seminários. Então eu cheguei às práticas sem

medo de chegar e falar. E foi isso.... Ahh!!!! e também as práticas de ensino me ajudaram bastante na questão de como preparar uma aula, porque quando você prepara um seminário, você prepara um conteúdo e vai lá e apresenta, beleza. Só que ali você não está tão preocupado ainda em como preparar uma aula da melhor forma possível, de uma forma mais didática e de um conteúdo que seja realmente relevante. E quando você está fazendo seminários você não tem essa visão ainda (EN, Pedro, maio/2016).

Bom ... eu vou tentar te explicar mais ou menos como eu vi a prática de ensino. Nós lidávamos com tecnologia de máquina, de potência e a gente tinha que transferir aquela tecnologia para as pessoas, então a máquina ela tinha um certo padrão, então você conseguia parar, acelerar, mudar e quando você chegava e tentava transmitir esse funcionamento para as pessoas, ainda mais em um grupo totalmente diversificado, com habilidades diferentes, então você tinha que ter alguma coisa além da capacidade da máquina e foi nesse momento que a prática de ensino te ajudava, te orientava, porque ela te dava argumentos de forma a atingir aquele grupo, de mexer com o interesse e ter uma comunicação com o grupo. Então eu vi assim como uma espécie de uma mágica que quebrava aquele mundo técnico e conseguia transformar em um mundo real de pessoas, de gente sabe (EN, Maria, maio/2016)?

[...] um exemplo que eu sempre comparo como um instrutor de auto escola, por exemplo, você está lá assistindo a aula e agora como colocar em prática? Então você entra no veículo e vai praticar aquilo que você aprendeu. Então se você dirige bem, isso foi graças a prática que você teve. E para mim a prática de ensino na licenciatura foi a mesma coisa, ou seja, você vai colocar em prática tudo aquilo que você aprendeu. E tem um professor que está à frente para te ajudar, te orientar, te auxiliar e corrigir alguns pontos. Pois a prática de ensino é o que vai permitir depois da sua formação que quando você sair daqui e for dar uma aula, você já vai ter um pouco de domínio e não vai ter tanto medo, sem muita preocupação. Ou seja, é praticamente um estágio que você está fazendo ali durante a prática de ensino (EN, Marcos, maio/2016).

Bom, no primeiro momento, nas primeiras práticas que eu tive, eu estava muito tímido e meu desafio era perder essa timidez, eu não conseguia nem ir lá à frente direito, então foi um momento muito difícil nas primeiras práticas. Mas nas demais práticas, eu já tinha perdido a timidez, já estava acostumado com a turma, eu já dominava o conteúdo, então a experiência foi um pouco melhor e a prática para mim foi fundamental para saber como ministrar, preparar e apresentar um conteúdo, de ter controle do tempo em que eu estava lá na frente, e também em relação aos meus colegas, de conseguir dar o feedback do que eu estava apresentando, de repente para mim aquilo estava excelente, mas sempre tinham as críticas que eram construtivas e faziam a gente perceber as nossas falhas. Então essas críticas dos colegas nos fazem ver que é possível melhorar ainda mais. Então isso na prática ajudou muito (EN, João, maio/2016).

Eu acho que no começo quando a gente entra na licenciatura em computação a gente não dá muita importância para a parte pedagógica do curso, a gente quer é focar na formação de computação, mas a gente vê que ajuda, na parte de falar, de apresentar um trabalho. Na primeira você até engasga, mas depois vai melhorando, nos seminários você aprende a se acalmar, controla a ansiedade, controla o tempo e vai melhorando (EN, Amorim, junho/2016).

E não somente a Prática como componente curricular mudou o olhar dos alunos durante o curso como também as várias experiências pelas quais passaram, e acreditamos que

essas oportunidades influenciaram também na escolha da docência, como profissão; sendo o PIBID⁴⁷ um dos projetos mais comentados e procurados pelos alunos do curso. Acreditamos que esses projetos de ensino, pesquisa e extensão possibilitam, aos alunos, ter experiências reais da sala de aula, assim como, vivenciar os conceitos aprendidos durante o curso e também colocar em prática e compartilhar os conhecimentos já adquiridos e vivenciar o dinamismo de uma sala de aula e de uma instituição de ensino.

Outro fator muito importante destes projetos é que eles motivam a permanência do aluno no curso, inicialmente o fator financeiro é o que desperta para a participação nestes projetos, e o auxílio financeiro é essencial para estes alunos conseguirem se dedicar mais aos estudos e permanecerem mais tempo envolvidos com atividades que contribuem na sua formação. No quadro abaixo mostramos estas experiências.

Quadro 3 - As experiências no curso e em outras instituições

Simão – Estágio, já atua como professor da rede pública estadual.
Nádia - Participação PIBID e já atua como professora da rede pública estadual.
Luís Eduardo – Estágio, continua no seu emprego anterior ao curso.
Pedro - Projeto Rondon e estágio no IF, hoje é servidor no IF e atua como técnico e também ministra cursos de capacitação.
Maria – PIBID – atualmente cursa Administração de empresas.
Marcos – PIBID e estágio no IF, trabalha no IF na área de informática e comunicação.
João – PIBID, iniciação científica e ciência sem fronteiras, atuou como professor por 4 meses, se afastou para participar do ciência sem fronteiras, hoje está finalizando o último período do curso.
Amorim – Estágio, continua trabalhando em seu cargo na prefeitura do município.
Wellington – Estágio, continua trabalhando em seu cargo na prefeitura do município.
Luísa – PIBID, atua como instrutora em alguns cursos de informática e continua trabalhando no seu emprego em uma empresa de Machado.

Fonte: Organização da pesquisadora

⁴⁷ Veja a tese de Almeida (2017) que busca compreender como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), ao estabelecer parceria com professoras de Matemática de escolas públicas, contribui para a constituição identitária do futuro professor

A Prática como componente curricular, mais uma vez, nos confirma, através dos professores, a sua importância, e, assim como para a pesquisadora, os professores também foram trabalhando a prática sem ter um norte, sem ter certeza de como deveriam trabalhar. Não faltaram dúvidas, medos e incertezas porque nos vimos com a incumbência de ensinar uma disciplina que permitiria aos alunos lecionar um determinado conteúdo. Mas também percebemos o quanto a disciplina contribui para a formação do aluno e para a nossa. Existe uma troca muito grande de conhecimentos, de opiniões, de posturas. Começamos a nos questionar enquanto formadores de professores; começamos a ter novas ideias e um novo olhar sob a sala de aula.

[...] eu peguei a prática de ensino em lógica de programação, então tem duas coisas que a gente precisa ver, primeiro que eu nunca tinha dado prática de ensino, então aí que eu fui procurar saber como era dada essa disciplina, o que eu realmente precisaria cobrar dos alunos e o que eu realmente teria que fazer. E como nunca tinha sido dada, principalmente na informática, né? O que eu pensei na época? Fui procurar saber como era e primeiro eu fiz um levantamento de como era, o quê que o pessoal estava fazendo, como era dar aula de lógica de programação. Até mesmo porque eu fui professora de lógica e ainda sou até hoje, e daí eu tenho conhecimento por experiência que é uma disciplina que os alunos não gostam, é uma disciplina que os alunos têm dificuldade e que é responsável por uma boa parte da evasão dos alunos. [...] Então eu já sabia disso por causa da minha experiência, e primeira coisa que eu fiz foi procurar saber sobre isso e trazer para os alunos a realidade do que é ser professor de lógica de programação. Então no começo a gente trabalhou com alguns artigos, a gente lia e discutia, lia e discutia, aí eles também começaram a pesquisar e apresentavam trabalhos. Aí comecei a perceber e tentar trazer o que eles tinham de falhas e de habilidades quando davam aula na apresentação normal de um conteúdo. Porque até então eu só tinha sido professora deles da parte técnica, então foi nesse sentido. [...] E toda vez que a gente discutia os artigos eles me confirmavam aquilo que estava escrito e que eu já sabia, que é uma disciplina muito difícil, que muitas vezes não conseguem aprender, que não gostam e que eles sabiam que alguns amigos tinham desistido por causa dessa disciplina de lógica. E aí nós chegamos a conclusão que realmente aquilo que a gente estava lendo e pesquisando era a realidade (EN, Lenaura, Nov/2016).

E tem uma receptividade muito grande dos alunos, porque eles vão conhecendo e se enxergando enquanto ex-alunos de ensino médio e já fazendo uma postura de mudança. A prática 1 e 2 ela trata pelo menos nessa ementa, reconhecer a escola e a convivência em sala de aula e os saberes, então o que acontece? Eles têm que conhecer a parte física da escola, como que é o modelo da escola nossa, como que ele foi pensado? Porque as escolas foram pensadas num modelo de vigiar o aluno o tempo todo, então o desenho da escola não é ao acaso, os projetos pedagógicos, o andamento, o funcionamento da escola, a hierarquia que é necessária para definir as tarefas de cada, a função de cada um e depois nessas escolas, pode até não acontecer essas visitas, mas o ideal seria que acontecesse, aí vem o ofício mesmo de ser professor, de trabalhar em sala de aula, de atender as diversidades do público novo que chega aqui, quando o povo pode adentrar as salas de aula, então mudou tudo. [...] Porque essa matéria estabelece um novo olhar sob a sala de aula mesmo, as diversidades que um professor convive. Porque ensinar ser professor? O professor pode ser um mediador dessas aprendizagens e a proposta de ter textos, de sugerir

alguns autores para leitura, esse mediador mesmo de aprendizagens (EN, Eliane, Nov/2016).

[...] a ementa, na realidade o que nós fizemos não era o que estava na ementa. Porque na ementa não direcionava para ser prática de ensino. Então, como eu trabalhei a primeira turma? A primeira turma eu trabalhei assim, eu não tinha ainda nenhuma experiência em formação docente, foi a primeira vez que eu tive que ser professor numa prática. E como é que nós vamos montar isso? Como é que nós vamos montar plano de ensino? A Professora V já trabalhava prática de ensino, e como ela trabalhava prática de ensino, a primeira turma quem deu foi ela, primeiro eu e depois a Lenaura, se não me engano, a prática de ensino. (na computação) E aí eu fui verificar quem já estava trabalhando aqui no instituto, tinha a professora V. [...] E ela trabalhava com esse sistema de aulas, então eu planejei justamente dessa forma com o que eu li, com as coisas que eu vi em outras instituições que já trabalhavam, eram com outros nomes, mas o objetivo era a prática de ensino. Tinham umas até que era estágio em prática, é que o aluno tinha uma disciplina e ele tinha que dar algumas aulas fora. Era uma mistura de disciplina com estágio. E foi isso que eu vi, e aí falei como eu faço para juntar tudo isso? Aí eu achei muito legal fazer isso, primeiro, nas primeiras aulas você tem que fazer na prática do dia a dia e discutir isso com os alunos. Porque eu não queria imposição, chegar lá e falar para os alunos assim, é assim que funciona, eles ficariam muito bravos comigo, como uma receita de bolo. [...] Então eu chegava aqui e falava vocês vão chegar lá na sala de aula e vão fazer isso e fazer isso e realmente praticar, depois eu dividia, primeiro, metade, 40% das aulas teóricas /práticas de componentes da prática de ensino e o restante tudo de prática. [...] O que eu fiz de diferente na minha primeira turma e com a minha segunda turma? A primeira turma via toda essa preparação de como ser professor e depois eles iam para prática, a gente conversava um pouco sobre essa prática, depois no final de tudo a gente discutia, isso no final perdia um pouco o sentido. Aí na segunda turma que eu trabalhei prática, eu já trabalhei e foi de sistema operacional também, eu trabalhei conteúdo no início, depois eles deram uma aula de 30 minutos... [...] essa aula era uma aula para eles verem como aula e sempre no final debatendo sobre aquelas aulas. Quais os problemas. As ideias. O quê que tinha feito de legal. O quê que não tinha feito de legal (EN, Francisco, Nov/2016).

A primeira prática que eu peguei foi na primeira turma que entrou em 2009, então eles ficaram em 2009, 2010 e em 2011 eu comecei a lecionar essa disciplina nessa turma, e eu já tinha dado aula para eles no primeiro período e foi gritante chegar... primeiro chegar no sétimo período e ver a evolução de vários na turma, ver aquela sala, ver como eles chegaram aqui e ver como ela foi lapidada. Então esses alunos chegaram no sétimo e chegaram modificados e isso foi graça a todos os professores, a todas as disciplinas, tanto da parte pedagógica quanto da parte técnica e que colaboraram para o crescimento deles. [...] A minha proposta quando eu peguei a disciplina era, era a antiga prática III e virou a prática VII e era voltada para redes de computadores, e era de criarem materiais e vivenciarem na prática como ser um professor que leciona redes de computadores. Foi muito interessante, pois não existia material e como não existe. Então eu criei roteiros com a primeira turma e com a outra turma outro roteiro e foi seguindo. A cada turma, toda vez que eu pego essa disciplina é uma forma diferente de trabalhar. Eu me lembro que na primeira turma a gente fez videoaulas e as apresentações foram de forma lúdica de como eles iam ensinar aquele conteúdo teórico, aquele conteúdo talvez até um pouco maçante, então como passar de forma lúdica? [...] Na primeira turma eu deixei bem livre para eles escolherem a forma, então teve grupo que usou jogos para apresentar para os alunos de forma lúdica, teve grupo que montou paródia, então criaram uma música, uma paródia sobre parte da teoria para fixar melhor aquilo, aconteceu também na forma de jornal, fizeram em forma de videoaula, de teatro, então teve de tudo mostrando na prática aquela teoria de forma mais interessante. [...] Então na primeira turma ficou livre e foi dessa forma. Já nas turmas seguintes eu resolvi criar um padrão, para que a turma toda fizesse a mesma coisa, eu não me lembro mais, mais

foi assim a turma toda fazendo videoaula, fazendo material didático, eles fizeram uma apostila, a apostila ficou muito boa em um dos períodos, e isso serve de referência para eles mesmos, já ouvi relatos de alunos que estão dando aulas em alguns lugares e usando aquela apostila que eles mesmos confeccionaram, que a sala aula inteira confeccionou. [...]A grande dificuldade de criar esse material em conjunto é que temos grupos e grupos né? Então teve grupo que criou um material muito bom e outros que já foram um pouco inferiores, então eu tento trabalhar isso também. E foi muito interessante, teve material que ficou muito bom, então teve videoaula que eu coloquei no youtube, eu criei um canal no youtube para divulgar esses trabalhos e o mais interessante é ver que essas videoaulas que eles fizeram estão sendo vistas não só por eles e não só pelos nossos alunos, então tem algumas lá que já tem mais de mil visualizações, que são visualizações externas de pessoas que estão pesquisando sobre determinado assunto e estão encontrando essas videoaulas dos nossos alunos. Então ver isso está sendo muito bom, vemos que está sendo levado para frente, para fora do nosso ambiente (EN, Cláudio, Nov/2016).

[...] olha eu fiquei bem assim, vamos dizer ansiosa, nervosa, com medo porque eu só lecionei duas vezes e ninguém antes de mim havia lecionado para poder me passar o que havia trabalhado, então eu que fiz o plano de ensino baseado dentro da ementa do PPC do curso. E ... então eu fui pesquisar e não achava nada, nenhum modelo, ninguém que falasse como é que estava fazendo. Fui pesquisar então no site do MEC, onde ele fala mesmo dessas questões da Prática como componente curricular e ele (MEC) não deixa claro como é que tem acontecer, fala que tem ser ao longo do curso, mais não traz informações mais focadas para a gente poder trabalhar. [...] Então eu fiquei muito nervosa, ansiosa, aí eu fui mais um pouco assim por pesquisando em outros e acabei compilando o que eu achava que devia ser, o que era correto para a curso de computação, porque eu só dei essa prática para o curso de computação. Aí eu tive que entrar um pouco na área de tecnologia, porque era a prática IV, então eu tinha que entrar um pouco na área de tecnologia. E aí comecei a pesquisar, entrei com questões de software educativo, como criar, como trabalhar e aplicar em sala de aula? Como abordar com conteúdos interdisciplinares e ficou bem assim, eu fiz vamos dizer assim por tentativa e erro, porque eu não achei nada que pudesse me orientar mais, assim que esclarecesse mais focado, né? [...] Na prática I aí o que foi, o foco era para o aluno conhecer o que é a escola, aí já estava mais fácil para mexer né? Foi no primeiro período e os alunos ainda não tem noção de nada, o que eu achei mais difícil foi isso a prática antes da didática, como que se faz isso? Como que se faz a prática sem o conhecimento teórico, então a prática I na verdade foi de teoria, o que é a escola, o que é educação, qual a função social da escola? Né? Os objetivos? Os documentos que regem a escola, a função de cada um dentro da escola? Fazia relatório de visitas as escolas, porque eles não têm noção da parte teórica para poder aplicar em alguma coisa, pois acabaram de entrar na faculdade. [...] Então eu tive muita dificuldade com essa disciplina, porque ela não tem um norte, o MEC não deixou isso pra gente, ele soltou ali uma informação, mas não deu exemplos. Então eu achei que a prática bem..., eu tive bastante dificuldades, porque em outras disciplinas você consegue ter um arcabouço teórico e na prática, não. Não tinha para se pesquisar, então foi muito difícil (EN, Wanda, Fev/2017).

A reorganização do currículo inserindo a Prática como componente curricular visando a integração da teoria e prática, os projetos de extensão e estágio foram as experiências mais significativas relatadas pelos alunos, experiências únicas que os formaram e os transformaram.

Isso nos remete a parábola “Omelete de Amoras” de Benjamin (1987b, p. 219) em que se entrelaçam as lembranças, experiências, valores e sensações.

Esta velha história, conto-a àqueles que agora gostariam de experimentar figos ou Falerno, o borscht ou uma comida camponesa de Capri. Era uma vez um rei que chamava de seu todo poder e todos os tesouros da Terra, mas, apesar disso, não se sentia feliz e se tornava mais melancólico de ano a ano. Então, um dia, mandou chamar seu cozinheiro particular e lhe disse: - Por muito tempo tens trabalhado para mim com fidelidade e me tens servido à mesa os pratos mais esplêndidos, e tenho por ti afeição. Porém, desejo agora uma última prova de teu talento. Deves me fazer uma omelete de amoras tal qual saboreei há cinquenta anos, em minha mais tenra infância. Naquela época meu pai travava guerra contra seu perverso vizinho a oriente. Este acabou vencendo e tivemos de fugir. E fugimos, pois, noite e dia, meu pai e eu, até chegarmos a uma floresta escura. Nela vagamos e estávamos quase a morrer de fome e fadiga, quando, por fim, topamos com uma choupana. Aí morava uma vovozinha, que amigavelmente nos convidou a descansar, tendo ela própria, porém, ido se ocupar do fogão, e não muito tempo depois estava à nossa frente a omelete de amoras. Mal tinha levado à boca o primeiro bocado, senti-me maravilhosamente consolado, e uma nova esperança entrou em meu coração. Naqueles dias eu era muito criança e por muito tempo não tornei a pensar no benefício daquela comida deliciosa. Quando mais tarde mandei procurá-la por todo o reino, não se achou nem a velha nem qualquer outra pessoa que soubesse preparar a omelete de amoras. Se cumprires agora este meu último desejo, farei de ti meu genro e herdeiro de meu reino. Mas, se não me contentares, então deverás morrer. – Então o cozinheiro disse: - Majestade, podeis chamar logo o carrasco. Pois, na verdade, conheço o segredo da omelete de amoras e todos os ingredientes, desde o trivial agrião até o nobre tomilho. Sem dúvida, conheço o verso que se deve recitar ao bater dos ovos e sei que o batedor feito de madeira de buxo deve ser sempre girado para a direita de modo que não nos tire, por fim, a recompensa de todo o esforço. Contudo, ó rei, terei de morrer. Pois, apesar disso, minha omelete não vos agradará ao paladar. Pois como haveria eu de temperá-la com tudo aquilo que, naquela época, nela desfrutastes: o perigo da batalha e a vigilância do perseguido, o calor do fogo e a doçura do descanso, o presente exótico e o futuro obscuro. – Assim falou o cozinheiro. O rei, porém, calou um momento e não muito tempo depois deve tê-lo destituído de seu serviço, rico e carregado de presentes.

O ensaio nos faz refletir sobre os sabores dos saberes em nossas vidas. Proust e o paladar, as comidas que marcam momentos também especiais em nossas vidas. Um prato saboroso ou que ficou saboroso em meio ao contexto vivido por um Rei, as lembranças, a saudade, o registro da memória, mas como rememorar algo fundamental para um Rei a partir de uma degustação? Como conciliar a imagem de um tempo vivido e de um sabor que marcou uma dada situação, circunstância? O rei simboliza o poder e o cozinheiro aquele que é Rei no seu território, sua cozinha. Desafio posto pelo que comanda a situação, o rei, como atender-lhe a tão nobre e ao mesmo tempo absurda tarefa?

A parábola nesse ensaio nos fez perceber que não se regata o passado, mas pode-se retomar lembranças, porque as experiências são únicas, mas que tem a força de nos remeter a um presente que nos deixou marcas indeléveis, preciosas, atestadas por rastros e memórias que nos fazem perceber valores outros, sensações outras, nos mostram por vezes, o que fazer, como agir em determinada circunstância, como o cozinheiro a quem a sabedoria deve

conduzir tanto para dizer a verdade, como para dizer um não, sem ser indolente ao pedido do Rei.

Trazendo o sentido do aprendizado nessa parábola para o curso em questão nessa tese, podemos dizer que foram e são muitas as experiências que nos marcaram, sendo fundamental compreender sua configuração e as condições de formação dos sujeitos envolvidos, o diferencial perante outros cursos, o que pode atestar as impressões dos sujeitos e que nem sempre são possíveis de vir à tona, todavia, elas evidenciam experiências e vivências que os orientarão em futuras decisões.

Na próxima seção, encerramos retomando as seções que discutimos com suas categorias e ideias mais significativas, no sentido positivo ou negativo, por entender que elas mobilizam e trazem novas questões e que não podem ser ignoradas ainda que não seja possível ressignificá-las nesta tese, quem sabe, em trabalhos futuros. Enfim, procuramos verificar o que foi respondido, ou não, e apresentar as convergências e divergências encontradas na pesquisa, como as dificuldades encontradas na disciplina de prática, as experiências/aprendizagens, o desenvolvimento coletivo e as críticas e contribuições dos alunos e professores.

OS PRÓXIMOS PASSOS...

“A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 15).

Esta escrita tratou de apresentar o percurso das experiências construídas na e com a elaboração desta tese, considerando o quão difícil foi escrevê-la, confeccioná-la sem perder-me até a escrita final. A escrita não foi e não é um processo fácil, e neste processo de aprendizagem, continuo me apropriando de maneira significativa dos ensinamentos presentes nas narrativas dos sujeitos participantes, dos autores nos diálogos profícuos, dos colegas (alunos e professores) de caminhada no doutorado e de todos aqueles que tive a oportunidade de dialogar sobre este percurso. O Exame de Qualificação, sem dúvida, foi fundamental para redirecionar a análise dos dados produzidos e conseguir visualizar os sujeitos desta tese como um todo.

E nesta última seção não poderia deixar de me referir a Paulo Freire, com quem iniciei este texto, e todas as outras seções e umas das primeiras indagações foi: “Como investigar “sem a curiosidade que me move,” sem os questionamentos que surgem em nossas vidas, em nosso trabalho, na sala de aula, no nosso dia a dia?” Bem, alguns questionamentos continuam, outros quem sabe foram sanados e novos surgiram. Mas, o “como investigar” se tornou “por que não investigar”? nessa profissão, que não foi escolhida, mas que, aos poucos, dela nos apropriamos e, hoje, nos sentimos pertencentes a ela.

Sem a curiosidade que nos move, não haveria a criatividade e sem criatividade não estaríamos aqui tentando trazer o que conseguimos encontrar. Acreditamos que, através dos nossos questionamentos, das nossas dúvidas, conseguiremos manter nossas buscas por melhorias em nossa profissão. Acreditamos, também, que muito do que buscamos, e ainda não encontramos, e que as diversas interrogações que ainda estão por vir, certamente, servirão de apoio para o nosso trabalho, seja na docência, ou nas pesquisas.

A certeza que temos é que, na procura por respostas, encontramos algumas, mas surgiram muitas outras questões. Como deve ser um curso de formação de professores? Em que contexto? Com qual grupo? Em que momento? O que é ser professor? Como construir a profissão do professor? Como diferenciá-la das outras?

Mas para todas essas questões ficou evidente que as discussões sobre a forma como trabalhamos, as experiências que trocamos, são essenciais para a mudança, mas essas mudanças serão sem sentido se a comunidade de cada curso não re/conhecer seu caso, sua história, suas ações, seu tempo e sua realidade. E que também através do trabalho do outro, através das outras experiências nós conseguimos visualizar aquilo que isoladamente nosso pensamento não seria capaz de atingir.

Na educação é fundamental repensar o sucesso, os fracassos, as conquistas e as derrotas, o movimento cotidiano, as mudanças impostas à profissão a fim de construirmos novas perspectivas. Os casos escolares bem sucedidos precisam ser discutidos, mas não como modelos prontos, e sim como algo que pode se somar à realidade de outras instituições, de seus pares, suas ideias e ideais. A padronização e a importação de modelos de currículos não têm demonstrado bons resultados e não tem dado conta de resolver as questões da educação. Visto que o Brasil é um país de dimensões continentais e de culturas diversas, e um modelo curricular que funciona em uma cultura, em uma comunidade talvez não consiga o mesmo êxito em realidades diferentes. A escola deve ser o lugar de produção do conhecimento, e não o de transmissão. Não existem modelos prontos, mas certamente, a cópia ou reprodução cega é inaceitável numa sociedade que almeja avanços na área da Educação. O que temos são modelos que pode nos orientar, nos fazer interpretar e compreender o ensino através das práticas de ensino que emergem de diversas teorias e que contribuem para que reflitamos sobre o processo ensino/aprendizagem.

E outra característica muito marcante para a maioria de nós professores é a resistência às mudanças, pois até então estávamos acostumados a indicar os rumos, os caminhos a seguir e agora estamos inseguros, porque temos que ser aprendizes assim como os nossos alunos. Por muito tempo os professores se acostumaram a indicar as opções aqueles que lhes pediam orientações e aos poucos perdemos nossa posição de conhecedores, e o fato de ainda estarmos ligados ao passado é por que temos a sensação de segurança e de controle ao qual fomos educados.

Somos professores do século passado e trabalhamos em um novo século. Crescemos e fomos educados em um contexto muito diferente dos dias atuais. Tivemos acesso às tecnologias a partir da década de noventa, hoje as crianças já nascem cercadas por elas, tivemos que nos apropriar dos usos das tecnologias e agora temos que saber usá-las em nossas aulas. E nossos alunos dominam a tecnologia melhor do que nós e não mais podemos mais lidar com essa geração da mesma forma que lidaram conosco. Nesse sentido, nós os formadores precisamos lidar com os nossos medos, inseguranças e nos readequarmos aos novos tempos.

E foi com esse olhar, com esse desejo que resolvemos ouvir os sujeitos que passaram por esse processo, que estão tendo a experiência em um curso de formação de professores, e um curso que, a meu ver, tem extrema importância até mesmo para as futuras profissões, pois as tecnologias estão e estarão cada vez mais presentes em todas as áreas de formação. Assim também o professor de computação será essencial, pois ainda é muito grande a carência de professores que tenham as habilidades necessárias relacionadas às tecnologias da informação.

Entretanto, o ensino de computação ainda não faz parte do currículo na educação básica no país e muitas escolas mantêm seus laboratórios fechados por falta de profissionais capacitados para manter e permitir que sejam usados. Compreendemos que o simples uso de computadores não trará as soluções para os problemas da educação, mas este será uma ferramenta de ensino, que se bem empregada, será de grande valia na formação das gerações atuais e das vindouras.

Sentimos que precisamos nos apropriar do uso das TDICs, de forma que estas possam trazer novos sentidos e não apenas como uma reposição/substituição de um processo tão importante como a formação de professores, o uso das tecnologias não pode ser visto como mero paliativo para os problemas da educação. Não ignoramos que a simples presença das tecnologias não são garantias de mudanças significativas nas práticas pedagógicas, mas contraditoriamente, parece impossível dominar tantas tecnologias como parece impossível viver sem sua presença depois dos avanços significativos. E para os alunos da Licenciatura em Computação o curso representou a possibilidade de novas oportunidades seja na docência ou nos trabalhos ligados à tecnologia.

Acreditamos que o grande desafio para os cursos de formação de professores não seja somente a formação do formador, e, sim, a formação que traz autonomia, já que a prática não existe sem a teoria, e também não podemos diferenciar o saber e o fazer. A formação deve

permitir que todos – alunos e professores – possam se encarregar de seus próprios métodos de aprendizagem e possam se colocar sempre na condição de aprendizes.

Na educação, pensar em pesquisas científicas requer muito cuidado em todos os momentos, reconhecendo todas as limitações causadas pelo contexto-sociocultural, econômico e político no cerne da escola, que é parte desse contexto da sociedade. Além disso, pudemos constatar que, para conseguir estabelecer critérios para nossas pesquisas, primeiramente, temos que comprovar o quanto essa pesquisa pode contribuir ou impactar na educação. Precisamos estabelecer a relação com a área, com o campo de pesquisa e, sobretudo, com o ser humano envolvido nessa pesquisa.

E, não podemos esquecer como se deu a construção do sujeito que investigamos. Não podemos desvalorizá-lo, pois ele é sempre mais do que a situação em que o encontramos, uma vez que sua experiência e sua trajetória de vida nos forneceram os dados para a nossa pesquisa.

Aqui julgo oportuno retomar as questões que trouxemos nesta pesquisa, que buscou compreender como a Prática como componente curricular contribuiu no processo de formação/constituição do professor de computação e que surgiu da preocupação do como ser professor e como atuar como formador de professores. Nossos objetivos trataram de caracterizar a Prática como componente curricular no curso de Licenciatura em Computação; identificar o que levam os alunos de um curso de Licenciatura em Computação aderirem à profissão docente; buscar indícios da constituição profissional/identitária dos alunos e professores do curso de Licenciatura em Computação e identificar quais experiências foram mais significativas na formação do licenciado em computação.

Para caracterizar a Prática como componente curricular analisamos as legislações referentes à criação desta componente a partir do ano de 2002. Verificamos que existem na legislação várias resoluções e pareceres que discutem e definem a Prática como componente curricular, nesses mesmos documentos eles justificam a carga horária e diferenciam os termos utilizados para a prática. Porém, mesmo depois de dezesseis anos, com as várias atualizações na legislação, a prática ainda não apresenta uma definição explícita, ainda não se identifica na legislação o formato que esse componente pode ser trabalhado. Se por um lado essa questão dificultou a mudança inicial nos currículos, por outro ela nos deu a liberdade de criarmos um modelo próprio de trabalho. Entendemos que esse componente reorganizou os currículos das licenciaturas tentando romper com o modelo anterior, o da racionalidade técnica, colocando a prática presente desde o início do curso permitindo a integração da teoria com a prática.

No curso de Licenciatura em Computação, além da reorganização do currículo, conseguimos depois de algum tempo estabelecer o formato deste componente, que é trabalhado desde o início do curso como disciplina e fica sob a responsabilidade dos professores especialistas a prática voltada para o ensino da computação e sob a responsabilidade das pedagogas a prática voltada às teorias da pedagogia. As disciplinas não acontecem de forma isolada e sim de forma integrada com a prática, desde o início os alunos debatem e tem a possibilidade de discutir as formas de trabalhar os conteúdos aprendidos no curso, através de seminários, de debates, de apresentações de trabalhos e da preparação de aulas.

E através desse formato estabelecido no câmpus Machado percebemos a contribuição deste componente na formação/constituição dos futuros professores do curso superior de Licenciatura em Computação. Ficou claro através das entrevistas o quanto o passar pelo curso mudou o olhar dos alunos sobre a licenciatura, sob o ser professor, pois a procura pelo curso ainda é justificada pela formação em computação, mas de todos os sujeitos que ouvimos o desejo de ser professor, apesar da falta de oportunidades, prevalece.

Evidenciamos também que a construção da Prática como componente curricular, contribuiu e contribui para os professores repensarem a forma que trabalham, se o início foi de dúvidas e anseios, hoje está mais claro e nos permite entender melhor o aluno que passa por todo esse processo de formação. Existe uma troca muito rica, são visões diferentes, são críticas ao que precisa ser feito de forma diferente, e também ao que deve ser mantido e estabelecido como prática. O desenvolvimento é de todos, é coletivo. Alunos e professores se colocam como aprendizes, dispostos a descobrir novas formas de atuar nas salas de aula e transformar essas experiências coletivas em conhecimento profissional. Ficou evidente a constituição dos professores na construção da prática e que esse movimento precisa ser conhecido e se tornar objetivo de todo o corpo docente.

Outra questão foi identificar o que levam os alunos do curso de Licenciatura em Computação aderir à profissão docente, e pelas narrativas percebemos que vários fatores contribuíram nessa escolha, pois ao passar pelo curso houve o resgate das lembranças escolares, da influência da família, da escolha pelo curso e das experiências ao longo do curso. Experiências que permitiram contato com a sala de aula, com a realidade das escolas e que possibilitaram uma nova construção identitária. Experiências que nos passaram e nos tocaram, nos formaram e nos transformaram.

Entendemos o quanto a escola está repleta de significados e a relação destes entre a escola e a história de cada sujeito, história esta que se manifesta em suas narrativas, na forma como se viam, como são vistos e como se vêem. Nessa descoberta que foi coletiva, nos vemos e nos compreendemos, passamos a entender nossas histórias e os caminhos que trilhamos até essa construção, que não está finalizada.

Aos buscar os indícios da constituição profissional/identitária dos alunos e professores percebemos que a escolha pelo “ser professor” passou por várias etapas, não foi a primeira opção nem para os alunos e nem para os professores. Mas ao relatarmos nossas experiências, naquele espaço e tempo, nos reconhecemos e nos sentimos pertencentes. Somos a construção do que vivemos, do que fazemos e do que escolhemos e é com o outro e através das suas histórias e seus relatos, que refazemos, reelaboramos as nossas próprias experiências.

A construção do professor⁴⁸ não passou somente pelo reconhecer-se como formador, mas também pelo ser professor em diferentes níveis de ensino, pois os professores da área da computação atuam em quase todos os cursos oferecidos no câmpus Machado. São cursos de várias modalidades, bacharelado, licenciatura e técnicos. E essa diversidade de cursos exige que os professores sejam ecléticos e flexíveis. E nós temos aprendido na prática o ato de ensinar e ensinamos os alunos a serem professores de computação.

E nessa construção vivenciamos experiências significativas e que permitiram um novo olhar sob o curso e sob ser professor formador. Alunos e professores passaram pelo processo de aprendizagem, aprendemos a criar uma forma de trabalho juntos. Neste processo todo aprendemos a repensar, a revisitar o que temos feito, não estamos sós. Com isso, constatamos que o professor nunca está pronto, acabado, mas sempre em processo de (re)construção de saberes.

Pelas narrativas produzidas e observações que fizemos, percebemos não só a importância da Prática como componente curricular na formação dos nossos alunos, o quanto ela estimula, instiga e gera questionamentos, como, também, os nossos equívocos e as nossas falhas em querer trazer o essencial da disciplina, sendo que, muitas vezes, as nossas próprias experiências poderiam ter sido também compartilhadas. Verificamos que as experiências vivenciadas no curso e fora dele influenciam a escolha da profissão de professor e que as disciplinas de formação e as específicas nos oferecem um norte no momento da formação.

⁴⁸ Veja a tese de Carvalho (2014) que tem como foco as condições de trabalho docente dos professores que atuam nas áreas de informática e de matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), Câmpus Machado.

A prática trabalhada desde o início do curso passa pelas discussões sobre filosofia, sociologia, história da educação, didáticas e sobre o que é e como funciona a escola, quem são os atores envolvidos, quais são as formas de ensino, como devemos preparar nossas aulas, discussões que nos preparam para sermos professores.

E a formação em computação nos ensina as tecnologias e pelas práticas como sermos professores de computação, como ensinar as linguagens de programação, as várias tecnologias que surgem, nos ensina a pensar de forma lógica para resolver problemas e nos prepara para lidar com a constante atualização de softwares e de soluções tecnológicas que estão e estarão cada vez mais presentes no nosso cotidiano e no cotidiano escolar.

Os projetos de ensino, pesquisa e extensão do curso foram fundamentais na formação dos alunos, pois permitiram a vivência da sala de aula. Uma das críticas que ouvimos dos alunos foi de que somente a prática em sala de aula não proporciona a dinâmica real de uma escola e que o momento da prática devia acontecer também em outros cursos, outras turmas. Alguns alunos sugeriram a oferta de cursos para alunos de outros cursos. Ouvimos também que a prática como foi trabalhada acaba gerando um corporativismo entre os alunos, pois alguns deixam de fazer suas críticas com a intenção de não prejudicar o colega. Como a prática é trabalhada como disciplina e necessita de frequência e de avaliações ela pode gerar este tipo de defesa por parte dos alunos.

Então compete a nós, professores, ficarmos atento ao modo como estamos trabalhando, porque as críticas nos permitem verificar o que precisa ser feito de forma diferente e só teremos esse espaço de diálogo aberto se estivermos dispostos a ouvir e mudar.

O grande desafio para a maioria dos professores foi iniciar o trabalho com a prática. Cada professor tentou criar o seu plano de trabalho, de forma isolada, não tivemos muito diálogo no início, como constatamos nos depoimentos das narrativas, não tínhamos experiências e também com quem trocar experiências, estávamos acostumados a trabalhar em outras modalidades de curso, e no caso da computação antes do ano de 2009 só existia o curso de Técnico em Informática, com um perfil de aluno totalmente diferente dos alunos que vieram para a Licenciatura em Computação.

Mas essa construção aconteceu e as críticas, de alunos e professores, nos fizeram entender melhor o que precisava ser feito, reconhecemos que ainda falta diálogo entre os professores do curso em relação ao modo como trabalham, precisamos discutir mais e estabelecer critérios, pois a partir do momento em que conhecemos a visão do outro, podemos

nos apropriar e trabalhar da melhor forma com as várias visões e posturas de professores especialistas, das pedagogas e dos alunos.

A maior crítica dos professores em relação ao trabalho com a prática foi a falta de informações sobre esse componente e a falta de troca de informações/ideias sobre como trabalhar com ele. Assim os professores e alunos das primeiras turmas foram os que mais sentiram essa carência de diálogo, mas foi a partir deles que o curso se desenvolveu e criou um formato de trabalho. Hoje já temos mais clareza e podemos trocar nossas experiências. Experiências que contribuíram e contribuem no processo de formação dos alunos e dos professores.

Investigar o processo de formação no curso de Licenciatura em Computação nos permitiu conhecer e reconhecer as dificuldades, o desenvolvimento e a contribuição de todos envolvidos, assim apresentamos o que ficou evidente nesta pesquisa:

- Não escolhemos inicialmente “ser professor”, mas a partir das experiências pelas quais passamos, que nos formaram e nos transformam, construímos uma nova forma de nos identificarmos e passamos a nos sentir pertencentes;
- Nossas identidades foram construídas na vivência, nas experiências, na troca, no coletivo, ao passar pelo curso e ainda temos muito que nos apropriar, temos aprendido na prática o ato de ensinar;
- O olhar do outro, a capacidade de nos ouvir, de contar e socializar suas experiências e trajetória sempre contribui com o desenvolvimento de todos.
- Não só o trabalho adotado com as práticas, mas as disciplinas pedagógicas e práticas, os programas de ensino, pesquisa e extensão contribuíram de forma significativa na formação do Licenciado em Computação;
- O curso de Licenciatura em Computação oferecido no câmpus Machado desde o ano de 2009 apresenta uma demanda constante de alunos trabalhadores e com poucas possibilidades econômicas, uma formação nova e de extrema importância para todos os cursos, pois o profissional da computação está e estará cada vez mais presente em todas as áreas de formação.

Finalmente, podemos afirmar que respondemos a nossa questão de investigação e chegamos à comprovação de nossa hipótese inicial de que a Prática como componente curricular contribui e permite que os alunos se descubram professores durante o curso. Pois a

prática como componente curricular não foi apenas um componente novo no curso, pela prática foi possível dialogar, conhecer e entender melhor o processo de formação na Licenciatura em Computação.

Esperamos que este estudo possa gerar uma reflexão acerca de nossas práticas e nossos currículos, pois, com as crescentes mudanças e transformações na sociedade contemporânea, não podemos deixar de rever as características da formação dos futuros professores. Pois não há ensino sem pesquisa e ...

[...] pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 16).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristina Carvalho de. **O PIBID e a formação dos licenciados em Computação**; 266p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco – Itatiba, 2017.

ARAUJO, Renato Santos; VIANNA, Deise Miranda. A história da legislação dos cursos de Licenciatura em Física no Brasil: do colonial presencial ao digital a distância. In: **Revista Brasileira de Ensino de Física**. vol.32 no.4 São Paulo Out./Dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-11172010000400010&lang=pt> Acesso em outubro de 2014.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília, DF: Liber Livro Editora, 2007.

BARRETO, Raquel Goulart. **Discursos, Tecnologias, Educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

_____. **Tecnologias e trabalho docente entre políticas e práticas**. Rio de Janeiro: DP et Alii Editora. 2014.

_____. **Formação de professores, tecnologias e linguagens**. São Paulo: Edições Loyola. 2002.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3º Ed. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. Obras escolhidas v1. São Paulo: Brasiliense, 1987a.

_____. **Rua de mão única**. Tradução: Rubens Rodrigues Torres Filho. Obras escolhidas v2. São Paulo: Brasiliense, 1987b.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: Lembrança dos Velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras. 1994.

BRASIL. **Lei 11.892/2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Dezembro de 2008.

_____. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional**. Nº 9.394 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Dezembro de 1996.

_____. **Parecer CNE/CES 15/2005**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf>. Fevereiro de 2005.

_____. **Parecer CNE/CP 21/2001**, de 06 de agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Agosto de 2001.

_____. **Parecer CNE/CP 28/2001** de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/ 2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Agosto de 2001.

_____. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Maio de 2001.

_____. **Resolução CNE/CP 01/2002** de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Fevereiro de 2002.

_____. **Resolução CNE/CP 02/2002** de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Fevereiro de 2002.

_____. **Resolução CNE/CP 02/2015** de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Julho de 2015.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000. (Introdução e capítulo 1 – p. 5-24)

CORÁ, Élsio José; SILVA, Luzia Batista de Oliveira. A ação como um texto na obra de Paul Ricoeur. **Revista Impulso**. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/1959/1270>>. Acesso em setembro de 2018.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1994.

_____. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. In: **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**. Vol. 5, nº 9, Botucatu, Ago. /2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832001000200007&lang=pt> Acesso em outubro de 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto**. Natal – RN: EDUFERN, São Paulo: PAULUS. 2008

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, nº 68, Dezembro/99, p. 109-125. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>> Acesso em outubro de 2014.

_____. A Prática como componente curricular na formação de professores. **Educação, Santa Maria**, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011 Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3184>> Acesso em outubro de 2014.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: UFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p. 81-95.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **A Prática como componente curricular: uma possibilidade de inovação ou uma re-semantização retórica na organização curricular dos cursos de formação de professores?** ANPED, 2004. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2004/Mesa_Redonda/Mesa_Redonda/07_15_02_A_PRATICA_COMO_COMPONENTE_CURRICULAR_UMA_POSSIBILIDADE_DE_IN.pdf> Acesso em outubro de 2014.

FRANCO, Maria Laura P.B. **Análise do conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003. Série pesquisa em educação; vol. 6.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 33. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Editora Paz e Terra- 1987.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar Escrever Esquecer**. São Paulo: Ed. 34, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. 294.

_____. **A formação dos professores: o confronto necessário professor x academia**. Cadernos de Pesquisa. 1992, n.81, pp. 70-74. ISSN 0100-1574. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/902.pdf>> Acesso em outubro de 2014.

GRANDO, Regina Célia et. al. **Inter-relações entre desenvolvimento docente e mudança curricular: um programa de pesquisa em educação matemática**. In: FIORENTINI, Dario; GRANDO, Regina C.; MISKULIN, Rosana G.S. (Orgs.). Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 279-302.

GUSDORF, Georges. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. Tradução: Martins Fontes. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, M.W.; GASKELL, G. (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 90-113.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. N°. 19 jan-abril 2002. Disponível em : <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em dezembro de 2017.

_____. Notas sobre narrativa e identidad (A modo de presentati6n). In: ABRAHÃO, M. H.M. B. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2004. p.11-22.

_____. 20 Minutos na Fila: sobre experiência, relato e subjetividade em Imre Kertész. **Bolema**, Rio Claro – São Paulo, v. 28, n.49, p. 717-743, agosto/2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2014000200717> Acesso em dezembro de 2017.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0103-636X201400020082000011&lng=en> Acesso em dezembro de 2017.

LUVISON, Cidinéia da Costa. **Narrar, dizer e vivenciar como apropriação e (re)significação de linguagens e conceitos matemáticos no 3º ano do Ensino Fundamental**; 227 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MOURA, Jónata Ferreira de. **Narrativa de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente: as marcas e ausências da matemática escolar**; 177 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2013.

NÓVOA, António. **Professores: Imagem do futuro presente**. Lisboa – Portugal. Educa, 2009.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas: Papirus, 1993.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação**. 2015. Disponível em: <<http://www.mch.ifsuldeminas.edu.br/images/stories/cursos-tabelas/Licenciatura-em-Computacao/Licenciatura%20em%20Computacao.pdf>> Acesso em: março de 2015.

PPC. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação**. 2017. Disponível em: < http://mch.ifsuldeminas.edu.br/images/PPC_Lic_Computacao_2017_Final.pdf > Acesso em: agosto de 2017.

RICOEUR, P. **Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II**. Tradução: Alcino Cartaxo e Maria José Sarabando. Porto: Rés, 1989.

_____. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Tradução: Constança Marcondes Cesar. Campinas: Papirus, 1994.

_____. **Tempo e narrativa**. Tomo III. Tradução: Roberto Leal Ferreira. Campinas: Papirus, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40. jan./abr. 2009, p. 143-155.

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. A interpretação hermenêutica em Paul Ricoeur: uma possível contribuição para a educação. **Revista Comunicações**, UNIMEP-Piracicaba, ano 18. n. 2, p. 19-36, jul. - dez., 2011. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/131>>. Acesso em fevereiro de 2018.

_____. Epistemologia, estética e formação: uma contribuição de Walter Benjamin para a educação. **Revista Herramienta** – Buenos Aires – AR, mar., 2014. Disponível em: <<https://herramienta.com.ar/articulo.php?id=2060>>. Acesso em setembro de 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ANEXO I – MAPEAMENTO DE TESES E DISSERTAÇÕES

TABELA 1 – Teses e dissertações do banco de teses da CAPES/2015

AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO/RESUMO
BRITO, Luisa Dias.	2011	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - UNIVERSIDAD E FEDERAL DE SÃO CARLOS. UFSCAR	ACONFIGURAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DA BAHIA Nesta pesquisa, investigo as configurações curriculares produzidas pelos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia, para inserir as 400 horas de prática como componente curricular, conforme determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores (DCN). Tive como objetivo compreender tais configurações no interior dos projetos dos cursos e identificar quais os sentidos de prática, presentes nas DCN, foram mobilizados para a sua construção. Além disso, busquei compreender os processos, embates e as disputas que estiveram envolvidos na sua produção. A pesquisa empreendida esteve alicerçada na compreensão cíclica da produção das políticas curriculares proposta pelo pesquisador inglês da área de política educacional Stephen Ball e colaboradores e nas pesquisas de autores brasileiros que, apoiando-se nas teorizações de Ball, investigam as atuais políticas curriculares brasileiras para a formação de professores. A pesquisa foi realizada em duas etapas. Na primeira, a partir dos projetos dos cursos, realizei análise documental, com o objetivo de identificar como a prática como componente curricular está configurada no interior de cada projeto e quais os sentidos de prática foram postos em circulação. Na segunda etapa, desenvolvida com dois dos cursos investigados, realizei entrevistas semi-estruturadas com professores que participaram do processo de estruturação do espaço curricular da prática, com o objetivo de identificar os embates envolvidos na sua produção. Resultados: dentre os seis projetos analisados, quatro respondem às DCN recontextualizando as argumentações que justificam a centralidade da prática na formação de professores. Nesses projetos, o espaço da prática procura inserir o licenciando, desde o início do curso, nas questões e problemáticas do campo educacional mais amplo e naquelas específicas do ensino de ciências e biologia. Recontextualiza-se, também, a compreensão, presente nas DCN, de que o contato que os licenciandos terão com os diversos espaços educativos, e, ou a problematização das questões referentes ao exercício da profissão nesses espaços, possibilitará, aos mesmos, dar significado à sua formação, bem como ter a percepção da complexidade inerente à docência. Tais projetos buscam promover e articular diferentes práticas sob a perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de leituras, análises, discussões, produções coletivas, processos reflexivos e contato com diferentes espaços educacionais. Nos outros dois projetos, as argumentações das DCN não foram mobilizadoras para a configuração do espaço curricular em questão. A análise das narrativas dos entrevistados indicou o desencadeamento de disputas e embates para a configuração do espaço curricular da prática, que giraram em torno dos sentidos atribuídos ao referido espaço: a) em um dos cursos, se as horas de prática deveriam ser inseridas nas disciplinas de conteúdo específico (biológico) ou ter espaço próprio no interior do currículo; b) no outro

			curso, se a prática seria o lugar no qual os licenciandos aprenderiam a transformar os conhecimentos específicos em conteúdos voltados para o ensino de Ciências e Biologia ou se o papel da prática como componente curricular seria o de problematizar questões inerentes à profissão docente e ao ensino de Ciências e Biologia. Em síntese, a pesquisa revelou que a prática, enquanto dimensão formativa, amplia-se no contexto dos cursos de licenciatura de Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia via recontextualização de políticas curriculares nacionais para formação de professores (DCN).
COSTA, Fabiula Torres da.	2012	MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO - UNIVERSIDAD E FEDERAL DE MATO GROSSO. UFMT	POLÍTICAS CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EM QUESTÃO Este estudo se situa no campo das atuais políticas nacionais para a formação de professores de Química. O objetivo central é analisar como a Prática como Componente Curricular vem sendo entendida no currículo de dois cursos de Licenciatura em Química, identificando os sentidos mobilizados por ela. Os cursos são ofertados pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), campus central, na modalidade presencial, e pelo Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), oferecido na modalidade à distância, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB). A análise foi desenvolvida a partir do entendimento de que a concepção de Prática como Componente Curricular se articula com a concepção de política que circula em contextos mais amplos (de influência e de produção de textos). Dessa forma, o aporte teórico para o desenvolvimento das análises foi baseado em autores que buscam conceber as políticas educacionais como um ciclo que envolve vários contextos e atores sociais, o que implica reconhecer que o Estado não tem poderes absolutos sobre elas. Destarte, as políticas estão sempre sujeitas a recontextualização, entendida como um complexo processo de interpretação, descontextualização, reposicionamentos e refocalização de discursos que compõem as políticas. Com tal intenção, a metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo foi orientada por: análises de produções na área educacional de Química, observando as finalidades das pesquisas, as concepções de prática, e de Prática como Componente Curricular, o referencial teórico adotado, e os problemas inerentes ao tema; análises de textos oficiais que compõem a política nacional de formação de professores de Química, observando as concepções de Prática como Componente Curricular, e as demandas defendidas; levantamento de dados sobre o histórico dos cursos investigados, com especial atenção ao desenvolvimento da disciplina Prática de Ensino, e inserção da Prática como Componente Curricular; análises dos Projetos Pedagógicos dos referidos cursos; análises de entrevistas com atores envolvidos com a Prática como Componente Curricular, com a intenção de entender os sentidos mobilizados para esse componente. Os resultados desse estudo indicam que há diferenças no sentido atribuído à Prática como Componente Curricular. No projeto do curso de Química da UFMT a Prática como Componente Curricular está presente desde o início do curso e é considerada como uma responsabilidade de todos os professores. Ela está presente em disciplinas da área de referência e em disciplinas específicas de formação de professores. No currículo do curso de Química do IFMT/UAB a Prática como Componente Curricular aparece vinculada diretamente a algumas disciplinas de natureza didático-pedagógicas. Concluiu-se que há entendimentos diferenciados para a Prática como Componente Curricular. As

			condições, recursos, histórias e compromissos locais são diferentes, fato que abre possibilidade de recontextualização, realocação e, por conseguinte, de criação. A recontextualização pode ser explicada pela combinação de lógicas globais e locais, fato que produz, ao mesmo tempo, identidade e diferença, homogeneidade e heterogeneidade, e remete à concepção de Prática como Componente Curricular como uma “ v ”
MARCATTO, Flavia Sueli Fabiani.	2012	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDAD E EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/RIO CLARO. IGCE/UNESP/RI O CLARO	A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EM PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA Esta tese é sobre a inserção da Prática como Componente Curricular nos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil, através da análise de trinta Projetos Pedagógicos de Cursos em funcionamento. A implementação da Prática como Componente Curricular é orientada pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 2 de 2002 e estabelece o mínimo de 400 horas de prática nos currículos de formação de professores de matemática. Partindo de questões sobre o cumprimento das 400 horas de prática, se ela está presente durante todo o período de formação e como estas horas estão inseridas na matriz curricular, é estabelecida uma caracterização dos projetos em três modelos A, B e C e constatado que apesar de diferenças que são discutidas na tese, todos mantem um papel privilegiado da teoria em relação à prática. Faz-se necessário, portanto, desfazer o isolamento entre o espaço de formação e o espaço de atuação e estabelecer um novo espaço dentro da formação, híbrido, que permita em tempo real a interação dos conhecimentos considerados saberes produzidos pela pesquisa acadêmica, os saberes da universidade e os saberes produzidos pela experiência docente, o conhecimento da escola básica. Portanto, a prática como componente curricular deve ser concebida como momento híbrido, dentro da formação inicial do aluno de licenciatura em matemática que considera os aspectos instrucionais, conceituais, avaliativos, formativos, cognitivos, culturais, éticos e políticos da escola básica.
COELHO, Vera Rejane.	2012	MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDAD E DO PLANALTO CATARINENSE. UNIPLAC	ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO E PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNIPLAC: QUE PRÁTICA É ESSA? A formação docente tem sido objeto de análises, debates e estudos em suas diferentes dimensões e especificidades. Uma destas dimensões é a que trata da formação inicial em cursos de graduação no contexto da universidade, justamente por pressupor ser esse um espaço que, além da construção de conhecimento científico, possibilita formar sujeitos críticos, criativos com capacidade de intervir na realidade social. No contexto desta formação estão duas dimensões especialmente que podem contribuir na construção da identidade e da profissionalização do professor, o Estágio Curricular Obrigatório ECO e a PCC – PCC. Ambas contêm o caráter da prática profissional e são responsáveis pela aproximação dos alunos dos cursos de licenciatura à realidade escolar. Portanto, além do caráter profissionalizante, guardam características de articuladores entre a instituição de formação e as escolas que recebem os alunos/estagiários. A partir destas duas dimensões, buscamos analisar como os cursos de licenciatura da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC vêm articulando o ECO e a PCC de modo a oportunizar uma aprendizagem significativa tanto no âmbito da formação quanto da atuação docente, que supere a dicotomia entre teoria e prática. A partir desta dimensão macro, definimos os objetivos específicos: analisar o impacto imediato da

			Política Institucional para as Licenciaturas, a partir do Parecer 2475/2006, sobre o aumento no número de alunos nos cursos; analisar as estruturas curriculares dos cursos; mapear as disciplinas que se configuram como PCC nos cursos; discutir teoricamente se o que está proposto pelos cursos de licenciatura vem oportunizando uma aprendizagem significativa, tanto no âmbito da formação quanto na atuação; identificar na legislação brasileira os documentos que norteiam o ECO e a PCC nos cursos de formação docente; identificar as ações desenvolvidas pela instituição no sentido de se aproximar das unidades escolares que recebem seus estagiários. Alcançar estes objetivos certamente contribuirá para entendermos com mais clareza como os cursos de licenciatura trabalham ou não as dimensões de prática profissional no âmbito da formação nas Instituições de Ensino Superior – IES e as escolas de Educação Básica, também denominadas neste trabalho de Unidades Escolares – UE. * Esta dissertação foi publicada como livro no ano de 2014 pela editora CRV com as autoras: Vera Rejane Coelho e Marilane Maria Wolff Paim.
NOGUEIRA, KelyFabricia Pereira.	2012	MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INSTITUIÇÃO DE ENSINO: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE E FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. CCET/UFMS	A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: ENTENDIMENTOS E ALTERNATIVAS PARA SUA INCORPORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO O presente trabalho apresenta dados de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, em nível de mestrado, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), cujo objeto de estudo é a prática como componente curricular (PCC). Tem como objetivo principal analisar como as práticas entendidas como componentes curriculares estão distribuídas nas estruturas curriculares dos Projetos Pedagógicos e sendo desenvolvidas nas disciplinas dos cursos de Licenciatura em Matemática. Para tanto, o referencial teórico foi baseado na normatização e conceitualização da prática como componente curricular (PEREIRA, 2011), na relação teoria-prática na formação do educador (CANDAU e LELIS, 1983) e nos aspectos de organização curricular (SAVIANI, 2003). Adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa e utilizamos como instrumentos para coleta de dados, a análise documental e entrevistas. Utilizamos como ferramenta analítica a análise textual discursiva. Os sujeitos da pesquisa foram professoras de Matemática do curso de Licenciatura em Matemática da UNESP – Presidente Prudente. Constatamos que a Instituição alocou as 400 horas de PCC no bojo das disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicos via Projetos Articuladores, contando com a presença de um professor articulador para cada ano. Entendemos que o curso, ao fazer uma proposta de se trabalhar via projetos articuladores, estimulou uma postura reflexiva, questionadora e de trabalho coletivo no ambiente escolar, propiciado pela inserção e implementação da PCC. Portanto, como resultados alcançados foi possível verificar a importância da integração entre os professores no processo do planejamento e da construção do projeto pedagógico do curso visando a inserção das horas de Práticas como Componente Curricular, a partir das Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002. Esperamos que estes possam orientar as políticas públicas, servindo como balizadores na construção de futuras diretrizes curriculares para o curso em questão e pareceres governamentais.

TABELA 2 – Teses e dissertações do banco de teses da CAPES/2017

AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO/RESUMO
KASSE BOEHMER, Ana Cláudia.	2006	MESTRADO EM QUÍMICA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, UFSCAR	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO Este trabalho teve como objetivo analisar o processo de reformulação / criação de Cursos de Ensino em Química das universidades públicas de São Paulo para atender a nova legislação. Observou-se também o engajamento de docentes e alunos nesse processo de formação inicial, observando o paradigma reflexivo de Donald A. Schön. A coleta de dados nesta pesquisa qualitativa consistiu em analisar projetos pedagógicos e matrizes curriculares de cursos antes e depois dessa reformulação, bem como entrevistar pessoalmente coordenadores de cursos, professores da disciplina de Ensino Superior em Química e Estágio Supervisionado e três estudantes de o ano de conclusão em nove cursos diferentes no estado. Observou-se que esse processo de reformulação / criação ocorreu com um baixo envolvimento dos professores; além disso, de um modo geral, Podemos dizer que existe um forte tratamento diversificado relacionado a esses cursos e à ocupação docente, diminuindo-os se comparados ao curso de bacharelado e atividades de pesquisa. Com exceção de casos isolados, a equipe docente desses cursos demonstra uma baixa preocupação com sua atividade de ensino, bem como para educar seus alunos para se tornarem professores de acordo com o modelo profissional reflexivo. As atividades de Prática de Ensino como Componente Curricular e Estágio Curricular não são detalhadas em alguns projetos pedagógicos, a ponto de alguns coordenadores não conhecerem a natureza dessas atividades ou fatos, como, por exemplo, as aulas de observação como uma espécie de estágio não é relevante como uma experiência formativa na opinião dos alunos. Há um distanciamento significativo entre as unidades que ministram os assuntos Química e Pedagógica, bem como entre a Universidade e o Ensino Médio, que prejudicaram a formação de bons professores de Química. Percebeu-se ser necessária (e urgente) mudanças institucionais no sentido de exigir que os docentes sejam dedicados em igual responsabilidade à atividade docente, como ocorre em relação à pesquisa.
SANTOS, Francisco de Assis dos.	2008	MESTRADO EM EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, MACEIÓ, UFAL	UM COMPONENTE EM DISCUSSÃO NO CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA A PRÁTICA DE ENSINO Esta pesquisa investiga o desenvolvimento da prática de ensino como componente curricular dos cursos de licenciatura em Matemática. Identifica as distintas concepções existentes no tocante a essa prática. Coloca em discussão em que medida a compreensão da prática de ensino vem sendo assimilada, principalmente pelo professor formador em Matemática, e o processo contraditório por meio do qual essa prática potencializa e/ou oculta a interdisciplinaridade intrínseca ao objeto pedagógico, considerado enquanto conhecimento escolar/curricular. Esta pesquisa é fundamentada nos conteúdos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores de Matemática e no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL. Os envolvidos foram; o coordenador do curso de licenciatura em Matemática da Instituição citada, bem como, alguns alunos do curso referido e um professor de prática de ensino desse

			curso. A metodologia utilizada foi o estudo de caso com abordagem qualitativa. A coleta de dados foi realizada através do instrumento entrevista com o coordenador de curso, alunos e um professor que, a partir de então serão identificados respectivamente por Coordenador, Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4, Professor (P). No estudo são tratadas as concepções e/ou tratamentos diversos de prática de ensino por parte dos entrevistados do curso, em confronto com as existentes no projeto pedagógico do curso e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores de Matemática. Será abordada também compreensão dessa prática por parte do professor de prática de ensino de Matemática e o grau de satisfação de alunos do curso
GUERRA, Miguel Fernando de Oliveira.	2013	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA - UNIVERSIDADE ANHANGUERA DE SÃO PAULO, UNIBAN MC	A LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NOS INSTITUTOS FEDERAIS DO ESTADO DE MINAS GERAIS O presente estudo tem como objetivo investigar a adequação das Licenciaturas em Matemática nos Institutos Federais (IF) do Estado de Minas Gerais às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Conselho Nacional de Educação e compreender os pressupostos adotados por esses cursos para a formação de professores. Participaram da pesquisa quatro cursos de Licenciatura em Matemática de quatro IF. Esta investigação insere-se, metodologicamente, em uma abordagem qualitativa de pesquisa. Os instrumentos utilizados foram os projetos pedagógicos dos cursos (PPC) e entrevistas com os coordenadores. A análise desses dados está fundamentalmente referenciada em Shulman (1986, 1987) e Ball et. al. (2008) no que se refere aos conhecimentos que devem ser de domínio do professor e em Perrenoud (2000) no tocante às competências profissionais. O estudo dos PPC enfatiza os seguintes aspectos: tempo de integralização, objetivos, perfil dos formandos e organização curricular. Cabe ressaltar que, para a análise dos currículos das licenciaturas, optou-se por agrupar as disciplinas em categorias tais como: conhecimento do conteúdo comum, conhecimento do conteúdo especializado, conhecimento pedagógico do conteúdo, conhecimento pedagógico geral e outros conhecimentos. Quanto às organizações curriculares, este estudo revela que os cursos procuram se adaptar às novas diretrizes e superar a visão do modelo de formação “3+1”, isto é, três partes do curso dedicadas à formação específica em Matemática e uma parte, majoritariamente no último ano do curso, dedicada à parte pedagógica. No entanto, muitos dos professores selecionados ou contratados para trabalhar na licenciatura ainda mantêm uma visão bastante conservadora em relação à formação de professores. No que se refere à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado, algumas dessas licenciaturas não atendem às diretrizes, sobretudo pela falta de profissionais qualificados. Verificou-se, também, interpretações distintas sobre os significados e objetivos da Prática de Ensino como componente curricular. Além disso, foram identificados outros problemas enfrentados por estes cursos, sendo os principais: a rotatividade de docentes, evasão de alunos e infraestrutura inadequada.
FERREIRA, Angela Ribeiro.	2015	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, CÂMPUS DE UVARANAS	ENTRE AS PRÁTICAS DAS TEORIAS E VICE-VERSA - A PRÁTICA DE ENSINO COMO COMPONENTE CURRICULAR NAS LICENCIATURAS EM HISTÓRIA NO BRASIL APÓS 2002 A “prática como componente curricular” na formação dos professores de História no Brasil é o objeto desta tese. Os dados utilizados são os Projetos Pedagógicos de Curso Licenciatura em

			História das universidades federais e estaduais brasileiras e os depoimentos de formadores de professores de História envolvidos na mudança curricular em seus cursos e/ou na implantação dos novos currículos. A análise é feita na perspectiva da educação comparada com o apoio da análise de conteúdo. O objetivo geral foi analisar de forma comparativa o impacto da obrigatoriedade de prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em História no Brasil. Para isso, buscou-se: identificar e comparar a concepção de licenciatura, as concepções de história e ensino de história, concepções de currículo que norteiam os Projetos Pedagógicos; verificar a existência de particularidades na interpretação da lei da ampliação da prática de ensino; discernir quais orientações influenciaram mais a definição dos currículos de cada curso, se Diretrizes Nacionais de História ou as Diretrizes de Formação de Professores. A análise dos dados envolveu as discussões sobre currículo na perspectiva da teoria crítica, relação teoria e prática, formação de professores de História, didática da história e educação comparada. Na análise das fontes encontramos cursos organizados majoritariamente dentro do modelo quadripartite da História Geral (História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea), cursos preocupados com a função social do conhecimento histórico e com a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. Identificamos diferentes modelos de organização das 400 horas de prática de ensino. Denominamos Modelo da Responsabilidade Especializada quando a prática ocorre em forma de disciplinas específicas de ensino de história com distintas denominações e ementas. O Modelo da Responsabilidade Partilhada descreve as 400 horas de prática diluídas em toda a grade ou apenas nas disciplinas de conteúdo histórico. O Modelo da não responsabilidade do historiador com o ensino designa a alocação das disciplinas pedagógicas e de pesquisa histórica como carga horária de prática, negando especificidade ao componente curricular. No caso do primeiro modelo, as ementas são muito variadas tratando de vários temas possíveis para o ensino de história: o que ensinar, como ensinar, produção do conhecimento, documentos oficiais, materiais didáticos, profissão docente, mídias e ensino de história. Nas entrevistas identificaram-se fatores históricos e políticos anteriores às reformulações bem como disputas internas e consensos negociados na produção do currículo e as dificuldades na implantação da Prática como Componente Curricular. Entre as dificuldades estão a falta de professores com formação na área de ensino, não reconhecimento da didática da história como parte do campo da história, desvalorização da área de ensino dentro do curso, a não participação dos professores da área de ensino na definição do currículo.
--	--	--	---

TABELA 3 – Teses e dissertações do banco de teses da CAPES relacionadas com a Licenciatura em Computação

AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO/RESUMO
LIMA, Carlos Acácio de.	2011	MESTRADO EM EDUCAÇÃO - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS,	CURSOS DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO: A FORMAÇÃO DO EDUCADOR EM ANÁLISE Essa pesquisa tem como tema a formação do educador nos cursos de Licenciatura em Computação. O problema desta pesquisa consiste na seguinte pergunta: a partir dos projetos pedagógicos dos

		PUC-CAMPINAS	curso de Licenciatura em Computação, quais os desafios para formação de professores? O objetivo deste trabalho é apresentar alguns elementos dos projetos pedagógicos de três cursos de Licenciatura em Computação, quais sejam, Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Federal Rural do Pernambuco (UFRPE) e Universidade de Caxias do Sul (UCS), a fim de analisar se eles atendem às diretrizes curriculares, mas principalmente almejamos colocar em relevo o significado da formação de educadores nos cursos de Licenciatura em Computação. O método consiste em revisão bibliográfica e será feito a partir da análise de documentos considerados oficiais por parte das Instituições de Ensino Superior, principalmente dos projetos políticos pedagógicos de cada um dos cursos citados. Como consequência da investigação dos projetos pedagógicos, analisaremos também o peso dado por cada uma das instituições às disciplinas básicas, disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas. Com este dimensionamento, será possível ver quais cursos têm maior foco na parte pedagógica ou na parte tecnológica tendo como ênfase a formação do educador. A formação do educador de Licenciatura em Computação deve englobar conhecimentos que ultrapassem a dimensão técnica ou a didática, promovendo a formação adequada que é o resultado das dimensões explicitadas nos projetos pedagógicos. O que se tem como pano de fundo da formação do educador para esta área do conhecimento é a necessidade de superação da dicotomia técnica/didática. Os resultados alcançados relacionam-se com a necessidade de promover a formação de professores mais qualificada e comprometida com os cursos de Licenciatura em Computação, permitindo a precisa adequação da formação do aluno frente às diretrizes curriculares.
QUIM, Osmar.	2014	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE – UFRGS	LICENCIADOS EM COMPUTAÇÃO E SABERES PEDAGÓGICOS : COBRANÇAS DE UMA PEDAGOGIA DA AÇÃO A presente pesquisa nasceu com o objetivo de investigar os saberes pedagógicos dos licenciados em computação, professores iniciantes, egressos do Curso de Licenciatura em Computação da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Alto Araguaia. A partir da inserção na área da informática educativa, observou-se que a informática é utilizada em sala de aula vinculada à vertente tradicional do ensino, sendo o computador visto apenas como um novo suporte aos conteúdos escolares. Partindo dessa observação inicial, considerou-se importante identificar os saberes pedagógicos dos licenciados em computação mobilizados em sua prática diária. Tendo como escopo a relação entre informática e educação, manteve-se presente a ideia de que a inserção da informática na escola e nos currículos escolares deve ser pensada a partir de uma prática pedagógica renovada, entendida como construtivista. As dificuldades encontradas na formação dos professores para a utilização da informática na escola sugere que o licenciado em computação seria o profissional mais qualificado para essa empreitada. Definidos os sujeitos da pesquisa e a metodologia clínica piagetiana como referência, realizaram-se três momentos complementares na coleta de dados. O primeiro, denominado de entrevista exploratória, constitui-se de uma entrevista semiestruturada, pela qual buscou-se identificar as concepções dos licenciados em computação em relação ao planejamento, aluno, professor, aprendizagem, avaliação e teoria. No segundo momento foram observadas as aulas dos licenciados selecionados num total

			variável entre seis a doze aulas de cada sujeito. O terceiro momento, a entrevista final, foi realizado tomando como referência os momentos anteriores com o objetivo de esclarecer ou complementar as informações obtidas. As análises dos dados foram realizadas a partir da teoria construtivista piagetiana, trazendo a colaboração de diversos autores que discutem o construtivismo como prática pedagógica passível de ser realizada nas escolas. Na primeira parte das análises, denominada de introdução, buscou-se proporcionar uma visão geral da prática dos licenciados em computação. Na segunda, foram realizadas as análises, que tiveram como referência os temas previamente definidos no roteiro de entrevista, aproximando os dados mais recorrentes e apresentando o relato de situações observadas em sala de aula. Após o cruzamento dos dados pode-se afirmar que os licenciados em computação apresentam, em seus discursos, concepções de teorias pedagógicas, entretanto, na prática apresentam uma pedagogia marcadamente diretiva. Em relação à utilização do computador, os licenciados utilizam-no esporadicamente com os alunos e de uma maneira bastante tecnicista. O computador é utilizado também para descomplicar o trabalho docente na preparação das aulas em slides, a fim de dar agilidade à aula e, segundo os sujeitos, prender a atenção dos alunos.
SOARE S, Sara José.	2015	MESTRADO EM EDUCAÇÃO INSTITUIÇÃO DE ENSINO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, UFSM.	A TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS O presente trabalho discute a trajetória de formação dos professores atuantes no Curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal do Tocantins, tomando como delimitação três professores do Campus Porto Nacional. As entrevistas foram realizadas em duas etapas, sendo que na primeira entrevistou-se estudantes dos 6º e 7º períodos do curso para selecionar os professores considerados desenvolvedores de uma prática docente que os estivesse conduzindo à construção de conhecimentos relevantes à sua formação de professor de computação. Na segunda etapa foram realizadas entrevistas narrativas autobiográficas com três professores selecionados utilizando e-mail como ferramenta de comunicação, com o objetivo de reconhecer como se deu a trajetória de formação desses professores. Após foi realizada a análise dos dados obtidos por meio das entrevistas com os estudantes e professores somando-se à análise de currículo destes, bem como informações institucionais complementares e estudo de referenciais teóricos que deram embasamento ao presente estudo. Cada professor entrevistado apresentou em suas narrativas uma tessitura de momentos e lugares que contribuíram para suas aprendizagens a cerca da docência, suprindo assim a falta de uma formação específica para a atuação docente na Licenciatura em Computação. Os resultados sinalizaram que a trajetória de formação dos professores entrevistados os tem levado a um perfil profissional embasado em aprendizagens sobre a docência construídas em momentos e lugares diferenciados, por meio da observação da prática dos seus professores da educação básica e de nível superior, pela diversidade e intensidade das situações vividas nos ambientes escolares e/ou no exercício da docência, sendo que a cada dia de trabalho, traz-se a possibilidade de novas aprendizagens e reflexão sobre a prática docente.

TABELA 4 – Teses e dissertações do banco de teses da CAPES relacionadas com a formação em tecnologias

AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO/RESUMO
COSTA, Sandra Regina Santana.	2016	DOUTORADO EM PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO E SAÚDE - UNIVERSIDAD E DE BRASÍLIA, UNB	TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DE PROFESSORAS DO ENSINO MÉDIO: SENTIDOS E USOS DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NA SALA DE AULA Vivemos, hoje, em um mundo no qual o uso das tecnologias digitais se tornou complexo e ao mesmo tempo imprescindível em nossas vidas. O presente estudo teve como objetivo analisar a trajetória profissional de três professoras do Ensino Médio de uma escola da rede pública do Distrito Federal em relação ao uso de tecnologias digitais em sala de aula. E como objetivos específicos: conhecer o percurso de formação das professoras participantes do estudo; analisar o sentido atribuído por elas ao uso das tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas; e analisar as condições de trabalho docente e os recursos das tecnologias digitais disponíveis na escola e para as professoras participantes do estudo. Na revisão da literatura, buscamos discutir dois grandes eixos, tais como, a formação de professores e as tecnologias digitais, com vistas a estudar a complexidade do tema proposto e seus múltiplos desdobramentos. Optamos pela metodologia de abordagem qualitativa, uma vez que consideramos a mais adequada para responder aos objetivos deste estudo. Participaram três professoras de um Centro de Ensino Médio da rede pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, de áreas distintas: Educação Física, Artes e Língua Portuguesa. Foi utilizado como instrumento de construção das informações uma entrevista individual semiestruturada com as participantes. Utilizamos, ainda, a análise interpretativa das informações construídas com as professoras, a partir de cinco categorias de análise. A pesquisa apresenta relevância científica e social, uma vez que a análise das informações e os resultados alcançados propiciaram reflexões para a formação docente no âmbito escolar. Os resultados evidenciaram que: (a) as professoras participantes relatam movimentos diferenciados de tornarem-se professoras; (b) de um modo geral, as professoras tiveram cursos de formação continuada oferecidos pela SEEDF. Já em relação à formação em tecnologias digitais foi mais rareada, especialmente para as professoras de Artes e de Língua Portuguesa. (c) Na opinião das participantes, o CEM oferece condições apropriadas de infraestrutura para receber os estudantes e desenvolver uma prática adequada, uma vez que conta com recursos tecnológicos (tablets, computadores, data shows, filmadora, smartphone, laboratório de informática, sistema de som, internet, entre outros) atualizados e condizentes com as necessidades do trabalho pedagógico. Os sentidos atribuídos ao uso das tecnologias digitais pelas professoras eram diferenciados. Para a professora de Educação Física, “tecnologia é vida”. “Ela (tecnologia digital) é importantíssima! Ela tá dentro da vida da gente, não tem mais como sair dela não, nem eu pretendo sair.” Nesse caso, a tecnologia para a professora é uma extensão do corpo por considerá-la intrínseca à sua vida. A professora de Artes vê a tecnologia como uma forma de “abrir

			caminhos”, ou seja, permite diversificar os recursos para o seu trabalho pedagógico e facilitar as interações professor-aluno e alunos e seus pares. Já para a professora de Língua Portuguesa a tecnologia é “um caminho sem volta”, que possibilita a inclusão no ambiente escolar, uma vez que o professor que resiste a esse „meio”, pode encontrar dificuldades na sua prática em pouco tempo”. Concluimos que o uso das tecnologias digitais em sala de aula favoreceu a prática pedagógica e a aprendizagem dos estudantes de forma mais significativa.
--	--	--	---

TABELA 5 – Teses e dissertações de outros bancos de teses

AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO/RESUMO
RIBEIRO, Flavia Dias.	2011	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO - FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, USP.	A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NA PRÁTICA DE ENSINO E NO ESTÁGIO: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DA ATIVIDADE O presente estudo objetivou investigar a apropriação de elementos constitutivos de um modo geral de organização do ensino por futuros professores de Matemática nas disciplinas de Prática de Ensino e Estágio, com o intuito de explicitar indicadores de um movimento formativo na direção da práxis docente e, por conseguinte, identificar elementos norteadores para a organização do ensino pelos formadores de professores. Com referência na Teoria Histórico-Cultural e na Teoria da Atividade, em particular, tomou-se como pressuposto que colocar o sujeito em atividade deve ser condição para a organização do ensino. Nessa perspectiva, discutiu-se o modo como os estudantes se apropriam de um modo geral de organização do ensino, ao desenvolverem o pensamento teórico sobre a docência, por meio da reflexão, análise e planificação das ações. O percurso metodológico da pesquisa, com aporte no método histórico-dialético, desenvolveu-se em uma pesquisa de campo com estudantes de um curso de licenciatura em Matemática, nas disciplinas Metodologia do Ensino de Matemática e Prática de Docência em Matemática I e II. Os dados foram coletados por meio de registros de observação, de áudio e escritos. As observações possibilitaram a organização de um diário comentado, indicativo do movimento de aprendizagem dos estudantes. Os registros de áudio foram mais utilizados em situações de debates e seminários. Já os registros escritos tiveram como referência atividades individuais ou coletivas dos estudantes, registros de avaliações, elaboração de artigo e portfólio. A pesquisa previu ocasiões em que a pesquisadora acompanhou as atividades organizadas pelo professor regente e algumas nas quais a pesquisadora organizou atividades de ensino por meio de situações desencadeadoras de aprendizagem. Os dados foram organizados em três isolados de pesquisa - reflexão, análise e planificação das ações - entendidos como seções da realidade capazes de desvelar manifestações do movimento de apropriação dos futuros professores sobre a organização do ensino. Cada um desses isolados foi composto de episódios e estes de cenas que, ao longo do processo, evidenciam manifestações dos futuros professores acerca da apropriação de elementos constitutivos de um modo geral de organização do ensino. Da análise do que se apreende da

			pesquisa estabeleceu-se a organização de dois eixos: o movimento de aprendizagem da docência pelos futuros professores e o movimento de aprendizagem da pesquisadora. O primeiro contempla as principais conclusões decorrentes do conhecimento desse movimento para a organização do processo formativo dos futuros professores, na direção da práxis docente. Já o segundo, envolve a apropriação do referencial teórico, de princípios de um modo geral de organização do ensino para a formação de professores e, por fim, o processo de conhecimento do fenômeno e de constituição de um modo de fazer pesquisa. Com referência nesses eixos, a pesquisa possibilita indicativos acerca do papel do professor formador na universidade, dos instrumentos dos quais ele necessita dispor em sua atividade, do papel do professor orientador de estágio na escola, da necessidade de sua relação com a universidade e com o professor formador e da organização das ações de ensino no movimento de reflexão, análise e planificação das ações.
--	--	--	--

TABELA 6 – Teses e dissertações de professores da computação do IFSULDEMINAS

AUTOR	ANO	INSTITUIÇÃO	TÍTULO/RESUMO
CARVALHO, Renato Magalhães de.	2014	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, USF	O TRABALHO DO PROFESSOR NO IF SUL DE MINAS CAMPUS-MACHADO: EM FOCO PROFESSORES DE INFORMÁTICA E MATEMÁTICA Esta pesquisa tem como foco as condições de trabalho docente dos professores que atuam nas áreas de informática e de matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSULDEMINAS), Câmpus Machado. Ela contou com a colaboração de seis professores (cinco do sexo masculino e um do feminino) que atuam nesse Campus. É uma pesquisa de abordagem qualitativa e foi norteadas pelas seguintes questões: “Como os professores de matemática e de informática do IFSULDEMINAS percebem e analisam sua atividade profissional frente aos documentos prescritos e ao contexto de trabalho docente no Câmpus Machado?”. Tivemos como objetivo geral identificar e analisar como vem se dando a construção da identidade profissional dos professores que atuam no IFSULDEMINAS, Câmpus Machado. Os objetivos específicos são: 1) analisar os documentos que normatizam a profissão docente no IFSULDEMINAS e quais as suas implicações para a atividade profissional desses professores; 2) identificar e analisar as percepções dos professores do IFSULDEMINAS quanto às dimensões do trabalho docente: atividade, status e experiência. A documentação da pesquisa foi constituída de: Normativa Docente que rege todos os campi do IFSULDEMINAS, duas entrevistas narrativas com cada um dos professores e dois encontros do grupo de discussão com todos os professores colaboradores da pesquisa. O referencial teórico adotado articula estudos que abordam as transformações ocorridas com o

			trabalho e, em particular, o trabalho/atividade docente, saberes docentes, atividade de ensino, profissionalização docente e as dimensões do trabalho docente. A análise da documentação e do material produzido foi realizada em dois eixos temáticos: 1) Análise da Normativa Docente do IFSULDEMINAS; 2) Análise das falas dos professores do IFSULDEMINAS, Câmpus Machado centrada nas três dimensões do trabalho docente propostas por Tardif e Lessard (2011): a atividade; o status e a experiência. No que diz respeito à Normativa Docente, sob a ótica dos professores, há pontos positivos (regulamentação da carga horária, carreira docente e flexibilização de horários) e pontos negativos (isolamento dos professores, dificuldade o trabalho coletivo). Além disso, a Normativa se prende aos aspectos quantitativos, às vezes discutíveis, da carga de trabalho e carreira docente, desconsiderando a qualidade do trabalho desenvolvido em sala de aula. Destaca-se que esses professores, diante da transformação da antiga Escola Agropecuária para Instituto Federal de Educação, tiveram as condições de trabalho docente intensificadas, exigindo que atuem em diferentes modalidades de curso: ensino médio integrado, ensino técnico subsequente, PROEJA, curso tecnólogo superior, licenciatura e pós-graduação, além da inserção na extensão e pesquisa. No entanto, os professores não receberam a formação necessária para essa diversidade de cursos, mas constroem seus repertórios de saberes docentes na prática por meio da experiência. Gozam de status profissional junto à comunidade e assumem uma identidade profissional coletiva, como professores do IF.
LEITE, Marcelo.	2015	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, USF	ENSINO INTEGRADO NO IFSULDEMINAS - DO DOCUMENTO À IMPLANTAÇÃO: UM OLHAR PELA JANELA DA GOVERNAMENTALIDADE O ensino profissional no Brasil é caracterizado por constantes transformações na forma de atuação e na organização curricular, tendo nas práticas educativas uma constante dicotomia entre disciplinar/integrado, pensar/fazer, teoria/prática, numa discussão entre o formar para a vida ou para o mercado de trabalho. Pesquisas sobre Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio ressaltam essas dicotomias, apresentam os problemas, os desafios e as possíveis soluções, porém constata que estes opostos raramente caminham juntos. Dentro deste contexto, este trabalho tem como objetivo, apresentar uma discussão sobre como as práticas discursivas que envolvem a implantação do currículo da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio atravessam discursivamente seus sujeitos e como os discursos que constroem esse território curricular permeiam a formação de seus alunos contribuindo para a (re)produção dos discursos de seus egressos acerca de sua formação profissional. Parte-se do pressuposto de que o sujeito é constituído por discursos, que a escola atua como uma grande maquinaria cultural e social, e que o currículo constitui e institui identidades em seus educandos. Para isso, utilizou-se da pesquisa qualitativa pós-crítica para dar outro olhar a Educação Profissional

			Integrada ao Ensino Médio, um olhar problematizador, questionador, que retira o foco dos “porquês” e das propostas de soluções, para investigar cuidadosamente, “como” os fatos acontecem. O cenário da pesquisa foi o IFSULDEMINAS – Câmpus Machado e para a constituição do corpus de pesquisa, foram analisadas as leis e decretos que alicerçaram a construção do cenário atual da Educação Profissional, o Projeto Pedagógico do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e entrevistas semiestruturadas com egressos deste curso. Para as análises e considerações foi utilizado o campo da Análise de Discurso, tendo como ferramenta conceitual a governamentalidade. Seu corpo teórico foi baseado nas relações de poder, governo e sujeito por Michel Foucault, nas questões sobre currículo e identidade por Alfredo Veiga-Neto, Alice Lopes, Tomaz Tadeu da Silva, a respeito de modernidade líquida por Zigmunt Bauman, entre outros autores. As análises, reflexões e considerações realizadas pelo olhar da governamentalidade em Foucault faz perceber que os sujeitos são sempre controlados, conduzidos e governados de uma maneira ou de outra, através de técnicas, tecnologias, dispositivos de normalização, naturalização e governo da população que regulam, controlam, constituem e moldam nossas formas de viver, pensar e agir. Percebe-se que escola e a sociedade possuem uma relação de imanência, na qual a escola funciona como um dos dispositivos de governo dos sujeitos, que pode tanto discipliná-lo aos interesses da sociedade vigente, criando sujeitos governáveis e úteis, como também um locus privilegiado de resistência, de práticas de contraconduta, de reflexão, e que pode atuar na microfísica do exercício do poder e, assim, permitir uma “hipercritica” das práticas discursivas envolvidas neste território curricular, que possibilite (re)pensar o sujeito e a sociedade.
ALMEIDA, Cristina Carvalho de.	2017	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, USF	O PIBID E A FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM COMPUTAÇÃO Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, busca compreender como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), ao estabelecer parceria com professoras de Matemática de escolas públicas, contribui para a constituição identitária do futuro professor. O objetivo principal é identificar as contribuições da parceria dos licenciandos em Computação que participam do Pibid (os pibidianos) com a professora de Matemática que os supervisiona na escola estadual (a professora-supervisora) para a formação docente deles. Os objetivos específicos são caracterizar o Pibid como política pública nacional de formação de professores, analisar as possibilidades pedagógicas oferecidas pelo programa na formação docente dos licenciandos em Computação e buscar indícios da constituição profissional dos pibidianos quando estabelecem parceria

			com professoras de Matemática da escola pública. Os dados foram produzidos entre 2014 e 2015, com a participação de seis pibidianos e uma professora-supervisora, formada em Matemática, que atua no 9º ano do ensino fundamental em uma escola estadual. Os instrumentos metodológicos utilizados foram: o diário de campo da pesquisadora, os diários reflexivos escritos pelos pibidianos e as entrevistas narrativas realizadas com eles e com a professora-supervisora. O referencial teórico apoia-se principalmente em estudos sobre: uso de narrativas — Daniel Bertaux, Jean Clandinin e Michael Connelly, Pierre Dominicé, dentre outros —; formação e condição de trabalho docente — António Nóvoa, Dalila Andrade de Oliveira, Emílio Tenti Fanfani, dentre outros —; e identidade profissional — Antonio Bolívar e Claude Dubar. Para apresentação dos dados, construiu-se um caso para cada pibidiano a partir das entrevistas narrativas e dos diários reflexivos, bem como um caso para a professora-supervisora. Com a análise dos dados produzidos, emergiram as seguintes categorias: as lembranças da educação básica, a influência da família na escolha pela Licenciatura, o orgulho do reconhecimento como professor durante a formação, o reconhecimento da importância do Pibid e a valorização da parceria com a professora-supervisora. A pesquisa evidenciou que o Pibid Computação tem incentivado os futuros professores a descobrirem as potencialidades de uso de recursos computacionais nos processos de ensino e de aprendizagem de Matemática. Ademais, há indícios de que o programa tem sido um diferencial para a formação identitária e profissional dos licenciandos em Computação do IFSULDEMINAS. Reconhece-se a importância dessa política pública de formação docente, embora apresentem-se algumas tensões e conflitos no processo de integração entre seus participantes.
OLIVEIRA, Rosicler Aparecida de.	2018	DOUTORADO EM EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO, USF	Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, financiada pela Capes, visa conhecer o que pensam os estudantes do Ensino Médio Integrado do <i>Campus</i> Machado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) sobre o currículo escolar e a Matemática vivenciados nos cursos dessa instituição. Ela tem como objetivos específicos: buscar indícios de possíveis marcas escolares rememoradas por eles, deixadas pela Matemática em suas trajetórias de vida; identificar o que o aluno procura no IF (uma formação técnica que garanta sua inserção no mercado de trabalho ou um ensino propedêutico sólido que permita um bom resultado nos vestibulares, possibilitando seu ingresso em uma Graduação); e verificar contribuições do currículo vivido no Instituto Federal (IF) para a escolha profissional dos discentes. A produção dos dados foi feita durante o ano de 2016 e contou com a participação de 13 estudantes dos 3 Cursos Técnicos Integrados ofertados pela instituição: Informática, Agropecuária e Alimentos. Para a realização dela, utilizou-se Entrevistas Narrativas e dois encontros de um Grupo de Discussão-Reflexão (GDR) constituído pelos mesmos sujeitos. Também foram

			consultados os projetos pedagógicos dos cursos e os planos de ensino de Matemática em vigor, a fim de melhor compreender o currículo vivenciado nos cursos técnicos. Na análise dos dados, emergiram três categorias: as trajetórias escolares dos estudantes antes de ingressarem nos cursos técnicos integrados de nível médio do <i>campus</i> Machado; o currículo experimentado pelos estudantes no <i>campus</i> Machado; e as possíveis influências exercidas pela família e por esse currículo sobre o futuro e as trajetórias profissionais dos estudantes. A pesquisa evidenciou que os alunos vão para o IF muito mais pela qualidade do Ensino Médio público do que pelo ensino profissionalizante. Vivendo um momento de dúvidas e escolhas, o foco dos jovens é o prosseguimento de estudos e não o mercado de trabalho. Há indícios também de que as marcas deixadas pelas trajetórias de ensino de Matemática, ao longo da vida, são significativas e capazes de influenciar nas opções futuras desses sujeitos. Embora tenha ocorrido certo silenciamento no tocante ao currículo da disciplina de Matemática, a pesquisa revelou ainda que os estudantes preferiram opinar sobre o tema <i>currículo escolar</i> de uma maneira mais ampla; assim, apresentaram críticas e sugestões consistentes ao currículo implementado nos cursos técnicos. A investigação aponta que ouvir os estudantes pode ser uma importante ferramenta para os gestores da instituição
--	--	--	--

ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA:_____.

Eu, _____,
RG _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa supracitado, sob a responsabilidade das pesquisadoras Luzia Batista de Oliveira Silva, professora orientadora, e Daniela Augusta Guimarães Dias, aluna do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade São Francisco – Câmpus Itatiba / SP.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- 1 - O objetivo desta pesquisa é analisar a contribuição da prática como componente curricular na formação dos alunos do curso de Licenciatura em Computação.
- 2- Durante o estudo poderão ser utilizados como instrumentos de coleta de dados referentes ao curso de Licenciatura em Computação: as entrevistas narrativas, a gravação em áudio e/ou vídeo dos encontros e o diário de campo da pesquisadora.
- 3 - Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.
- 4- A resposta a este instrumento e seus procedimentos não causam riscos conhecidos à minha saúde física e mental, não sendo provável, também, que causem desconforto emocional .
- 5 - Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação na pesquisa, o que não me causará nenhum prejuízo.
- 6 - Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima, incluída sua publicação na literatura científica especializada.
- 7 - Poderei contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade São Francisco para apresentar recursos ou reclamações em relação à pesquisa pelo telefone (11)2454-8981 ou pelo e-mail comite.etica@saofrancisco.edu.br
- 8 - Poderei entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo estudo, Daniela Augusta Guimarães Dias, sempre que julgar necessário pelo telefone (35)3295-9700 – Ramal 9770 ou pelo e-mail daniguim3@gmail.com

9- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e outra com a pesquisadora responsável.

Machado, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Sujeito de Pesquisa ou

Responsável: _____

Assinatura da Pesquisadora Responsável:

APÊNDICE I – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

Inicialmente, agradeço a sua disponibilidade em participar deste questionário, que tem como objetivo identificar dados socioeconômicos dos alunos e ex-alunos do curso de Licenciatura em Computação do IFSULDEMINAS – Câmpus Machado. Responder as perguntas contidas neste questionário levará em torno de 5 minutos. Os dados coletados serão mantidos em sigilo, sendo utilizados apenas em pesquisas que subsidiam, dão suporte à construção da minha tese de doutorado na Universidade São Francisco.

Daniela Augusta Guimarães Dias

Professora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas
(IFSULDEMINAS - Câmpus Machado)

Doutoranda em Educação na Universidade São Francisco – Câmpus Itatiba

Contato: daniela.dias@ifsuldeminas.edu.br

1. Dados Pessoais

Idade: _____ Cor: _____ Religião: _____

Sexo: _____

Qual sua profissão? Está trabalhando? Há quanto tempo?

Quantas horas semanais você trabalha?

(A) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.

(B) De 11 a 20 horas semanais.

(C) De 21 a 30 horas semanais.

(D) De 31 a 40 horas semanais.

(E) Mais de 40 horas semanais

2. Dados Familiares

Qual a escolaridade do seu pai e da sua mãe?

Nível de escolaridade	Escolaridade do pai	Escolaridade da mãe
Nunca frequentou escola		
Cursou somente a 1ª série		
Possui a 1ª e 2ª. Série		
Estudou até a 3ª série		
Estudou até a 4ª. Série		
Fundamental II ⁴⁹ (da 5a à 8a. série) incompleto		
Fundamental II (da 5a. à 8a. série) completo		
2º grau incompleto		
2º grau completo		
Curso superior incompleto		
Curso superior completo		
Pós-Graduação		

Profissão da sua mãe _____

Profissão do seu pai _____

Quantas pessoas moram com você? (incluindo filhos, irmãos, parentes e amigos)

- () Moro sozinho
- () 1 a 3 pessoas
- () 4 a 6 pessoas
- () 6 a 8 pessoas
- () 8 a 10 pessoas
- () mais de 10 pessoas

⁴⁹Atualmente, Fundamental I – do 1º. ao 5º. ano; Fundamental II – do 6º. ao 9º. ano.

A casa onde você mora é?

- (A) Própria
- (B) Alugada
- (C) Cedida
- (D) Financiada

Sua casa está localizada em?

- (A) Zona rural
- (B) Zona urbana

Renda familiar:

- () menos de 1 salário mínimo
- () de 1 a 3 salários mínimos
- () de 3 a 5 salários mínimos
- () mais de 5 salários mínimos

3. **Vida Escolar**

Em que instituição de ensino você cursou a educação básica (Ens. Fundamental e Médio)?

- () Somente em escola pública
- () Somente em escola privada
- () Em escola pública e privada

Com que idade você começou a trabalhar?

- (A) Antes dos 14 anos.
- (B) Entre 14 e 16 anos.
- (C) Entre 17 e 18 anos.
- (D) Após 18 anos.

Como você avalia ter estudado e trabalhado durante seus estudos?

- (A) Atrapalhou meus estudos.
- (B) Possibilitou meus estudos.
- (C) Possibilitou meu crescimento pessoal.
- (D) Não atrapalhou meus estudos

Qual o principal motivo da escolha do curso de Licenciatura em Computação? Foi a sua primeira opção no vestibular?

[Opcional] Deixe, aqui, o seu e-mail, caso tenha interesse em participar de atividades futuras decorrentes desta pesquisa:

**APÊNDICE II - DATAS E DURAÇÃO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS DOS
ALUNOS E PROFESSORES**

Alunos	Data da entrevista	Duração da entrevista
Simão	20/05/2016	20:49 min
Nadia	20/05/2016	11:38 min
Luís Eduardo	23/05/2016	21:52 min
Pedro	23/05/2016	33:13 min
Maria Olímpia	24/05/2016	14:22 min
Marcos	24/05/2016	13:30 min
João Benedito	25/05/2016	12:18 min
Amorim	02/06/2016	15:07 min
Wellington	02/06/2016	12:02 min
Luísa	20/06/2016	24:33 min
Professores	Data da entrevista	Duração da entrevista
Lenaura	01/11/2016	47:34 min
Eliane	07/11/2016	15:33 min
Francisco	09/11/2016	19:10 min
Cláudio	24/11/2016	10:49 min
Wanda	16/02/2017	24:13 min

APÊNDICE III - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

Questões para os alunos

- (1) Inicialmente, quero que me conte como foi sua formação na escola básica (educação infantil, ensino fundamental e médio). Relate suas lembranças sobre a escola, colegas e professores.
- (2) Relate como foi, para você, a escolha do curso de Licenciatura em Computação. Qual foi o percurso até chegar à universidade?
- (3) Quais foram as experiências mais marcantes durante o curso? Me conte algumas.
- (4) O que você sentiu/sente em relação à disciplina Prática de Ensino como componente curricular?
- (5) Relate suas lembranças dessa disciplina em seu curso.
- (6) Você se vê como professor(a)? Você se descobriu como professor?
- (7) Existe algum motivo especial que motivou ou não a sua escolha em ser professor?
- (8) Para o aluno que já concluiu a graduação, me conte como está sendo a sua experiência, agora como professor de computação, em sala de aula. Tem vontade de seguir a carreira acadêmica? Fazer Mestrado, Doutorado?
- (9) Para o aluno que concluiu a graduação e não está lecionando, me conte sobre seu trabalho e quais motivos o levaram a atuar nessa área?

Questões para os professores

- (1) Conte-me como foi a sua formação desde a escola básica até a escolha em tornar-se professor de Computação. Você sempre quis ser professor?
- (2) Como tem sido sua formação continuada?
- (3) Como você se vê como professor?
- (4) O que tem a me contar sobre lecionar a disciplina Prática de Ensino como componente curricular? Relate suas lembranças e experiências.
- (5) Poderia me falar sobre a relação com os alunos? Você se vê como formador de professores?
- (7) Como tem sido a preparação das aulas da disciplina Prática de Ensino como componente curricular? Quais são as suas maiores dificuldades, dúvidas e desafios?

ANEXO III – MATRIZ CURRICULAR DO ANO 2009



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS

CÂMPUS MACHADO

(Lei nº 11.892 de 29-12-2008)

Curso:	Computação	CARGA HORÁRIA	
Nível/Modalidade	Superior	NB - Núcleo Básico	270
Classificação	Graduação Licenciatura	NP - Núcleo Profissional Essencial	648
Área/Eixo	Computação	NE - Núcleo Profissional Específico	1133
Ato Legal Criação Curso	Resolução CS nº06 de 24/11/2009 - DOU 27/11/09	PE - Prática de Ensino	216
Local:	Câmpus Machado	Sub-Total	2267
Nº Vagas:	30	Trabalho Conclusão de Curso	108
Período:	Noturno	Estágio Supervisionado	400
Periodicidade Matricula	Semestral	AAC -Atividades Acadêmicas Culturais	200
Situação do curso	Protocolado no E-MEC	CARGA HORÁRIA TOTAL	2975
Duração:	4 anos - 8 períodos		

Parâmetros		AAC	Atividades Acadêmicas Culturais	Finalidade do Curso: propiciar uma formação sólida e abrangente de educadores, com base nas áreas de computação e técnicas de informática, enfatizando aspectos científicos, técnicos, pedagógicos e sociais; Visa a geração de inovações no processo da formação de educadores para a educação básica, preparando-os para o exercício do magistério suportado por tecnologias de informática e fundamentos de computação.
Semanas	18	CCC	Conteúdo Científico Cultural	
Aula Minutos	45	PE	Prática de Ensino	
		NB	Núcleo Básico	
Calculo nº aulas		NP	Núcleo Profissional Essencial	
Total Carga Horária	18	NE	Núcleo Profissional específico	
Número Aulas	1,3333333	TCC	Trabalho Conclusão Curso	Habilitação: Licenciatura Plena em Computação
		EST	Estágio Supervisionado	

1º PERÍODO

Núcleo	DISCIPLINA	CH Total	Nº Aulas Semana	Total de Aulas	Total Horas
NB	Lógica Matemática	54	4	72	54
NP	Filosofia da Educação I	54	4	72	54
NP	História da Educação I	54	4	72	54
NB	Português Instrumental	54	4	72	54
NE	Introdução a Computação	40	3	54	40
NE	Organização de Computadores	40	3	54	40
Total	Total	296	22	396	296

2º PERÍODO

Núcleo	DISCIPLINA	CH Total	Nº Aulas Semana	Total de Aulas	Total Horas
NE	Algoritmos Estruturados	81	6	108	81
NB	Matemática Discreta	54	4	72	54
NP	Filosofia da Educação II	54	4	72	54
NP	História da Educação II	54	4	72	54
NB	Inglês Instrumental	54	4	72	54
Total	Total	297	22	396	297

3º PERÍODO

Núcleo	DISCIPLINA	CH Total	Nº Aulas Semana	Total de Aulas	Total Horas
NE	Psicologia da Educação I	27	2	36	27
NE	Linguagens e Técnicas de Programação I	54	4	72	54
NE	Redes de Computadores I	54	4	72	54
NE	Sistemas Operacionais I	54	4	72	54
NB	Metodologia de Pesquisa Científica	27	2	36	27
NP	Sociologia da Educação I	54	4	72	54

Total	Total	270	20	360	270
-------	--------------	------------	-----------	------------	------------

4º PERÍODO

Núcleo	DISCIPLINA	CH Total	Nº Aulas Semana	Total de Aulas	Total Horas
NE	Estrutura de Dados I	54	4	72	54
NE	Linguagens e Técnicas de Programação II	54	4	72	54
NE	Redes de Computadores II	54	4	72	54
NE	Sistemas Operacionais II	54	4	72	54
NB	Estatística	27	2	36	27
NP	Sociologia da Educação II	54	4	72	54
Total	Total	297	22	396	297

5º PERÍODO

Núcleo	DISCIPLINA	CH Total	Nº Aulas Semana	Total de Aulas	Total Horas
NE	Banco de Dados I	54	4	72	54
NE	Engenharia de Software I	54	4	72	54
NE	Linguagens e Técnicas de Programação III	54	4	72	54
NP	Didática I	54	4	72	54
NP	Estrutura de Dados II	54	4	72	54
PE	Práticas de Ensino em Computação I	54	4	72	54
Total	Total	324	24	432	324

6º PERÍODO

Núcleo	DISCIPLINA	CH Total	Nº Aulas Semana	Total de Aulas	Total Horas
NE	Banco de Dados II	54	4	72	54
NE	Engenharia de Software II	54	4	72	54
NE	Ferramentas de Desenvolvimento WEB	54	4	72	54

NP	Didática II	54	4	72	54
NP	Psicologia da Educação II	27	2	36	27
PE	Práticas de Ensino em Computação II	54	4	72	54
Total	Total	297	22	396	297

7º PERÍODO

Núcleo	DISCIPLINA	CH Total	Nº Aulas Semana	Total de Aulas	Total Horas
NP	Educação a Distância I	54	4	72	54
NP	Libras (era Informática Inclusiva)	27	2	36	27
NE	Inteligência Artificial I	54	4	72	54
NE	Processamento de Imagens	54	4	72	54
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso I	54	4	72	54
PE	Práticas de Ensino em Computação III	54	4	72	54
Total	Total	297	22	396	297

8º PERÍODO

Núcleo	DISCIPLINA	CH Total	Nº Aulas Semana	Total de Aulas	Total Horas
NP	Educação a Distância II	27	2	36	27
NE	Inteligência Artificial II	54	4	72	54
NE	Interface Homem Máquina	54	4	72	54
PE	Práticas de Ensino em Computação IV	54	4	72	54
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso II	54	4	72	54
NP	Gestão Educacional	54	4	72	54
EST	Estágio Curricular Supervisionado	400		0	400
AAC	Atividades Acadêmicas Culturais	200		0	200
Total	Total	897	22	396	897

ANEXO IV – MATRIZ CURRICULAR DO ANO 2017



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS

CÂMPUS MACHADO
(Lei nº 11.892 de 29-12-2008)

1º PERÍODO			
Disciplina	CH Total	Núcleo	Aulas semanais
Lógica Matemática	64	I	4
Algoritmos Estruturados	48	I	3
Filosofia da Educação I	48	II	3
Políticas Educacionais I	32	II	2
Introdução a Computação	64	I	4
Organização de Computadores	48	I	3
Prática como componente curricular I	48		3
Total	352		22
2º PERÍODO			
Disciplina	CH Total	Núcleo	Aulas semanais
Matemática Discreta	64	I	4
Inglês Instrumental	32	I	2
Didática I	64	II	4
Filosofia da Educação II	32	II	2
Sistemas Operacionais I	64	I	4
Políticas Educacionais II	32	II	2
Algoritmos Estruturados	48	I	3

Prática como componente curricular II	48		3
Total	384		24
3ºPERÍODO			
Disciplina	CH Total	Núcleo	Aulas semanais
Metodologia de Pesquisa Científica	48	II	3
Didática II	32	II	2
Psicologia da Educação I	64	II	4
Sistemas Operacionais II	48	I	3
Interface Homem Máquina I	32	I	2
Linguagens e Técnicas de Programação I	64	I	4
Redes de Computadores I	64	I	4
Prática como componente curricular III – 400h	48		3
Total	384		25
4ºPERÍODO			
Disciplina	CH Total	Núcleo	Aulas semanais
Estatística	32	I	2
Estágio I	32	II	2
Interface Homem Máquina II	32	I	2
Estrutura de Dados I	64	II	4
Linguagens e Técnicas de Programação II	64	II	4
Redes de Computadores II	64	II	4
Prática como componente curricular IV	48		3
Total	336		21
5ºPERÍODO			
Disciplina	CH Total	Núcleo	Aulas semanais
Avaliação do ensino e da aprendizagem	48	II	3
Estrutura de Dados II	64	I	4

Banco de Dados I	64	I	4
Engenharia de Software I	64	I	4
Estágio – II	32	II	2
Linguagens e Técnicas de Programação III	64	I	4
Prática como componente curricular V	48		3
Estágio Curricular Supervisionado I	50		-
Total	434		24
6º PERÍODO			
Disciplina	CH Total	Núcleo	Aulas semanais
Psicologia da Educação II	32	II	2
Sociologia da Educação I	32	II	2
Banco de Dados II	64	I	4
Engenharia de Software II	64	I	4
Ferramentas de Desenvolvimento WEB	64	I	4
Prática como componente curricular VI	48		3
Estágio Curricular Supervisionado II	50		-
Total	354		23
7º PERÍODO			
Disciplina	CH Total	Núcleo	Aulas semanais
Educação a Distância I	32	II	2
Libras	32	I	2
Sociologia da Educação II	32	II	2
Inteligência Artificial	64	I	4
Processamento de Imagens	64	I	4
Trabalho de Conclusão de Curso I	64	I	4
Prática como componente curricular VII	48		3
Estágio Curricular Supervisionado III	150		-
Total	486		21

8º PERÍODO			
Disciplina	CH Total	Núcleo	Aulas semanais
Educação a Distância II	32	I	2
Educação Inclusiva	32	II	2
Tópicos em Computação	64	I	4
Trabalho de Conclusão de Curso II	64	II	4
Prática como componente curricular VIII	64		4
Estágio Curricular Supervisionado IV	150		-
Total	406		18

Descrição	Carga Horária
Núcleo I	1664
Núcleo II	688
Núcleo III - Atividades teórico-práticas	200
Carga horária total dos Núcleos I, II, III	2.552
Prática como componente curricular (ao longo do curso)	400
Estágio Curricular Supervisionado (a partir do 5º período)	400
Carga Horária Total	3.352