

Orientação

Dedicatória

“Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*” (Freire, 2011, p. 75).

Dedico este trabalho a todas e todos que acreditam e lutam por uma educação crítica, libertadora, orientada à vocação humana do ser mais, defendida por Paulo Freire.

Embora injusto com um sem-número de pessoas a quem gostaria fazer menção, alguns nomes fazem-se prementes, colegas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Santo Augusto: Professor Doutor Adão Caron Cambraia, Professora Mestre Clarinês Hames, Evandro de Godoi, Professora Mestre Márcia Adriana Rosmann e Professora Doutora Marileia Gollo de Moraes. Com vocês, amigos educadores, aprendo.

À família a qual felizmente faço parte, pela compreensão nas ausências, especialmente pelo companheirismo e amorosidade da esposa Francieli.

Ao educador Paulo Freire, pensador do mundo, que nele e com ele construiu um legado imprescindível para a formação de professores em uma perspectiva de educação como prática de liberdade. Que aprendamos a reinventá-lo, como dever profissional, imperativo histórico, na concretude dos espaços em que atuamos.

AGRADECIMENTOS

À orientadora deste trabalho, Professora Doutora Ivaneide Dias Pereira Mendes, pelos conhecimentos, confiança, paciência, colaboração, disponibilidade e dedicação. Sua coerência é inspiradora.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, representado pela Magnífica Reitora, Professora Doutora Carla Comerlato Jardim, bem como pela Diretora Geral do Campus Santo Augusto, Verlaine Denise Brasil Gerlach, pelos esforços em concretizar a política de capacitação que tornou a realização deste trabalho possível, bem como pela aquiescência e presteza com relação à pesquisa.

À Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, pela parceria firmada com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, bem como ao corpo docente, pelos conhecimentos socializados e demais esforços empreendidos no acolhimento aos estudantes, a dialogicidade presente nas práticas educativas percebidas no decorrer da formação.

Aos licenciados em computação que participaram da pesquisa, pela disponibilidade e abertura à entrevista.

Aos colegas do curso, pelo trabalho colaborativo e amizade nos calorosos dias inverniais em que estivemos reunidos.

RESUMO

O presente trabalho busca compreender a relevância que a participação em um curso superior de formação de professores proporcionou à trajetória de vida dos adultos licenciados. Inscreve-se, portanto, como uma investigação sobre a educação de adultos no âmbito formal com implicações na formação profissional e humana dos sujeitos.

Em um primeiro momento é exposta uma fundamentação teórica que situa o objeto de pesquisa em uma narrativa histórica do desenvolvimento educacional brasileiro no sentido de contextualizá-lo na contemporaneidade. Busca efetuar uma leitura de quem são estes adultos, sujeitos concretos. São apresentados e discutidos momentos-chave no tocante à educação de adultos, formação de professores, bem como as características pessoais dos adultos, tais como aspectos motivacionais e tempos de aprendizagem.

Posteriormente, os detalhamentos da pesquisa empírica são apresentados. Tomou-se como base os relatos dos egressos do Curso de Licenciatura em Computação, promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Santo Augusto, consistindo em um estudo de caso situacional. Para coleta de dados foi empregada entrevista semiestruturada, com guia definido previamente com a intencionalidade de obter subsídios à análise baseada em categorias.

Por fim, são apresentados os resultados da pesquisa, inscrita no paradigma interpretativo, e considerações acerca desta. São analisados os discursos afim de perceber os encadeamentos que a participação, no referido curso, proporcionou à trajetória de vida dos adultos entrevistados, durante o período formativo e pós-formativo.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem dos Adultos; Licenciatura em Computação; Educação Formal; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

ABSTRACT

The present work aims understand the relevance that the participation in a teacher training degree provided to the life's path of adults trained. Enrolls, therefore, as an investigation about adult education in a formal scope with implications on professional and human formation of subjects.

In the first moment is presented a theoretical foundation that places research's object on a historical narrative of Brazilian educational development in the sense to contextualize it into the contemporaneity. It aims make a reading of who are these adults, concrete individuals. It's shown and discussed important moments that concerns of adult education, teacher's training, as well personal aspects of adults, like motivation aspects and learning times.

Posteriorly, the empiric research's detailing are presented. It was based on narratives of individuals graduated on the Computer Science Degree, offered by Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Santo Augusto, as a situational study case. For data collection was used semi-structured interview, with a guide previously defined with the intentionality to provide subsidies to categories-based analysis.

Finally, are presented research results, belonged to the interpretative paradigm, as well considerations about these results. The discourses are analyzed in the sense to realize the contextures that participation, on the referred academic degree, provided to the life's path of interviewed adults, while in degree period, as well after degree.

KEYWORDS: Adult Learning; Computer Science Degree; Formal Education; Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

ÍNDICE

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xiii
LISTA DE QUADROS	xiv
INTRODUÇÃO	1
PARTE I – MARCO TEÓRICO E METODOLÓGICO	5
CAPÍTULO I – OS ADULTOS NO ENSINO SUPERIOR	5
1. A educação de jovens e adultos: ideias e conceitos	5
2. A EJA no Brasil: aspetos históricos, políticos e sociais	8
2.1. Ensino superior brasileiro: histórico e a participação dos adultos	20
2.2. A Formação de professores no Brasil e o contributo do Instituto Federal Farropilha neste processo de formação	26
2.2.1. Formação de professores: panorama histórico	26
2.2.2. Relevância dos IFES e do IFFAR na formação docente	31
2.3. Licenciandos adultos	35
2.4. A formação na licenciatura em computação: tensões e processos educativos	43
2.4.1. Os adultos licenciandos em computação	44
2.4.2. Contributos teóricos da Licenciatura em Computação do IFFAR	48
CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO	55
1. Problema e Objetivos	55
1.1. O problema e a sua justificação	55
1.2. Objetivos	58
1.2.1. Gerais	58

1.2.2. Específicos	58
1.3. Metodologia	59
1.3.1. Pesquisa qualitativa/quantitativa	59
1.3.2. Estudo de caso	59
1.4. Local de estudo e participantes	60
1.4.1. Local de estudo	60
1.5. Participantes	61
1.6. Técnicas de recolha de dados a utilizar	63
1.7. Técnicas de tratamento de dados a utilizar	64
1.8. Confiabilidade e validade	65
CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
1. Caracterização sociodemográfica e sociofamiliar dos «Adultos»	67
1.1. Idade, estado civil, local de residência, com quem reside	67
1.2. Experiência profissional prévia ao Curso de Licenciatura em Computação	69
2. Aspectos motivacionais que levaram à opção pela Licenciatura em Computação	71
3. Perceções sobre a participação no Curso de Licenciatura em Computação	76
3.1. Dificuldades percebidas na trajetória académica	77
3.2. Aspectos relevantes da trajetória académica	80
3.3. Participação em projetos e programas complementares ao curso	84
3.4. Atividade profissional atual e realizada após a formação	85
3.5. Aspectos formativos na dimensão humana	89
3.5.1. Relação das TDICS com a escola e a sociedade	90
4. Expetativas correspondidas com relação ao curso e demais sugestões	94

4.1. Contribuição do curso para novas leituras de mundo	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
ANEXO – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética na Pesquisa	121
APÊNDICES 1 – Guião de Entrevista	123
APÊNDICES 2 – Análise das Entrevistas	125
APÊNDICES 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevista	163

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

EA – Educação de Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

IFES - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFFAR - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha

MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

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

RFEPCT - Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

TDICS - tecnologias digitais de informação e comunicação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descrição básica dos entrevistados	68
---	----

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, as políticas públicas de expansão da oferta de vagas em cursos superiores de formação de professores, impulsionadas através de ações afirmativas, programas de financiamento e bolsas, bem como da criação de instituições públicas que abrangem tal modalidade formativa, têm contribuído para a ampliação do quadro funcional docente socialmente percebido como fundamental à educação intencional. No âmbito deste estudo, toma-se como marco referencial desta expansão, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES), concretizados a partir do final de 2008 (Lei n. 11.892, 2008), distribuídos amplamente no território brasileiro, abrangendo regiões historicamente desassistidas de ofertas formativas em caráter público, gratuito.

Paralelo a este fato, os crescentes processos de informatização no mundo do trabalho e nas relações sociais têm alterado os meios pelos quais os sujeitos comunicam-se, constroem conhecimentos. Dada a especialização referente à computação e a necessidade de haver educadores preparados para trabalhar tais conhecimentos, os cursos de Licenciatura em Computação têm sido ofertados para disponibilizar à sociedade profissionais com a capacidade de integrar os conhecimentos técnicos da computação e os pedagógicos da educação intencional. Conforme Castro e Vilarim (2013), este curso foi inaugurado no Brasil em 1997, sendo que em 2013 foram contabilizados 110 cursos. Os autores, ainda, observam a relevância que os IFES têm proporcionado à popularização desta recente licenciatura (Castro & Vilarim, 2013).

Em uma perspectiva progressista, de inspiração freireana (Freire, 2011), não é esperado aos sujeitos formados nestes cursos apenas uma formação profissional, pois eles não constroem suas existências estritamente nos espaços de atuação profissional. Enquanto sujeitos concretos participam em diversas instâncias sociais, quer familiar, bem como com a comunidade local e global, mediados muitas vezes por tecnologias digitais em rede. Deste modo,

espera-se que a graduação de nível superior contribua para uma qualificação em diversas direções através de valores como criticidade, participação, tolerância, autonomia, colaboração. A formação compreende, portanto, aspectos profissionais e humanos, potencializando o aperfeiçoamento dos sujeitos e, conseqüentemente, da sociedade a qual pertencem.

Os acadêmicos que se inserem nestes cursos têm variadas trajetórias existenciais, comportando experiências e aspirações próprias de cada indivíduo. Como o estudo tem como cerne a educação de adultos, procurou-se refletir sobre os adultos envolvidos com a Licenciatura em Computação, mais especificamente os formados pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR) no Campus localizado no município de Santo Augusto, região interiorana do sul do país. A inquietação primária para a realização do trabalho é perceber as implicações da formação superior no Curso de Licenciatura em Computação oferecido por esta instituição na trajetória de vida dos adultos licenciados, ou seja, a relevância que esta formação teve para estes sujeitos, na perspectiva de formação profissional e humana.

O trabalho é composto por três capítulos, sendo que o primeiro consiste em um referencial teórico que fornece subsídios para a investigação. É um capítulo composto por tópicos e subtópicos que ajudam a contextualizar os licenciados em computação do IFFAR na contemporaneidade. Inicialmente é apresentada uma narrativa histórica da educação de adultos no Brasil, com enfoque em aspectos históricos, políticos e sociais, baseado em momentos-chave, amparada por marcos legais. Deste modo, poderá ser percebido como tem se dado o desenvolvimento da educação de adultos neste Estado.

Sequencialmente, seguindo a linha narrativa, é apresentado um panorama histórico do desenvolvimento da educação superior e da formação de professores no Brasil, com o objetivo de contribuir para a compreensão do quadro atual. Também incide sobre o papel que os IFES e o IFFAR vêm apresentando nestes processos educativos. Dando seqüência, apresentam-se tópicos acerca do público adulto que integra a Licenciatura em Computação e

os contributos teóricos que o IFFAR vem construindo em sua trajetória institucional. Deste modo, espera-se que esta fundamentação seja suficiente para a compreensão teórica do licenciado adulto do Curso de Licenciatura em Computação do IFFAR.

O segundo capítulo é dedicado a explicitar o estudo empírico, em que foram entrevistados nove adultos licenciados em computação pelo IFFAR, com a conseqüente análise dos discursos através das categorias «Adulto», «Formação Profissional» e «Formação Humana». Nele são detalhados o âmbito da pesquisa, seus objetivos e aspetos metodológicos.

O terceiro capítulo, de análise e discussão dos resultados, busca apresentar os dados sistematizados que foram coletados conforme os procedimentos prescritos no capítulo anterior. Neste momento, pode-se conhecer os discursos produzidos pelos sujeitos entrevistados, suas trajetórias anteriores ao período acadêmico, a experiência discente de licenciandos em computação, bem como verificar, se, na atualidade, o que estes adultos vêm produzindo em suas vidas conta com alguma influência desta formação.

Ao fim são tecidas considerações sob os resultados no sentido de prover um posicionamento frente aos objetivos propostos na investigação, valorando qualitativamente determinados aspetos percebidos, assim como possíveis lacunas que indicam caminhos para a continuidade da pesquisa.

PARTE I – MARCO TEÓRICO E METODOLÓGICO

CAPÍTULO I – OS ADULTOS NO ENSINO SUPERIOR

1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: IDEIAS E CONCEITOS

As ideias e conceitos vão sendo moldados pelos movimentos dialéticos da humanidade, nos períodos espaço-temporais em que são gerados, ressignificados, idealizados e concretizados. Considerando que os estudos não buscam verdades plenas, mas caminhos para compreender melhor determinados objetos, fenômenos e fatores de cultura, suscitando novas perguntas, movimentando o conhecimento, tomando-se as ideias contemporâneas como recurso dialógico para com o passado. Este capítulo corre, portanto, um risco, que é necessário assumir, por isso a sua pertinência de expô-lo, é o de julgar rigidamente a história com olhares contemporâneos, influenciados por valores que quisá existiram no contexto tomado como objeto de estudo, incorrendo em anacronismos.

Para pensar na EA torna-se necessário, primeiramente, expor conceitualizações orientadoras, embora se perceba a dificuldade de definições e sistematizações a respeito de conceitos, dada a historicidade, polissemia e orientação política que perpassam suas construções. Uma conceituação de educação ampla é posta por Libâneo (2013), ao postular que

A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e interrelações que convergem para a formação de traços de personalidade

social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática (p. 21).

Neste sentido, a educação afirma-se como uma atividade imprescindível da constituição humana, porém esta atividade pode levar a caminhos de humanização, bem como desumanização (Freire, 1997). Humaniza-se na medida em que leva o sujeito a desvelar, problematizar, compreender a realidade que o condiciona, levando-o a transformar esta realidade. Contudo, pode se desumanizar se levado ao inverso da premissa anterior, a apenas adequar-se à realidade, de ser um ser para os outros, negando a sua autonomia transformadora (Freire, 1997).

A definição exposta por Libâneo (2013), da educação como as inúmeras relações entre os sujeitos concretos, ou seja, socio-histórico-culturais, com suas produções materiais e imateriais, colabora para a compreensão da EA, mas são necessários outros aportes, para direcionar os olhares às contradições das ações educativas, seu caráter que pode ser humanizador, libertador, bem como potencialmente opressor, conforme aponta Freire (2013b). Tal ponderação, sobre generalizações entorno de temas educativos, também é percebida em Lima (2016), sobre a necessidade de pensar politicamente, com parâmetros valorativos.

No mesmo sentido, a definição de adulto, deste ciclo da vida humana, pode ser pensado também sob diversos prismas, como o psicológico, pedagógico, biológico, social, jurídico, dentre outros, conforme percebido por Mendes (2007, p. 36). A autora afirma que “(...) a idade cronológica não é directamente proporcional ao tempo de desenvolvimento dos sujeitos”, portanto as definições de senso comum que em determinada faixa etária todo sujeito pode ser considerado, para além dos termos jurídicos, adulto, se mostra superficial. O sujeito pode ser considerado adulto à medida que desenvolve experiências em diversos âmbitos e, conforme a autora, assume responsabilidades. Por esta razão podemos inferir que um sujeito com dezoito

anos pode ter características que afirmem-o como adulto, enquanto outro, com idade superior, não.

Relativo à educação de adultos, tome-se como premissa o exposto por Mendes (2007, p. 38) ao afirmar que “Na actualidade, a Educação de Adultos diz respeito à qualificação profissional, ao desenvolvimento comunitário, à formação política e a outras acções de natureza cultural, que ocorrem fora do espaço escolar e à própria formação escolar”. Neste sentido, a EA ocorre em todas as instâncias da atividade social do adulto, havendo ou não intencionalidade educativa, embora seja mais comum perceber a dimensão intencionalmente educativa. A visão de Mendes pode ser complementada por Rothes (2009), ao afirmar que

O trabalho analítico tem de considerar, mas sendo capaz de teoricamente as distinguir, dois tipos de práticas educativas: um abrange os processos educativos para adultos, intencionalmente organizados, tenham eles carácter formal ou não formal; um outro considera as aprendizagens informais, ou seja, aquelas que realizamos sem que tenham resultado as acções com intenção educativa deliberada (p. 115).

Sendo assim, é possível perceber a complexidade e abertura do termo da EA, a necessidade de pensar para além da questão educativa formal, muito embora seja expressivo o quantitativo de contribuições teóricas nesta delimitação, dada a tradição das reflexões sobre a educação no âmbito académico. Contudo, na medida em que se analisam determinadas práticas ou representações com o olhar amplo, para além do formal, pode-se levar a considerações mais aprofundadas sobre objeto de estudo. Contudo, cabe reforçar que o âmbito desta investigação se encontra no campo formal.

Com relação à terminologia empregada na temática da EA, uma clarificação se faz necessária: o termo educação de jovens e adultos (EJA) tem presença maoritária no contexto brasileiro do que EA, com maior tradição nas comunidades europeias. Os termos podem ter equivalências e distanciamentos, conforme o contexto analisado. Por exemplo, em um dado escrito há equivalência, aos que os autores perceberem “(...) que aqueles que frequentam os programas de educação de adultos são maoritariamente os

jovens trabalhadores” (Gadotti, 2011a, p. 38). Neste caso, é possível considerar que estes jovens são, em maioria, “jovens adultos” (Capdevila, 2002, citado por Mendes, 2007, p. 36), então sendo possível analisar o histórico da EJA considerando-a como parte da EA. Em outros trabalhos a equivalência não será possível. Sendo assim, os referenciais teóricos de EJA a serem apresentados foram selecionados em um sentido de proximidade à EA.

2.A EJA NO BRASIL: ASPETOS HISTÓRICOS, POLÍTICOS E SOCIAIS

Para refletir sobre o percurso histórico da educação de adultos no Brasil é necessário, primeiramente, fazer menção aos povos que habitavam o continente sulamericano anteriormente ao período colonial. Estes educavam-se através do trabalho, da cultura, das relações intrínsecas às comunidades tribais e também nas relações com os demais grupos étnicos que coexistiam neste espaço-tempo, mediados pelo ambiente, todos também com historicidade, politicidade, qualidades humanas que influenciaram os tempos presentes, mesmo à sombra do projeto civilizatório a que foram submetidos.

Exemplos do constructo cultural indígena podem ser percebidos em Ribeiro (1995), ao relatar aspectos como a agricultura, movimentações e expansões tribais no território sulamericano. Conforme o autor, “Para os índios, a vida era uma tranquila fruição da existência, num mundo dádivo e numa sociedade solidária. Claro que tinham suas lutas, suas guerras. Mas todas concatenadas, como prélios, em que se exerciam, valentes” (p. 47). O encontro com os povos colonizadores permitiu, resguardadas as devidas proporções, intercâmbios culturais que alteraram o modo de vida de muitos povos, o que, devido às características sociais e produtivas daquele período, incorreu em dominação e genocídio.

É necessário considerar, portanto, que os povos indígenas, ou especificamente os adultos, educavam-se através de seu trabalho e da sua história, das lendas e das crenças que eram legadas entre gerações através da cultura, predominantemente oral, representada pela linguagem. Conforme Ribeiro (1995), o modo de vida e produção destas populações poderia ser descrita como similar à comunista, devido à ausência de alienação na atividade produtiva e da propriedade de bens. Em determinadas tribos poderia ser percebido que, “Mesmo que a divisão de tarefas leve as pessoas a exercerem funções diferentes, o trabalho e o seu produto são sempre coletivos” (Aranha, 2006, p. 35). Ribeiro (1995) exemplifica com a vida nas malocas, habitações coletivas, sem divisórias particulares.

Com relação à chegada dos europeus ao agora denominado território brasileiro, no início do século XVI, as ações educativas informais ocorriam na medida em que as culturas iam-se fundindo, conflitando, seja através da expulsão de uma etnia, bem como da aliança entre outras e os colonizadores para, mediados pela guerra e pelo trabalho de coleta, chegar-se aos fins de obtenção de recursos naturais para atender o mercado europeu em expansão. Os adultos que participavam desses atos educavam-se, incluindo os colonizadores, com o reconhecimento do território e da cultura indígena, à medida que as interações linguísticas se tornavam compreensíveis.

Com relação às ações educativas intencionais, Haddad e Di Pierro (2000, p. 14-15) afirmam que “Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua função educativa missionária em grande parte dos adultos”, portanto percebem-se os primeiros esforços através de um projeto cristão de civilização, que conferiu uma educação voltada para as questões produtivas, de linguagem e de ética própria da cultura dos colonizadores. No século XVIII, por razões de ordem política, as atividades jesuíticas foram interrompidas (Aranha, 2006) e, conseqüentemente, as ações educativas intencionais para adultos promovidas por esta ordem cessaram-se (Haddad & Di Pierro, 2000). Conforme Aranha (2006) outras ordens religiosas foram relevantes para a educação deste período, contudo a jesuíta foi a que mais documentação

constituiu, portanto é a ordem religiosa e educativa majoritária em seu período histórico, que fora superior a 200 anos (Aranha, 2006). A partir do próximo período histórico, compreendido como Brasil Colônia, é que novos esforços educacionais foram empreendidos.

Outra matriz determinante na constituição brasileira que engloba, portanto, a EA, é a influência e relações dos povos africanos escravizados que foram trazidos ao Brasil para executar as tarefas manuais inerentes aos ciclos produtivos de cada período, tais como as atividades de extração de madeira, minérios e agricultura. Povos que trouxeram um importante legado cultural, no qual se incluíam matrizes religiosas tradicionalmente africanas, muçulmanas e cristãs, que, paralelamente aos colonizadores europeus majoritariamente cristãos, resistiram às opressões próprias de seu estado e sincretizaram as referidas bases culminando em crenças e rituais contemporaneamente legitimados, como pode ser percebido na relação próxima entre santos e orixás (Ferretti, 1998). Ainda neste sentido, Pinsky (1998) alerta que a questão da escravidão não deve ser analisada friamente como uma relação entre homens relegada ao passado, sendo a sociedade atual herdeira desta cultura, que legitimou a separação entre trabalhos manuais e intelectuais e construiu preconceitos ainda presentes na sociedade brasileira. Movimentos de resistência a este estado de desumanização foram estabelecidos nas comunidades quilombolas, onde os sujeitos que conseguiam evadir das propriedades onde eram aprisionados organizavam-se para produzir suas existências com maior dignidade. Neste sentido, a EA esteve marcada em sua dimensão informal.

A educação no território brasileiro tem seu marco legal, conforme Haddad e Di Pierro (2000), a partir do documento intitulado “Constituição Política do Império do Brasil” (Carta de Lei de 25 de março, 1824), como pode ser percebido ao informar como direito “A Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos” (Carta de Lei de 25 de março, 1824). Conforme os autores relatam, esta obrigação não foi seriamente cumprida, ainda mais

considerando-se que neste período o comércio escravagista ainda era permitido.

Atendendo a pressões internacionais, foi somente a partir da segunda metade do século XIX que a escravidão foi processualmente proibida, primeiramente através da Lei Eusébio de Queirós (Lei n. 581, 1850), que buscou reprimir o tráfico de seres humanos escravizados, posteriormente, com a Lei do Ventre Livre (Lei n. 2.040, 1871), que determinou com a condição de livres os filhos de mulheres escravizadas, nascidos a partir da data de promulgação da lei, em seguida pela Lei dos Sexagenários (Lei n. 3.270, 1885), que libertava escravos idosos e, por fim, a Lei Áurea (Lei n. 3.353, 1888), que extinguiu a escravidão. Ainda que no campo prático estas leis não tenham sido cumpridas a rigor ou tenham-se empregado artifícios para burlá-las, constituem-se como marcos legais que indicam o caminho pelo qual o império brasileiro deslegitimou este sistema que é imprescindível para a leitura do Brasil contemporâneo.

Retornando à questão educacional deste período, sob a perspectiva atual, a educação de adultos formal não foi considerada a todos indivíduos, pois significativa parte da população brasileira sequer era considerada cidadã. Estabelecendo parâmetros correntes, em termos críticos, a cidadania continua a ser negada às parcelas da população que descendem de povos marginalizados nos séculos anteriores à república federativa brasileira, se não no âmbito jurídico, ao menos no âmbito social, traduzido territorialmente nas favelas, produtivamente em relações de trabalho precárias, nos distanciamentos dos princípios promulgados na constituição republicana atual. Mas qual a origem das favelas, comunidades em que muitos sujeitos pertencentes a estas parcelas residem? Segundo Gianotti (2009), a ausência de um projeto de reforma agrária que atendesse à população que havia tornado-se juridicamente liberta.

Perversamente, através da Lei nº 601, promulgada no mesmo ano da Lei Eusébio de Queiros, foi coibida a posse de terras na modalidade usucapião, informando que “Ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por

outro título que não seja o de compra” (Lei n. 601, 1850). Deste modo, os indivíduos libertos não puderam constituir oficialmente propriedades, salvo os que tivessem poder econômico para isso, parcelas insípidas desta população explorada.

Na etapa histórica posterior, denominada Primeira República, iniciada a partir de 1889 (Decreto n. 1, 1889), de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), pouco se evoluiu no campo da EJA. A pouca evolução a que os autores se referem diz respeito às ínfimas parcelas que tinham acesso à educação formal, dadas as questões estruturais deste tempo histórico. Contudo, é necessário considerar que no século XIX houve significativos esforços privados e públicos para educar os adultos no sentido de instrução primária, alfabetização, preparação para os trabalhos urbanos, conforme apontado por Nogueira e Filho (2016), que contribuíram para o pensamento e para as ações posteriores, inclusive fornecendo bases para movimentos educacionais legitimados no século XX, como o da Escola Nova (Nogueira & Filho, 2016).

A escravidão acabara oficialmente devido às pressões locais e internacionais e, agora, a educação tomaria uma maior centralidade. Isto porque, dado o relativo atraso com relação a outros países e o início do processo de industrialização, a partir do século XX, cresceu a demanda por uma maior especialização dos trabalhadores. No período da primeira república o Brasil recebeu imigrantes de diversos países europeus, proporcionando novas influências culturais. Instalaram-se nas áreas rurais ainda não colonizadas e em áreas em processo de urbanização, decorrentes da industrialização em fase inicial. Conforme Gianotti (2009, p. 51), “Estas indústrias, porém, não aceitariam, como trabalhadores, ex-escravos, mas sim, imigrantes europeus”, sendo esta uma das razões pela acolhida dos estrangeiros no território nacional.

Contudo, as condições de trabalho, conforme afirma este autor, eram desprezíveis, tais como no início da industrialização inglesa, com expectativa de vida baixíssima e exploração infantil. Porém, as classes dominantes, ao privilegiar a mão-de-obra europeia, com alguma experiência de

industrialização em seus países de origem, importou um legado de luta com uma matriz educativa determinante: a sindicalização (Gianotti, 2009).

Essa matriz sindical que fomentava a organização de operários repercutiria em greves e pressões de ordem política que objetivavam melhores condições de trabalho, conotando um viés educativo de grande relevância na vida dos adultos. Embora sufocados em eventos históricos posteriores, na atualidade persiste a relevância da EA nos movimentos sindicais, para além da dimensão informal, como pode ser percebido em ações educativas organizadas por estes grupos.

Para se ter uma noção do quadro educativo formal até o século XX, note-se que “O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta” (Haddad & Di Pierro, 2000), o que pode ajudar a compreender a contemporaneidade brasileira, a construção dos abismos socioeconômicos tão difíceis de diminuir, dados os poucos momentos históricos de desenvolvimento de projetos societários mais justos, com menor concentração de capital.

Considerando-se o quadro sociopolítico do início do século XX, buscou-se um novo projeto nacional com a Constituição da República (Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil, 1934), citando a situação educacional deficitária brasileira, que culminou, na década de 40, em ações educativas de parte do Estado afim de prover o ensino primário para adultos (Haddad & Di Pierro, 2000). Segundo os autores, até a década de 50 os índices de analfabetismo diminuíram para 46,7%, contudo uma formação com qualidade questionável, conotando que essa educação primária seria demasiado pobre, instrumental, carente na promoção de bases para a cidadania. É possível argumentar que nos espaços educativos externos ao escolar estes adultos educaram-se, é legítimo, contudo as condições de existência das parcelas exploradas desta população nem sempre dispunham de contextos que as levassem a estabelecer adequadas leituras de mundo. A partir da próxima, década houve esforços neste sentido.

O período compreendido no final dos anos 50, encerrando-se em 64, devido à instauração do regime militar autoritário, é considerado como de significativos avanços à EA, através da compreensão da educação como ato político de emancipação, libertação, luta, postulada por intelectuais, dos quais Paulo Freire tornou-se expoente. “Elevada agora à condição de educação política, através da prática educativa de refletir o social, a educação de adultos ia além das preocupações existentes com os aspetos pedagógicos do processo ensino-aprendizagem” (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 113). Segundo os autores, neste período emergem as bases da educação popular, que respeita a cultura dos povos oprimidos e potencializa o desenvolvimento de uma consciência crítica, que, coletivamente, busca melhores condições de existir e produzir, legado histórico de revoluções de matriz socialista que estavam a acontecer no século XX.

Os projetos de EA de ideal revolucionário desenvolvidos nestes anos foram abruptamente cessados através da imposição do regime militar no país, levando os cidadãos opostos a este regime a se afastarem de suas funções, havendo registros de prisões, tortura e mortes ocorridas neste período. Intelectuais como Paulo Freire precisaram exilar-se em outros países, dada a impossibilidade de atuarem no contexto autoritário posto. Neste período, “O Estado exercia sua função de coerção, com fins de garantir a “normalização” das relações sociais” (Haddad & Di Pierro, 2000, p. 113), considerada essa normalização a manutenção das relações socioeconômicas de exploração das classes trabalhadoras. Diversos países latinoamericanos tiveram experiências autoritárias semelhantes a esta neste período, fazendo parte de um contexto político com influência de nações capitalistas, que precisavam garantir sua expansão econômica e afastar iniciativas comunistas, principalmente representadas pela experiência soviética.

No campo da EA, a iniciativa do Estado de maior alcance foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), fundado em 1967 e o ensino supletivo, a partir de 1971 (Haddad & Di Pierro, 2000). Tratavam-se de propostas de ensino de segunda oportunidade àqueles que não puderam participar da

educação formal básica na faixa etária convencionada como normal. Segundo os autores, o MOBRAL servia aos interesses de controle do Estado sobre a população em sentido ideológico, afastando-se das experiências críticas ocorridas no período antecessor ao regime militar, bem como não conseguiu alcançar satisfatoriamente seu objetivo, de eliminar os altos índices de analfabetismo.

O ensino supletivo seguiria um caminho semelhante ao MOBRAL, diferindo na gestão dos recursos e em critérios administrativos, estando mais próximo do ensino formal, regular, porém com características ideológicas semelhantes, igualmente distantes dos projetos de educação popular. O regime militar ocorreu de 1964 a 1985, com seu auge nas décadas de 60 e 70, provendo um legado educativo concernente com suas características estruturais.

O período posterior, denominado Nova República, foi de abertura à redemocratização e de emergência dos movimentos sociais outrora sufocados. Neste período, conforme Haddad & Di Pierro (2000), foi germinada a Constituição Federal, de 1988, que é o marco legal atual no Brasil, em que assegurou, em seu 208º Artigo, a oferta de educação básica “(...) gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988), considerada como própria dos 4 aos 17 anos de idade. Complementarmente, garantiu “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988). Deste modo, todo adulto tem acesso à educação básica provida pelo Estado, com vaga garantida no sistema escolar. Embora em outros períodos históricos já se houvesse legalmente assegurado o acesso à educação pública, foi a partir deste momento que ela passou a ter larga aplicação no sistema educacional brasileiro.

Em uma perspectiva privada de educação formal e não-formal de adultos direcionada à profissionalização, desde a década de 40, disponível até os dias atuais, setores da indústria e comércio, com apoio do Estado, ofertam formações técnicas, com legitimidade perante a sociedade brasileira. Os conglomerados educacionais denominados “Sistema S” têm sua relevância e

contribuem para a EA, contudo, como são oriundos das classes empresariais, industriais, com laços muito estreitos com o mercado, com o modo de produção vigente, em uma perspectiva crítica podem não ser instituições ideais de formação para os trabalhadores. Tome-se, como exemplo, a consideração de Müller (2010) ao expor que

(...) a educação profissionalizante oferecida pelo SENAI transita entre o desejo das classes dominantes de se manterem no poder para, a partir dali, capacitar trabalhadores que elas mesmas utilizarão e o discurso da “prestação de serviços”, através do qual tenta convencer (e muitas vezes consegue) a opinião pública de que pratica uma educação democrática e desinteressada (p. 207).

Na década de 90 o campo formal da EA vivenciou a diminuição dos recursos públicos, graças à política neoliberal de diminuição da importância do Estado, além de uma diluição das especificidades pedagógicas com relação à educação realizada com os mais jovens (Haddad & Di Pierro, 2000). Percebe-se então um retrocesso, pois a educação formal deste tempo, além de não ser largamente construída com um caráter integral de formação para além da instrumentalidade, ainda não respeitava as especificidades do ciclo de vida adulta. Assim, a escola aceitou, por força de lei, todos adultos que dela desejassem participar, contudo seria uma participação maioritariamente similar à realizada com os jovens, sem levar em consideração as experiências e leituras de mundo que estes adultos, muitos deles integrados ao sistema produtivo (em indústria, agricultura e serviços), possuíam. Experiências estas que poderiam contribuir para a escola, se lhes fossem dada relevância.

As próximas duas décadas, com especial atenção governamental a partir de 2003, em que os representantes do Estado, cientes da herança cultural brasileira, que desenvolveu distâncias sociais severas, imbuídos de ideais de justiça social, em um cenário político e econômico favorável, estabeleceram programas de redistribuição de renda, ações afirmativas e investimentos em educação que avançaram significativamente o quadro da EA, seja através de bolsas de estudo e demais auxílios, bem como, programas educacionais como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação

Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

O PROEJA foi estabelecido através do Decreto Nº 5.478 (Decreto n. 5.478, 2005), que fora substituído pelo Decreto Nº 5.840 (Decreto 5.840, 2006), facultando às entidades educacionais públicas e determinadas entidades privadas sua realização. A substituição do decreto anterior incluiu as entidades privadas, que não haviam sido contempladas, tais como as que tradicionalmente trabalharam com a formação profissional, ligadas à indústria e comércio, citadas anteriormente. Com a possibilidade de organização em diversas modalidades, o PROEJA consiste na oferta de formação escolar de nível fundamental e médio, concomitante ou integrado à formação técnica, almejando a formação profissional, promovendo também o avanço nos níveis de escolaridade convencionais e o desenvolvimento de saberes relacionados à formação geral. Para isso, o referido decreto (Decreto 5.840, 2006) condiciona cargas horárias para formação geral e profissional.

Com relação à formação profissional, conforme a legislação (Decreto n. 5.840, 2006), as ofertas de cursos “(...) serão, preferencialmente, as que maior sintonia guardarem com as demandas de nível local e regional, de forma a contribuir com o fortalecimento das estratégias de desenvolvimento socioeconômico e cultural”. Essas demandas podem ser escolhidas através de estudos técnicos, consultas públicas, comissões com representatividade da comunidade local, dentre outras. Deste modo, mostrou-se um esforço político para a EA, que atualmente está disponível para as comunidades de diversos municípios brasileiros.

O PRONATEC preocupou-se em “estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração de trabalho, emprego e renda” (Lei n. 12.513, 2011), através de recursos financeiros destinados à formação profissional de diversos segmentos da sociedade, com especial atenção à classe trabalhadora, incluindo-se agricultores, pescadores, “(...) povos indígenas, comunidades quilombolas e adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (Lei n. 12.513, 2011). Percebe-se

os anseios em formar os cidadãos historicamente alheados de percursos educacionais formais amparados pelo Estado. Aos participantes, instituições e educandos, foram destinados aportes financeiros para fomentar as formações, que ocorrem com similaridade ao PROEJA com relação à formação profissional, porém mais afastados da formação básica, de ensino básico e médio. Consiste, então, em cursos técnicos concomitantes ao nível médio, como, por exemplo, o curso técnico em informática, em modalidade presencial ou à distância.

Porém, o PRONATEC foi realizado, em seus primeiros anos de execução, com formações de carga horária mais reduzida, ou alijeirada e descomprometida com a formação integral dos trabalhadores, como apontam estudos críticos do programa, a exemplo de Montalvão (2015, p. 23). O autor, ao comparar o programa a outras ofertas desde a década de 60, apontou que “(...) contribuíram para a consolidação de um modelo de formação profissional fragmentado, aligeirado e de baixo custo, de orientação tecnicista, consoante à reestruturação produtiva do capital”. Tal posicionamento é válido, porém, em termos concretos, trata-se de uma política que pode ter este viés, bem como o seu contrário, considerando que determinados grupos ou entidades podem orientar os trabalhos em um sentido mais integral, de formação humana, reunindo esforços de acordo com as oportunidades que se apresentam.

Na atual conjuntura política este programa encontra-se em retração, sendo provável sua extinção em prol de novas ações mais alinhadas à matriz político-econômica corrente, considerando que o PRONATEC se trata de uma política da base governamental que não está mais em exercício no cargo máximo do Poder Executivo Federal. Tanto o PROEJA quanto o PRONATEC integram o rol de ações que englobam a EA na modalidade formal.

Além dos programas educativos que ocorrem através das organizações sindicais, já mencionadas neste escrito, pode-se mencionar a participação das organizações não governamentais, associações comunitárias e programas de extensão organizados através da rede pública de educação no campo da EJA.

Os dados atuais sobre o analfabetismo apontavam que, em 2015, 8% da população brasileira era analfabeta (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016), índice que vem sendo reduzido continuamente, em nível moderado desde a década passada. A região do país com maior índice é a Nordeste (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016), que não teve centralidade no projeto nacional de desenvolvimento industrial, que ocorreu principalmente na região sudeste e sul, permanecendo por muitas décadas com matriz produtiva rural. Apenas este fator não justifica o menor desenvolvimento desta região com relação à alfabetização, mas ajuda a compreender que por muito tempo os povos ali presentes estiveram relegados ao sistema produtivo latifundiário, à concentração de capital, sistema que sofreu interferências em outras regiões agrícolas, como a região sul, onde os imigrantes europeus foram incentivados a constituir pequenas propriedades rurais.

Considerando uma população estimada em 204,9 milhões de habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2016), 16.392.000 é o quantitativo que representa os 8% analfabetos, que revela o quanto as políticas públicas de EA precisam avançar, isso desconsiderando quantitativamente as alfabetizações relativas, que possibilitam aos indivíduos decifrar códigos linguísticos, porém não interpretá-los e problematizá-los, movimento crítico necessário à leitura da palavra defendida por Paulo Freire (1982). Para este autor, em uma perspectiva de EA que ajude a construir uma nova sociedade, é necessária coerência entre discursos e ações, “(...) diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz” (Freire, 2013^a, p. 256), o que pode ser percebido como um problema recorrente no histórico brasileiro. Embora haja previsões legais, desde o período imperial, em poucos espaços temporais houve trabalhos significantes para a EA que efetivamente vieram a contribuir para o desenvolvimento humano de toda a população, incluindo as parcelas populares.

2.1. ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO: HISTÓRICO E A PARTICIPAÇÃO DOS ADULTOS

Para refletir a respeito dos adultos que integram o ensino de nível superior é necessário pensar concomitantemente na constituição destes espaços acadêmicos na história brasileira. Durante o período colonial, conforme Cunha (2000), Portugal não permitia a constituição de universidades em território colonial para mantê-lo sob controle intelectual, posto que haveria riscos de movimentos de independência que poderiam ser fecundados no meio acadêmico distante do centro imperial metropolitano. Some-se o fato de Portugal ter poucos professores disponíveis para a instalação de universidades para além da Europa, característica que outros reinos, especialmente o espanhol, não apresentavam (Cunha, 2000). Deste modo, houve um atraso histórico no estabelecimento de universidades no Brasil em comparação a outros países latinoamericanos.

Embora considere-se como primeira universidade em solo brasileiro a Universidade da Bahia, constituída desde o século XVI por Jesuítas, foi somente após o período colonial que houve esforços de ampliação deste nível de ensino, não em forma de universidades, mas de cátedras profissionais, para cursos específicos, tais como de medicina e engenharia (Cunha, 2000). É possível deduzir, dado o período histórico, que o acesso a estas instituições era restrito às classes dominantes, às faixas etárias jovens, que tinham possibilidades de acesso à educação superior.

A expansão das instituições continuou com mais ênfase no período republicano, nas passagens entre os séculos XIX e XX. Neste período houve manifestações de classe com o intuito de manter o acesso restrito às ínfimas parcelas mais abastadas da população, que desejavam manter o prestígio simbolizado pelo diploma acadêmico, que levaria a gozar de privilegiadas posições profissionais (Cunha, 2000). Não havendo a possibilidade de diminuição das estruturas educacionais, articulou-se a obrigatoriedade de

exames admissionais rígidos que pudessem selecionar determinados públicos e excluir os demais. Entenda-se os demais como os membros da classe média, filhos e netos de trabalhadores que alcançaram algum poder socioeconômico nas décadas anteriores. Ainda, foram produzidas críticas à qualidade das formações oferecidas nas novas instituições educacionais (Cunha, 2000). Conforme o autor, entre criações e dissoluções, tem-se como marco temporal 1920 com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, resultado do agrupamento de faculdades profissionais, que se mantém até os dias atuais. Nas quatro décadas seguintes a expansão educacional superior, pública e privada, foi se dando, em meio a governos autoritários que regulamentaram as criações, em meio a disputas no campo político que levaram diversas instituições a se firmarem, processualmente como um espaço de luta intelectual, portanto de poder.

Na década de 60, em um período de base política progressista, foi constituída a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024, 1961). Embora não houvesse menção explícita à EA, em seu 83º Artigo informou que “O ensino público superior (...) será gratuito para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos” (Lei n. 4.024, 1961). Embora haja aspectos considerados negativos nesta LDB, sobretudo pelas possibilidades ampliadas que foram dadas à educação privada (Silveira, 2006), o artigo supracitado demonstra uma intencionalidade voltada às parcelas menos abastadas. Contudo, os desdobramentos desta regra, regulamentações, critérios, não foram especificados nesta LDB e, somando-se ao fato de que os adultos populares raramente acessavam e concluíam o ensino secundário, este propedêutico ao superior, deduz-se que esta gratuidade de acesso não surtiu efeitos quantitativamente significantes no território brasileiro. Contudo, há de se considerar uma possibilidade a mais de acesso para a população geral, logo potencializando a EA neste período, afirmando-a ainda que de forma estrita.

Nos anos anteriores à instauração do regime militar de 1964, as universidades, sobretudo as públicas, com estudantes motivados pela política

de desenvolvimento social em voga na época, empreenderam esforços no sentido da alfabetização e formação política dos adultos pertencentes às classes populares e em diversas reformas no sistema universitário em sentido democrático (Cunha, 2000), contribuindo com o movimento de educação popular, através de pensadores como Paulo Freire. Com o novo regime político, o caráter popular, potencializador de consciências mais críticas à realidade contextual, foi abafada no meio universitário (Cunha, 2000), pois

(...) se garantia a liberdade de expressão, desde que não existissem indícios de afronta à segurança nacional, tendo sido a ameaça subversiva a bandeira de ordem em razão da qual o regime intervinha de acordo com seus interesses e no afã de perpetuar o status quo (Stelzer, Deligdisch & Gonçalves, 2011, p. 6).

Este quadro autoritário acarretou, obviamente, prejuízos à EA em uma perspectiva emancipatória, considerada subversiva quando os pensares direcionavam-se para a crítica ao sistema político vigente.

Embora o regime autoritário tenha oprimido os intelectuais distantes de sua matriz política, neste período histórico as universidades expandiram-se quantitativamente e infraestruturalmente, além de ampliarem as vagas em determinados cursos (Cunha, 2000). De fato houve iniciativas educativas durante este período, como as de alfabetização ofertadas através do MOBREAL e ensino supletivo, já abordados neste estudo, bem como a de ampliação das universidades, considerando haver pressão popular e de organizações estrangeiras para que a educação brasileira alcançasse patamares mais adequados comparadamente às nações economicamente mais desenvolvidas. Porém, muito do pensamento crítico precisou ser gestado clandestinamente, o que conferiu para as massas uma educação provavelmente deficitária. Por outro lado, a efervescência de ideias deste período histórico, o ímpeto de luta e resistência, potencializou os fazeres educativos posteriormente no período de reabertura política, mais democrática.

Ainda, no período militar, foram estabelecidos programas de pós-graduação (Cunha, 2000), destinados à qualificação profissional com o intuito de formar pesquisadores, provendo às universidades o papel social de locus de criação de conhecimento. Tratam-se de ofertas educativas formais que se

enquadram na EA, por ter como estudantes e professores provável quantitativo de adultos.

No período democrático, a oferta de ensino superior foi expandida, sobretudo em instituições privadas, o que “Aumentou significativamente o contingente de alunos com idade mais elevada, de trabalhadores em tempo parcial ou integral” (Cunha, 2000, p. 192). Os adultos trabalhadores pertencentes às classes populares, integrantes de um expressivo quantitativo da população brasileira, deram seus primeiros passos no ensino superior a partir das décadas de 80 e 90, em cursos não ofertados pelo Estado. Como o período de redemocratização abriu as portas para o ideário neoliberal, de ampliação dos segmentos privados no mundo do trabalho, as universidades privadas tornaram-se os espaços que muitos adultos conseguiram acessar, compondo um quadro de classes populares arcando com custos educacionais no nível superior, enquanto as classes dominantes, com melhores condições estruturais, frequentando cursos na universidade pública, sobretudo nas formações que conferem maior prestígio social.

A partir do ano 2000, através de um quadro governamental ciente da necessidade de ampliar a promoção de ensino superior, estabeleceram-se estratégias com o setor privado, através de isenções fiscais, provendo bolsas de estudo integrais e parciais, através do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (Lei 11.096, 2005), estas condicionadas a fatores socioeconômicos dos candidatos, tendo como parâmetro principal a renda familiar per capita. O PROUNI foi inserido na grande maioria das instituições privadas, muitas delas presentes em regiões em que as instituições públicas não abrangiam, oportunizando, aos jovens e aos adultos, melhores condições de permanência no percurso acadêmico.

Outra possibilidade de participação no âmbito privado se deu através de programas de financiamento, em especial o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) (Lei n. 10.260, 2001), que existia desde a década de 70, porém, com menor alcance que os ofertados a partir do ano 2000. Este programa possibilita aos estudantes pagar os custos universitários

após o período de graduação, com taxas de juros inferiores a empréstimos convencionais. Assim, indivíduos que não fossem contemplados pelo PROUNI, seja pela insuficiência de vagas ou por não atender a requisitos socioeconômicos, ainda teriam a possibilidade de financiar seus estudos, criando possibilidades de ingressar em cursos elitizados, como de medicina e odontologia. Isto permitiu, por um lado, a ampliação do setor privado na educação brasileira, mas, por outro, uma maior democratização no quadro discente, com participação das classes populares, que engloba o público adulto, portanto ampliando a EA.

No campo da educação superior pública, avançou-se com maior intensidade através da ampliação do quantitativo de Universidades Federais, a partir de 2000, e da criação dos IFES a partir do final de 2008 (Lei n. 11.892, 2008), estes abrangendo também outras modalidades de ensino, tais como o médio e o técnico. A expansão da rede pública foi capilarizada para o território nacional através dos IFES, alcançando regiões historicamente desatendidas no âmbito superior, potencializando, aos adultos, maiores possibilidades de acesso à educação formal sem necessitar deslocar-se aos centros urbanos, pois há campus dos IFES em municípios de regiões rurais, com densidade demográfica baixa.

Cabe ressaltar que a criação dos IFES trouxe como objetivo “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (Lei n. 11.892, 2008). Esta característica tende a diminuir os muros simbólicos que as separam dos espaços externos, potencializa ações que visam transformar o panorama de regiões socioeconomicamente deficitárias. Pela sua característica de oferecer educação em diferentes modalidades, possibilita, por exemplo, que os adultos e os adolescentes, pertencentes a um mesmo agregado familiar, possam atuar como estudantes em uma mesma instituição, conferindo um sentimento de pertença, de ocupação do espaço público, diferentemente de outros espaços educativos dedicados estritamente a níveis básicos ou superiores de ensino.

Uma modificação no sistema de acesso ao ensino superior, introduzido a partir de 2012, em âmbito federal, tem contribuído fortemente para a democratização do meio acadêmico através da inserção das classes populares: o sistema de cotas (Lei n. 12.711, 2012). Esta lei prevê nos IFES, universidades federais e demais instituições públicas ligadas ao poder federal reserva de 50% das vagas para discentes que tenham realizado seu percurso básico inteiramente em escolas públicas. Desta reserva, assegura cotas para famílias de baixa renda per capita, e, também, aos “(...) autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência” (Lei n. 12.711, 2012). Embora trate-se de uma lei relativamente recente, com instituições que, devido aos prazos para o cumprimento integral, introduziram as reservas de vagas há poucos anos, pode ser considerada uma ação política que busca diminuir a dívida histórica da nação para com os grupos sociais herdeiros de opressões e explorações que não teriam condições concretas de acesso em sistemas de seleção meritocráticos.

As possibilidades das classes populares acederem ao ensino superior, constituídas também por adultos, tende a contribuir para o desenvolvimento socioeconômico em uma perspectiva mais horizontal, de rutura com as estruturas hierárquicas que geram tantas mazelas à população. Não se trata de uma defesa pedagógica, mas de valorar como positiva uma medida que favorece o acesso ao ensino superior àqueles que sequer o vislumbrava. Sua presença em alguns espaços, tal como no curso de medicina, por exemplo, tensiona uma normalidade elitista à qual a universidade ainda está conformada.

Como pôde ser percebida, a EA no ensino superior vem sendo construída efetivamente no século XX, com avanços significativos nas últimas décadas e tende a se tornar permanente, muito devido à expansão das instituições públicas pelo interior do país e às características produtivas atuais. Decorre da presença de adultos populares no âmbito público e privado, graças às ações empreendidas para prover apoio financeiro e de reserva de vagas. Contudo, há de se considerar que tratam-se de políticas de governo suscetíveis a

alterações, e, considerando os períodos de insegurança econômico-política, de mudanças para um campo político menos identificado teoricamente com as lutas populares, intercorrências estas que poderão mudar os rumos de uma história que vem se tornando positiva no sentido de afirmação da EA na educação formal.

2.2.A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E O CONTRIBUTO DO INSTITUTO FEDERAL FARROPILHA NESTE PROCESSO DE FORMAÇÃO

Este tópico objetiva apresentar uma contextualização da formação de professores no Brasil através de uma narrativa histórica e, posteriormente, discursar sobre a relevância que o IFFAR vem potencialmente apresentando, através de marcos legais e indícios advindos de trabalhos científicos produzidos por pesquisadores da instituição.

2.2.1. Formação de professores: panorama histórico

As preocupações que tangem à formação de professores no percurso histórico brasileiro são mais recentes que nas nações europeias, devido a diversos fatores, tal como o projeto civilizatório primeiro dado à colônia, de matriz extrativista, de geração de matéria-prima para as metrópoles. Deste modo, é possível observar que no início do período colonial a formação docente era ofertada aos jesuítas que desejavam realizar trabalhos educativos direcionados aos povos indígenas (Vieira & Gomide, 2008). A formação consistia em seminários que preparava os jesuítas para a transmissão da doutrina católica a ser pregada através do meio oral. Prática esta, da

oralidade, que “(...) era defendida ardorosamente pela Igreja católica, contra a diretiva luterana da leitura dos textos cristãos” (Vieira & Gomide, 2008, p. 3.836).

Esta característica cultural predominantemente oral colaborou para a ideia de dispensabilidade de alfabetização das massas, o que veio a contribuir, em períodos posteriores, para quadros de analfabetismo maiores do que nos povos que foram instigados à leitura dos textos cristãos em função da reforma luterana. Dentre outros fatores, credita-se também à reforma os adequados índices de alfabetização dos povos europeus que apoiaram esta doutrina. Portanto, a reforma luterana deixou suas marcas na passagem da cultura oral para a escrita em âmbito popular (Barbosa, 2007).

Retornando ao contexto brasileiro, no período colonial, conforme registros referentes ao século XVIII (Vieira & Gomide, 2008), foi empregada a educação de caráter particular junto aos estratos sociais que dispunham, obviamente, de recursos para tal, parcela reduzida de uma população alheada de direitos civis, dada a organização sociopolítica do período. Segundo as autoras, os cidadãos interessados em atuar como docentes deveriam prover às próprias custas a infraestrutura para as aulas, e logravam, através desta função, o mérito de serem consideradas pessoas honradas, diferenciadas com relação à plebe. Ainda, no âmbito público, os recursos providos à formação docente eram insipientes. Tal situação perdurou neste período histórico.

No decorrer do período imperial continuaram a haver poucos esforços no sentido da formação de professores, porém, dada a necessidade de instrução docente graças à ampliação das instituições educativas comparativamente a períodos anteriores, entre hiatos temporais, foi considerado necessário aos educadores o aprendizado do método do ensino mútuo (Saviani, 2009). Este consistia em aprender a desenvolver uma prática de ensino direcionada a educandos que atuavam como monitores dos demais colegas, envolvendo técnicas de premiações e reprimendas, denotando um método de baixo custo, visto a possibilidade de apenas um professor organizar muitas turmas, contudo de questionável qualidade, considerando a precariedade da

transmissão dos conteúdos providos dos educandos monitores para os demais, posto que o professor dirigia os ensinamentos apenas aos monitores (Bastos, 1997).

As primeiras escolas que prestaram o serviço de formação docente foram denominadas Escolas Normais, sendo que sua criação e gestão foram descentralizadas, conferindo a responsabilidade às províncias. A primeira a ser instituída foi na Província do Rio de Janeiro (Decreto n. 10, 1835). Participariam dela os cidadãos interessados, bem como os professores que já atuavam nos espaços educativos formais instituídos pela província. Escolas desta natureza já existiam na Europa, constituindo uma influência direta à instalada nas províncias brasileiras. Conforme consta no supracitado Decreto, o método de alfabetização que empregado na formação docente fora o mútuo, também conhecido como lancasteriano (Decreto n. 10, 1835). Percebe-se, portanto, que esta corrente didática foi maoritária durante o período imperial.

A questão da participação nas escolas normais deste período, tanto de docentes, quanto discentes, era problemática. A atividade docente não era atrativa do ponto de vista financeiro, bem como social, visto que havia profissões de maior prestígio. Deve se considerar, ainda, que a participação era exclusivamente masculina, mantendo as mulheres relegadas às atividades domésticas (Tanuri, 2000). Sendo assim, os quantitativos formados eram baixos, considerando os fatores estruturais do período.

Estas Escolas Normais “(...) tiveram existência intermitente, sendo fechadas e reabertas periodicamente” (Saviani, 2009, p. 144). Tal situação veio a ter uma leve melhora no período republicano, no final do século XIX, com avanços político-administrativos, de organização e padronização das Escolas (Saviani, 2009), bem como da didática empregada, em especial as inspirações do método intuitivo em voga na Europa no período, de autoria de Pestalozzi (Tanuri, 2000), que diminuiu sutilmente a distância de acesso às classes populares e grupos sociais que anteriormente não eram permitidos a ingressar na Escola Normal.

Ao findar o período imperial, o modelo de formação docente empregado nas Escolas Normais foi criticado pelos idealizadores do movimento escolanovista, datado do início do século XX, em especial ascensão na década de 30, tendo como expoentes Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (Saviani, 2009). Criticava-se a baixa qualidade da formação geral e profissional provida nestas instituições, o que, portanto, deveria ser aprimorado para o novo ideário. Paralelamente às Escolas Normais que agora tinham unidades curriculares ampliadas, foram criados Institutos de Educação para ofertar o curso superior de pedagogia e licenciatura (Saviani, 2009). A licenciatura habilitaria bachareis de outros cursos superiores a atuarem na docência, enquanto a pedagogia habilitaria professores para atuação em níveis básicos de ensino.

Um parêntese contextual se faz necessário. No decorrer histórico, as licenciaturas avançaram para cursos superiores mais amplos, abrangendo formação específica para a área de especialização, bem como dos saberes profissionais docentes. Por exemplo, em um curso contemporâneo de licenciatura em matemática, os acadêmicos têm em sua matriz curricular unidades específicas da matemática e outras unidades pedagógicas, diferindo-se de um curso superior de bacharelado em matemática, que se aprofunda na área da matemática, mas não desenvolve saberes pedagógicos e não habilita para a docência. Deste modo, na atualidade brasileira, os cursos de licenciatura são sempre relacionados à habilitação profissional para a docência, o que não se verifica no contexto português, em que todos os cursos superiores de primeiro ciclo são referidos como licenciaturas. Deste modo, toda formação superior brasileira pode ser considerada licenciatura em Portugal, contudo no Brasil a licenciatura é referida apenas aos cursos superiores de formação de professores.

O desenvolvimento da formação docente neste primeiro período da década de XX especializou-se, buscando atender aos anseios da sociedade capitalista em ascensão, o desenvolvimento das universidades, as novas matrizes pedagógicas. Contudo, percebe-se que no campo curricular, “os

cursos de licenciatura resultaram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância” (Saviani, 2009, p. 147). Esta característica permaneceria como uma herança negativa para o século XX, de pouca valorização dos saberes pedagógicos, seu caráter dispensável, sendo frequentemente considerados meramente necessários à habilitação para a docência, uma formalidade.

Este descaso, intencional ou não, contribuiu para a manutenção do desprestígio da profissão docente. Ainda é recorrente, na atualidade brasileira, ideias de senso comum de que quem sabe faz, quem não sabe ensina, reduzindo e deslegitimando a profissão. Esta é uma manifestação cultural da dualidade na formação educacional brasileira, simbolizada pela “divisão entre capital e trabalho, entre o pensar e o fazer, entre cursos de tendência humanista e outros cursos que visam à qualificação para o trabalho” (Vieira & Gomide, 2008). As dualidades entre trabalhos manuais e intelectuais, arraigadas no histórico brasileiro, precisam ser constantemente criticadas, visando a sua diminuição.

A segunda metade da década de XX é marcada pela instauração do regime militar no controle do Estado em 1964, conjuntamente com o projeto societário capitalista em desenvolvimento e implicou em alterações no quadro da formação docente, justificado sob discursos de racionalização, eficiência, modernização. As Escolas Normais são extintas e é inaugurada a carreira de magistério (Lei n. 5.692, 1971). A lei referente a esta mudança organiza o magistério em diversos níveis, deste modo um indivíduo que realizasse o curso em nível médio atuaria nas formações mais básicas, geralmente com crianças. Quem cursasse a licenciatura de curta graduação atuaria em níveis mais elevados e assim por diante. Estas formações do magistério, realizadas no período militar, sofreram críticas, pois percebeu-se a (...) dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; ao

desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo (Tanuri, 2000, p. 82).

Estes apontamentos suscitaram debates que, na retomada democrática do Estado, na década de 80, alicerçaram uma série de reformulações no magistério e demais formações docentes, aproximando-a do ideário de gestão democrática, currículos mais aproximados das realidades concretas, revisão de conteúdos, bem como avançou-se em termos de pesquisa, de interação entre universidades e escolas (Tanuri, 2000). Porém, permanece recorrente a luta pela valorização da profissão, o que abrange a questão salarial, que continua avançando a passos lentos e à mercê do cenário político de cada tempo histórico, em que governos mais democráticos, preocupados em diminuir as distâncias socioeconômicas da população, contribuem para a valorização, enquanto os mais alinhados às questões de mercado, amparados em embasamentos de ordem neoliberal, precarizam as condições de trabalho.

Para Saviani (2009), uma grande contradição em termos de discursos e práticas no âmbito político se dá em face da exacerbação do papel da educação na sociedade, contudo, em termos econômicos, busca-se a diminuição de custos na área. Entre avanços e retrocessos, há políticas públicas, que englobam a formação de professores, que vem potencialmente contribuindo neste campo: a criação e expansão dos IFES e de Universidades Federais. Dado o quantitativo e a capilaridade dos IFES, estes serão detalhados com relação à sua estrutura e objetivos.

2.2.2.Relevância dos IFES e do IFFAR na formação docente

Para refletir acerca da contribuição do IFFAR no processo de formação docente, é necessário apresentar a organização político-administrativa dos IFES. Os IFES fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) (Lei n. 11.892, 2008), que contabiliza atualmente 38

Institutos Federais, distribuídos pelo território brasileiro, organizados através de reitorias e de diversos campus, em municípios distintos, totalizando o número de 644 campus (RFEPCT, 2018). São detentores de “(...) autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar” (Lei n. 11.892, 2008) e equiparam-se às Universidades Federais, contendo quadro docente e técnico administrativo com remuneração e titulação semelhante.

Inicialmente os IFES foram constituídos por instituições outrora denominadas Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica. Nem todas estas instituições transformaram-se em IFES devido a questões de ordem política, como é o caso excepcional de algumas Escolas Técnicas de grande porte e solidez institucional perante suas comunidades. A RFEPCT é oriunda de instituições historicamente voltadas à formação profissional dos trabalhadores, vindo a contemplar a modalidade de licenciaturas, ou seja, de cursos superiores de formação de professores, somente após a constituição dos IFES, que podem abranger desde a formação técnica, integrada ou concomitante ao ensino básico de nível médio, até cursos de mestrado e doutorado, conforme as possibilidades de cada instituição, que também pode desenvolver projetos de pesquisa, extensão e produção.

A concretização da formação de professores está prevista nos objetivos de sua lei de criação, ao informar a oferta de “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” (Lei n. 11.892, 2008) é assegurada nesta mesma lei, que expressa um mínimo de 20% do quantitativo total de vagas para a modalidade. Com a expansão quantitativa dos IFES, desde a sua criação até a data presente, pode-se considerar que foram produzidas maiores oportunidades formativas em regiões metropolitanas, bem como interioranas.

O IFFAR está localizado na região sul do país, que contém outros IFES, independentes do IFFAR. Na região sul, O IFFAR está localizado mais especificamente no estado do Rio Grande do Sul, em um território que

abrange a região central, oeste e noroeste, com matriz produtiva predominantemente agrícola. É constituído pela Reitoria e 10 campi, distribuídos na área de abrangência citada. Em seu Estatuto define como princípios o “compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática” (Portaria n. 118, 2009). Os cursos de licenciatura disponíveis abrangem as áreas de Ciências Biológicas, Computação, Física, Matemática, Química e Educação do Campo (IFFAR, 2016).

Há campus que possuem um ou mais dos cursos supracitados, outros não, conforme os contextos locais, considerando que o quantitativo de educandos é variado. Contudo, a reserva mínima de 20% do quantitativo de vagas totais, legalmente imposto, assegura a perenidade da formação de professores em cada campus. Também há, de origem do Ministério da Educação, diretrizes e legislações que regem cargas horárias e núcleos estruturantes das licenciaturas, cabendo aos IFFAR determinar as ementas das unidades curriculares e outras questões de ordem pedagógica.

Além da disponibilidade de vagas para formação em regiões outrora desatendidas pela educação pública na modalidade licenciatura, o IFFAR vem potencialmente contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo, atento aos discursos e às necessidades do tempo histórico presente. É possível perceber isso nas considerações de Machado e Turchiello, ao provocar que “Suspeitemos, então, sempre, da formação, da inclusão, do neoliberalismo, de como nós produzimos e movimentamos todas essas questões e de como aceitamos sutil e convenientemente que elas nos constituam como sujeitos” (Machado & Turchiello, 2016, p. 73).

Trata-se de um exercício de autocrítica que provoca um questionamento constante aos princípios considerados adequados na sociedade corrente. A temática da inclusão, por exemplo, pode ser questionada se os discursos produzidos não são, de forma indireta, uma inclusão meramente para o consumo. A formação, para competição e culpabilização individual por fracassos gerados por condicionantes econômicos, sociais. O exercício de “(...)

não estamos demasiado certos de nossas certezas” (Freire, 2011, p. 29) mostra-se premente para as licenciaturas e as referidas autoras (Machado & Turchiello, 2016) dialogam com este princípio.

O IFFAR vem participando, desde seus primeiros anos de atividade, de uma política pública de formação de professores que provê bolsas de estudos para os acadêmicos atuarem em escolas de educação básica desde os primeiros semestres do curso e não somente nas unidades curriculares obrigatórias de estágio. Esta política é denominada Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (Portaria n. 38, 2007). Como exemplo quantitativo, o IFFAR desenvolveu este programa em 2014 com 177 acadêmicos em 31 escolas (Toniolo & Uberti, 2014). Todos os anos um quantitativo de acadêmicos participa do PIBID, comprometendo-se com as escolas em atividades diversas, com alunos e professores, aprendendo e ensinando.

A aproximação destes acadêmicos nas escolas para realização de atividades vem, potencialmente, qualificando a sua formação e as licenciaturas, pois aproxima o IFFAR das escolas de educação básica das redes municipais e estadual (Toniolo & Uberti, 2014) presentes nos municípios, bem como colabora para uma cultura de pesquisa, de reflexão acerca dos diferentes espaços educativos, dos diferentes papéis que estes acadêmicos exercem em seu itinerário formativo. Os participantes são incentivados a refletirem sobre a sua prática através de escritos, seminários e a cooperarem nas práticas educativas e, graças ao aporte financeiro, podem se dedicar à formação docente, diferentemente de um cenário em que os que não dispusessem de recursos teriam que exercer atividades profissionais paralelas à formação, frequentemente em atividades muito distantes da docência.

Porém, essa possibilidade de dedicação, em termos concretos, ainda é restrita aos educandos que possuem outros aportes financeiros, posto que o valor da bolsa é inferior a um salário mínimo e a carga horária de atividades no PIBID é de 10 horas semanais (Portaria n. 46, 2016). De todo modo, é uma

possibilidade a mais de integração dos licenciandos do IFFAR com as escolas, portanto uma potencial contribuição à qualificação e valorização da docência.

2.3. LICENCIANDOS ADULTOS

Para pensar quem são os adultos educandos das licenciaturas, é necessário retornar às considerações a respeito do conceito de educação, este relativo a uma atividade precípua do homem enquanto ser social, que pode orientá-lo a diversos caminhos, a perceber-se no mundo, a analisar a realidade sob diversos prismas, transformando a si e ao seu contexto. “A educação é uma tarefa social *total* [grifo do autor], em duplo sentido: a) de que nada está isento dela, e b) de que é permanente ao longo de toda a vida do indivíduo” (Pinto, 2010, p. 71). Se considerada para além da dimensão intencional, as relações humanas estão permeadas de educabilidade, que pode ser percebida nos hábitos, nos valores, nas construções culturais de modo geral. Portanto, ocorre de forma constante, pois a cada interação que o indivíduo tem com o meio social, aprende algo, mesmo que residualmente.

Para Aranha (2006, p. 19) “Não nos compreendemos fora de nossa prática social, porque esta, por sua vez, se encontra mergulhada em um contexto histórico-social concreto”, ou seja, as práticas sociais não são espontâneas, estão carregadas de sentidos historicamente construídos. Cada sujeito é herdeiro de tempos passados, de movimentos e eventos inúmeros que contribuem para sua constituição identitária, a ocupar determinada posição no meio que está inserido, a deparar-se com a realidade concreta.

Ser um ser concreto abrange integralmente seus múltiplos vieses, tais como o biológico e psicológico, que incidem sob a sua constituição. Neste sentido, “O adulto é o membro da sociedade ao qual cabe a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie” (Pinto, 2010, p. 82). A questão reprodutiva remete à questão biológica, porém isto não quer dizer

que cada indivíduo deva biologicamente reproduzir-se, mas que ao cuidar dos demais, da sociedade que participa, contribui para esta reprodução.

As atividades que o sujeito realiza em seu meio são, portanto, educativas, mesmo de forma relativizada, sem sentido ético. Como os sujeitos não se encontram fora da história, das relações de trabalho e de poder inerentes aos contextos em que produzem suas existências, é necessária uma parametrização, uma orientação no que diz respeito à compreensão de educação empreendida na análise dos adultos no ensino superior, uma opção ético-política na utilização do termo.

Sendo assim, com base no ideário freireano, a educação precisa ser compreendida como uma ferramenta de libertação dos homens (Scocuglia, 2006), um ato humanizador, político, que contribui para a autonomia, compromisso e consciência crítica de sujeitos engajados na transformação das realidades, de perceber a história como possibilidade (Scocuglia, 2006), que a mudança, por mais distante que se apresente, é possível. Longe de ser uma posição idealista, denota compromisso com o ideal de justiça social, que pode ocorrer em grande escala, institucionalmente, bem como nas relações cotidianas, nas formas de ler e escrever o mundo.

Perceba-se então o adulto como um ser complexo, com múltiplas dimensões e percebido em diversos âmbitos, como anteriormente referido (Mendes, 2007). Se este adulto, na perspectiva de Mendes (2007), é o sujeito que assume responsabilidades, poder-se-á deduzir que um sujeito, ao inserir-se no âmbito de um curso de licenciatura, ao assumir o papel de um discente que se prepara para exercer atividades educativas formais, a ministrar aulas, poderá ser legitimamente considerado adulto. Porém, para a autora, a questão pode ser percebida de modo mais rigoroso. Se, hipoteticamente, este licenciando tem uma idade cronológica que legalmente o considere adulto, contudo ingressou no curso prontamente após o ensino médio, com um histórico escolar sem atrasos ou interrupções, não tem experiências de atividades profissionais, tem um aporte financeiro oriundo de agregado familiar que lhe provê adequadamente as condições materiais para cursar a

licenciatura, não é responsável por si nas questões de ordem financeira, bem como responsabilidades por outros sujeitos, não assume compromissos de ordem social é possível desconsiderá-lo como adulto devido às relativas poucas responsabilidades que neste momento ele tem assumido.

Sendo assim, para afirmar determinado indivíduo como adulto, é necessário perceber diversos aspectos da sua realidade para considerar se ele pode ser enquadrado neste ciclo de vida ou se é mais adequado considerá-lo como jovem adulto, alguém em movimento à adultez em sua fase primária. Se considerar-se o histórico dos cursos superiores no Brasil mencionado anteriormente, a ampliação da oferta de cursos de licenciatura desde a década passada, acompanhada de uma descentralização da oferta, abrangendo regiões interioranas, é possível pensar que o público adulto está tendo mais possibilidades de inserção neste tipo de formação, incluindo esta atividade educativa no rol de outras responsabilidades que ele já tem assumido. Isso promove uma diversidade maior no espaço pedagógico, de interação entre jovens e adultos, formando um grupo heterogêneo, o que confere potencialidades e desafios aos educadores e educandos.

Se a análise se centrar no adulto licenciando em algumas de suas características, é possível estabelecer livremente um recorte mínimo com os seguintes conceitos-chave a serem expostos: experiência, ética, aprendizagem, tempos, motivação e identidade.

A experiência pode ser entendida a partir de Barros (2011, p. 56), que, com base em Mezirow, concebe-a como "(...) o patrimônio de representações já adquiridas que se convocam quotidianamente sempre que é necessário atribuir sentido a novas interações". O adulto já tem constituída uma base de saberes que, frente ao novo, se modifica. Tem mecanismos para resistir, ponderar, valorar, criar relações entre os saberes prévios e os novos. A experiência é uma característica que lhe confere, tradicionalmente, maior possibilidade de direção da sociedade, pois permite atuar com maior cuidado frente aos desafios inéditos, dada a sua base de representações desenvolvidas em sua trajetória social. A título de exemplo, no Brasil há delimitação etária

para elegibilidade em cargos públicos, restringindo o acesso a indivíduos com idade inferior a 21 anos a cargos como os de deputados e prefeito (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988).

As experiências advindas do percurso escolar básico, as rupturas, as dificuldades, bem como os saberes desenvolvidos, afirmados e negados, contribuem para este arcabouço experiencial que influencia as expectativas e reações que o adulto licenciando apresentará em seu itinerário formativo.

Apresentando um rol de experiências, estando envolvido em processos educativos, constituído como ser social, o adulto apresenta um sistema de crenças e valores, formando sua base ética. Esta ética é oriunda de seu contexto, dotado de historicidade, de influências de toda ordem, em relação dialética, que insistentemente o ensinam para considerar sobre o que é certo, errado, bom ou mau (Marcondes, 2007). É carregada, portanto, de condicionamentos que podem ser desconstruídos. São latentes, por exemplo, as lutas políticas que envolvem novos posicionamentos éticos nas compreensões sobre a diversidade de gênero, de respeito à sexualidade, tensionando as barreiras éticas no sentido de uma sociedade mais tolerante às relações afetivas.

Possível de superar seus condicionamentos (Freire, 2011), é característica fundamental ao ser humano aprender. Conforme Jarvis (2010), com base em Tremlin, o aprendizado inicia anteriormente ao nascimento, desde a fase uterina, através das interações com a mãe, com os ruídos e luzes do mundo externo e se prolonga no decorrer da existência, com intensidade variada, dados os condicionantes biológicos, neurológicos, sociais, psicológicos, dentre outros. Em uma definição ampla do processo de aprendizagem, Jarvis (2010) define-o como

A combinação de processos ao longo da vida onde a toda a pessoa – corpo (genético, físico e biológico) e mente (conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, emoções, significados, crenças e sentidos) – vivencia situação social, cujo conteúdo é transformado cognitivamente, emocionalmente ou praticamente (ou através de qualquer combinação) e integradas à biografia individual da pessoa

resultando em uma pessoa em contínua mudança (ou mais experiente)¹ (p. 81).

Neste sentido, o adulto constantemente aprende e este processo envolve-o em fatores objetivos e subjetivos, permeados pela sociabilidade. Aprende com o meio, com os sujeitos e consigo próprio, com suas estruturas experienciais prévias, com sua reflexão. Por isso, no caso do adulto licenciando, uma qualidade necessária do aprender é o apreender, ou seja, aprender com senso crítico, curioso e rigoroso com relação ao objeto de conhecimento, “(...) apreender a substantividade do objeto aprendido” (Freire, 2011, p. 67). Esta qualidade não é necessária apenas ao licenciando, mas este, ciente de sua responsabilidade quanto ao papel social que exercerá, precisa processualmente aprofundar-se no conhecer, sobretudo nos saberes que precisará movimentar na atividade profissional, saberes da docência, sendo estes os pedagógicos e os específicos de áreas de formação, tais como computação, didática, entre outros.

Não se trata de assumir uma tarefa heróica de aprender tudo, posto isto não ser possível, sempre conhece-se algo e ignora-se algo, contudo, os sujeitos cientes das suas potencialidades e incompletos podem sempre aprender mais, ser mais (Freire, 2011). Para os adultos licenciandos esse aprendizado é carregado de experiências prévias, em quantidade relativamente maior que em indivíduos não adultos, e, somando às responsabilidades que eles assumem, experiências e responsabilidades influenciam os tempos de aprendizagem, em termos educativos formais.

Os tempos variam conforme cada sujeito, se considerar as variadas características corporais, mentais e sociais que o compõem. Pensando-se no caso dos adultos licenciandos, algumas inferências podem ser feitas para exemplificação. Um licenciando que tem experiências próximas ao objeto de conhecimento a ser apreendido provavelmente levará um tempo menor que

¹ Tradução livre.

outro com saberes distantes deste objeto, isto porque a zona de desenvolvimento proximal (Ivic, 2010) do primeiro será maior que o segundo, logo, movimentando suas estruturas cognitivas conseguirá estabelecer relações mais rapidamente que as do sujeito distante do objeto e potencialmente aprenderá de modo mais facilitado. Como os objetos de conhecimento podem se apresentar distantes dos sujeitos frequentemente, é perceptível que os tempos de aprendizagem são distintos, o que sugere que as abordagens, as avaliações e o respeito a estas diferenças precisam ser compreendidas por parte da instituição acadêmica e por parte destes licenciandos e demais atores nas atividades pedagógicas.

Acresce que não só os tempos de aprendizagem são distintos, mas também os tempos dos sujeitos e os institucionais (Arroyo, 2004), como pode ser percebido no caso do adulto licenciando e o curso de licenciatura. O sujeito tem seus tempos, ritmos, experiências, aspirações, enquanto a instituição educativa possivelmente tem outros, pensados num coletivo, formado por um quadro de sujeitos, por instâncias reguladoras, normativas, que provêm aportes financeiros, que influenciam o currículo, os tempos que se espera dedicar para as etapas educativas a qual o licenciando está inserido. Emergem então tensões entre essas diferenças nos tempos, desequilíbrios que podem se manifestar em desinteresse, insucesso, tanto da parte dos educandos, quanto dos educadores. Este risco é inerente às relações entre indivíduo, escola, sociedade. Portanto, na medida em que essas questões forem explicitadas, problematizadas e pensadas no campo teórico-metodológico, potencialmente os tempos diversos serão melhor considerados.

Outra característica fundamental para a compreensão dos adultos licenciandos é a motivação que possuem com relação às tarefas que se apresentam no cotidiano, na educação intencional, na trajetória social. Conforme Capdevila (2002, citado por Mendes, 2007, p. 214) “a motivação está directamente relacionada com a realização das necessidades individuais e colectivas dos sujeitos”, portanto se a tarefa não está relacionada com o suprimento de alguma necessidade, ela carecerá de sentido ao sujeito que

não vislumbrará benefícios em realizá-la. Mendes (2007) aborda fatores motivacionais intrínsecos e extrínsecos do sujeito, que envolvem a vontade de autorrealização, segurança, avanços profissionais, dentre outros.

Tais fatores podem ser relacionados com a hierarquia das necessidades humanas proposta por Maslow (1968, citado por Jarvis, 2010, p. 3), que em sua base compreende as necessidades fisiológicas, passando por segurança, amor e pertencimento, autoestima e, no topo, autoatualização. São necessidades que o sujeito possui e sua motivação se alimentará da possibilidade de atendê-las. O licenciando pode motivar-se se vislumbrar boas oportunidades de ascensão profissional, de (re)criar conhecimentos, efetuar outras leituras de mundo, socializar com outros acadêmicos e docentes, dentre outras potencialidades, denotando a motivação como um critério chave a se pensar na formação de professores.

Por último, neste recorte sucinto de características do adulto licenciando, é necessário abordar as questões relativas à identidade a qual os sujeitos desenvolvem enquanto indivíduo e grupo. Com base em Norbert Elias e Costa (2010) acredita que é relacionando-se “(...) com o outro que surge o indivíduo, um ser consciente de si mesmo e capaz de interagir com o outro e, conseqüentemente, com a sociedade, desenvolvendo um sentimento misto de responsabilidade e liberdade em relação a seus atos” (p. 89). Nesta medida, como ser concreto, o licenciando é constituído pelos condicionamentos e escolhas de suas relações sociais, seu arcabouço cultural, ético, o que acredita ser, a noção de quem é e dos papéis sociais que exerce.

Os papéis sociais estão relacionados com a identificação a qual é atribuída a grupos, entre eles o papel familiar, profissional, religioso. Isso não quer dizer, por exemplo, que o sujeito que assume um papel religioso conforma-se sinceramente às crenças e ritos que lhe são esperados, ele pode realizar os ritos por convenção, buscando aceitação, por ser o que se espera deste papel socialmente construído (Costa, 2010). As identidades estão em contínuo processo de mudança, bem como os papéis sociais. Pode-se pensar, por exemplo, no papel atribuído ao professor. Pode-se crer que a sua motivação

advenha de um fator vocacional, que a escolha pela profissão seja por amor. Por trás deste discurso pode-se legimitar, perversamente, que as condições de trabalho sejam precarizadas com relação às demais, pois o indivíduo tem uma relação maior com a docência, o dito amor, a vocação. Contudo, uma mudança para um papel que enseja um indivíduo que se motiva a assumir a docência devido à relevância social, à responsabilidade por contribuir nos rumos da sociedade, em um quadro de valorização das condições de trabalho, encontra outra perspectiva de formação identitária.

As identidades passam por mudança em qualquer contexto social, porém, em sociedades industrializadas, conectadas intercontinentalmente através de redes de comunicação, possivelmente tem-se uma gama de influências mais intensa do que em sociedades mais restritas neste sentido. Tome-se como exemplo de influência a moda, a música, o consumismo, as redes sociais. A globalização influencia as formas de identificação dos indivíduos com o Estado, o que contribuiu nas últimas décadas para a crescente diminuição de sua importância (Costa, 2010). Se o indivíduo sente que não faz parte do Estado, pode inclinar-se à ideia de que quanto menor ele for, melhor será a sociedade pretensamente global a qual ele pertence. Outras leituras de mundo podem ser tecidas, em sentido de identidades globalizadas de outro modo, mantendo-se um Estado relevante, com sujeitos com ele identificados, que promova o bem-estar social.

Os conflitos discursivos, econômicos, implicam na construção identitária e isso engloba a licenciatura, que se depara com dilemas e possibilidades da contemporaneidade globalizada, em um estágio de capitalismo avançado. Para lidar com estas questões, Rosmann (2014, p. 79) advoga pela práxis como componente basilar da formação identitária docente, pois “Teoria e prática, reflexão e ação são instâncias fundantes da identidade docente, sendo que, para isso, é preciso e possível a realização de um trabalho pedagógico dialógico e flexível”. A conformação de identidades críticas, nesta ótica, possibilita a percepção das condicionantes culturais a que os sujeitos

estão submetidos e, conseqüentemente, gera potencialidades de engendrar mudanças de perspectiva e alterações nos papéis sociais.

Na constituição identitária docente há, de modo consciente ou ideologizado, um componente político transversal aos pensares e fazeres. A tomada de consciência das politicidades inerentes à docência possibilita que os educandos tenham maior coerência em suas práticas e possam aperfeiçoá-las em sentido ético. Paulo Freire, em discurso “Das virtudes ou qualidades indispensáveis ao melhor desempenho de professoras e professores progressistas” (2016, p. 121), relata que tais qualidades não são inatas, presenteáveis ou desenvolvidas “por decreto” (Freire, 2016, p. 121), pois fundam-se e recriam-se na prática embebida de teoria, na opção política concernente ao ideal de sociedade que se deseja viver e transformar. Os papéis sociais e as identidades fazem parte de uma totalidade que demanda constante crítica e práxis.

Como pode ser percebido, os licenciandos adultos são sujeitos que, partindo de suas experiências prévias, cientes de suas responsabilidades, buscam novos aprendizados, concernentes à educação superior, à formação docente. Neste processo, cada qual com suas possibilidades, tempos e motivações, desenvolve processualmente e continuamente identidades profissionais, pessoais, expandem seus arcabouços culturais. Tensionados pelos movimentos dialéticos da relação sujeito-sociedade, pelos estruturantes éticos, podem mudar a si e ao seu contexto, realizar-se e realizar atividades, experimentar, produzir suas existências.

2.4.A FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO: TENSÕES E PROCESSOS EDUCATIVOS

A formação de educadores promovida através da licenciatura em computação vem ao encontro das necessidades prementes do contexto

brasileiro, em que os conhecimentos relacionados à computação vêm se afirmando nas sociedades interconectadas às redes de comunicação, cada vez mais imersas em tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICS) que compõem o ciberespaço (Lévy, 2011). O objetivo deste subtópico é discursar acerca das tensões que envolvem os adultos neste contexto educativo, bem como trazer contribuições teóricas realizadas no âmbito do Curso de Licenciatura em Computação do IFFAR.

2.4.1.Os adultos licenciandos em computação

Com a expansão das vagas referentes às licenciaturas nas instituições de ensino superior no Brasil, sobretudo nas da esfera pública, conforme referido anteriormente, aliada à expansão destas instituições para as regiões interioranas, aumentou-se a participação dos adultos neste tipo de formação, incluindo-se a licenciatura em computação. Devido a este curso ser relativamente novo, se comparado às demais licenciaturas, dada a expansão da computação nas décadas recentes, sua legitimidade em âmbito social está em processo de construção, posto que no contexto brasileiro a presença do professor de computação não é obrigatória nas escolas públicas, ainda que alguns municípios venham assegurando em seus quadros funcionais este profissional.

Embora haja a possibilidade de atuação em outras atividades paralelas à docência, tais como atividades administrativas em instituições educativas, a ausência da garantia de vagas por força de lei na rede pública prejudica a valorização do papel social atribuído ao licenciado em computação, o que possivelmente tensiona os adultos a buscar outras formações superiores em detrimento desta, o que não a desqualifica, mas a coloca em posição de afirmação enquanto profissão necessária ao atual contexto social. Tal preocupação pode ser percebida no relato de um licenciando em atuação

como bolsista em uma escola de educação básica ao afirmar que “O fato do curso ainda não ter conquistado um espaço na matriz curricular nas escolas traz muita insegurança aos alunos, visto que todos os outros cursos têm uma disciplina específica onde irão atuar” (Cambraia, Wink & Fink, 2014, p. 62). Esta aparente fragilidade com relação a outros cursos historicamente legitimados comporta a possibilidade de construir o novo, de propor novas formas de atuação profissional, seja em forma de unidade curricular, como também em outras organizações curriculares, conforme apontam Castro e Vilarim (2013).

Com relação às individualidades, pode-se pensar nos adultos licenciandos em computação como sujeitos que compõem grupos heterogêneos, pois além da presença dos jovens, os adultos chegam ao curso com anseios e saberes próprios. Hipoteticamente, haverá quem opte pelo curso devido a uma afinidade ou interesse prévio com os conhecimentos técnicos da computação, bem como indivíduos que não se identificam com estes assuntos, mas que desejam estudar os advindos da educação enquanto área de conhecimento, das unidades curriculares de história da educação, currículo, políticas educacionais, entre outras. Poderá, ainda, haver indivíduos interessados em quaisquer formações de nível superior pelo fato de poderem participar de uma comunidade acadêmica, socializar com colegas e educadores, fazer parte de um grupo, educar-se de modo formal, obter certificação superior, aumentar o leque de possibilidades profissionais, culturais. Portanto, inúmeras são as razões dos sujeitos que compõem o quadro discente.

Diversos também são os fatores que contribuem para a permanência e êxito, bem como sua negativa, seja por fatores estruturais, em decorrência de responsabilidades outras, como as relacionadas ao trabalho, ao agregado familiar, bem como pelo distanciamento entre o que esperavam da formação e a realidade concreta do curso, que poderão acarretar em insucesso, ou mesmo na desistência da formação. Não pode-se perder de vista que a condição de estudante não costuma ser prioritária em suas vidas, pois sua identificação social principal advém de sua ocupação laboral, “O seu trabalho

é o que mais fortemente conta no seu “role” social. Outras tarefas, entre elas aprender, encontram-se em segundo plano” (Fernandes, 2002, citado por Mendes, 2007, p. 54). Deste modo, não são todos os acadêmicos ingressantes, jovens ou adultos, que se licenciam em computação.

Estas possibilidades podem ser generalizadas a qualquer curso superior, o que indica que as instituições precisam estar abertas à constante renovação em seus projetos pedagógicos para que se busque a melhor experiência educativa possível. Instituições com caráter mais democrático, que incentivam a participação dos discentes na avaliação, nas instâncias consultivas em que eles podem se expressar, provavelmente estarão mais preparadas para a heterogeneidade. Neste sentido, o currículo prescrito não pode ser estanque, é necessária abertura, flexibilidade “(...) para rever os objetivos, planos e procedimentos mediante interação com os estudantes” (Cabraia, 2016, p. 28), de modo a aproximar anseios institucionais e individuais dos atores educativos.

O desenvolvimento dos saberes relativos à licenciatura em computação vem a ser potencialmente um caminho de desenvolvimento amplo para os adultos, pois pode significar maiores probabilidades de acesso ou mudança de emprego, de formação humana, no sentido de consciência crítica, de maior socialização, autonomia e atuação política, dentre outras possibilidades oriundas de uma formação que abrange conhecimentos das ciências sociais e exatas, desde que amparada por adequados e expressos pressupostos teóricos. Abre, portanto, um leque de discussão amplo, das tensões relativas à docência, às TDICS, à expansão da computação na sociedade.

O ciberespaço, que é composto infraestruturalmente pelas TDICS, sobretudo as conectadas em rede, que compõem a internet (Lévy, 2011), é um meio que vem modificando as relações humanas que comporta riscos e benefícios. Em termos de benefícios, potencializam a constituição de uma inteligência coletiva (Lévy, 2011), fundada no compartilhamento de conhecimentos, que permite uma maior horizontalidade no que diz respeito à contribuição dos indivíduos na sociedade. Os riscos são presentes, seja pelos

que alteram as relações de trabalho em sentido opressivo, ampliando a divisão social e precarização, bem como por questões de dominação, exploração, passividade (Teixeira, 2010).

Determinados adultos licenciandos, com saberes prévios relativos à computação, estão mais próximos, em termos instrumentais e de aprendizagem, de operarem no ciberespaço, entretanto outros estão mais distantes, portanto nesta formação de professores faz-se necessário um esforço contínuo de inclusão digital para que todos tenham condições de produção qualificada. Entenda-se inclusão digital não como somente o acesso às TDICS, mas como

(...) um processo horizontal que deve ocorrer a partir do interior dos grupos com vistas ao desenvolvimento de cultura de rede, numa perspectiva que considere processos de interação, de construção de identidade, de ampliação da cultura e de valorização da diversidade para, desde uma postura de criação de conteúdos próprios e de exercício da cidadania, possibilitar a quebra do ciclo de produção, consumo e dependência tecnocultural (Teixeira, 2010, p. 39).

Além das questões infraestruturais e instrumentais relativas à computação, a inclusão digital na licenciatura em computação, na perspectiva abordada, se dá no processo de construção de uma cultura que leve os participantes a efetuar a leitura crítica das TDICS, educação e sociedade, bem como compartilhar conhecimentos, contribuir para a gestão das esferas sociais em que estão contidos, reconstruir seus conhecimentos para aperfeiçoar-se e qualificar o ciberespaço, torná-lo espaço com sua presença ativa. Deste modo, mesmo os indivíduos já ambientados com TDICS terão o trabalho de modificar suas relações com as tecnologias, e vivenciarão uma cibercultura com olhar mais crítico, sendo desejado que promovam a inclusão digital em seu futuro trabalho docente, bem como nas demais instâncias em que atuam.

Teixeira (2010) aborda os percalços deste processo de resignificação da inclusão digital, considerando que os educandos e os educadores estão imersos em um contexto hegemônico capitalista que os conduz à individualização, à passividade, à mera receptividade e competitividade.

Como caminho em contracorrente o autor advoga pela formação continuada, mas atendendo a um projeto sociopolítico de longo prazo, o que demonstra que não cabe somente aos educandos e educadores romperem com a lógica de apropriação passiva das TDICS, é uma questão institucional, política, condicionada pelo modo de produção atual. Contudo, mesmo que modestamente, enquanto sujeitos dotados de politicidade, é premente que, ao passo que desenvolvem saberes inclusivos de caráter tecnológico-digital e humanista, procurem atuar nas instâncias políticas que lhes são acessíveis. O acesso aos meios de comunicação, por exemplo, tem se alargado através das TDICS, seja pelas redes sociais, pelos mecanismos de controle e contribuição societária das entidades públicas. Cabe resistir às formas de dominação e procurar caminhos mais sustentáveis e justos de construção de outras realidades físicas e virtuais.

2.4.2. Contributos teóricos da Licenciatura em Computação do IFFAR

No âmbito da Licenciatura em Computação promovida no IFFAR têm sido elaborados trabalhos científicos acerca do curso e seus atores, sejam educadores, educandos e comunidades envolvidas, principalmente as escolas de ensino básico da região de abrangência deste Instituto Federal. São produções não voltadas centralmente às questões dos adultos licenciandos ou licenciados, mas que podem servir de base para que se percebam os processos educativos em andamento que podem abranger este público, posto que ele também compõe o rol de licenciandos. Cabe ressaltar que no IFFAR o referido curso era ofertado exclusivamente no campus Santo Augusto,

portanto as produções acadêmicas têm esta territorialidade. Recentemente, outro campus iniciou a oferta, com sua primeira turma atualmente em andamento, portanto com produção científica em estágio inicial.

Um contributo teórico perceptível é referente à relevância dada em desenvolver uma linha de raciocínio computacional para crianças. Cambraia (2016, p. 25) relata que “Ao ensinar o computador a “pensar”, a criança embarca numa exploração sobre a maneira como ela própria pensa. Pensar sobre os modos de pensar faz a criança tornar-se um epistemólogo, uma experiência que poucos adultos tiveram”. Para contribuir no desenvolvimento deste pensamento desde a educação básica o licenciado em computação precisa primeiramente desenvolvê-lo em si. Um caminho é através da construção de uma identidade profissional indissociadora da computação com o conhecimento pedagógico no sentido de organizar o conhecimento (Gadotti, 2011b) de modo a desenvolver nos educandos o raciocínio computacional. Este não somente é relevante para crianças, bem como para adultos, pois envolve uma gama de saberes necessários à criação de projetos que faça-os compreender, projetar e instruir às TDICS sobre as tarefas que serão objetivadas.

O pensamento computacional (Wing, 2006) vai além das TDICS, compreende o exercício epistemológico, de refletir sobre a forma que o conhecimento se dá. Aprender sobre o desenvolvimento de projetos, através dos mecanismos lógicos das máquinas, pode facilitar a reflexão sobre o conhecimento em âmbitos mais complexos, pensar sobre como o outro pensa, sendo o outro o indivíduo, a instituição, quaisquer sistemas. Potencializa a curiosidade e a rigorosidade no que tange a conhecer o objeto em profundidade.

Para lançar mão de tal tarefa, pensando-se além do caráter instrumental, é importante elucidar os fins e relações da apreensão da tecnologia, pensando nas questões de projeto e codificação, bem como dos porquês do trabalho, da significância em um contexto maior. Deste modo, os adultos podem se beneficiar desta linha de raciocínio. O licenciado em computação pode na

educação básica, por exemplo, desenvolver com os educandos saberes necessários à criação de animações interativas, tomando como contexto os problemas e aspectos positivos que os educandos percebem em suas comunidades, tais como as questões ambientais, sociais e históricas. Tal tarefa envolveria, além do caráter instrumental da computação, a reflexão sobre a realidade experiencial, fazendo emergir a necessidade de se pensar nas relações sociais e em caminhos para lidar com os desafios.

Relativo às aproximações que os licenciandos em computação efetuam com as comunidades educacionais locais, Soares e Schaf (2015) relatam a importância percebida em uma unidade curricular, integradora entre unidades, que toma como objeto de estudo as escolas da região de abrangência do IFFAR, unidade esta denominada Prática Pedagógica Integrada (Instituto Federal Farroupilha, 2011). Conforme os autores (Instituto Federal Farroupilha, 2011; Soares & Schaf, 2015), dentre os projetos realizados no âmbito desta unidade, que é desenvolvida em diversos semestres do curso, em dado semestre é solicitado aos licenciandos a realização do trabalho de análise dos espaços de alguma escola de sua escolha, tanto em termos infraestruturais, quanto em termos educacionais, constituindo-se como uma pesquisa de campo (Instituto Federal Farroupilha, 2011).

Isso quer dizer que o licenciando analisa a escola com relação às salas, aos espaços ao ar livre, aos recursos didáticos, bem como efetua a leitura dos documentos básicos que a compõe, tais como regimentos e projetos pedagógicos. Além disso, são instigados a refletir sobre o contexto que envolve a escola, quem são os atores, a comunidade, as influências externas que influenciam o espaço escolar. Para Instituto Federal Farroupilha (2011, p. 21) “(...) participar em pesquisas é importante para a melhoria da qualidade de vida do cidadão e contribui para o desenvolvimento no estudante universitário de um sentimento participativo com sua comunidade”.

Desta forma, os acadêmicos passam a desenvolver a capacidade de leitura crítica dos espaços em que atuarão nos estágios curriculares obrigatórios, (re)apresenta-os para a comunidade no papel de licenciandos-pesquisadores

e coloca-os em uma posição não apenas de observadores distantes, mas de propositores de ações refletidas através dos futuros estágios, comprometidos com os valores preconizados na licenciatura, aliados à compreensão dos estruturantes contextuais das escolas.

Com relação aos estágios curriculares obrigatórios, estes são considerados parte indispensável da formação docente na qual os licenciandos assumem responsabilidades nas instituições educacionais, através do papel social de educadores, buscando conhecer a realidade da atuação profissional. Rosmann, Reis e Sicheski (2017) trazem contribuições sobre a importância desta fase na vida dos licenciandos, como potencial de desenvolvimento da práxis pedagógica, bem como, de movimentar-se nas realidades educacionais. Os autores relatam que nem todos licenciados, ou seja, os que concluem o curso, realizarão atividades profissionais enquanto docentes. Contudo, “Ainda que muitos acadêmicos não sigam a docência na área de computação e não atuem com informática na educação, suas práticas de estágio proporcionaram grandes críticas e importantes reflexões acerca da educação, sobretudo da escola pública” (Rosmann, Reis & Sicheski, 2017, p. 34).

Institucionalmente é desejado que os licenciados atuem profissionalmente como docentes, porém a formação não contribui apenas para esta delimitação, ela oportuniza o desenvolvimento de uma gama de saberes que pode ajudá-los a compreenderem-se melhor, compreenderem o mundo e atuarem de outro modo em suas relações sociais. Essa ideia é relevante se for pensado que possivelmente uma parcela dos licenciados que iniciaram a formação a partir do ciclo de vida adulta não atuará na docência, por razões que dizem respeito ao contexto de cada sujeito, suas aspirações e possibilidades. Pelos estágios mesmo estes sujeitos que não retornarão ao posto profissional de educadores poderão ter experiências que os qualificarão com relação a pensar a educação na atualidade brasileira e nas relações dela com a sua cidade e o seu contexto de vida.

Outro contributo teórico relevante diz respeito à compreensão de que é necessário possibilitar aos licenciandos a participação em projetos de ensino,

pesquisa e extensão promovidos pelo IFFAR. Cambraia e De Moraes (2015, p. 32) postulam pela unidade entre estes eixos de atuação, sua indissociabilidade, ao entenderem a “(...) pesquisa como geradora de conhecimento, que no ensino poderá ser reinterpretado, ressignificado e na Extensão não apenas apresentado como algo a ser aplicado na comunidade, mas como via de mão dupla, em que ambas se transformam”. Os licenciandos podem se inserir em projetos disponíveis, bem como sugerir ao IFFAR a criação. Essa inserção não é automática, posto que determinados projetos não comportam grandes quantitativos. A participação nestas atividades, que ocorrem paralelamente ao currículo prescrito do curso, amplia as interações dos licenciandos com a instituição e a sociedade e contribui para a unidade ensino-pesquisa-extensão referida.

Nas diversas possibilidades dos licenciandos atuarem, quer nas unidades curriculares concernentes ao curso, na possibilidade de atuação em projetos, bem como em programas de iniciação à docência como o PIBID, há por parte do IFFAR o incentivo à produção teórica, à participação em eventos científicos. Deste modo, a vivência dos educandos que participam destas atividades possibilita-os experimentar e refletir sobre as possibilidades da docência, seu caráter criativo, transformador, bem como da sua importância política e cultural.

Entretanto, a realidade de outras instituições educacionais possivelmente não é a mesma, o IFFAR tem-se legitimado como um espaço de formação ampla aos seus educandos devido a políticas públicas que idealizaram-no deste modo, um espaço educacional público, federal, de desenvolvimento integral, com adequados aportes financeiros e infraestruturais, o que não se verifica historicamente em outras instituições educacionais, sobretudo públicas. Isso não quer dizer que o licenciado, ao ingressar profissionalmente em uma escola, pública ou privada, com menor infraestrutura, valorização profissional e dotação orçamentária, não possa atuar para além da atividade de ensino em sala de aula, mas que a tarefa terá mais obstáculos. Não se trata apenas de boa vontade para realizar, sabendo-se que ela é necessária, mas a

segurança institucional de concretização das atividades, bem como a valorização de um profissional que exerce tão relevante papel precisa ser assegurada e mantida no âmbito político, culminando objetivamente em recursos financeiros, infraestruturais e profissionais.

Assim, os licenciandos, jovens, adultos, educadores e o próprio IFFAR têm produzido processualmente conhecimentos em relação dialética entre o que é possível ser feito ou não, buscando se movimentar em sentido autocrítico, propositivo, com a clareza da sua importância no desenvolvimento e mudança social. Os contributos teóricos apresentados são apenas uma seleção de outras reflexões publicadas, o que denota que, mesmo uma instituição recente, com cerca de dez anos de atividade, tem apresentado contribuições para uma qualificação na formação de professores e no desenvolvimento local em termos educacionais.

CAPÍTULO II - ESTUDO EMPÍRICO

1. PROBLEMA E OBJETIVOS

1.1. O PROBLEMA E A SUA JUSTIFICAÇÃO

O percurso formativo em cursos de licenciatura possibilita aos educandos um rol de vivências que possivelmente implicará novas projeções em suas trajetórias de vida, perpassando a dimensão profissional e contemplando outros campos da produção existencial, visto que um indivíduo licenciado não necessariamente desenvolverá atividades profissionais na área específica de formação. Se focarmos o olhar ao público adulto que chega a este percurso acadêmico, há de se considerar que este carrega, a priori, uma gama complexa de saberes, portanto o desenvolvimento das novas experiências no âmbito do curso de formação docente possivelmente incidirá em seus saberes prévios, potencializando perspectivas, leituras de mundo e saberes outros.

Neste sentido, o estudo que aqui se apresenta tem como questão propulsora: quais as implicações da formação no Curso de Licenciatura em Computação promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Santo Augusto, nas trajetórias de vida dos adultos licenciados?

Tratando-se de uma licenciatura, acresce dizer que, a formação de futuros professores, em linhas gerais, visa construir aportes culturais que possibilitem aos licenciados atuar em contextos educativos intencionais, situações concretas de ensino-aprendizagem, em que conhecimentos pedagógicos são prementes à profissão. Somado a isto, em cursos desta natureza, no contexto

brasileiro, é comum haver especificidade em áreas do saber, contemplando as ciências exatas, naturais, dentre outras.

Neste cenário, a computação enquadra-se no rol das ciências exatas, devido às suas características estruturais. Portanto, em cursos de licenciatura em computação, é possível aos egressos, ou seja, aos graduados, desenvolverem conhecimentos envolvendo estas áreas de estudo inter-relacionadamente, saberes pedagógicos ligados às ciências sociais e a computação. Sendo este um curso relativamente recente, se comparado com as licenciaturas histórico-socialmente legitimadas, como as licenciaturas em história, matemática, ciências biológicas, não se deve ter, nesta lógica de formação, a ideia de dualidade ou segmentação, tratando-se idealmente de potencializar nestes profissionais atuações pedagógicas integrais que movimentem esses saberes em contextos variados, diferenciando-se de outras formações, como a de cientista ou engenheiro da computação, dado que estas não são voltadas à docência.

Sendo assim, os adultos, ao concluírem esta etapa formativa, podem vir, em virtude da decorrência da formação acadêmica, a apresentar significativa influência em suas trajetórias de vida e é esta importância que se deseja investigar. Ou seja, deseja-se procurar conhecer as condições concretas em que produziram e produzem suas existências, tendo como referência esta formação. Ao investigar a rede de pensares e fazeres destes sujeitos, será possível perceber, com maior profundidade, a influência da formação de professores de computação nos indivíduos que ingressaram a partir do ciclo de vida adulta, numa visão integrada que perpassa a dimensão profissional, sociocultural, humana.

No âmbito científico esta pesquisa encontra justificativa devido à possibilidade de aprofundamento no campo da investigação sobre a formação de professores de computação no contexto brasileiro, contribuindo potencialmente com subsídios teóricos que levem a uma maior compreensão da influência desta formação na vida dos sujeitos a ela submetidos e, conseqüentemente, no contexto em que fazem parte.

Em âmbito institucional a investigação terá potencial relevância para que os educadores e os educandos compreendam a importância da formação superior na vida dos adultos, poderá incitar a perceber possíveis distinções com relação ao público que ingressa nos cursos em um ciclo de vida anterior à adulez, suscitando reflexões sobre aspetos vivenciais até então desconhecidos, potencializando olhares mais complexos à formação de professores. Isto poderá acarretar reformulações político-pedagógicas a nível institucional, posto que em suas bases conceituais, “O Instituto compromete-se com uma formação humanística, integral, em que os conhecimentos partem da prática social e a ela retornam transformando-a” (Instituto Federal Farroupilha, 2013, p. 47), ou seja, conhecendo melhor a realidade dos adultos licenciados pela instituição, poderá vir a ter material empírico para refletir sobre o curso e aperfeiçoá-lo.

Em âmbito pessoal a justificativa se dá através da estreita ligação do investigador com o Curso de Licenciatura em Computação, pois participou desta formação enquanto discente e percebe que há carência de estudos direcionados aos adultos que o realizaram, sabendo que estes têm características particulares deste ciclo de vida e que possuem expectativas, responsabilidades e saberes próprios. Interessa-o investigar a trajetória de vida destes sujeitos, do interesse inicial, expectativas, ao decorrer de suas caminhadas, a realização do curso e a trajetória pós-formação, suas visões prospectivas, quer em termos profissionais, quer pessoais. Instiga-o a perceber o potencial de mudança na vida dos adultos que decorreu da frequência nesta formação, assim como refletir sobre o que ocorrera na sua trajetória de vida a partir da vivência discente nesta experiência formativa.

1.2.OBJETIVOS

1.2.1.Gerais

- Perceber a relevância da formação de nível superior para os adultos que retomaram a sua trajetória educativa;
- Investigar os encadeamentos que resultaram da participação e da conclusão do Curso de Licenciatura em Computação na trajetória de vida dos adultos formados.

1.2.2.Específicos

- Conhecer os principais fatores que os levaram a realizar o Curso de Licenciatura em Computação;
- Identificar as percepções sobre as diferentes etapas de realização do curso;
- Analisar as implicações que o percurso acadêmico propiciou em termos pessoais;
- Aferir a existência ou não de alterações no campo profissional;
- Perceber os aspectos identitários que os caracterizam como docentes;
- Reconhecer a existência ou não de novas leituras de mundo decorrentes da participação no curso.

1.3.METODOLOGIA

1.3.1.Pesquisa qualitativa/quantitativa

A investigação fora inspirada no paradigma interpretativo, que se pauta pelas noções científicas de “(...) *compreensão, significado e ação*” (Coutinho, 2013, p. 17). Optou-se pela perspectiva qualitativa, que em nível conceitual “(...) trata-se de investigar *ideias*, de descobrir *significados* nas *ações individuais* e nas *interações sociais* a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo” (Coutinho, 2013, p. 28). O método utilizado fora o indutivo, embora haja a triangulação com o marco teórico previamente apresentado, percebendo aproximações e distanciamentos entre as bases teóricas e os dados empíricos. Deste modo, a narrativa dedutiva foi empregada concomitantemente, amparando-se, portanto, pela tendência de integração metodológica (Coutinho, 2013, p. 32), objetivando uma maior liberdade interpretativa, afastando-se da ideia antagônica entre metodologias. Em que pese a ameaça à validade externa concernente a este caráter de pesquisa, dada a influência do investigador (Coutinho, 2013, p. 85), expor esta lógica é necessário para que a cientificidade advinda da investigação seja considerada em sua complexidade.

1.3.2.Estudo de caso

A investigação pode ser considerada como um estudo de caso situacional, que “Estuda um acontecimento na perspectiva de quem nele participou” (Coutinho, 2013, p. 338). O caso específico é o dos egressos do Curso de

Licenciatura em Computação do IFFAR Campus Santo Augusto, das turmas que ingressaram no curso a partir da adultez, que se formaram de 2011 a 2013, consistindo nas primeiras turmas de formandos do curso.

1.4. LOCAL DE ESTUDO E PARTICIPANTES

1.4.1. Local de estudo

O estudo foi efetuado no âmbito do IFFAR Campus Santo Augusto, sendo este um Campus que desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão. No que se refere ao ensino, abrange da educação de nível médio técnico à pós-graduação em nível de especialização *Lato Sensu*. Para fins de elucidadação, as especializações *Lato Sensu* no contexto brasileiro são referentes a cursos geralmente com duração de três semestres, com grau inferior aos de especializações *Stricto Sensu*, comumente denominados mestrado e doutorado. Portanto, no IFFAR existem opções que visam atender demandas educativas diversas. Em seus documentos lê-se que “O Câmpus atua nos seguintes Eixos Tecnológicos: Produção Alimentícia; Gestão e Negócios; Recursos Naturais; e Informação e Comunicação” (Instituto Federal Farroupilha, 2013, p. 20).

Quanto à sua localização, o município de Santo Augusto, pertencente ao estado do Rio Grande do Sul, está localizado na “Mesorregião Noroeste Rio-Grandense” (Instituto Federal Farroupilha, 2013, p. 20), possuindo uma população estimada em 13.968 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010), pertencendo a esta região maioritariamente uma gama de municípios de menor porte demográfico com matriz econômica predominantemente advinda do setor de serviços e agrário, embora haja alguns municípios de

equivalente e superior porte demográfico. Trata-se, portanto, de um município de pequeno porte demográfico, mas que somado aos demais ao seu entorno, alcança um quantitativo que gera demanda educacional em diversos níveis.

1.5. PARTICIPANTES

Como esta investigação almejou analisar percursos formativos com caráter pessoal, refletindo sobre as trajetórias de vida, a amostragem composta teve um quantitativo de nove indivíduos, por razão de exequibilidade, bem como porque não se buscou construir dados estatísticos, mas perceber singularidades que compõem um quadro complexo. A amostragem se enquadra como “não-probabilística” (Coutinho, 2013, p. 95) considerando a não aleatoriedade da seleção, a intencionalidade de buscar um estrato significativo, mas sem almejar generalizações, classificando-a como uma “amostragem por conveniência” (Coutinho, 2013, p. 95) por tratarem-se de indivíduos pertencentes a grupos previamente delimitados, que são determinadas turmas do Curso de Licenciatura em Computação.

Para delimitação da amostra, considerou-se que o IFFAR Campus Santo Augusto possui dez anos de existência; desde o primeiro ano ofertou o Curso de Licenciatura em Computação; a primeira turma de formados do curso concluiu esta graduação após seis semestres, tempo médio de graduação, que atualmente foi expandido para oito semestres; pode-se aferir que há adultos formados a partir de 2011. Com base nesta realidade foram selecionados indivíduos graduados das três primeiras turmas de conclusão do curso, ou seja, que se formaram no período 2011-2013. Embora haja formaturas anualmente, não serão considerados os acadêmicos formados nos últimos cinco anos, pois graduaram-se recentemente, não havendo um tempo

necessário para se avaliar os impactos significativos da conclusão desta formação na vida dos adultos.

Atendido este primeiro critério, o próximo foi selecionar indivíduos que iniciaram a formação com uma idade mínima de 25 anos, por considerar que provavelmente com esta faixa etária já podem relatar vivências e responsabilidades que possam classificá-los como adultos. Esta delimitação cronológica é inspirada nos indicadores educacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que sistematiza dados relatando como adultos os indivíduos a partir de 25 anos (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017). Este marco é utilizado pela OCDE devido à maioria da população residente na União Europeia concluir os níveis de ensino prévios ao superior até os 25 anos de idade. Contudo, no presente estudo, a opção por esta delimitação cronológica se dá também em virtude da exequibilidade da investigação, embora, conforme explanado anteriormente, apenas este critério não seja suficiente para aferição de adultez. Deste modo, o instrumento de recolha de dados fora relevante para dar maior seguridade de que o público inquirido possa ser considerado adulto desde o início da formação acadêmica.

Com a intenção de representar diferentes estratos, sem aleatoriedade, as quotas (Coutinho, 2013) foram constituídas do seguinte modo: no mínimo dois indivíduos por ano de formação, ou seja, no intervalo 2011-2013 foram alcançados nove egressos, sendo dois formados em 2011, dois em 2012 e cinco em 2013. A distribuição não igualitária por ano de formação se deu em razão de conveniência, de efetivo contato com os indivíduos, somado que em 2013 formaram-se mais indivíduos com a delimitação estabelecida do que nos anos anteriores. Não houve percentual igualitário por sexo, contudo participaram três mulheres e seis homens. Procurou-se entrevistar indivíduos que estejam residindo na região territorial onde está compreendido o município de Santo Augusto para viabilizar o contato pessoal.

Para a obtenção da relação de indivíduos e os canais de contato fora contactado o Setor de Registros Acadêmicos do IFFAR. É relevante informar

uma parcela dos entrevistados é conhecida do pesquisador, posto que, enquanto egresso do curso e profissional do IFFAR desde seu início, estabeleceu no decorrer dos anos contato com diversos acadêmicos deste curso. Isso possivelmente influenciou a coleta de dados, contudo espera-se que de forma positiva, no sentido do estabelecimento de um ambiente agradável de escuta, sem os contrangimentos promovidos por um pesquisador anônimo, porém o contrário também é possível, de uma tendência a determinadas informações considerando o investigador conhecido. Este foi um risco corrido com este tipo de amostragem, não probabilística intencional (Marconi & Lakatos, 2010).

1.6. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS A UTILIZAR

Fora empregado um inquérito através de entrevista, pois “(...) através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências (...)” (Coutinho, 2013, p. 341). Haveria a possibilidade de recolha de dados através de questionário, contudo, como a amostragem foi relativamente pequena e não se desejou correr riscos de baixa participação decorrente de questionários, a entrevista trouxe maior segurança ao investigador quanto à obtenção de dados. Ademais, para orientar a entrevista um guião semiestruturado foi utilizado, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke & André, 1986, p. 34). Os entrevistados foram identificados individualmente, aleatoriamente, por letras sequenciais, de A a I.

Conforme Gil (2012, p. 109), “A entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais”. Conforme o autor, através da dinâmica da entrevista consegue-se obter dados acerca de percepções, esperanças, histórias, alcança-se uma profundidade necessária no

âmbito da pesquisa social, por isto seu emprego nesta investigação. Corroborando com esta ideia, Lüdke e André (1986, p. 34) afirmam que “A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. O guião semiestruturado teve o papel de assegurar que os temas desejados para análise fossem expressos pelos entrevistados. Para a recolha dos dados foi utilizada a gravação de áudio através de dispositivo eletrônico.

1.7. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS A UTILIZAR

Fora empregada uma análise de conteúdo com categorias pré-definidas (Coutinho, 2013, p. 217). As categorias pré-definidas são três: adulto, formação humana e formação profissional. A categoria «adulto» tem importância introdutória, para fins de verificação se o indivíduo, no ingresso do curso, relata vivências que validem-o como tal. As categorias de formação humana e profissional serão a base para análise, pois através dos dados obtidos se buscou organizá-los nestes parâmetros de estudo para interpretação. Estas categorias foram analisadas separadamente em razão de praticidade, porém ressalta-se a importância de se pensar integralmente o sujeito, sendo estas categorias indissociáveis ao considerar-se o contexto de estudo, da educação formal de nível superior.

Após a etapa de recolha dos dados, os resultados apresentados não compuseram os dados em íntegra, os áudios resultantes das entrevistas foram tabulados textualmente em excertos classificados qualitativamente com relação à significância aos objetivos da pesquisa, não tratando-se de uma transcrição literal do que fora capturado via gravador de áudio, houve uma seleção e tratamento de ordem gramatical em alguns casos, em outros segue a designação [sic] assegurando que fora conforme o discurso do entrevistado.

Posteriormente o conteúdo foi organizado em subcategorias, cada qual com sua síntese interpretativa. Os discursos foram tabulados juntamente às subcategorias para serem apresentados em forma de citação direta.

1.8. CONFIABILIDADE E VALIDADE

Foi realizada uma entrevista prévia com um indivíduo pertencente à amostra para validação. Foi considerada confiável, pois percebeu-se que o guião semiestruturado poderia ser utilizado com os demais componentes da amostra sem significativas alterações. O trabalho será considerado válido na medida em que houver adequada congruência entre os dados obtidos e o propósito da pesquisa, bem como na possibilidade de outros investigadores utilizarem esta metodologia (Coutinho, 2013).

CAPÍTULO III - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1. CARATERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA E SOCIOFAMILIAR DOS «ADULTOS»

No presente tema os resultados serão apresentados com base na categoria analítica denominada «adulto». O objetivo é apresentar a amostragem, algumas características básicas dos sujeitos, experiências profissionais anteriores à formação e aspetos que os motivaram a escolher cursar Licenciatura em Computação no IFFAR.

1.1. IDADE, ESTADO CIVIL, LOCAL DE RESIDÊNCIA, COM QUEM RESIDE

A amostragem apresentou os seguintes dados básicos:

Quadro 1 - Descrição básica dos entrevistados

Indivíduo	Idade	Sexo	Realiza atividade profissional
A	43	Masculino	Sim
B	74	Masculino	Não
C	39	Feminino	Sim
D	40	Masculino	Sim
E	40	Masculino	Sim
F	41	Feminino	Sim
G	67	Feminino	Não
H	49	Masculino	Sim
I	52	Masculino	Não

Fonte: Elaborada pelo autor

Um dado relevante informado pela totalidade da amostra é a presença de filhos, todos são pais ou mães, sendo que este pode ser considerado um fator de relevância em seus percursos formativos na Licenciatura em Computação, dadas as responsabilidades geralmente atribuídas a estes sujeitos, que não são apenas educandos. A presença de filhos é um indicativo da vida adulta, com responsabilidade sobre a manutenção de terceiros.

A totalidade da amostra apresentou, também, composição familiar com companheira(o) ou esposa(o) e filha(o)(s). A distinção entre companheira e esposa se dá em termos de estado civil, sendo a primeira a união entre pessoas que mantém o estado civil solteiro, enquanto a segunda é para indivíduos casados conforme registro matrimonial público. Para a análise presente tal distinção é irrelevante. A maior parte dos indivíduos reside com filhos, sendo que os que não residem, tal como é o contexto de “I” (52 anos), é devido ao fato de estarem iniciando sua vida adulta em outra localidade,

motivados pela expressiva oferta de formação superior que há em grandes centros urbanos. A formação de uma família, aliada às responsabilidades subjacentes, também pode ser considerada um indicador de adulez (Mendes, 2007).

Ainda, cabe destacar que aproximadamente a metade dos indivíduos inquiridos não residia em Santo Augusto no período da formação, constituindo um obstáculo em virtude de deslocamento, mas que ao mesmo tempo demonstra uma participação regional do IFFAR, não abrangendo apenas a comunidade municipal, atendendo ao seu propósito neste quesito.

Como pode ser percebido no Quadro 1, três indivíduos não realizam atividade profissional atualmente, pois estão aposentados, não se tratando de casos de desemprego, o que indica que a totalidade da amostra tem rendimentos.

1.2. EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL PRÉVIA AO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

Com vista a obter os relatos de algumas experiências prévias, estabelecidas anteriormente ao percurso formativo em questão, procurou-se dar ênfase às de cunho profissional, para alcançar mais indicativos de adulez, bem como para melhor compreender os aspetos motivacionais relacionados à opção pela Licenciatura em Computação. Da amostra em questão, foi possível apurar alguns testemunhos neste sentido:

O entrevistado “A” (43 anos) relatou experiências na área de informática, em atividade profissional envolvendo a operação de planilhas de cálculo em empresa da área agrícola. Este trabalho foi possibilitado graças a cursos de informática realizados desde a segunda metade da década de 90, num município distante do seu de residência. Neste período desenvolveu saberes básicos relacionados à informática.

Já o entrevistado “B”, ao ser questionado sobre experiências profissionais prévias, informou que “Se eu te contar a história da minha vida dá um livro, uma novela” (B, 74 anos). O indivíduo fora atleta e posteriormente, por décadas, desenvolveu atividades junto ao setor industrial. Iniciara em cargo operacional e, posteriormente, graças ao apoio da empresa para que alcançasse maior nível de escolaridade, passou a desempenhar funções mais especializadas. Coursou o ensino supletivo para formar-se em nível médio, o que oportunizou o ingresso na Licenciatura em Computação, posteriormente. Através destes dados pode-se perceber a potencial relevância de ter no espaço acadêmico um indivíduo com experiências distintas do público jovem, as contribuições culturais de saberes desenvolvidos em uma longa trajetória cronológica.

Por sua vez o entrevistado “C” (39 anos) havia concluído um curso de nível superior anterior em licenciatura, tendo atuado em empresas e escolas em setores administrativos. Em escolas participou de formações não-formais envolvendo tópicos de informática, portanto sendo detentora de conhecimentos prévios relacionados à informática e à formação de professores. Não raro são os indivíduos que buscam uma segunda formação, seja por questões de aperfeiçoamento cultural, bem como para obter mais qualificações profissionais e ampliar as possibilidades de trabalho.

Situações muito próximas foram vividas pelos entrevistados “D” (40 anos), “H” (49 anos) e “I” (52 anos) estes afirmaram ter construído experiências profissionais em setores administrativos, semelhante a “E” (40 anos), com experiência nestes setores, bem como atuando na área administrativa escolar. Por sua vez, o entrevistado “F” (41 anos), relatou sobre diversas experiências profissionais, prestando serviços domésticos, como garçomete, foi empresária envolvida com comercialização de produtos e atuou na área pública no setor de saúde, em trabalho de campo, prestando serviços junto à comunidade de um município pertencente à mesma região de Santo Augusto.

E, por fim, o entrevistado “G” (67 anos) trabalhou em biblioteca e como professora das séries iniciais e em programas educacionais como o “Mais

Educação”, um programa governamental projetado "(...) para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas” (Ministério da Educação, n.d.). O seu trabalho era com as crianças das séries iniciais, onde desenvolvia, principalmente, atividades relacionadas à matemática.

Pode-se perceber a heterogeneidade trazida por cada indivíduo ao espaço acadêmico através de suas experiências profissionais. Embora não tenha validade em termos de generalização por conta do quantitativo da amostragem, é relevante perceber que diversos indivíduos inquiridos realizaram atividades administrativas, indicando que o contato com as TDICS, sobretudo com computadores convencionais, comuns ao setor, não iniciou-se na Licenciatura em Computação, o que provavelmente contribuiu para a opção por este curso que, embora seja essencialmente uma licenciatura, formação de professores, através de sua especificidade técnica, a computação, atrai indivíduos interessados principalmente no estudo das TDICS, como poderá ser observado no decorrer deste trabalho.

2. ASPETOS MOTIVACIONAIS QUE LEVARAM À OPÇÃO PELA LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

Ao conhecer algumas experiências profissionais prévias dos entrevistados é possível deduzir dados relacionados com os aspectos motivacionais que levaram os adultos ao curso em questão, sendo assim o presente tópico busca elencar tais aspectos, a partir do relato de cada indivíduo.

No caso de “A” (43 anos), este desejava ampliar seus conhecimentos, obter certificação de nível superior e alcançar outra posição profissional. Já havia cursado uma parte do curso de Direito em uma instituição de ensino privada, contudo interrompeu a formação devido à questões financeira,

objetivamente aos custos do curso e de deslocamento, posto que em seu município de residência não havia esta opção de formação. Com relação aos cursos do IFFAR, o que lhe fez optar pela Licenciatura em Computação em detrimento das outras opções foi a proximidade de saberes da computação advindo de suas experiências prévias, em certo ponto uma ZDP adequada (Ivic, 2010). Portanto, ele almejava uma mudança de emprego, mas mantendo a computação na base de sua atividade. Acrescentado que “Eu via a grande expansão da informática, esse potencial, e você tem que ter um curso superior, uma graduação porque eu almejava um emprego melhor, então a gente conseguiu ao longo dos anos” (A, 43 anos). Este é um indício motivacional de um indivíduo adulto, a necessidade de certificação, visando a melhoria na ocupação laboral.

Diferentes são os aspectos relatados por “B” (74 anos). Aposentado, ele refere que tinha um(a) filho(a) já estava estudando no IFFAR, e como não residem em Santo Augusto, era necessário o deslocamento diário até o Campus, porém não havia serviço profissional para o traslado, mostrando-se necessário o transporte através de veículo particular, o que acarretava riscos provenientes da estrada (de ordem mecânica, acidentes). Deste modo, “B” habitualmente acompanhava o(a) filho(a) até o IFFAR. Sugerido por pessoas da instituição o Curso de Licenciatura em Computação, ele decidiu pelo ingresso. Percebe-se neste caso a importância das relações familiares para o acesso e manutenção no curso.

Ainda, “B” afirmou que a expectativa inicial em partir do curso é de que trataria-se principalmente de desenvolver a habilidade de digitação, de criação de documentos de texto. Porém, com o ingresso e o desenvolver da trajetória acadêmica, percebera que os conhecimentos trabalhados eram mais aprofundados. Em linhas gerais, é premente que toda graduação exerça este papel, de superação das expectativas, de que os discentes encontrem mais do que estavam inicialmente procurando.

Por sua vez, a entrevistada “C” (39 anos), além de deter previamente diploma de curso superior, havia participado de uma pós-graduação *Lato*

Sensu em Informática na Educação. Relatou que quando trabalhava em uma empresa teve duas relações distintas que a incentivaram a aprender tópicos de informática, sendo a primeira um colega que sempre que aprendia algo compartilhava com ela, outra o receio de, em caso de problemas no computador que operava, contatar o responsável técnico de tecnologia da informação da empresa, que não tinha disposição para ajudá-la, tampouco era amigável. Ela afirmou que

(...) cada vez que dava um problema no setor em que eu trabalhava tinha que chamá-lo e ele vinha bravo porque ele tinha que sair de seu setor para vir ali ajudar. E daí, isso me estimulou a tentar resolver os problemas de todas as formas possíveis antes de precisar chamá-lo, então ali já fui criando gosto, vendo as possibilidade ou habilidade de resolver alguns problemas (C, 39 anos).

Isso motivou-a, juntamente com o colega que socializava conhecimentos, a buscar a resolução de problemas técnicos evitando contatar o setor técnico. Não cabe neste trabalho julgamento de valor quanto a esta relação entre “C” e este profissional a qual ela se refere. A opção pela Licenciatura em Computação foi um somatório do interesse pela informática, a afinidade com a licenciatura, a gratuidade do curso e a disponibilidade de uma formação em seu município de residência, conforme relatou “C”.

Segundo o entrevistado “D” (40 anos), a sua motivação derivou da afinidade com a computação, além de possuir formação técnica em informática. Ele tinha o desejo de realizar uma formação de nível superior, obter este nível de certificação. Neste mesmo sentido, a afinidade com a computação e um histórico de experiências técnicas foram as informações apresentadas por “E” (40 anos). Conforme aponta “E”, cursou alguns semestres de um curso superior nesta área em uma instituição privada, contudo, devido a questões financeiras, de pagamento do curso e de deslocamento em distância significativa, além de custos de manutenção familiar, desistiu da formação. Tal relato aproxima-se das informações apresentadas por “A” (43 anos), sendo o IFFAR a alternativa que mais adequou-se à realidade destes indivíduos.

A questão financeira também foi um dos aspectos apontados por “F”. Ela vinha cursando previamente outro curso de licenciatura com especificidade nas ciências sociais em instituição de ensino privada, porém, com o ingresso na Licenciatura em Computação seu tempo ficou escasso para participar dos dois cursos e, somado à vantagem da gratuidade do IFFAR, optou por continuar a formação em computação em detrimento da em ciências sociais. “F” procurou a Licenciatura em Computação devido à curiosidade pela informática, um tipo de conhecimento que não lhe fora oportunizado em seu contexto experiencial, pois “(...) eu tinha medo de mexer no computador, então foi isso que mais me motivou, saber o que era a informática, a computação” (F, 41 anos).

O aspecto familiar foi presente no discurso de “G”. Embora ela não tivesse interesse prioritário na Licenciatura em Computação, mas em matemática, ela participou do curso devido a membros de sua família estarem participando também, e, percebendo as dificuldades deles, motivou-se ao ingresso para ajudá-los e poderem formar-se juntos. Conforme G apontou, “(...) vi que eles estavam com dificuldade e não que eu saiba mais, mas sempre uma cabeça a mais pensa. Daí entrei e fomos caminhando juntos” (G, 67 anos). O interesse pela matemática se dava devido a ela haver cursado alguns semestres de um curso superior de matemática e que, em virtude de questões pessoais, precisou desistir, decisão da qual arrepende-se atualmente. De todo modo, pôde aproveitar as Unidades Curriculares que havia concluído neste curso, por serem afins à Licenciatura em Computação, para não cursar novamente tais unidades e poder dedicar-se às demais.

Os aspectos motivacionais apresentados por “H” foram de centralidade profissional. “H” apontou a curiosidade para com a informática visando qualificação profissional, objetivando a possibilidade de construir programas para melhorar os procedimentos de sua ocupação laboral. “H” relatou conhecer previamente alguns tópicos de programação de computadores e de manipulação de planilhas eletrônicas. Seu ideal formativo era em computação e não exatamente na formação de professores, pois “Na verdade eu não

conhecia o curso e a gente veio mais pela parte da informática, não pela didática, não pela licenciatura em si (...)" (H, 49 anos).

Para "I", embora não houvesse interesse inicial em cursos de licenciatura, a necessidade de ocupação, não em sentido de formação para o emprego, mas para qualificação cultural, posto que o indivíduo já estava aposentado, aliada à possibilidade de formação superior em instituição pública, foram os principais aspectos motivacionais, pois tinha tempo livre para os estudos. "I" previamente havia cursado alguns semestres de um curso superior de ciências contábeis, porém, devido a responsabilidades profissionais, decorrentes do período em que não era aposentado, não conseguiu frequentar normalmente o curso, o que levou à desistência. A opção pela Licenciatura em Computação surgiu devido "A oportunidade, a gratuidade, o acesso, a valorização do IFFAR (...)" (I, 52 anos), o que considerava ser uma formação viável em seu contexto vivencial.

Percebe-se, a partir dos dados coletados, que diversos aspectos motivacionais (tais como a influência familiar/ou profissional, a obtenção da certificação, a gratuidade na oferta, bem como a curiosidade em conhecer a computação) estiveram mais presentes nos discursos dos sujeitos entrevistados em detrimento da formação pedagógica.

Os possíveis fatores da formação docente não constituem centralidade nestes discursos, o que sugere que possa ter relação com o histórico da profissão no contexto brasileiro, sua tradicional desvalorização frente a outras formações, conforme discutido anteriormente neste trabalho. Também pode-se intuir como fator, no mesmo sentido do primeiro, a demanda crescente de profissionais da computação, dado o avanço da cibercultura nas nações economicamente globalizadas.

Um terceiro apontamento pode ser o contextual, que, das opções possíveis para a amostragem, a Licenciatura em Computação do IFFAR tenha sido a que mais se aproximou de seus interesses. Isto não vem no sentido de desprestigiar o curso, pois é um fator que pode estar presente em qualquer formação. Minoritários são os casos pessoais, em um país economicamente

tão desigual dentro sua população, em que os indivíduos têm condições estruturais para escolher o curso superior de seus sonhos, seja por questões financeiras, bem como a concorrência no acesso a cursos elitizados. A formação de professores, em uma perspectiva democrática, tem um potencial de construir outros cidadãos, com saberes e leituras de mundo que possivelmente não teriam se tivessem optado por formações que não abrangessem o arcabouço cultural proveniente das ciências sociais.

Quanto à categoria analítica «adulto», é possível considerar que o total da amostragem pode ser considerada pertencente a este ciclo de vida, pois, além da delimitação cronológica estabelecida como parâmetro para seleção, em todos os discursos pôde-se perceber trajetórias profissionais ou pessoais que os validem com tal. Trata-se de adultos que buscaram a formação por diversas razões, sendo que analisar o seu desenvolvimento e desdobramentos provenientes desta etapa formativa estará presente no decorrer deste trabalho.

3. PERCEÇÕES SOBRE A PARTICIPAÇÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

Este tema abrange a categoria analítica denominada «Formação Profissional» e busca apresentar como fora percebida a trajetória discente dos entrevistados no que tange ao Curso de Licenciatura em Computação do IFFAR, bem como conhecer as suas experiências profissionais posteriores a esta formação.

3.1. DIFICULDADES PERCEBIDAS NA TRAJETÓRIA ACADÊMICA

No âmbito da sua trajetória acadêmica, o entrevistado “A” (43 anos) considerou como dificuldades conciliar a atividade profissional com os estudos, conseguir manter a disposição para acompanhar as atividades pedagógicas. Devido à atividade profissional e à rotatividade de professores que ocorrera naquele período, conforme relata, ele não conseguiu acompanhar o desenvolvimento do curso como outros colegas e reprovou em algumas unidades curriculares, o que aumentou seu período no curso. Ele apontou dificuldades em unidades curriculares específicas da computação, além de notar que outros colegas ingressaram no curso imaginando que estes conhecimentos seriam trabalhados de modo básico, tal como comumente se considera a informática básica, entretanto, no decorrer do curso, perceberam as dificuldades advindas do ensino da computação, que envolve o raciocínio lógico-matemático e, em certo nível, rigurosidade metódica na criação de programas.

Relatou, também, dificuldade nas unidades curriculares pedagógicas, sobretudo no início da formação. A tônica nas dificuldades advindas da computação também foram citadas por “B”. Ele mostrou-se surpreso, no início do curso, com as peculiaridades nas operações matemáticas da computação, em especial os números binários, em que as técnicas de cálculo exigem novas formas de raciocínio, “(...) nunca ouvi falar que um mais um era zero!” (B, 74 anos). Ele pontou sobre a distância temporal do meio acadêmico, além de ter sentido alguma rejeição por parte de colegas que estavam mais avançados nos estudos, não o convidando para a realização de trabalhos em grupo.

Por sua vez, “C” (39 anos), conseguiu estabelecer vínculos de estudo com colegas para diminuir seus obstáculos. Ela relata que devido à sua experiência formativa anterior em curso superior ser em uma licenciatura com especificidade nas ciências sociais, considera não ter desenvolvido consistentemente saberes relacionados às ciências exatas, o que a levou a apresentar dificuldades nas unidades curriculares ligadas a matemática e ao

raciocínio lógico. Contudo, graças ao apoio dos colegas, conseguiu aprender os conceitos da programação de computadores, e, em contrapartida, ajudou pessoas que tinham dificuldades com os conhecimentos pedagógicos. Relata que a parceria com colegas foi decisiva no período de formação.

Os saberes pedagógicos e a conciliação com o trabalho foram dificuldades percebidas por “D”, a necessidade de dispender tempo aos finais de semana para estudos foi a ênfase dada pelo indivíduo. Houve certa complexidade, sobretudo no início do curso, em realizar relações entre os conhecimentos pedagógicos e os provenientes da computação, pois “(...) me identificava muito mais com as disciplinas técnicas da área da computação e quando eu transitava nas disciplinas pedagógicas eu sofria um pouco” (D, 40 anos). Como já detinha formação técnica em informática, seria provável que sua maior dificuldade em termos de conhecimento seria a pedagógica, dada a distância entre as áreas de conhecimento.

Embora já tivesse experiências educativas profissionais, “E” considerou como desafio as exigências oriundas de determinadas unidades curriculares pedagógicas, “No curso propriamente dito acho que exigia muita leitura na parte didática. Eu sempre gostei de ler, até porque tenho magistério, já tinha uma noção do funcionamento escolar e das leis de educação (...)” (E, 40 anos). Nota-se que, embora fosse difícil, era um tipo de conhecimento próximo do contexto profissional do indivíduo.

“E” (40 anos) relatou que eram expressivos os custos para sua manutenção no curso pois, embora gratuito, não era realizado em seu município de residência, o que o obrigava a deslocar-se diariamente. E indicou a atenuação do problema através de uma movimentação social, unido a outros educandos de seu município em situação semelhante, que proveu recursos públicos para facilitar a manutenção no curso. Um detalhamento sobre esta questão será dado no decorrer deste trabalho, indicando uma ação de formação humana.

Outro aspecto significativo surge a partir do depoimento de “F” que discursou sobre as distinções entre jovens e adultos nas relações com a

educação superior, em que os contextos de cada ciclo de vida são diferentes e, conseqüentemente, as relações com o saber também o são.

A gente chega a uma idade que não tem mais o pique, sabe? É diferente do que você sair do ensino médio e entrar pra faculdade, faz uma pós, mestrado e vai embora. A gente chega numa idade já avançada, com filhos, já casado, com outras perspectivas, então quando você chega para fazer a faculdade já é complicado porque tem a defasagem da idade perante os teus colegas e você sente isso dentro da sala de aula, você vê que eles vão e você fica remando muitas vezes em algumas coisas simples, então assim é bem outra visão, você acaba vendo que pode também, e você consegue fazer as coisas [sic] (F, 41 anos).

Embora ele relate os obstáculos que se mostram presentes na vida de um adulto no ensino superior, também sinalizou a capacidade de superação, de perceber que, mesmo quando a aprendizagem tem tempos e modos diferentes, ela pode acontecer, não é um privilégio de jovens acostumados ao cotidiano educativo formal. “F” também apontou como dificuldade a computação, devido ao seu parco contato prévio com computadores.

As questões mais relacionadas com a integração foi o que apontou “G” (67 anos) ela relatou que havia uma busca constante para integrar-se e por isso sempre tentava “(...) encontrar entre os colegas que fossem mais solidários (...) [sic]” (G, 67 anos). As distinções entre saberes e anseios podem levar a este possível quadro de distanciamento entre os atores sociais, devendo a instituição estar atenta a estas questões. O fator da idade também foi percebido por “G” como de dificuldade com relação aos estudos. Relatou que os conhecimentos provenientes da computação foram mais dispendiosos que os pedagógicos com relação ao seu aprendizado. Como já tinha experiências profissionais em instituição educativa, provavelmente algumas unidades curriculares não lhe foram tão distantes, em termos de conhecimentos, do que os da computação.

Diferente foi o relato de “H” (49 anos). Para ele, as dificuldades preponderantes advinham das unidades curriculares pedagógicas, que não eram sua prioridade na formação. Fatores comportamentais lhe eram desafiadores, tais como falar em público. Como sua experiência profissional

foi, ao longo de sua trajetória, em escritórios, sem a relação intensa com público que a docência tem como premissa, sentia receio em expressar-se. Os estágios curriculares, portanto, foram desafiadores para “H” devido às suas características pessoais.

Por sua vez, “I” percebeu que em sua turma havia jovens e adultos, sendo que os adultos, em sua opinião, tiveram mais dificuldade de integrar-se à turma no início da formação. Como tinha alguma experiência com informática básica não teve tanta dificuldade nas Unidades Curriculares subjacentes, porém em Cálculo, devido aos anos distantes do uso da matemática em sentido acadêmico, encontrou algum desafio. Ressaltou a importância das relações com colegas e professores na sua formação, o trabalho colaborativo, “Eu agradeço muito aos meus colegas, éramos uma turma muito colaborativa, um auxiliava o outro, quanto tinha dificuldade sempre tinha algum colega ou professor que ajuda a enfrentar a dificuldade, então não tive grandes problemas” (I, 52 anos).

Enquanto a colaboração marcou positivamente este indivíduo, a sua falta também fora percebida, conforme relatado por outros acadêmicos. Percebe-se, portanto, a relevância das interações solidárias entre os atores, o seu caráter eminentemente educativo (Freire, 2011). Nota-se, dentre outros fatores, a relação entre as experiências prévias e as dificuldades percebidas, além do desafio do aprendizado de conhecimentos por vezes distantes do contexto dos educandos.

3.2. ASPETOS RELEVANTES DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA

Ainda que tenha percebido a computação como uma dificuldade na sua trajetória discente, a entrevistada “A” considerou-a como aspecto mais relevante, pois “(...) eu tive bastante dificuldade na época, e hoje eu trabalho isso, veja você, as dificuldades fazem com que você, a lógica de programação,

e hoje é o que eu trabalho [sic]" (A, 43 anos). Ele percebeu que o que fora um desafio, atualmente, se tornou parte de sua atividade profissional, pois enquanto professor de computação ele ensina tais conhecimentos.

O que mais marcou "B" (74 anos) foram as relações com colegas e docentes, aspectos comportamentais. Ela notou as diferenças de perfil profissional dos professores, o tratamento que cada um lhe prestava. Causou-lhe espanto as diferenças no comportamento dos jovens, questões disciplinares, o quanto os barulhos atrapalhavam seu raciocínio e faziam o professor dispendar tempo de aula para adequar o ambiente. Contudo, o contato com pessoas jovens, a diversidade cultural foi pontuada como positiva.

Por sua vez, "C" (39 anos) apontou como relevantes o desafio dos conhecimentos provenientes das ciências exatas, sendo que lhe possibilitaram um desenvolvimento profissional, além percepção da relevância da computação em uma perspectiva autoral (Teixeira, 2010), do não mero consumo de produtos criados por terceiros. É relevante seu discurso acerca da sua alteração no campo profissional, trabalhando atualmente, assim como o entrevistado "A", conceitos que lhe foram difíceis na formação. Conforme revela

(...) nunca gostei da matemática, sempre tive aversão, então eu não dominava os conceitos mínimos, não conseguia fazer relações (com a programação). E hoje, trabalhando com informática, nos anos finais, com os professores, eu tenho que ajudar os alunos a conhecer alguma coisa, hoje já não tenho essa aversão à matemática, não vou dizer que morro de amores, mas tenho um sentimento positivo com a matemática porque consegui visualizá-la diferente. Esses dias, tirando dúvidas com alunos, percebi que nunca tinha me imaginado na vida ensinando matemática. A computação me proporcionou isso (C, 39 anos).

E também discorreu acerca da preocupação da identidade do professor de computação e do campo profissional possível para este, relativamente, novo profissional.

(...) começamos a nos perguntar qual nossa identidade, a quê nós viemos, como vamos atuar nas escolas, qual será o mercado de trabalho que teremos,

era uma pergunta que nos fazíamos e os professores também tinham esta inquietação de saber como iria ser a vida desses egressos, se seria produtiva ou apenas mais um diploma (C, 39 anos).

Por sua vez, “D” pontuou sobre a relevância da participação em eventos acadêmicos, a produção científica, o qual é importante para o curso oportunizar aos acadêmicos estes espaços de formação. Marcou-o a relevância dos estágios em sua formação, onde visualizou efetivamente sua prática docente. Para ele “Os estágios são um marco pra quem está fazendo a licenciatura e, no meu caso, foi o momento que eu identifiquei que em algum momento eu poderia ser um professor de computação [sic]” (D, 40 anos). O estagiário depara-se com a realidade concreta do meio escolar, sendo que ali ele pode ter uma dimensão real da profissão, ainda que em experiência introdutória.

Na sua trajetória acadêmica, as interações sociais foram mencionadas como um dos aspectos mais relevantes para “E” (40 anos). Ele considera que a participação de outros adultos em sua turma contribuiu para uma identificação maior e ajudou no andamento da formação, denotando a importância da representatividade dos adultos naquele espaço educativo. A frequência no curso qualificou suas relações com os colegas em seu ambiente profissional, sendo que, desde o período de formação até a data presente, vem organizando formações junto ao corpo docente do local para ensiná-los a trabalhar com determinadas TDICS no contexto escolar, como a operacionalização de projetores e programas nos laboratórios de informática que a escola possui.

Ainda, para “E”, a participação no curso lhe possibilitou um movimento reflexivo, pois analisava seu contexto profissional e, ao comunicar aos demais colegas, contribuía para que se pensasse na escola concreta, em situações reais e não potenciais, justamente por estar no cotidiano escolar. Conforme o indivíduo aponta,

(...) eu sempre dizia nos meus trabalhos que tinha lá na faculdade e estágios que eu, como integrante da escola, o meu olhar na escola era um olhar diferente porque eu estava aqui, eu sabia das necessidades, dos problemas,

das dificuldades, o olhar de quem vai para a escola a primeira vez é diferente de quem convive [sic] (E, 40 anos).

É perceptível a relevância de um acadêmico com esta realidade experiencial para a formação da turma, o desenvolvimento da práxis tendo como base a escola concreta.

Ainda neste sentido, “F” (41 anos) relatou como relevante o conhecimento em si, o processo de saber um pouco mais do que se sabia. Pontuou, também, sobre a importância das amizades, das relações ali estabelecidas. Isto indica que esta formação superior não se restringiu aos conhecimentos curriculares prescritos, mas abrangeu laços afetivos. Há semelhança discursiva com a entrevistada “G”, esta pontua que “O aprendizado da gente, o que a gente conhece de pessoas, o que a gente arruma de conhecidos que gera amizade é gratificante, a gente mantém contato até hoje com essas pessoas” [sic] (G, 67 anos). O relato de “H” caminha neste mesmo sentido, pois afirma que “(...) a gente teve parcerias que ajudaram muito, sempre teve uma parceria quando tinha que fazer as programações, principalmente que era o que tinha, e as dúvidas com colegas, professores, teve bastante apoio nessa área, sempre foi legal” (H, 49 anos).

As oportunidades formativas disponíveis no seu percurso formativo e a socialização, a participação no meio acadêmico foram os aspectos apontados por “I”. Para o entrevistado, “você é inserido num mundo acadêmico, essa inserção acho muito importante devido à troca de informações, pela quantidade de novos conhecimentos que você adquire, as trocas de experiências, os diálogos que você mantém com professores, alunos, servidores” (I, 52 anos). Ele afirmou que, embora não tivesse afinidade com a formação docente estas interações lhe eram suficientes para promover desenvolvimento.

Em que pese a inegável relevância da formação profissional em termos de conhecimentos técnicos, sem os quais dificilmente se alcança oportunidades de trabalho na educação intencional, contudo a dimensão social, das relações com as pessoas em processos colaborativos e não somente com objetos de

conhecimento historicamente acumulados, pareceram ser de inequívoca relevância para estes adultos. Ainda, pode-se observar o quão a superação dos obstáculos marcou positivamente os indivíduos que atualmente trabalham com conhecimentos que lhes foram desafiadores na trajetória acadêmica, contribuindo para sua auto-realização.

3.3. PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS E PROGRAMAS COMPLEMENTARES AO CURSO

A participação em atividades externas ao currículo oficial do Curso de Licenciatura em Computação, tais como em projetos de ensino, pesquisa, extensão e PIBID não ocorreu para a grande maioria da amostragem, exceto para o indivíduo “I” (52 anos). As razões apontadas pelos demais indivíduos se dão, principalmente, em decorrência da atividade profissional que exerciam simultaneamente com a frequência do curso. Como estas atividades ocorrem em horários distintos ao curso, estes adultos não tinham como participar. Algumas outras razões foram percebidas por dois indivíduos que dispunham de tempo, mas não se sentiam à vontade para participar do PIBID por razões pessoais com o IFFAR. Também foi pontuado como obstáculo à participação, além da jornada laboral, as responsabilidades familiares, conforme relatou “C” (39 anos), no período em que esteve discente, tinha um filho muito pequeno que lhe demandava cuidados. Diversos são os percalços pelos quais os adultos, neste caso uma mãe, precisam lidar para participar da educação superior, sobretudo na modalidade presencial.

Um dado importante surge da análise a entrevista de “I”, este discursou sobre sua experiência no PIBID com um sentido próximo das Unidades Curriculares de Estágios Curriculares Obrigatórios, pois

É super importante! Você ir e testar teu conhecimento, pôr em prática aquilo que você está aprendendo e também é aquilo que acaba te moldando como

profissional, acaba tendo uma identificação maior, é um divisor de águas, ou você vai ou desiste (do curso) (I, 52 anos).

Este relato demonstra a importância deste programa na trajetória dos acadêmicos que têm a oportunidade e condições estruturais para participar. Este entrevistado considerou válida a experiência e diz ter preferido trabalhar com as séries iniciais, com crianças, devido à vontade delas em ter acesso ao computador, somando-se ao fato de que o local onde ele fora bolsista se tratar de uma escola pública com dificuldades infraestruturais em termos de TDICS. Conforme o indivíduo relatou,

(...) adorei as experiências que tive, até hoje eu lembro com saudade dos alunos, me identifiquei mais com os alunos das séries iniciais que achei mais fácil de trabalhar pela vontade que eles tinham de aprender. (...). Gostei e sinto saudades deste convívio (I, 52 anos).

Conforme já relatado, como alguns dos aspectos motivacionais para ingresso no curso, foram a disponibilidade de tempo e vontade de manter-se com ocupação. É possível notar que a participação no PIBID foi uma oportunidade formativa a mais na trajetória acadêmica de "I" ao afirmar que esta experiência representou um divisor de águas para a permanência no curso. Considerando que o indivíduo se formou, faz-se crer que o PIBID foi relevante em termos de desenvolvimento profissional, ainda mais se for levada em consideração a diferença nas relações profissionais que "I" vivenciou, pois como indicada anteriormente, a sua experiência profissional foi em setores administrativos e não na educação formal, esta experiência o permitiu o contato com discentes de séries iniciais.

3.4. ATIVIDADE PROFISSIONAL ATUAL E REALIZADA APÓS A FORMAÇÃO

Para percepção dos contributos da formação profissional desenvolvida para a atividade profissional atualmente desempenhada, os indivíduos foram

questionados se havia uma relação ente o curso e o atual emprego. O entrevistado “A” diz que tem atuado como professor de computação e técnico de informática. Tem relações profissionais em instituições educacionais distintas, no âmbito público e privado, conforme contratos. Ele relatou que desde os primeiros momentos pós-formatura tem trabalhado como professor de computação. O indivíduo percebe que

“Há um crescimento muito grande pra você como pessoa, que tu tenta transmitir o teu conhecimento, tu tenta transmitir para o teu público-alvo que está ali, muitos estão sedentos pelo conhecimento e o que eu percebi é que você nunca para de estudar (...) [sic]” (A, 43 anos).

Conforme mencionado anteriormente, os objetos de conhecimento que lhe foram desafiadores enquanto acadêmico, mais especificamente o estudo de algoritmos, são trabalhados por este adulto na sua prática pedagógica. A responsabilidade de transmissão de conhecimento, em que pese a crítica ao conceito, que na perspectiva freireana “(...) ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2011, p. 24, grifos do autor), denota uma característica profissional premente, tanto quanto a constatação de que sempre é necessário estudo, aprimoramento.

Assim como “A” (43 anos) tem exercido a profissão de licenciado em computação o mesmo pode ser percebido por “D”, relatando que a experiência docente tem sido significativa, sendo que continua a se especializar em cursos de modalidades superiores à graduação. Trabalha com cursos PRONATEC e na modalidade à distância. Sobre o PRONATEC, “(...) a gente trabalhou com estudantes de várias outras localidades do estado, da região, então isso foi um diferencial, a experiência que eu consegui agregar a partir de ser docente (...)” (D, 40 anos). O indivíduo informou que sua colocação laboral é ideal, pois trabalha com o que gosta, considera que ter cursado Licenciatura em Computação transformou a sua vida.

Por sua vez, “B” (74 anos), relatou que, como aposentado, desde a formatura não atuou como licenciado em computação, considerando ainda o fato que reside em um município pequeno. Já “C” (39 anos) trabalha como

professora de informática. Ela informou que, desde os primeiros dias pós-formatura, atuou na docência, do nível básico ao superior. Atuou e continua participando, quando há possibilidades, paralelamente, em contratos por tempo determinado no PRONATEC e cursos na modalidade à distância.

Embora não atue em tempo integral como professor, “E” mantém vínculo profissional na área administrativa de uma instituição escolar e, quando possível, como professor de computação em contratos por tempo determinado. Atuou em cursos técnicos na rede privada de ensino e no PRONATEC. O indivíduo teceu considerações sobre as diferentes experiências docentes que construiu nestes trabalhos. Ele percebeu distinções em sua atuação no PRONATEC e em um curso técnico de uma instituição privada.

Refere que

É mais por causa do sistema de ensino, o tipo de ensino que aquela instituição privada utiliza é formação técnica, saber lidar com o pacote Office, Sistema Operacional, e o PRONATEC não, já é mais voltado pras atividades do curso (que no caso fora na área de alimentos), você vai ensinar o pacote Office relacionado ao curso para que ele tenha facilidade de trabalhar durante o curso [sic](E, 40 anos).

Neste exemplo pontual o indivíduo quis dizer que trabalhou em cursos do PRONATEC com os objetos de conhecimento de modo mais integrado à formação específica do curso da área de alimentos, enquanto na experiência em instituição privada os conhecimentos foram integrados a outras necessidades do curso, como a da formação de técnico de informática. Não se tem a ideia de comparar cursos e instituições promotoras, até porque há possibilidade de determinadas instituições privadas ofertarem cursos PRONATEC, mas de demonstrar os diferentes contextos que o profissional da computação terá que se relacionar com o conhecimento.

O exercício de uma profissão, ligada à formação, também é vivenciado por “F”. Ela relatou que, desde sua formatura, vem exercendo a função de professora de informática na rede pública, atuando em cursos técnicos. Ainda, retornou aos estudos do primeiro curso superior que havia desistido e vem desempenhando funções de gestão regularmente, pois além do trabalho em

sala de aula atua em coordenações de curso e estágios, o que lhe confere novas experiências e responsabilidades. Ela discursou sobre as diferenças de sua atuação como discente e docente na computação, a necessidade constante de atualização profissional, as demandas distintas que lhe chegam através da escola e o cotidiano atribulado do professor. Neste sentido afirma que

Então a experiência é bem diferente do que a gente vivencia na sala como aluno do que você passar a ser professor depois, você ter que passar tudo aquilo que você viu, do que você aprendeu e um pouco a mais, então é bem diferente (F, 41 anos).

Realidade diferente é trazida por “G” (67 anos). Este relatou que, em virtude de responsabilidades familiares, somado à aposentadoria, não atuou profissionalmente após a formação, porém ressaltou que se mantém ativa com relação ao uso do computador. Por sua vez, “H” atua no setor administrativo, em atividades técnicas. Não teve mais experiências com a docência. Acredita que houve uma qualificação profissional devido à formação acadêmica na questão da oralidade, pois hoje expressa-se melhor em público do que anteriormente à formação, além da percepção de uma qualificação em termos gerais, “(...) em todas as áreas, mesmo nas didáticas, mesmo não sendo o que a gente queria, a gente aprendeu muito” (H, 49 anos).

Como aposentado, “I” relatou não exercer atividade profissional. Contudo, após a formação, retornou à escola onde atuara como bolsista do PIBID e realizou trabalho voluntário, pois estabeleceu laços afetivos.

(...) e depois que eu saí do PIBID continuei como voluntário durante um ano na escola que eu atuei, uma, duas vezes por semana, até três vezes, ajudei em projetos da escola. Criei uma identificação com a escola, com a dificuldade dos alunos, achava que era uma oportunidade, eu tinha tempo útil disponível e acabei daí me dedicando um pouco neste trabalho comunitário que foi muito válido, adorei as experiências que tive (...) (I, 52 anos).

O indivíduo informou que realizou uma pós-graduação *Lato Sensu* em área correlata à formação, no sentido de uma formação continuada. Seu relato de identificação com a escola demonstra a relevância que potencialmente os

licenciados em computação, inclusive os que encerraram a participação profissional, podem contribuir à escola.

Através dos dados coletados pode-se perceber que diversos acadêmicos atuam na área de formação, um indicador de relevante formação profissional. Mesmo os que não atuam diretamente, seja em virtude de outros trabalhos ou de aposentadoria, potencialmente tem condições de atuar na docência. Para além da atividade profissional, os saberes advindos da docência, efetivamente, contribuem para a formação contínua, seja em nível formal ou não, pois através do ensino superior eles tendem a ter condições de frequentar outras formações com rigorosidade científica. O componente didático da formação pode contribuir, também, para que os indivíduos possam ser educadores informais mais qualificados em seus contextos, sabendo se expressar, argumentar e pesquisar de forma mais qualificada graças às competências adquiridas no âmbito da licenciatura.

3.5. ASPETOS FORMATIVOS NA DIMENSÃO HUMANA

A categoria analítica denominada «Formação Humana» busca perceber as implicações da formação acadêmica em termos pessoais, de leitura de mundo, opiniões sobre escola, sociedade. Constitui-se como uma categoria ampla utilizada para obter dados para além da dimensão profissional, embora esta ainda será citada considerando a indissociabilidade entre as dimensões constitutivas dos sujeitos, somado ao fato da pesquisa ter como meio a formação superior.

3.5.1. Relação das TDICS com a escola e a sociedade

O indivíduo “A” relatou a dinamicidade potencializada pelas TDICS na sala de aula, com recursos como projetor multimídia e tablet. Com relação aos alunos, notou que é necessário o desenvolvimento de responsabilidade com relação às informações provenientes do ciberespaço para distinguir o que é relevante, confiável, e o que não é. Para ele “(...) a responsabilidade do aluno é muito maior pra aprender porque tem muita informação na web e ele vai ter que saber filtrar essas informações pra acontecer o aprendizado e pra ter um feedback [sic]” (A, 43 anos). Sobre a potencialidade educativa ele relatou que “Um professor me disse recentemente, olha, tem um menino que me deu uma aula de química, ele foi, pesquisou, eu sentei e ele relatou tudo” (A, 43 anos), ou seja, o indivíduo está percebendo que através do espaço cibercultural as pessoas têm condições de aprender conhecimentos outrora abordados exclusivamente na escola.

Nesta mesma linha de pensamento, “B” (74 anos) considera como desafio o emprego de dispositivos móveis, sobretudo smartphones, em sala de aula, principalmente em virtude de indisciplina. Em suas experiências educacionais, enquanto discente, nas séries iniciais, educou-se em ambiente rígido, em colégio interno, o que conflituava com as relações que percebe atualmente na escola. Contudo, acredita que todos precisam estar a par das TDICS, adaptando-se a elas, pois a cada dia elas avançam, isto sob o risco do sujeito, alheio às TDICS, ficar em posição inferior aos demais membros da sociedade no aspecto comunicacional.

Com uma opinião mais centrada ao cotidiano escolar, “C” (39 anos) relatou que a informática não compõe o currículo obrigatório das escolas, ainda que em alguns municípios esteja crescendo o número de professores desta área. A falta da obrigatoriedade do ensino da computação e da presença de professores desta área nas escolas, para além de um problema, pode vir a constituir-se como a possibilidade de atuação multidisciplinar, integrada a outras áreas, algo valorado como positivo, ainda que seja

importante lutar por espaços nos currículos (Arroyo, 2004). A entrevistada percebe ainda as dificuldades infraestruturais de TDICS nas escolas e de quadro técnico para manutenção, o que diminui a potencialidade do desenvolvimento de projetos mais avançados em termos computacionais. É percebido por ela o sucateamento de laboratórios de informática nas escolas. “C” discursou acerca da mudança de perfil, do uso das TDICS para o processo autoral,

A possibilidade de conseguir chegar aos alunos, orientar, buscar que eles passem de usuários a produtores do conhecimento porque hoje há muitos usuários, há mais avançados e outros menos capazes, mas todos usuários, ainda não conseguimos visualizar a computação com suas possibilidades autorais. Vejo exemplos da robótica no meio educacional, mas para chegar a isso são necessários vários conceitos, vários profissionais para se conseguir chegar a isso e ainda não estamos (escola em que atua) maduros para isso (C, 39 anos).

Em um sentido correlato, “D” (40 anos) afirma que

Os estudantes sabem muito de tecnologia, mas eles sabem muito pra consumir, então não é uma geração de desenvolvedores, não é uma geração de produtores, é uma geração de consumidores de tecnologias, eles só consomem, no momento que eles precisam produzir alguma coisa eles encontram muitas dificuldades, eles só conseguem fazer o que lhes interessa na tecnologia, o que não interessa eles simplesmente ignoram, não vão em frente.

(...) ao mesmo tempo que eles estão rodeados de tecnologias eles usam a tecnologia pra entretenimento, não para aprender, então é o desafio da escola, trazer esse estudante para usar as tecnologias para aprender (D, 40 anos).

Este indivíduo relatou sobre a indissociabilidade das TDICS com a escola, devido ao fato das crianças estarem rodeadas de tecnologias, seja de instrumentos bem como da comunicação em si, pelas mídias. Ele percebe as potencialidades e dificuldades da escola em trabalhar adequadamente a presença das TDICS no ensino, em que a qualificação e a motivação são aspectos necessários para o desenvolvimento de adequadas relações.

A tônica do discurso de “E” (40 anos) foi em relação à importância do trabalho de orientação da escola junto aos estudantes para uma atuação

responsável no ciberespaço, pontuando sobre os riscos provenientes do compartilhamento de informações.

(...) precisa é o professor estar apto a orientar os adolescentes no ingresso dessas atividades porque ele ainda não tem um filtro, pra eles tudo é novo e querem aproveitar o máximo, então o papel do professor nesse sentido é orientar eles quais os perigos que correm se não se cuidarem, no momento que caiu na rede não volta mais, é um papel que o vento levou.

(...) a escola tem esse papel de orientação, saber direcionar o aluno tanto na pesquisa, na publicação, enfim, no dia a dia deles (E, 40 anos).

A inevitabilidade das TDICS na sociedade foi o que “F” apontou. Ela discursou sobre a utilidade destes recursos nas atividades laborais, “Ela é fundamental dentro da escola porque você vai usar no seu trabalho” (F, 41 anos). Similarmente ao relato de “C” (39 anos), “F” relatou que muitas escolas não trabalham TDICS com as crianças por questões ligadas aos profissionais e as infraestruturas, é comum haver laboratórios de informática nas escolas defasados, sem manutenção e que esse é um problema a ser resolvido. Sendo assim, deve haver uma qualificação nas TDICS voltadas ao ensino nas escolas.

Com atenção voltada às dificuldades que chegam à sala de aula, “G” considera importante as TDICS, mas de forma organizada, pois percebe que, no cotidiano escolar, os discentes distraem-se muito facilmente do foco de estudo das unidades curriculares, envolvendo-se com assuntos paralelos aos conhecimentos acadêmicos. Por outro lado, ponderou sobre a ubiquidade das TDICS na sociedade, nas diversas áreas do saber, em sentido positivo, referindo aos avanços em áreas como a medicina, por exemplo, mas também de desafios de ordem política, como as disseminações de notícias falsas, “Aí as pessoas tem que saber diferenciar, mas o resto é sempre aproveitável, mas saber aproveitar o lado bom” (G, 67 anos).

O entrevistado “H” (49 anos) discursou sobre a importância do pensamento computacional (Wing, 2006), das TDICS na escola, pois percebe as potenciais vantagens do pensamento organizado, sistematizado, nas relações com o conhecimento. Acredita que a programação e a lógica computacional colaboram para habilidades que perpassam a

instrumentalidade da computação, ajudam em diversas atividades de organização e na percepção de relações.

(...) eu penso até que a questão de lógica deveria ser introduzida no ensino fundamental porque ela ajuda muito no tu formular até o teu pensamento para alguma coisa de ter um passo a passo, uma rotina que seja uma coisa certa. Até para formação de ideia tua, porque tu tem que trabalhar, tu vê que a coisa toda tem que funcionar junto [sic] (H, 49 anos).

O relato de “I” é quanto à inevitabilidade das TDICS na sociedade e sobre o uso consciente de tais recursos. Assemelha-se a de outros discursos já apresentados, incluindo que “(...) a gente tem que estar aberto e não ficar pra trás, estar acompanhando, por mais que às vezes a gente não concorde com alguma coisa, ao mesmo tempo não se pode ignorar totalmente (...) [sic] (I, 52 anos)”. Tal relato indica uma atitude consciente, que tem uma base experiencial que o impede de concordar com tudo que se apresenta, permite uma reação ao novo, contudo numa postura curiosa e aberta.

Os dados obtidos da amostragem indicam que os indivíduos vêm apresentando uma leitura de que as TDICS compõem a sociedade e sua presença é complexa, há aspetos que podem ser valorados como positivos e negativos, conforme o contexto. Foram percebidas diversas opiniões semelhantes sobre a utilização responsável de tais recursos, cabendo à escola o caráter de orientação e promoção de produção de conhecimento através da perspectiva autoral das TDICS. As percepções sobre as TDICS, com relação à sociedade e escola, podem ser consideradas indicativos de qualificação na formação humana dos sujeitos na medida em que elas permitem perceber como os indivíduos vêm refletindo sobre o contexto tecnológico contemporâneo.

4. EXPETATIVAS CORRESPONDIDAS COM RELAÇÃO AO CURSO E DEMAIS SUGESTÕES

O entrevistado “A” (43 anos) afirma que as relações com o conhecimento advindo do ensino superior, sobretudo os provenientes da computação, instrumentalizado pelos professores, estes provenientes de outras regiões do estado e país, contribuíram para seu desenvolvimento humano, sendo “A” proveniente de um município de pequeno porte demográfico. Ele acredita que novas ideias foram oportunizadas através do IFFAR, indicando que não são apenas os objetos de conhecimento do currículo prescrito que lhe foram relevantes, mas as relações com professores de outros territórios, outras culturas, com contribuições objetivas no campo dos conhecimentos acadêmicos, bem como de relações culturais mais amplas.

Por sua vez, “B” (74 anos) afirmou que suas expectativas foram correspondidas, porém gostaria que tivesse reservada maior carga horária para as unidades curriculares da computação, em especial as de programação, para atender às pessoas que necessitam de maiores tempos de aprendizagem.

A posição de “C” (39 anos) é que as expectativas foram alcançadas e superadas, porém, como participou do curso na primeira turma, não se sabia como seriam concretizados os estágios curriculares, além de não se ter construído uma base experimental de organização curricular, sobretudo sobre quais Unidades Curriculares e cargas horárias eram mais adequadas ao curso. São questões prementes a qualquer curso superior novo, que somente com as experiências vivenciais é possível aprimoramento.

O indivíduo “D” (40 anos) acredita que o curso correspondeu, contudo visualiza dois principais perfis de estudantes deste, com relação aos interesses de estudo: interessados em conhecimento pedagógicos ou computacionais. Percebe como exceção os indivíduos interessados nos dois eixos de

conhecimento. Deste modo, sugeriu novas organizações curriculares que facultassem ao acadêmico, a partir de dado momento do curso, especializar-se nos conhecimentos que mais lhe são importantes. É interessante esta afirmação, pois contribui para a tensão da problemática presente no caso dos discentes que somente relacionam-se com as TDICS nos aspetos que lhes interessam, como afirmado por “D” (40 anos) anteriormente, sendo esta uma tensão entre o que realmente se desejar, se gosta, e o que é socialmente, por vezes, necessário.

Por sua vez, “E” (40 anos) relatou que no período acadêmico sentiu correspondidas suas expectativas, pois foram trabalhados conhecimentos de educação e computação. Entretanto, percebendo a dificuldade que alguns colegas apresentavam com relação a trabalhos técnicos, tais como de manutenção de computadores, sugere que existam formações extracurriculares para ajudá-los. Relata que alguns colegas ingressaram no curso com a expectativa de que ele fosse de caráter estritamente computacional, o que não corresponde à Licenciatura em Computação, que tem outra proposta formativa. Neste sentido, ações pontuais educativas em determinadas técnicas podem ser relevantes para atender estes anseios paralelos à formação de professores.

Em um sentido similar, como sua expectativa era desenvolver saberes relacionados à informática, “F” (41 anos) acredita que as expectativas foram correspondidas. Ela sugere que sejam trabalhados mais conhecimentos técnicos de manutenção para que os profissionais possam atuar tecnicamente em laboratórios e demais contextos educativos que envolvam TDICS. Contudo, o que aprendera nas Unidades Curriculares de Programação lhe foi útil em sua caminhada profissional, pois atualmente utiliza os conceitos em sua atividade docente.

A posição de “G”, além de sugerir reorganizações na distribuição da carga horária nas Unidades Curriculares, percebendo diferenças entre os acadêmicos jovens e adultos, é a de que gostaria que houvesse turmas com

delimitação etária visando melhor aproveitamento da formação, considerando que os tempos para aprendizagem são distintos. Para “G”,

Seria bom criar turmas pros adultos, interessados em aprender, evoluir e ter uma turma pros mais novos, com outra maneira. Às vezes estava tentando aprender e começava a bagunça aí perdia (o raciocínio), pois na nossa idade é muito difícil assimilar essas coisas, vai mais devagar do que pros outros, apesar que a gente aprende também (...) [sic] (G, 67 anos).

O entrevistado “H” (49 anos) relata que as expectativas foram correspondidas e que provavelmente o curso, com o passar dos anos, através de reformulações nos projetos pedagógicos, tenha distribuído melhor as cargas horárias e montante de conteúdos pretendidos para cada Unidade Curricular, pois enquanto discente percebia que algumas unidades eram demasiado complexas e cansativas. Sua opinião assemelha-se à de “G” (67 anos) quanto a cargas horárias curriculares.

Por sua vez, “I” (52 anos) afirma que foram correspondidas, sendo que se identificou mais com as relações com os conhecimentos pedagógicos do que com os computacionais em sua trajetória acadêmica. O indivíduo também relatou sobre aspectos infraestruturais que eram obstáculos no período de sua formação, tais como o acesso ao IFFAR, que em seu início era via estrada de terra, sem pavimentação, bem como questões de rotatividade docente que ocorriam em ritmo intenso, incorrendo em prejuízos de ordem pedagógica, em descontinuidades com relação a conteúdos abordados.

Os dados obtidos são indicativos da necessidade de uma constante avaliação do curso para aprimorá-lo, tanto em seus objetivos, quanto na organização de Unidades Curriculares. Existem anseios pessoais de cada indivíduo que certamente não serão alcançados, posto que o curso reflete uma demanda coletiva, mas que quanto mais vozes forem ouvidas melhor se perceberá o contexto e permitindo mais subsídios para a crítica necessária ao curso. Perceber os relatos dos indivíduos quanto à correspondência das expectativas ajuda a compreendê-los no sentido da formação humana, pois a capacidade avaliativa é um saber a ser constantemente desenvolvido pelos indivíduos licenciados, que por vezes representarão as instituições educativas.

4.1. CONTRIBUIÇÃO DO CURSO PARA NOVAS LEITURAS DE MUNDO

O indivíduo “A” pontuou sobre a importância da curiosidade e do estudo para a construção do conhecimento, a partir dos elementos que compõem a realidade. Através da curiosidade concernente a um bem pode-se aprofundar o estudo para a compreensão dos processos produtivos e sociais imbuídos. Ele relata que: “Você tem que correr atrás, ser curioso, você tem que, digamos, que material constitui essa caneta? Passou por quantos (pessoas) até chegar nesse formato? [sic]” (A, 43 anos).

Complementarmente “A” relatou sobre a empatia por ele desenvolvida com relação aos adultos que participaram como educandos em um curso que ele trabalhou como professor, as dificuldades de conciliação da atividade profissional com a educacional, bem como as dificuldades que as pessoas têm com relação à informática. Este é um saber que qualifica o trabalho docente, que não se restringe aos conteúdos considerados científicos. Uma considerável experiência relatada por “A” dá conta que, em determinada escola, lhe foi oportunizado trabalhar a Unidade Curricular de ensino religioso, o que lhe demandou o estudo de diversas correntes, consequentemente ampliando seu arcabouço cultural. O indivíduo pontuou que percebeu a relevância e legitimidade do candomblé, por exemplo. Isto constitui um indício de que uma parcela do arcabouço cultural brasileiro historicamente sufocado está sendo trabalhado ou, pelo menos, citado. Através deste relato pode-se perceber a potencialidade de movimentação de saberes oportunizados pela formação docente, a capacidade de um profissional aventurar-se em conhecimentos que não foram objetivamente trabalhados na formação acadêmica, em áreas distintas. Isto não quer dizer que o profissional deva ter uma atuação generalista, possa ser um substituto ante a qualquer exigência institucional, mas que, concretamente, isto poderá ocorrer na caminhada profissional e que o docente poderá organizar diferentes conhecimentos de modo minimamente adequado graças aos saberes pedagógicos.

No relato de “B” pode-se inferir contribuições em dois aspectos formativos humanos, o político e social. O indivíduo informou que se movimentou para trazer ao seu município, de pequeno porte demográfico, um pólo de educação a distância de uma instituição pública, contatando o poder público municipal, porém não alcançou sucesso devido à insuficiência de recursos financeiros públicos. Esta ação, reflete uma preocupação com a comunidade local. Some-se a isso o envolvimento em conselhos e associações, em que o indivíduo procura participar. No aspecto social relata que:

Aprendi com os jovens muitas coisas, deu uma guinada, aprendi a ser mais tolerante, isso foi muito bom, diferentes gênios [sic].

(...) que eu aprendi neste curso só veio a engrandecer um pouquinho que eu sei. Só de você participar do curso, ter as amizades que teve, conviver com o público ali dentro já é bom (B, 74 anos).

A questão da tolerância (Freire, 2011), da convivência democrática, é um saber que se constroi no contato ético com a diversidade, podendo as instituições educativas ser um ambiente propício a isso. Conforme o discurso acima, o fato de “B”, adulto, aposentado, com experiências educacionais autoritárias, ter participado da formação docente contribuiu para que, em seu contexto atual, ele possa estabelecer relações sociais com maior respeito ao que lhe é diferente.

Aspectos também relevantes são apontados por “C”. Ela percebe atualmente a importância da busca das aprendizagens significativas tendo como base trabalhos artísticos que realiza.

(...) nisso preciso da matemática que vi na licenciatura e que naquele momento me parecia não ter nexos, aquela história das aprendizagens significativas que você tem que ter lugares pra ancorar conhecimentos, naquele momento não tinha onde ancorar conhecimentos, não era significativo pra mim, mas no momento que em uma atividade prática você vê onde pode usufruir daquele conhecimento se torna significativo [sic] (C, 39 anos).

Este dado é relevante para se refletir sobre necessidade de estabelecer relações entre conhecimentos abstratos e práticos para melhor compreensão de ambos, posto que fazem parte de uma totalidade. Neste sentido “C”

informou que acredita no desenvolvimento de novas leituras a partir do processo reflexivo científico, da práxis docente, “(...) as produções científicas, ser desafiado, buscar informações, descrever teu processo de pensar, de buscar e de fazer relações, uma coisa faz parte da outra” (C, 39 anos). Ela relatou, ainda, que seus relacionamentos com a comunidade acadêmica possibilitaram uma maior compreensão do contexto local em que vive.

Para “D” (40 anos) a formação e atuação como professor lhe permitem refletir sobre o mundo,

(...) entrar na graduação que era uma coisa que eu sempre queria, tu começa a fazer uma leitura diferente do mundo, tu começa a olhar pras escolas de forma diferente, começa a olhar pros gestores de forma diferente, começa a ver onde que as coisas poderiam ser diferentes e começa a identificar os problemas que existem na nossa sociedade. Então, acho que estudar me abriu muitos caminhos e ao mesmo tempo me torna uma pessoa com uma visão do mundo diferente [sic] (D, 40 anos).

Já para “E” (40 anos) a formação superior lhe permitiu um olhar mais apurado da escola, bem como das suas relações familiares. Com a formação em licenciatura percebeu que possui subsídios para ajudar filhos e esposa em atividades educacionais. A escola em que exerce atividade profissional foi a mesma em que esteve na condição de estudante e atualmente mais membros de sua família participam lá também, portanto há laços estreitos com essa instituição pela qual ele demonstra afetividade. Ele tem nesta escola como parte de sua família, com tratamento igualitário entre os atores educativos, conforme relata.

Ele acredita que a formação em computação contribuiu para seu desenvolvimento profissional e percebe, em seu contexto, que as suas ideias são aceites pelo corpo docente, sendo que ele contribui com o planejamento da escola, o que implica o conhecimento de marcos legais e saberes pedagógicos. Sente-se respeitado em sua instituição enquanto educador, mesmo sem atuar propriamente como docente nesta instituição.

(...) você é ouvido de forma diferente, desde a alteração de projeto político pedagógico da escola, regimento escolar, isso de um modo contribuiu, eles te

escutam, sabe que você conhece o que está falando, então nesse sentido, o respeito aumenta (E, 40 anos).

Essa questão do respeito profissional perpassa esta dimensão, contribui para um melhor bem-estar do indivíduo, que se sente intelectualmente importante em seu contexto, legitimado socialmente. Cabe acrescentar que, no período que era acadêmico da Licenciatura em Computação, frente à dificuldade financeira de locomoção até o IFFAR, posto que residia em outro município, organizou, junto a outros discentes da instituição que eram seus conterrâneos, uma associação estudantil e, através dela, garantiu recursos públicos provenientes de seu município de origem para o traslado, denotando uma ação social que constitui experiência, potencializando a mobilização para outras ações de cidadania.

Para além disso, “F” discursou sobre a relevância do IFFAR em sua família, pois mais membros dela participaram de outras formações nesta instituição. Considerou, também, que seu arcabouço cultural foi ampliado através da educação superior, potencializando leituras e ações sociais diferentes do que se não tivesse se formado no curso.

Você sai daquele mundo que você tá, tem seus amigos, tuas coisas ali mas você não se importa muito com outras coisas, o que está acontecendo em outros setores, acho que a licenciatura e a graduação em si ela te mostra outra parte da sociedade que você tem possibilidade e que você também pode fazer parte. Te traz pra uma outra realidade, você tá acostumado a viver naquela mesmice e assim você vê que pode alcançar mais, que você consegue fazer algo diferente e ajudar as pessoas muitas vezes [sic] (F, 41 anos).

No que diz respeito a “G” (67), esta afirmou que o curso proporcionou um alargamento em seus horizontes. Percebeu que alcançou uma superação, considerando que não tinha afinidade com o estudo da computação, porém, com o desenvolver da formação, conseguiu aprovação em Unidades Curriculares desafiadoras, tal como a de Algoritmos, “A gente muda completamente. Pra você ter ideia, quando eu cursava matemática eu reprovei numa disciplina de computação básica e isso se tornou um desafio muito grande, vencido (...)” (G, 67 anos). Ela percebe, atualmente, a computação de forma ampla, visualiza o desenvolvimento das TDICS como um

processo histórico. “Até tinha celular e isso é tecnologia, mas sabia inconscientemente disso, agora soube que isso é uma tecnologia de antigamente que foi melhorando até chegar no celular que é pequeno, mas é um computador [sic]” (G, 67 anos).

Por sua vez, “H” informou que através da formação na Licenciatura em Computação, sobretudo das Unidades Curriculares provenientes das ciências sociais, consegue visualizar de outro modo a sociedade. O indivíduo relata que esta formação colabora para uma dimensão mais humana, “Sempre contribui, porque dentro do curso a gente também estudou alguma coisa de sociologia, de filosofia e isso mostra algumas coisas de sociedade, então tu já no curso (participa) se preocupando em trazer (considerar) o social (...) [sic]” (H, 49 anos)”.

No seguimento desta ideia, o entrevistado “I” declarou que as relações com o conhecimento acadêmico e com os atores sociais do espaço educativo influenciaram suas leituras de mundo, contribuindo para o desenvolvimento de valores como o respeito às diferenças.

Acho que esse encontro de informações, as próprias experiências que os professores nos traziam de outras universidades, outras instituições, até de outros estados, isso acaba trocando informações e isso contribui muito, e os debates que a gente fazia em aula, então os temas abordados, era um texto que você lia, fazia uma releitura dentro da aula, as opiniões divergentes contribuíram muito, porque a gente tem que respeitar, nem todos têm a mesma opinião, os professores oportunizaram muito isso, o debate e a troca de ideias. Havia situações que se confrontavam, não se chegava a um consenso, mas isso era engrandecedor, você não concordava, mas acabava adquirindo alguma coisa nova, algum conhecimento, alguma experiência, acho que foi muito produtivo isso (I, 52 anos).

Seu discurso tem semelhanças ao de “A” (43 anos) sobre a relevância de interagir com indivíduos provenientes de outras regiões e instituições. Também se assemelha ao discurso de “B” (74 anos), sobre o desenvolvimento da tolerância ante às diferenças. Acresce que, é significativo a fala de “I” no que toca à percepção do aprendizado que ocorre em situações não consensuais, que não é necessário abrir mão de suas ideias, mas considerar as

demais com sua relativa validade. Os diferentes pensares, sobretudo no campo acadêmico, que é um espaço de mediação (se essa mediação for executada de modo qualificado), contribuem para a formação humana pelo valor do respeito que está subjacente à dinâmica do debate.

Os dados obtidos podem ser reconhecidos como indicadores de que houve um desenvolvimento humano nos licenciados proveniente da formação acadêmica. Ainda que houvesse a expectativa do autor para que nos discursos fossem explicitamente citados aspectos políticos da docência em termos teóricos, acredita-se que de modo indireto houve indícios suficientes para considerar a passagem pelo curso válida em termos de formação humana. A responsabilidade e incessante busca pelo aprender podem ser considerados marcadores identitários destes docentes, sendo que esta é uma profissão que não se limita a cargas horárias em sala de aula, é, para além do saber, saber ensinar intencionalmente, envolve planejamento, organização e avaliação. Mostra-se como um trabalho socialmente necessário, afetivo (Freire, 2011), na qual a sociedade não pode prescindir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os adultos licenciados em computação pelo IFFAR constroem suas existências como seres concretos, dotados de politicidade, historicidade e cultura. Como sujeitos essencialmente sociais, são o resultado de um sem-número de processos intrínsecos e extrínsecos em movimento contínuo que se desenvolve na experiência vital. O caminho em comum traçado por estes sujeitos, que consistiu na formação docente em nível superior, foi o pano de fundo para perceber aspectos da qualificação profissional e humana que foram impulsionados no período discente, estendendo-se e fazendo-se perceber nas trajetórias atuais.

Dado o histórico de pouca valorização do trabalho docente na sociedade brasileira, bem como às demandas de aprendizado sobre TDICS em caráter instrumental impulsionadas pela crescente informatização do cotidiano nas sociedades economicamente globalizadas, são compreensíveis os relatos de que o aspecto curricular principal do Curso de Licenciatura em Computação do IFFAR que motivou os adultos a ingressar na formação foi a computação em detrimento da formação docente. Os interesses pessoais pela computação apresentados têm um caráter de introdução ou aperfeiçoamento de saberes, pois havia entrevistados que não tiveram previamente condições estruturais de aprendizado relacionado às TDICS, bem como uma parcela, em sua maioria ligada a atividades profissionais administrativas, que desejaram aprender mais a respeito destes conhecimentos, já possuindo alguns conhecimentos prévios.

Estes adultos, que carregam uma gama de experiências, umas mais próximas da computação, lógica, matemática, algorítmica e outros não, perceberam dificuldades variadas na trajetória acadêmica. A maior parte dos relatos é relacionada à dificuldade nesta área, enquanto as dificuldades pedagógicas expressadas são menores e referentes às leituras de textos da

área educacional e a prática de estágio curricular obrigatório. Este é um dado relevante que retoma a ideia de que a formação docente tem um papel secundário e demanda pouco esforço no seu aprendizado, como se para o trabalho docente bastasse o saber específico da computação. Ainda que a docência se constitua não somente na formação inicial, mas cotidiana, no contexto educacional, é necessário um olhar atento à formação inicial para se pensar no licenciado em computação com conhecimentos integralizados, nem um profissional da educação sem especificidade ou um graduado em computação mais estrita. Não são nem um nem o outro, mas um profissional novo que precisa dar conta das duas áreas de formação de modo indissociado para lutar por seu espaço de trabalho.

Por outro lado, são tocantes os relatos de superações das dificuldades percebidas no aprendizado da computação. Do indivíduo que tinha pouco contato com as TDICS e conseguiu aprender aspectos científicos das máquinas, o que ampliou seu arcabouço cultural, bem como de indivíduos que atualmente, em suas práticas docentes, trabalham com conceitos que lhes foram difíceis compreender enquanto acadêmicos. Provavelmente a satisfação pessoal oriunda destas superações lhes favorece em termos psicológicos e sociais, pois percebem-se como sujeitos aprendentes que podem ensinar o que outrora lhes foi incompreensível e, através de seus relatos, instigar outros membros de suas comunidades à formação acadêmica.

É relevante perceber como os tempos de aprendizagem são variados entre os entrevistados e também na distinção que alguns fizeram com o público jovem que estudava no mesmo espaço-tempo que os adultos. Este público jovem, genericamente, está habituado ao ambiente educativo formal e não possui uma gama diferente de experiências e responsabilidades que os adultos têm. Contudo, esta relação próxima com o modelo educativo formal facilita a adaptação à formação superior, dado que os aprendizados são organizados curricularmente, demandando menor tempo de aprendizagem do que para os adultos com características contrárias a estas. Por outro lado, o sentido de responsabilidade e experiências dos adultos, em boa medida,

permite um maior empenhamento e organização nas tarefas acadêmicas, resultado na maioria das vezes em um bom desempenho escolar.

Por isto, nos relatos de sugestões do quê mudariam no curso foi exposta a necessidade de rearranjos em cargas horárias e a possibilidade de turmas específicas para adultos. Deste modo, institucionalmente poderia haver soluções que atendessem a algumas individualidades, enquanto outras não. Torna-se importante, portanto, a avaliação processual do curso para que se atenda às demandas mais coletivas, embora considerando as particularidades.

As práticas colaborativas e as relações afetivas desenvolvidas pelos entrevistados emergiram como aspectos relevantes em suas trajetórias, pois a colaboração foi considerada como estratégia ao aprendizado. Destas práticas entre colegas e professores estreitaram-se laços que lhes marcaram. Isto demonstra que a formação acadêmica não se pode dar na frieza e no isolamento, mas na sociabilidade. Os relatos de alguns indivíduos que se sentiram isolados em determinados momentos implica aos atores educacionais, acadêmicos e educadores, trabalharem no sentido do acolhimento e não da individualização e competição, em que pese a ideologia que direciona os indivíduos à alienação. Este é um ponto em que a educação, enquanto ato político, precisa firmar para não incorrer em incoerências entre discursos democráticos e práticas distantes deste ideal.

Retomando aos aspectos profissionais influenciados pela formação acadêmica, é notável que alguns indivíduos entrevistados atuam como licenciados em computação em diversas modalidades, seja em cursos técnicos ou na educação básica, em âmbito público e privado, com conhecimentos específicos da computação, bem como de modo integrado a outras unidades curriculares. Isto leva a considerações acerca do papel social deste profissional. Ainda há de se construir um entendimento sobre a presença e peso do licenciado em computação nos currículos, sobretudo da escola básica. Se a luta por espaço é para a computação em si ou de modo integrado às áreas historicamente legitimadas, ou nestas duas frentes de trabalho, é uma questão que precisa estar em pauta. Ainda que possa ser questionada a

necessidade de desenvolver conteúdos da computação em si na educação básica, a ideia de pensamento computacional, algorítmico, de desenvolvimento de projetos que promovam uma integração curricular, idealmente relacionada com o mundo concreto, carrega a ideia de um profissional trabalhando como um mediador entre os conhecimentos através das tecnologias e da lógica computacional que pode ser bem-vinda e trazer novas possibilidades de conhecimento à escola. Nas formações técnicas e superiores a presença deste profissional é mais provável devido à demanda técnica, em que pese a concorrência advinda de profissionais formados estritamente em computação que venham posteriormente a certificar-se em cursos de formação pedagógica.

Alguns entrevistados que atuam na educação básica relataram sobre as dificuldades infraestruturais das instituições de ensino em prover TDICS adequadas ao ensino e aprendizagem. Seja por conta de equipamentos defasados e a ausência de políticas contínuas de manutenção, ampliação e atualização, a computação, e não raro outras áreas, têm seus percaços para concretização. Esta é uma característica histórica dos parques investimentos em educação, sobretudo de ordem pública, embora haja de tempos em tempos políticas de governo para qualificação de quadros deficitários. Embora a educação formal esteja presente na maioria dos discursos político-eleitorais, ainda há de se construir uma política de Estado ideal de formação básica para a totalidade brasileira, com adequados e contínuos investimentos. Em uma sociedade fortemente marcada pelas desigualdades econômico-sociais a luta em prol de sua diminuição das desigualdades é necessária para uma melhor situação educacional.

Em termos de formação humana, a trajetória na Licenciatura em Computação influenciou os indivíduos de diversos modos. É considerável o relato do entrevistado que se considera atualmente mais tolerante com os demais, devido à heterogeneidade advinda das relações entre jovens e adultos no período acadêmico, seus modos de expressar-se e de relacionar-se. O respeito precisa ser desenvolvido enquanto valor necessário à educação

democrática, de relações mais horizontalizadas. Em que pese o condicionamento dado a sujeitos educados em ambientes autocráticos, provenientes de tempos de rigidez de parte do Estado, cabe uma educação de inspiração freireana no sentido da percepção dos condicionamentos e sua processual superação, a não entrega ao cômodo determinismo.

A curiosidade emergiu nos relatos como um aspecto potencializado na formação acadêmica, pois os adultos relataram sobre a necessidade de estar buscando o constante aperfeiçoamento, o questionar sobre as coisas do mundo. O discurso de um indivíduo que, a partir de um bem material, reflete sobre sua construção e relações de trabalho intrínsecas é um exemplo de como a curiosidade vem a ser um vetor elementar na formação humana, seja em sentido da instrumentalidade de conhecimentos técnicos de TDICS, bem como de buscar outros conhecimentos mais amplos.

Através das considerações dos entrevistados com relação às TDICS na sociedade e escola emergiu um valor a ser constantemente desenvolvido em sentido profissional e humano, a responsabilidade. Responsabilidade por parte docente com relação ao ato pedagógico, ao ofício de professor, à preparação para o ensino, o que inclui a percepção complexa e crítica das TDICS na perspectiva em questão. Nos discursos há praticamente uma consensualidade no que diz respeito ao uso responsável das TDICS por parte discente, a necessidade de educar em um sentido da não divinização das tecnologias, tampouco da demonização, conforme defendido por Paulo Freire (2011). Houve relatos, também, de que as TDICS precisam estar na pauta educacional de modo autoral, para que os educandos, além de consumidores, tornem-se produtores de conhecimento. Em um sentido educativo amplo todos os sujeitos podem ser considerados produtores, contudo a perspectiva abordada pelos entrevistados é a mediada pelas TDICS, através de programas, material audiovisual, dentre outras possibilidades de criação e socialização de conhecimentos.

Os riscos provenientes do ciberespaço emergiram nos discursos dos entrevistados no que toca às informações falsas disseminadas em escala

exponencial, bem como a exposição da vida íntima na esfera pública. São assuntos contemporâneos concernentes às TDICS que cabem aos educadores dialogar com os educandos na prática educativa, e sua presença na fala de alguns indivíduos é um indicativo de qualificação em termos éticos e fazem com que a educação seja direcionada à humanização dos sujeitos.

No que tange à relevância do IFFAR, os discursos apresentados por alguns entrevistados indicou como fatores de relevância para o ingresso e permanência na instituição o caráter público, gratuito, somado à localização na área de abrangência. É necessário, portanto, a luta constante para sua consolidação, legitimidade e qualificação. Em cenários econômicos desfavoráveis projetos que imputam a precarização e desmonte da educação pública são possíveis, sendo um devir político dos membros da instituição e comunidade regional a resistência às ideias e ações que culminem em obstáculos à educação de ideal crítico, propositivo, necessário à autonomia dos indivíduos e grupos sociais ao qual estes pertencem. Espera-se que as formações promovidas pelo IFFAR, em especial a em foco neste estudo, contribuam para um posicionamento reflexivo e político de seus acadêmicos e egressos para além da técnica, embora esta seja imprescindível para a atuação profissional. Não há direito, como o da educação pública, a ser considerado como adquirido, garantido para todo o sempre pelo Estado, é necessário o constante cuidado para que não haja retrocessos neste campo.

Dentre as possíveis lacunas deste trabalho pode-se elencar a inexistência de teorização e análise de dados empíricos que abranjam as perspectivas de gênero, que estão presentes em qualquer relação humana, bem como as questões de poder inerentes às interações sociais. Ainda, como sugestão à continuidade deste trabalho, é considerável ampliar a amostragem e aprofundar as categorias analíticas empregadas. Espera-se que através do conhecimento aqui apresentado possa-se perceber a relevância desta formação na vida dos adultos que a vivenciaram.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranha, M. L. De. A. (2006). *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. São Paulo: Moderna.
- Arroyo, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- Barbosa, L. M. R. (2007). As concepções educacionais de Martinho Lutero. São Paulo: *Educação e Pesquisa*. (33), 163-183. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a11v33n1.pdf>
- Barros, R. (2011). *Genealogia dos conceitos em educação de adultos: Da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida: Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional*. Lisboa: Chiado Editora.
- Bastos, M. H. C. (1997). A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida. (1808-1827). Pelotas: *História da Educação*. (1), 115-133. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4891743.pdf>
- Cambraia, A. C. (2016). Epistemologia da ciência na constituição do professor de computação. In Uberti, H. G. & De Conto, J. M. (Eds.), *Formação de professores no IF Farroupilha: novas possibilidades, novos desafios*. São Leopoldo: Oikos.
- Cambraia, A. C., Wink, J. A. & Fink, M. (2014). O PIBID na constituição de um hipertexto de saberes docentes: a escrita no ciberespaço como ferramenta de formação. In Uberti H. G, Toniolo, J. M. D. S. D. A & Sobrinho, S. C. (Eds.), *PIBID IF Farroupilha: arquitetando saberes e fazeres na docência*. São Leopoldo: Oikos.

Cambráia, A. C & De Moraes, M. G. (2015). Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pelas práticas como componente curricular na licenciatura em computação. In Cambráia A. C, Rosmann, M. A & Soares, R. C. (Eds.), *Prática profissional na educação tecnológica: concepções, experiências e dinâmicas investigativas*. Passo Fundo: Méritos.

Carta de Lei, de 25 de março de 1824. Constituição Política do Império do Brasil. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm

Castro, C. S., Vilarim, G. D. O. (2013). Licenciatura em computação no cenário nacional: embates, institucionalização e o nascimento de um novo curso. *Revista Espaço Acadêmico*, 13(148), 18-25. Retrieved from <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/21635>

Constituição da República Federativa dos Estados Unidos do Brasil, de 1934. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm

Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

Costa, C. (2010). *Sociologia: questões da atualidade*. São Paulo: Moderna.

Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Cunha, L. A. (2000). Ensino superior e universidade no Brasil. In: Lopes, E. M.; Filho, L. M. F.; Veiga, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Decreto n. 1, de 15 de novembro de 1889. Proclama provisoriamente e decreta como forma de governo da Nação Brasileira a República Federativa, e estabelece as normas pelas quais se devem reger os Estados Federais. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D0001.htm

Decreto n. 10, de 10 de abril de 1835. Decreto de criação da Escola Normal na Província do Rio de Janeiro. Retrieved from <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99970>

Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5478.htm

Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm

Ferretti, S. E. (1998). *Sincretismo afro-brasileiro e resistência cultural*. Porto Alegre: Horizontes Antropológicos, 8, 182-198. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ha/v4n8/0104-7183-ha-4-8-0182.pdf>

Freire, P. (1982). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez.

Freire, P. (1997). *Papel da educação na humanização*. Salvador: Revista da FAEEBA, 7, 9-17. Retrieved from http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1128/1/FP_F_OPF_01_0018.pdf

- Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013a). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013b). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2016). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2011a). Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: Gadotti, M. & Romão, J. E. (Org.). *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12. ed. São Paulo: Cortez.
- Gadotti, M. (2011b). *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Gianotti, V. (2009). *História das lutas dos trabalhadores no Brasil*. Rio de Janeiro: Mauad X.
- Gil, A. C. (2012). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Haddad, S. & Di Pierro, M. C. (2000). *Escolarização de jovens e adultos*. São Paulo: Anped, Revista Brasileira de Educação/Anped, 14, 108-130. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Censo 2010*. Retrieved from <https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/rs/santo-augusto/panorama>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2016). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015*. Rio de Janeiro: IBGE. Retrieved from <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. (2013). *Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 – 2018*. Retrieved from http://w2.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015324151055989pdi_14_18pdf.pdf

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. (2016). *Cursos Superiores – Licenciatura*. Retrieved from <http://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/item/35?layout=item&Itemid=618>

Instituto Federal Farroupilha. (2011). *Projeto pedagógico do curso superior licenciatura em computação Campus Santo Augusto*. Retrieved from http://www.sa.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2015223163620787ppc_licenciatura_em_computacao_2013.pdf

Ivic, I. (2010). *Lev Semionovitch Vygotsky*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.

Jarvis, P. (2010). *Adult education and lifelong learning: theory and practice*. New York: Routledge.

Lei n. 581, de 4 de setembro de 1850. Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Império. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM581.htm

Lei n. 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L0601-1850.htm

Lei n. 2.040, de 28 de setembro de 1871. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm

Lei n. 3.270, de 28 de setembro de 1885. Regula a extinção gradual do elemento servil. Retrieved from <http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=545046&id=14377125&idBinario=15779572&mime=application/rtf>

Lei n. 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm

Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retrieved from <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Retrieved from <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>

Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm

Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm

Lei n. 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. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm

Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm

Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Retrieved from http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm

Lévy, P. (2011). *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Edições Loyola.

Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. 2 ed. São Paulo: Cortez.

Lima, L. C. (2016). *Revisitação gelpiana da educação permanente: Ambiguidades e erosão política de um conceito*. Investigar em Educação. 2(5), 53-71. Retrieved from <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/42644>

Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Machado, F. D. C. & Turchiello, P. (2016). Formação "turística" de professores para a diversidade e a inclusão. In Uberti, H. G. & De Conto, J. M. (Eds.), *Formação de professores no IF Farroupilha: novas possibilidades, novos desafios*. São Leopoldo: Oikos.

Marcondes, D. (2007). *Textos básicos de ética: de Platão a Foucault*. Rio de Janeiro: Zahar.

Marconi, M. D. A. & Lakatos, E. M. (2010). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.

Mendes, I. D. P. (2007). *A dimensão participativa dos cursos de educação e formação de adultos (EFA) no Vale do Ave, norte de Portugal*. Universidade de Granada, Departamento de Educação. Retrieved from <http://digibug.ugr.es/handle/10481/1748#.WNumrx9ifQo>

Ministério da Educação. (n.d.). *Saiba Mais - Programa Mais Educação*. Retrieved from <http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao?id=16689>

Montalvão, L. A. (2015). *Do PIPMO ao PRONATEC: História e atualidade das políticas nacionais de formação da classe trabalhadora*. Goiânia: Observatório em Debate, 2, 2-26. Retrieved from <http://boletimobservatorio.ifg.edu.br/index.php/obsdebate/article/view/93/67>

Müller, M. T. (2010). O SENAI e a educação profissionalizante no Brasil. Campinas: *Revista HISTEDBR On-line*, 40, p. 189-211. Retrieved from http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art12_40.pdf

Nogueira, V. L. & Filho, L. M. De F. (2016). Escolarização, trabalho e cidadania: a educação de adultos no Brasil no século XIX. Porto: *Revista da FLUP*, 6, 13-29. Retrieved from <http://ojs.letras.up.pt/index.php/historia/article/view/1714>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing: Paris. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>

Pinsky, J. (2010). *A escravidão no Brasil*. 21. ed. São Paulo: Contexto.

Pinto, A. V. (2010). *Sete lições sobre educação de adultos*. 16 ed. São Paulo: Cortez.

Portaria n. 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Retrieved from <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=13/12/2007&jornal=1&pagina=39&totalArquivos=160>

Portaria n. 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid. Retrieved from

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=16&data=15/04/2016>

Portaria n. 118, de 20 de agosto de 2009. Aprova o Estatuto do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Farroupilha. Retrieved from <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=24/08/2009&jornal=1&pagina=20&totalArquivos=128>

Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. 2018. *Expansão da Rede Federal.* Retrieved from <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>

Ribeiro, D. (1995). *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras.

Rosmann, M. A. (2014). Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: a formação entre a teoria e a prática. In Rosmann, M. A., & Benvenuti, L. M. P., & Facenda, L. C (Eds.), *Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: constituição identitária e leituras de Paulo Freire.* Passo Fundo: Méritos.

Rosmann, M. A, Dos Reis, V. L & Sicheski, J. A. C. (2017). Formação acadêmico-profissional na licenciatura: a práxis do estágio supervisionado. In Richter C. J, Dalcin, E & Oliveira, P. H. D. S. (Eds.), *Estágio Curricular na Licenciatura em Computação: relatos de vivências em diferentes níveis e modalidades.* Passo Fundo: Méritos.

Roths, L. (2009). *Recomposição induzida no campo da educação básica de adultos. Lógicas de apropriação local num contexto político-institucional redefinido.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Saviani, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 143-155. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>

Scocuglia, A. C. (2006). *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB.

Silveira, Z. S. (2006). *Educação profissional no Brasil: da industrialização ao séc. XXI*. Retrieved from <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0109.html>

Soares, R. C & Schaf, F. M. (2015). Concepções discentes para reconstrução da interdisciplinaridade nas práticas pedagógicas integradas e o desenvolvimento de projetos com arduino. In Cambraia A. C, Rosmann, M. A & Soares, R. C. (Eds.), *Prática profissional na educação tecnológica: concepções, experiências e dinâmicas investigativas*. Passo Fundo: Méritos.

Stelzer, J., Deligdisch, M. A., & Gonçalves, E. D. N. (2011). *A trajetória da universidade e do ensino superior brasileiro sob o prisma da autonomia: uma visão histórico-administrativa para uma emergente discussão*. In: XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul. Florianópolis. Florianópolis: UFSC. Retrieved from <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/30317>

Tanuri, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, (14), 61-88. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>

Teixeira, A. C. (2010). *Inclusão digital: novas perspectivas para a informática educativa*. Ijuí: Unijuí.

Toniolo, J. M. D. S. D. A & Uberti H. G. (2014). O PIBID IF Farroupilha: possibilidades de resignificação da docência. In Uberti H. G, Toniolo, J. M. D. S. D. A & Sobrinho, S. C. (Eds.), *PIBID IF Farroupilha: arquitetando saberes e fazeres na docência*. São Leopoldo: Oikos.

Vieira, A. M. D. P.; Gomide, A. G. V. (2008). História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. Curitiba:

Educere, (8), 3835-3848, anais. Retrieved from http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/93_159.pdf

Wing, J. (2006). Computational Thinking. Nova York: *Communications of the ACM*, 49, p. 33-35. Retrieved from <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>

ANEXO – Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética na Pesquisa

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA FARROUPILHA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Licenciamento na vida adulta: as implicações da conclusão da Licenciatura em Computação, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, nas trajetórias de vida dos adultos

Pesquisador: LEONARDO MATHEUS PAGANI BENVENUTI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 93166218.4.0000.5574

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.770.201

Apresentação do Projeto:

O projeto está bem apresentado.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos estão bem definidos. São eles:

Perceber a relevância da formação de nível superior para os adultos que retomaram a sua trajetória educativa.

Investigar os encadeamentos que resultaram da participação e da conclusão do Curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia na trajetória de vida dos adultos formados.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos são mínimos e bem especificados no projeto de pesquisa. Os benefícios foram elencados de forma clara.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante porque trata de um assunto ligado ao perfil de nossos alunos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados.

Endereço: Rua Esmeralda, 355

Bairro: CAMOBI

UF: RS

Município: SANTA MARIA

CEP: 97.110-767

Telefone: (55)3217-0352

E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

Continuação do Parecer: 2.770.201

Recomendações:

O projeto deve ser executado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP acata o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1174141.pdf	05/07/2018 23:07:57		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	05/07/2018 23:05:33	LEONARDO MATHEUS PAGANI BENVENUTTI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	05/07/2018 23:03:33	LEONARDO MATHEUS PAGANI BENVENUTTI	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	05/07/2018 22:53:38	LEONARDO MATHEUS PAGANI BENVENUTTI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 13 de Julho de 2018

Assinado por:
Raquel Lunardi
(Coordenador)

Endereço: Rua Esmeralda, 355

Bairro: CAMOBI

UF: RS

Município: SANTA MARIA

CEP: 97.110-767

Telefone: (55)3217-0352

E-mail: cep@iffarroupilha.edu.br

APÊNDICES 1 – Guião de Entrevista

Pesquisa: Licenciarse na vida adulta: as implicações da conclusão da Licenciatura em Computação, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, nas trajetórias de vida dos adultos

Guião de entrevista

Tópico 1: O Sujeito da entrevista – dados pessoais, sociais, profissionais

- 1- Digamos o seu nome, sexo, idade, estado civil, atividade profissional.
- 2- Como caracteriza seu contexto sociofamiliar (filhos, com quem, onde mora)?
- 3- Com que idade ingressou no Curso de Licenciatura em Computação? Com esta idade já havia exercido atividade profissional? Comente.
- 4- O que o motivou a ingressar no Curso?

Tópico 2: Motivações, vivências e novas leituras que resultaram da frequência no curso

- 5- Quais foram as principais dificuldades percebidas nesta trajetória?
- 6- Seria capaz de evidenciar os aspectos mais relevantes desta trajetória?
- 7- Participou em projetos de ensino, pesquisa, extensão ou PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência)? Caso positivo, comente a(s) experiência(s), caso negativo comente a(s) razão(ões).
- 8- Em que ano concluiu o curso? Desde a conclusão do Curso até a data presente, em algum momento exerceu alguma atividade profissional relacionada com esta formação? Caso positivo, comente a(s) experiência(s), caso negativo comente a(s) razão(ões).

- 9- Considera que o percurso formativo deste Curso teve alguma relevância em sua vida? Comente.
- 10- Qual a sua opinião sobre as tecnologias digitais de informação e comunicação com relação à escola e à sociedade?
- 11- O Curso correspondeu às suas expectativas? Se possível comente os aspectos que manteria ou mudaria nesta formação.
- 12- A frequência deste contribuiu para nova compreensão do contexto local e global em que vives? Comente.

APÊNDICES 2 – Análise das Entrevistas

Licenciar-se na vida adulta: as implicações da conclusão da Licenciatura em Computação, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, nas trajetórias de vida dos adultos

Análise da entrevista realizada com o indivíduo A

Tema: Caracterização Sociodemográfica, Sociofamiliar

Categoria: Adulto.

Subcategoria: Idade. Estado civil. Filhos. Local de residência. Com quem reside.

Síntese interpretativa: 43 anos. Masculino. Casado. Tem filho(s). Não reside em Santo Augusto. Reside com esposa e filho(s).

Subcategoria: Experiência profissional prévia ao Curso de Licenciatura em Computação

Síntese interpretativa: Teve experiências na área de informática, manipulando planilhas de cálculo na área agrícola. Este trabalho foi possibilitado graças a cursos de informática realizados desde a segunda metade da década de 90, em município distante do seu de residência. Neste período desenvolveu saberes básicos relacionados à informática.

Subcategoria: Aspectos motivacionais que levaram à opção pelo Curso de Licenciatura em Computação

Síntese interpretativa: Desejava ampliar seus conhecimentos, obter certificação de nível superior e alcançar outra posição profissional. Ele já havia cursado uma parte do curso de Direito em instituição de ensino privada, contudo interrompeu devido aos custos do curso e de deslocamento, posto que em seu município de residência não havia esta opção de curso. Com relação aos cursos do IFFAR, o que lhe fez optar pela Licenciatura em Computação em detrimento das outras opções foi a proximidade de saberes

da computação advindo de suas experiências prévias, uma ZDP adequada. Portanto, ele almejava uma mudança de emprego, mas mantendo a computação na base de sua atividade.

Discurso: “Eu via a grande expansão da informática, esse potencial, e você tem que ter um curso superior, uma graduação porque eu almejava um emprego melhor, então a gente conseguiu ao longo dos anos”.

Tema: Percepções sobre a participação no Curso de Licenciatura em Computação

Categoria: Formação profissional

Subcategoria: Dificuldades percebidas na trajetória acadêmica

Síntese interpretativa: Conciliar atividade profissional com os estudos, estar com disposição para acompanhar as atividades pedagógicas. Devido à atividade profissional e à rotatividade de professores que ocorrera naquele período ele não conseguiu acompanhar o desenvolvimento do curso como outros colegas e reprovou em algumas unidades curriculares, o que aumentou seu período no curso. Ele percebeu dificuldades em unidades curriculares específicas da computação, além de perceber que outros colegas ingressaram no curso imaginando que estes conhecimentos seriam trabalhados de modo básico, tal como comumente se considera a informática básica, entretanto, no decorrer do curso perceberam as dificuldades advindas do ensino da computação, que envolve o raciocínio lógico-matemático e, em certo nível, rigorosidade metódica na criação de programas. O indivíduo relatou, também, dificuldade nas unidades curriculares pedagógicas, sobretudo no início da formação.

Subcategoria: Aspectos relevantes da trajetória acadêmica

Síntese interpretativa: Com relação aos saberes da computação, ele percebeu que o que fora um desafio atualmente se tornou parte de sua atividade profissional, pois enquanto professor de computação ele atualmente ensina tais conhecimentos.

Discurso: “(...) eu tive bastante dificuldade na época, e hoje eu trabalho isso, veja você, as dificuldades fazem com que você, a lógica de programação, e hoje é o que eu trabalho”.

Subcategoria: Participação em projetos e programas complementares ao curso

Síntese interpretativa: Não participou devido à atividade profissional concomitante à formação acadêmica.

Subcategoria: Atividade profissional atual e realizada após a formação

Síntese interpretativa: Atualmente atua como professor de computação e técnico de informática. Atua em instituições educacionais distintas, em âmbito público e privado, conforme contratos. Desde os primeiros momentos pós-formatura tem atuado como professor de computação.

Discurso: Há um crescimento muito grande pra você como pessoa, que tu tenta transmitir o teu conhecimento, tu tenta transmitir para o teu público-alvo que está ali, muitos estão sedentos pelo conhecimento e o que eu percebi é que você nunca para de estudar, para o professor não é (só) se formar, você nunca para, sempre tem novidades, você faz um planejamento de aula, você sempre tem novidades pra trazer numa sala de aula.

Tema: Aspectos formativos na dimensão humana

Categoria: Formação humana

Subcategoria: Relação das TDICS com a escola e a sociedade

Síntese interpretativa: O indivíduo relatou a dinamicidade potencializada pelas TDICS na sala de aula, com recursos como projetor multimídia e tablet. Com relação aos alunos notou que é necessário o desenvolvimento de responsabilidade com relação às relações com as informações provenientes do ciberespaço para distinguir o que é relevante, confiável, e o que não é.

Discurso: “(...)a responsabilidade do aluno é muito maior pra aprender porque tem muita informação na web e ele vai ter que saber filtrar essas informações pra acontecer o aprendizado e pra ter um feedback”.

Um professor me disse recentemente, olha, tem um menino que me deu uma aula de química, ele foi, pesquisou, eu sentei e ele relatou tudo.

Subcategoria: Expetativas correspondidas com relação ao curso e demais sugestões

Síntese interpretativa: As relações com o conhecimento advindo do ensino superior, sobretudo os provenientes da computação, instrumentalizado pelos professores, diversos provenientes de outras regiões do estado e país, contribuiu para o desenvolvimento humano do indivíduo, este proveniente de um município de pequeno porte demográfico, ele acredita que novas ideias foram oportunizadas através do IFFAR.

Subcategoria: Contribuição do curso para novas leituras de mundo

Síntese interpretativa: O indivíduo pontuou sobre a importância da curiosidade e do estudo para a construção do conhecimento, a partir dos elementos que compõem a realidade. A partir da curiosidade concernente a um bem pode-se emergir a compreensão dos processos produtivos e sociais imbuídos.

Uma considerável experiência relatada foi que em determinada escola lhe foi oportunizado trabalhar a unidade curricular de ensino religioso, o que lhe demandou o estudo de diversas correntes, conseqüentemente ampliando seu arcabouço cultural. O indivíduo pontuou que percebeu a relevância e legitimidade do candomblé, por exemplo.

O indivíduo relatou sobre a empatia por ele desenvolvida com relação aos adultos que participaram como educandos em um curso que ele trabalhou como professor, as dificuldades de conciliação da atividade profissional com a educacional, bem como as dificuldades que as pessoas têm com relação à informática.

Discurso: “Você tem que correr atrás, ser curioso, você tem que, digamos, que material constitui essa caneta? Passou por quantos (pessoas) até chegar nesse formato?”

Análise da entrevista realizada com o indivíduo B

Tema: Caracterização Sociodemográfica, Sociofamiliar

Categoria: Adulto.

Subcategoria: Idade. Estado civil. Filhos. Local de residência. Com quem reside.

Síntese interpretativa: 74 anos. Masculino. Casado. Tem filho(s). Não reside em Santo Augusto. Reside com esposa e filho(s).

Subcategoria: Experiência profissional prévia ao Curso de Licenciatura em Computação

Síntese interpretativa: Fora atleta e posteriormente desenvolveu atividades junto ao setor industrial por décadas. Iniciara em cargo operacional e, posteriormente, graças ao apoio da empresa para que alcançasse maior nível de escolaridade, passou a desempenhar funções mais especializadas. Cursou o ensino supletivo para formar-se em nível médio, o que oportunizou o ingresso na Licenciatura em Computação posteriormente. Percebe-se a potencial relevância de se ter no espaço acadêmico um indivíduo com experiências distintas do público jovem.

Discurso: Se vou te contar a história da minha vida dá um livro, uma novela.

Subcategoria: Aspectos motivacionais que levaram à opção pelo Curso de Licenciatura em Computação

Síntese interpretativa: Um(a) filho(a) já estava estudando no IFFAR, portanto era necessário o deslocamento diário até Santo Augusto, porém não havia serviço profissional para o traslado, mostrando-se necessário o transporte através de veículo particular, o que acarretava riscos provenientes da estrada (de ordem mecânica, acidentes), deste modo o indivíduo habitualmente o(a) acompanhava até o IFFAR. Sugerido por pessoas da instituição o curso, ele decidiu pelo ingresso. Percebe-se a importância das relações familiares para o acesso e manutenção no curso.

A expectativa inicial do curso é que trataria-se principalmente de desenvolver habilidade de digitação, de criação de documentos de texto. Com o ingresso percebeu que os conhecimentos eram mais aprofundados.

Tema: Percepções sobre a participação no Curso de Licenciatura em Computação

Categoria: Formação profissional

Subcategoria: Dificuldades percebidas na trajetória acadêmica

Síntese interpretativa: A distância temporal do meio educacional. O indivíduo mostrou-se surpreso, no início do curso, com as peculiaridades nas operações matemáticas da computação, em especial os números binários, em que as técnicas de cálculo exigem novas formas de raciocínio.

O indivíduo percebeu alguma rejeição por parte de colegas que estavam mais avançados nos estudos, não o convidando para a realização de trabalhos em grupo.

Discurso: “(...) nunca ouvi falar que um mais um era zero!”

Subcategoria: Aspectos relevantes da trajetória acadêmica

Síntese interpretativa: O contato com pessoas jovens, a diversidade cultural foi pontuada como positiva.

As diferenças de perfil profissional dos professores, o tratamento que cada um lhe prestava. Causou-lhe espanto as diferenças no comportamento dos jovens, questões disciplinares, o quanto os barulhos atrapalhavam seu raciocínio e fazia o professor dispendir tempo de aula para adequar o ambiente.

Subcategoria: Participação em projetos e programas complementares ao curso

Síntese interpretativa: Não participou porque acreditava que não seria selecionado para participar do PIBID, especificamente. Tal afirmação necessitaria maior investigação para contextualização do caso.

Subcategoria: Atividade profissional atual e realizada após a formação

Síntese interpretativa: Atualmente está aposentado. Desde a formatura não atuou como licenciado em computação, dado que reside em um município pequeno.

Tema: Aspectos formativos na dimensão humana

Categoria: Formação humana

Subcategoria: Relação das TDICS com a escola e a sociedade

Síntese interpretativa: Considera como desafio o emprego de dispositivos móveis, sobretudo smartphones, em sala de aula, principalmente em virtude de indisciplina. Em suas experiências educacionais, enquanto discente, nas séries iniciais, educara-se em ambiente rígido, em colégio interno, o que conflituava com as relações que percebe atualmente na escola.

Acredita que todos precisam estar a par das TDICS, adaptando-se a elas, pois a cada dia elas avançam, sob o risco do sujeito ficar em posição inferior aos demais membros da sociedade no aspecto comunicacional.

Subcategoria: Expectativas correspondidas com relação ao curso e demais sugestões

Síntese interpretativa: Afirma que fora correspondida, porém gostaria que tivesse sido reservada maior carga horária para as unidades curriculares da computação, em especial as de programação, para atender às pessoas que necessitam de maiores tempos de aprendizagem.

Subcategoria: Contribuição do curso para novas leituras de mundo

Síntese interpretativa: Movimentou-se para trazer ao seu município, de pequeno porte demográfico, um pólo de educação a distância de uma instituição pública, contatando o poder público municipal, porém não alcançou sucesso devido à insuficiência de recursos financeiros públicos. Esta ação reflete uma preocupação com a comunidade local. Somou-se a isso o envolvimento em conselhos e associações, em que o indivíduo procura participar.

Discurso: “Aprendi com os jovens muitas coisas, deu uma guinada, aprendi a ser mais tolerante, isso foi muito bom, diferentes gênios”.

“Em muita coisa me influenciou, faz a gente pensar diferente, ver as coisas diferente, porque depois que você aprende é bom, então quanto mais você aprender é melhor, então o que eu aprendi neste curso só veio a engrandecer um pouquinho que eu sei. Só de você participar do curso, ter as amizades que teve, conviver com o público ali dentro já é bom.”

Análise da entrevista realizada com o indivíduo C

Tema: Caracterização Sociodemográfica, Sociofamiliar

Categoria: Adulto.

Subcategoria: Idade. Estado civil. Filhos. Local de residência. Com quem reside.

Síntese interpretativa: 39 anos. Feminino. Casada. Tem filho(s). Reside em Santo Augusto. Reside com esposo e filho(s).

Subcategoria: Experiência profissional prévia ao Curso de Licenciatura em Computação

Síntese interpretativa: Tinha uma graduação anterior em curso de licenciatura, atuou em empresas e escolas em setores administrativos. Em escolas participou de formações não-formais em tópicos de informática.

Subcategoria: Aspectos motivacionais que levaram à opção pelo Curso de Licenciatura em Computação

Síntese interpretativa:

Havia participado de uma pós-graduação *Lato Sensu* em Informática na Educação. Relata que quando trabalhava em uma empresa teve duas relações distintas que a incentivaram a aprender tópicos de informática, sendo a primeira um colega que sempre que aprendia algo compartilhava com ela, outra o receio de, em caso de problemas no computador que operava, contatar o responsável técnico de tecnologia da informação da empresa, que não tinha disposição para ajudar, tampouco era amigável. Isso motivou-a, juntamente com o colega que socializava conhecimentos, a buscar a resolução de problemas técnicos evitando contatar o setor técnico. A opção pela Licenciatura em Computação foi um somatório do interesse pela informática, a afinidade com a licenciatura, a gratuidade do curso e a disponibilidade de uma formação em seu município de residência.

Discurso: “Cada vez que dava um problema no setor em que eu trabalhava tinha que chamá-lo e ele vinha bravo porque ele tinha que sair de seu setor para vir ali ajudar. E daí isso me estimulou a tentar resolver os problemas de

todas as formas possíveis antes de precisar chamá-lo, então ali já fui criando gosto, vendo da possibilidade ou habilidade de resolver alguns problemas”.

Tema: Percepções sobre a participação no Curso de Licenciatura em Computação

Categoria: Formação profissional

Subcategoria: Dificuldades percebidas na trajetória acadêmica

Síntese interpretativa: Devido à sua experiência em curso superior ser em uma licenciatura com especificidade às ciências sociais, ela afirma não ter desenvolvido consistentemente saberes relacionados às ciências exatas, o que a levou a apresentar dificuldades nas unidades curriculares matemáticas e de raciocínio lógico. Relata que graças ao apoio dos colegas conseguiu aprender os conceitos da programação de computadores, e em contrapartida ajudou pessoas que tinham dificuldades com os conhecimentos pedagógicos. Relata que a parceria com colegas foi decisiva no período de formação.

Subcategoria: Aspectos relevantes da trajetória acadêmica

Síntese interpretativa: O desafio dos conhecimentos provenientes das ciências exatas lhe possibilitou um desenvolvimento profissional. A percepção da relevância da computação em uma perspectiva autoral.

Discurso: “(...) nunca gostei da matemática, sempre tive aversão, então eu não dominava os conceitos mínimos, não conseguia fazer relações (com a programação). E hoje, trabalhando com informática nos anos finais com os professores eu tenho que ajudar os alunos a conhecer alguma coisa, hoje já não tenho essa aversão à matemática, não vou dizer que morro de amores, mas tenho um sentimento positivo com a matemática porque consegui visualizá-la diferente. Esses dias, tirando dúvidas com alunos, percebi que nunca tinha me imaginado na vida ensinando matemática. A computação me proporcionou isso”.

“(...) começamos a nos perguntar qual nossa identidade, a quê nós viemos, como vamos atuar nas escolas, qual será o mercado de trabalho que teremos, era uma pergunta que nos fazíamos e os professores também tinham esta

inquietação de saber como iria ser a vida desses egressos, se seria produtiva ou apenas mais um diploma”.

Subcategoria: Participação em projetos e programas complementares ao curso

Síntese interpretativa: Não participou em decorrência da atividade laboral. Havia pouco tempo para conciliar emprego, estudo e responsabilidades familiares, posto que no período em que esteve discente tinha um filho muito pequeno que lhe demandava cuidados. Diversos são os percalços pelos quais os adultos, neste caso uma mãe, precisam lidar para participarem da educação superior, sobretudo na modalidade presencial.

Subcategoria: Atividade profissional atual e realizada após a formação

Síntese interpretativa: Atualmente atua como professora de informática. Desde os primeiros dias pós-formatura atuou na docência, do nível básico ao superior. Atuou e continua participando, quando há possibilidades, em contratos por tempo determinado no PRONATEC e cursos na modalidade à distância.

Tema: Aspectos formativos na dimensão humana

Categoria: Formação humana

Subcategoria: Relação das TDICS com a escola e a sociedade

Síntese interpretativa: Ela percebe que a informática não compõe o currículo obrigatório das escolas, ainda que em alguns municípios esteja crescendo o número de professores desta área. A falta da obrigatoriedade do ensino da computação e a presença de professores da área em escolas, para além de um problema, constitui a possibilidade de atuação multidisciplinar, integrada a outras áreas, algo valorado como positivo, ainda que seja importante lutar por espaços nos currículos. Percebe ainda as dificuldades infraestruturais de TDICS nas escolas e de quadro técnico para manutenção, o que diminui a potencialidade do desenvolvimento de projetos mais avançados em termos computacionais. É percebido o sucateamento de laboratórios de informática nas escolas.

Discurso: “A possibilidade de conseguir chegar aos alunos, orientar, buscar que eles passem de usuários a produtores do conhecimento porque hoje há muitos usuários, há mais avançados e outros menos capazes, mas todos usuários, ainda não conseguimos visualizar a computação com suas possibilidades autorais. Vejo exemplos da robótica no meio educacional, mas para chegar a isso são necessários vários conceitos, vários profissionais para se conseguir chegar a isso e ainda não estamos (escola em que atua) maduros para isso”.

Subcategoria: Expetativas correspondidas com relação ao curso e demais sugestões

Síntese interpretativa: As expetativas foram superadas, porém, como participou do curso na primeira turma, não se sabia como seriam concretizados os estágios curriculares, além de não se ter construído uma base experimental de organização curricular, sobretudo sobre quais unidades curriculares e cargas horárias eram mais adequadas ao curso.

Subcategoria: Contribuição do curso para novas leituras de mundo

Síntese interpretativa: Percebe atualmente a importância da busca de aprendizagens significativas tendo como base trabalhos artísticos que realiza. Seus relacionamentos com a comunidade acadêmica possibilitaram uma maior compreensão do contexto local em que vive

Acredita no desenvolvimento de novas leituras a partir do processo reflexivo científico, da práxis docente.

Discurso: “(...) nisso preciso da matemática que vi na licenciatura e que naquele momento me parecia não ter nexos, aquela história das aprendizagens significativas que você tem que ter lugares pra ancorar conhecimentos, naquele momento não tinha onde ancorar conhecimentos, não era significativo pra mim, mas no momento que em uma atividade prática você vê onde pode usufruir daquele conhecimento se torna significativo”.

Discurso: “(...) as produções científicas, ser desafiado, buscar informações, descrever teu processo de pensar, de buscar e de fazer relações, uma coisa faz parte da outra”.

Análise da entrevista realizada com o indivíduo D

Tema: Caracterização Sociodemográfica, Sociofamiliar

Categoria: Adulto.

Subcategoria: Idade. Estado civil. Filhos. Local de residência. Com quem reside.

Síntese interpretativa: 40 anos. Masculino. Solteiro. Tem filho(s). Reside em Santo Augusto. Reside com companheira e filho(s).

Subcategoria: Experiência profissional prévia ao Curso de Licenciatura em Computação

Síntese interpretativa: Tem experiências profissionais em setores administrativos.

Subcategoria: Aspectos motivacionais que levaram à opção pelo Curso de Licenciatura em Computação

Síntese interpretativa:

A afinidade com a computação, além de possuir formação técnica em informática. Ele tinha o desejo de realizar uma formação de nível superior.

Tema: Percepções sobre a participação no Curso de Licenciatura em Computação

Categoria: Formação profissional

Subcategoria: Dificuldades percebidas na trajetória acadêmica

Síntese interpretativa: As maiores dificuldades foram de conciliação com a atividade profissional e os estudos, a necessidade de dispender tempo aos finais de semana para estudos foi a ênfase dada pelo indivíduo. Houve certa dificuldade, sobretudo no início do curso, de realizar relações entre os conhecimentos pedagógicos e os provenientes da computação.

Discurso: “Conseguir fazer o link entre as disciplinas técnicas e as pedagógicas era um pouco, não digo complicado, mas era um desafio (...) me identificava muito mais com as disciplinas técnicas da área da computação e quando eu transitava nas disciplinas pedagógicas eu sofria um pouco”.

Subcategoria: Aspectos relevantes da trajetória acadêmica

Síntese interpretativa: O indivíduo pontuou sobre a relevância da participação em eventos acadêmicos, a produção científica, o quão é importante para o curso oportunizar aos acadêmicos estes espaços de formação. A relevância dos estágios em sua formação, onde visualizou efetivamente sua prática docente.

Discurso: “Os estágios são um marco pra quem está fazendo a licenciatura e no meu caso foi o momento que eu identifiquei que em algum momento eu poderia ser um professor de computação”.

Subcategoria: Participação em projetos e programas complementares ao curso

Síntese interpretativa: Não participou em decorrência da atividade laboral, trabalhava o dia todo e estudava à noite, não era possível.

Subcategoria: Atividade profissional atual e realizada após a formação

Síntese interpretativa: Atualmente atua como professor de computação a alguns anos. A experiência docente tem sido significativa, sendo que continua a se especializar em cursos de modalidades superiores à graduação. Trabalha com cursos PRONATEC e na modalidade à distância. Considera que sua colocação laboral é ideal, pois trabalha com o que gosta, considera que ter cursado Licenciatura em Computação transformou sua vida.

Discurso: “(...) a gente trabalhou com estudantes de várias outras localidades do estado, da região, então isso foi um diferencial, a experiência que eu consegui agregar a partir de ser docente (...)”.

Tema: Aspectos formativos na dimensão humana

Categoria: Formação humana

Subcategoria: Relação das TDICS com a escola e a sociedade

Síntese interpretativa: Relata a indissociabilidade das TDICS com a escola, devido ao fato das crianças estarem rodeadas de tecnologias, seja de instrumentos bem como da comunicação em si, pelas mídias. Percebe as potencialidades e dificuldades da escola trabalhar adequadamente a presença

das TDICS no ensino, em que qualificação e motivação são aspectos necessários para o desenvolvimento de adequadas relações.

Discurso: “(...) ao mesmo tempo que eles estão rodeados de tecnologias eles usam a tecnologia pra entretenimento, não pra aprender, então é o desafio da escola, trazer esse estudante para usar as tecnologias para aprender”.

Os estudantes sabem muito de tecnologia, mas eles sabem muito pra consumir, então não é uma geração de desenvolvedores, não é uma geração de produtores, é uma geração de consumidores de tecnologias, eles só consomem, no momento que eles precisam produzir alguma coisa eles encontram muitas dificuldades, eles só conseguem fazer o que lhes interessa na tecnologia, o que não interessa eles simplesmente ignoram, não vão em frente.

Subcategoria: Expectativas correspondidas com relação ao curso e demais sugestões

Síntese interpretativa: Acredita que o curso correspondeu, contudo visualiza dois principais perfis de estudantes deste, com relação aos interesses de estudo: interessados em conhecimentos pedagógicos ou computacionais. Percebe como exceção os indivíduos interessados nos dois eixos de conhecimento. Deste modo, sugeriu novas organizações curriculares que facultassem ao acadêmico, a partir de dado momento do curso, especializar-se nos conhecimentos que mais lhe são importantes. É interessante esta afirmação, pois caminha em um mesmo sentido da problemática presente nos discentes que somente relacionam-se com as TDICS nos aspectos que lhes interessam, sendo esta uma tensão entre o que realmente se quer, se gosta, e o que é socialmente necessário.

Subcategoria: Contribuição do curso para novas leituras de mundo

Síntese interpretativa: A formação e atuação como professor lhe permite refletir sobre o mundo.

Discurso: “(...) entrar na graduação que era uma coisa que eu sempre queria, tu começa a fazer uma leitura diferente do mundo, tu começa a olhar

pras escolas de forma diferente, começa a olhar pros gestores de forma diferente, começa a ver onde que as coisas poderiam ser diferentes e começa a identificar os problemas que existem na nossa sociedade. Então, acho que estudar me abriu muitos caminhos e ao mesmo tempo me torna uma pessoa com uma visão do mundo diferente”.

Análise da entrevista realizada com o indivíduo E

Tema: Caracterização Sociodemográfica, Sociofamiliar

Categoria: Adulto.

Subcategoria: Idade. Estado civil. Filhos. Local de residência. Com quem reside.

Síntese interpretativa: 40 anos. Masculino. Casado. Tem filho(s). Não reside em Santo Augusto. Reside com esposa e filho(s).

Subcategoria: Experiência profissional prévia ao Curso de Licenciatura em Computação

Síntese interpretativa: Trabalhou em escola em setores administrativos, tinha experiências relacionadas ao contexto escolar.

Subcategoria: Aspectos motivacionais que levaram à opção pelo Curso de Licenciatura em Computação

Síntese interpretativa: A afinidade com a computação foi o aspecto mais relevante, o indivíduo cursou alguns semestres de um curso superior nesta área em uma instituição privada, contudo devido à questão financeira, de pagamento do curso deslocamento em distância significativa e manutenção da familiar, desistiu da formação.

No seu contexto profissional, a escola, há aproximadamente 15 anos, dispunha de poucos computadores para as atividades administrativas e nenhum para as didáticas, sendo que quando havia algum problema de ordem técnica não havia previsão de gastos com manutenção. Deste modo, curioso, motivado a reparar as máquinas, através de experimentação e alguns saberes prévios, conseguiu executar a tarefa.

O indivíduo tem formação de nível médio com magistério, ou seja, habilitado a trabalhar como professor em séries iniciais e a desempenhar algumas atividades escolares administrativas, como vem fazendo.

Discurso: (...) quando estragava eu não entendia nada, aí comecei a mexer e tentar pesquisar, depois a escola foi adquirindo mais e cada vez que

estragava era uma oportunidade pra eu mexer e aprender com os erros que tinha cometido.

Tema: Percepções sobre a participação no Curso de Licenciatura em Computação

Categoria: Formação profissional

Subcategoria: Dificuldades percebidas na trajetória acadêmica

Síntese interpretativa: A primeira fora o deslocamento até Santo Augusto, que é um município próximo ao seu, contudo os gastos diários tornavam-se relevantes. Frente a este problema ele, unido a outros educandos, buscou recursos públicos para facilitar a manutenção no curso. Com relação ao curso encontrou alguma dificuldade nas exigências provenientes das unidades curriculares pedagógicas.

Discurso: “No curso propriamente dito acho que exigia muita leitura na parte didática. Eu sempre gostei de ler, até porque tenho magistério, já tinha uma noção do funcionamento escolar e das leis de educação (...)”.

Subcategoria: Aspectos relevantes da trajetória acadêmica

Síntese interpretativa: Considera que a participação de outros adultos em sua turma contribuiu para uma identificação maior e ajudou no andamento da formação, denotando a importância da representatividade dos adultos naquele espaço educativo.

A frequência no curso qualificou suas relações com os colegas em seu ambiente profissional, sendo que desde o período de formação até a data presente vem organizando formações junto ao corpo docente do local para ensiná-los a trabalhar com determinadas TDICS no contexto escolar, como a operacionalização de projetores e programas nos laboratórios de informática que a escola possui.

A participação no curso lhe possibilitou um movimento reflexivo, pois analisava seu contexto profissional e, ao comunicar aos demais colegas, contribuía para que se pensasse na escola concreta, em situações reais e não potenciais, justamente por estar no cotidiano escolar.

Discurso: “Na minha turma havia bastantes alunos com uma faixa etária equivalente à minha, então a gente se identificava bastante e as dificuldades eram parecidas”.

“(…) eu sempre dizia nos meus trabalhos que tinha lá na faculdade e estágios que eu, como integrante da escola, o meu olhar na escola era um olhar diferente porque eu estava aqui, eu sabia das necessidades, dos problemas, das dificuldades, o olhar de quem vai para a escola primeira vez é diferente de quem convive”.

Subcategoria: Participação em projetos e programas complementares ao curso

Síntese interpretativa: Não participou em decorrência da atividade laboral.

Subcategoria: Atividade profissional atual e realizada após a formação

Síntese interpretativa: Atualmente atua na área administrativa de uma instituição escolar e, quando possível, como professor de computação em contratos por tempo determinado. Atuou em cursos técnicos na rede privada de ensino e no PRONATEC. O indivíduo teceu considerações sobre as diferentes experiências docentes que construiu nestes trabalhos.

Continua a buscar atualização, tendo concluído uma Pós-graduação *Lato Sensu* relacionada à sua graduação.

Discurso: “(Sobre diferença na experiência no PRONATEC e em curso técnico de instituição privada). É mais por causa do sistema de ensino, o tipo de ensino que aquela instituição privada utiliza é formação técnica, saber lidar com o pacote Office, Sistema Operacional, e o PRONATEC não, já é mais voltado pras atividades do curso (que no caso fora na área de alimentos), você vai ensinar o pacote Office relacionado ao curso para que ele tenha facilidade de trabalhar durante o curso”.

Tema: Aspectos formativos na dimensão humana

Categoria: Formação humana

Subcategoria: Relação das TDICS com a escola e a sociedade

Síntese interpretativa: Relata a importância do trabalho de orientação da escola junto aos estudantes para uma atuação responsável no ciberespaço, pontuando sobre os riscos provenientes do compartilhamento de informações.

Traz uma contribuição científica, citando indiretamente Philippe Perrenoud, sobre os avanços tecnológicos geracionais.

Discurso: “(...) precisa é o professor estar apto a orientar os adolescentes no ingresso dessas atividades porque ele ainda não tem um filtro, pra eles tudo é novo e querem aproveitar o máximo, então o papel do professor nesse sentido é orientar eles quais os perigos que correm se não se cuidarem, no momento que caiu na rede não volta mais, é um papel que o vento levou”.

“(...) a escola tem esse papel de orientação, saber direcionar o aluno tanto na pesquisa, na publicação, enfim, no dia a dia deles”.

“(...) tudo que era ontem não é mais, acho que foi o Perrenoud que escreve, lá em 2000, que estávamos em uma geração que se clica, não é mais de escrita, hoje já não é mais o clique, é o toque ou a fala por comandos de voz, então tudo que ele disse já está modificado, avança muito rápido, as crianças já, se nós deixamos eles à vontade, eles vão descobrindo funções que nós nunca imaginamos que existia em certos programas, telefones, então, como falei antes, a questão do adulto do professor é manter a orientação para que eles não façam coisas erradas”.

Subcategoria: Expetativas correspondidas com relação ao curso e demais sugestões

Síntese interpretativa: Relata que no período acadêmico sentiu correspondidas suas expetativas, pois foram trabalhados conhecimentos de educação e computação. Entretanto, percebendo a dificuldade que alguns colegas apresentavam com relação a trabalhos técnicos, tais como de manutenção de computadores, sugere que existam formações extracurriculares para ajudá-los. Relata que alguns colegas ingressaram no curso com a expetativa de que ele fosse de caráter estritamente computacional, o que não corresponde à Licenciatura em Computação, que

tem outra proposta formativa. Neste sentido, ações pontuais educativas em determinadas técnicas podem ser relevantes para atender estes anseios paralelos à formação de professores.

Subcategoria: Contribuição do curso para novas leituras de mundo

Síntese interpretativa: A formação lhe permitiu um olhar mais apurado da escola, bem como das relações dela com sua família, filhos. Com a formação em licenciatura percebeu que possui subsídios para ajudar filhos e esposa em atividades educacionais. A escola em que exerce atividade profissional foi a mesma em que esteve na condição de estudante e atualmente mais membros de sua família participam lá também, portanto há laços estreitos com essa instituição pela qual ele demonstra ligação sentimental. Ele tem nesta escola sua família, com tratamento igualitário entre os atores educativos.

Frente à dificuldade financeira de locomoção até no IFFAR, organizou, junto a outros discentes da instituição, uma associação estudantil e, através dela, garantiu recursos públicos provenientes de seu município de origem, denotando uma ação social que constitui experiência para outras organizações.

Acredita que a formação em computação contribuiu para seu desenvolvimento profissional e percebe, em seu contexto, que suas ideias são aceitas pelo corpo docente, sendo que ele contribui com o planejamento da escola, o que implica o conhecimento de marcos legais e saberes pedagógicos. Sente-se respeitado em sua instituição enquanto educador, mesmo sem atuar propriamente como docente.

Discurso: “A parte pedagógica te oferece muitas leituras que hoje tu tem condições de proporcionar um crescimento na escola, na sociedade, no meio que vive através dessas leituras. Tivemos a pouco tempo o Plano Nacional de Educação, e entre o plano nacional veio a parte das escolas, municípios, estado, tudo isso exige uma leitura, um conhecimento de mundo, uma compreensão melhor, uma visão, a escola participou e eu estava junto, isso permite que tanto você se mantém no meio, mais ativo”.

“(…) você é ouvido de forma diferente, desde a alteração de projeto político pedagógico da escola, regimento escolar, isso de um modo contribuiu, eles te escutam, sabe que você conhece o que está falando, então nesse sentido o respeito aumenta”.

“Aqui nós chamamos a escola como uma família, todo mundo, qualquer funcionário ou professor trabalha junto, da mesma forma se equiparando, ninguém é maior que ninguém”.

Análise da entrevista realizada com o indivíduo F

Tema: Caracterização Sociodemográfica, Sociofamiliar

Categoria: Adulto.

Subcategoria: Idade. Estado civil. Filhos. Local de residência. Com quem reside.

Síntese interpretativa: 41 anos. Feminino. Casada. Tem filho(s). Reside em Santo Augusto. Reside com esposo e filho(s).

Subcategoria: Experiência profissional prévia ao Curso de Licenciatura em Computação

Síntese interpretativa: Relatou sobre diversas experiências profissionais, realizando serviços domésticos, garçoneiro, teve empresa que presta serviço de comercialização de produtos e atuou na área pública no setor de saúde, em trabalho de campo, prestando serviços junto à comunidade de um município pertencente à mesma região de Santo Augusto.

Subcategoria: Aspectos motivacionais que levaram à opção pelo Curso de Licenciatura em Computação

Síntese interpretativa: A curiosidade pela informática, um tipo de conhecimento que não lhe fora oportunizado em seu contexto experiencial.

Ela vinha cursando previamente outra licenciatura com especificidade nas ciências sociais em instituição de ensino privada, porém com o ingresso na Licenciatura em Computação seu tempo ficou escasso e, somado à vantagem da gratuidade desta, optou por continuar a formação em computação em detrimento da primeira.

Discurso: “Na minha idade a gente não teve isso, na adolescência a gente não viveu essa era, era uma coisa que a gente não conhecia, não tinha muita afinidade”.

“(...) eu tinha medo de mexer no computador, então foi isso que mais me motivou, saber o que era a informática, a computação”.

Tema: Percepções sobre a participação no Curso de Licenciatura em Computação

Categoria: Formação profissional

Subcategoria: Dificuldades percebidas na trajetória acadêmica

Síntese interpretativa: A principal foi decorrente de seu parco contato com computadores, somado ao longo período que ficou distante da educação escolar, acadêmica.

Relatou sobre as diferenças entre jovens e adultos nas relações com a educação superior, em que os contextos são diferente e, conseqüentemente, as relações com o saber.

Discurso: “(...) muitos anos fora da escola, muita diferença, e a questão de que não sabia nem o que era o computador, como ele funcionava, foi bem complicado”.

“A gente chega a uma idade que não tem mais o pique sabe, é diferente do que você sair do ensino médio e entrar pra faculdade, faz uma pós, mestrado e vai embora. A gente chega numa idade já avançada, com filhos, já casado, com outras perspectivas, então quando você chega para fazer a faculdade já é complicado porque tem a defasagem da idade perante os teus colegas e você sente isso dentro da sala de aula, você vê que eles vão e você fica remando muitas vezes em algumas coisas simples, então assim é bem outra visão, você acaba vendo que pode também, e você consegue fazer as coisas”.

Subcategoria: Aspectos relevantes da trajetória acadêmica

Síntese interpretativa: Afirma a relevância do conhecimento em si, o processo de saber um pouco mais do que se sabia. Pontua sobre a importância das amizades, das relações ali estabelecidas.

Discurso: “O conhecimento que a gente teve lá, os amigos que a gente fez, as oportunidades que o IFFAR dá pra gente são bem mais amplas (...)”.

Subcategoria: Participação em projetos e programas complementares ao curso

Síntese interpretativa: Não participou em decorrência da atividade laboral, das responsabilidades familiares, o trabalho decorrente da casa, da criação dos filhos.

Subcategoria: Atividade profissional atual e realizada após a formação

Síntese interpretativa: Desde sua formatura vem exercendo a função de professora de informática na rede pública, atuando em cursos técnicos. Ainda, retornou aos estudos do primeiro curso superior que havia desistido e vem desempenhando funções de gestão regularmente, pois além do trabalho em sala de aula atua em coordenações de curso e estágios, o que lhe confere novas experiências e responsabilidades.

Percebe as diferenças de sua atuação como discente e docente na computação, a necessidade constante de atualização profissional, as demandas distintas que lhe chegam através da escola, o cotidiano atribulado de professor.

Discurso: “Então a experiência é bem diferente do que a gente vivencia na sala como aluno do que você passar a ser professor depois, você ter que passar tudo aquilo que você viu, do que você aprendeu e um pouco a mais, então é bem diferente”.

Tema: Aspectos formativos na dimensão humana

Categoria: Formação humana

Subcategoria: Relação das TDICS com a escola e a sociedade

Síntese interpretativa: Acredita na inevitabilidade das TDICS na sociedade, considera que fazem parte dela. Discursou sobre a utilidade destes recursos nas atividades laborais. Relata que muitas escolas não trabalham TDICS com as crianças por questões de profissionais e infraestrutura, é comum haver laboratórios de informática nas escolas defasados, sem manutenção, que esse é um problema a ser resolvido, deve haver uma qualificação nas TDICS voltadas ao ensino nas escolas.

Discurso: “(...) a sociedade não vive hoje sem ela. No momento que falta luz a gente fica sem computador e fica perdido, não consegue acessar um

banco, pagar uma conta, mandar um e-mail, fazer um trabalho, muitas vezes você fica refém da tecnologia”.

“Ela é fundamental dentro da escola porque você vai usar no seu trabalho”.

“Acho que dentro das escolas deveria ter mais oportunidade dos alunos usarem isso de uma forma correta, porque eles não usam de forma correta, eles acham que usam. Eles usam pra acessar o Facebook, o Whatsapp, mas se você pedir pra eles fazer um texto eles não sabem. Não tem ideia de como formatar um texto”.

Subcategoria: Expetativas correspondidas com relação ao curso e demais sugestões

Síntese interpretativa: Como sua expetativa era desenvolver saberes relacionados à informática, acredita que as expetativas foram correspondidas. Ela sugere que sejam trabalhados mais conhecimentos técnicos de manutenção para que os profissionais possam atuar tecnicamente em laboratórios e demais contextos educativos que envolvam TDICS. Contudo, o que aprendera nas Unidades Curriculares de Programação Ihe foi útil em sua caminhada profissional, pois atualmente utiliza os conceitos em sua atividade docente.

Subcategoria: Contribuição do curso para novas leituras de mundo

Síntese interpretativa: Considera que seu arcabouço cultural foi ampliado através da educação superior, potencializando leituras e ações sociais diferentes do que se não tivesse formado-se no curso.

Pontuou sobre a relevância do IFFAR em sua família, pois mais membros dela participaram de outras formações na instituição.

Discurso: “Você sai daquele mundo que você tá, tem seus amigos, tuas coisas ali, mas você não se importa muito com outras coisas, o que está acontecendo em outros setores, acho que a licenciatura e a graduação em si ela te mostra outra parte da sociedade que você tem possibilidade e que você também pode fazer parte. Te traz pra uma outra realidade, você tá acostumado a viver naquela mesmice e assim você vê que pode alcançar mais, que você consegue fazer algo diferente e ajudar as pessoas muitas vezes”.

Análise da entrevista realizada com o indivíduo G

Tema: Caracterização Sociodemográfica, Sociofamiliar

Categoria: Adulto.

Subcategoria: Idade. Estado civil. Filhos. Local de residência. Com quem reside.

Síntese interpretativa: 67 anos. Feminino. Casada. Tem filho(s). Não reside em Santo Augusto. Reside com esposo e filho(s).

Subcategoria: Experiência profissional prévia ao Curso de Licenciatura em Computação

Síntese interpretativa: Trabalhara em biblioteca e em escola como professora nas séries iniciais e em programas educacionais como o Mais Educação. Com as crianças das séries iniciais desenvolvia atividades relacionadas à matemática principalmente.

Subcategoria: Aspectos motivacionais que levaram à opção pelo Curso de Licenciatura em Computação

Síntese interpretativa: Embora não tenha interesse prioritário na Licenciatura em Computação e sim em matemática, ela participou do curso, pois membros de sua família o estavam cursando, e percebendo as dificuldades deles motivou-se ao ingresso para ajudá-los.

Como havia cursado alguns semestres do curso superior de matemática e devido a questões pessoais tenha desistido, decisão que se arrepende atualmente. De todo modo pôde aproveitar as Unidades Curriculares que havia concluído neste curso e eram afins à Licenciatura em Computação para não cursar novamente tais unidades e dedicar-se às demais.

Discurso: “(...) vi que eles estavam com dificuldade e não que eu saiba mais, mas sempre uma cabeça a mais pensa. Daí entrei e fomos caminhando juntos”.

Tema: Percepções sobre a participação no Curso de Licenciatura em Computação

Categoria: Formação profissional

Subcategoria: Dificuldades percebidas na trajetória acadêmica

Síntese interpretativa: A primeira dificuldade relatada foi relativa à dificuldade de estabelecer relações de parceria nos estudos, para trabalhos acadêmicos e afins, sentia-se discriminada por alguns grupos de discentes. O fator da idade também foi percebido como de dificuldade com relação aos estudos. Os estudos dos conhecimentos provenientes da computação foram mais dispendiosos que os pedagógicos.

Discurso: “Sempre era encontrar entre os colegas que fossem mais solidários (...)”.

(...) pra nós seguirmos adiante nós pesquisávamos e houve um professor que auxiliou bastante, pois é difícil para pessoas da nossa idade.

Subcategoria: Aspectos relevantes da trajetória acadêmica

Síntese interpretativa: Considerou as relações com os colegas, professores e técnicos administrativos que a ajudavam.

Discurso: “O aprendizado da gente, o que a gente conhece de pessoas, o que a gente arruma de conhecidos que gera amizade é gratificante, a gente mantém contato até hoje com essas pessoas”.

Subcategoria: Participação em projetos e programas complementares ao curso

Síntese interpretativa: Não participou, embora tivesse interesse. Acreditava que por ser aposentada não era escolhida para trabalhar no PIBID, especificamente. Embora tenha sido escolhida em dado momento, optou por não participar. Sentia que de certo modo não lhe oportunizavam demonstrar seus conhecimentos. Tal afirmação necessitaria maior investigação para contextualização do caso.

Subcategoria: Atividade profissional atual e realizada após a formação

Síntese interpretativa: Em razão de responsabilidades familiares, somado à aposentadoria, não atuou profissionalmente após a formação, porém ressaltou que se mantém ativa com relação ao uso do computador.

Tema: Aspectos formativos na dimensão humana

Categoria: Formação humana

Subcategoria: Relação das TDICS com a escola e a sociedade

Síntese interpretativa: Considera importante, mas de forma organizada, pois percebe, no cotidiano escolar, que os discentes se distraem muito facilmente do foco das unidades curriculares, envolvido com assuntos paralelos aos conhecimentos acadêmicos.

Por outro lado, ponderou sobre a ubiquidade das TDICS na sociedade, nas diversas áreas do saber, em sentido positivo, de avanços em áreas como a medicina, por exemplo, mas também de desafios de ordem política, como as disseminações de notícias falsas.

Discurso: “Aí as pessoas têm que saber diferenciar, mas o resto é sempre aproveitável, mas saber aproveitar o lado bom”.

Subcategoria: Expetativas correspondidas com relação ao curso e demais sugestões

Síntese interpretativa: Sugeriu reordenações curriculares, pois percebia que havia Unidades Curriculares com carga horária extensa se comparado a outras que poderia ter mais espaço. Relata que, em sua experiência, havia uma repetição excessiva de determinados conhecimentos, em especial os pedagógicos.

Percebendo diferenças entre os acadêmicos jovens e adultos, gostaria que houvesse turmas com delimitação etária visando melhor aproveitamento da formação, considerando que os tempos para aprendizagem são distintos.

Discurso: “Seria bom criar turmas pros adultos, interessados em aprender, evoluir e ter uma turma pros mais novos, com outra maneira. Às vezes estava tentando aprender e começava a bagunça aí perdia (o raciocínio), pois na

nossa idade é muito difícil assimilar essas coisas, vai mais devagar do que pros outros, apesar que a gente aprende também (...)"

Subcategoria: Contribuição do curso para novas leituras de mundo

Síntese interpretativa: Afirmou que o curso proporcionou um alargamento em seus horizontes. Considerou uma superação que alcançou, considerando que não tinha afinidade com o estudo da computação, porém com o desenvolver da formação conseguiu aprovação em Unidades Curriculares desafiadoras, tal como a de Algoritmos. Percebe, atualmente, a computação de forma ampla, visualiza o desenvolvimento das TDICS como um processo histórico.

Discurso: "A gente muda completamente. Pra você ter ideia, quando eu cursava matemática eu reprovei numa disciplina de computação básica e isso se tornou um desafio muito grande, vencido (...)"

"Até tinha celular e isso é tecnologia, mas sabia inconscientemente disso, agora soube que isso é uma tecnologia de antigamente que foi melhorando até chegar no celular que é pequeno, mas é um computador".

Análise da entrevista realizada com o indivíduo H

Tema: Caracterização Sociodemográfica, Sociofamiliar

Categoria: Adulto.

Subcategoria: Idade. Estado civil. Filhos. Local de residência. Com quem reside.

Síntese interpretativa: 49 anos. Masculino. Casado. Tem filho(s). Reside em Santo Augusto. Reside com esposa.

Subcategoria: Experiência profissional prévia ao Curso de Licenciatura em Computação

Síntese interpretativa: Trabalhara em setores administrativos de empresas públicas e privadas.

Subcategoria: Aspectos motivacionais que levaram à opção pelo Curso de Licenciatura em Computação

Síntese interpretativa: A curiosidade para com a informática, visando qualificação profissional, a possibilidade de construir programas para melhorar procedimentos de sua ocupação profissional. Conhecia alguns tópicos de programação de computadores e de manipulação de planilhas eletrônicas.

Discurso: “Na verdade eu não conhecia o curso e a gente veio mais pela parte da informática, não pela didática, não pela licenciatura em si (...)”.

Tema: Percepções sobre a participação no Curso de Licenciatura em Computação

Categoria: Formação profissional

Subcategoria: Dificuldades percebidas na trajetória acadêmica

Síntese interpretativa: As dificuldades preponderantes advinham das unidades curriculares pedagógicas, que não eram sua prioridade na formação. Fatores comportamentais lhe eram desafiadores, tais como falar em público. Como sua experiência profissional foi, ao longo de sua trajetória, em

escritórios, sem a relação intensa com público que o docente tem, sentia apreensão em expressar-se.

Discurso: “E aí quando vai pras práticas também (estágios) a gente sofreu um pouco porque a gente não é muito disso né, sempre trabalhei fechado”.

Subcategoria: Aspectos relevantes da trajetória acadêmica

Síntese interpretativa: Considerou as relações com os colegas com relação às atividades do curso.

Discurso: “(...) a gente teve parcerias que ajudaram muito, sempre teve uma parceria quando tinha que fazer as programações, principalmente que era o que tinha, e as dúvidas com colegas, professores, teve bastante apoio nessa área, sempre foi legal”.

Subcategoria: Participação em projetos e programas complementares ao curso

Síntese interpretativa: Não participou, pois trabalhava durante o dia e estudava à noite, além de ter que dispendir tempo com deslocamento, posto que quando discente não residia em Santo Augusto.

Subcategoria: Atividade profissional atual e realizada após a formação

Síntese interpretativa: Atua no setor administrativo, em atividades técnicas. Não teve mais experiências com a docência. Acredita que houve uma qualificação profissional devido à formação acadêmica na questão da oralidade, pois hoje expressa-se em público melhor do que anteriormente à formação.

Discurso: “(...) em todas as áreas, mesmo nas didáticas, mesmo não sendo o que a gente queria, a gente aprendeu muito”.

Tema: Aspectos formativos na dimensão humana

Categoria: Formação humana

Subcategoria: Relação das TDICS com a escola e a sociedade

Síntese interpretativa: Relata a importância do pensamento computacional, das TDICS na escola, pois percebe as potenciais vantagens do pensamento organizado, sistematizado, nas relações com o conhecimento.

Acredita que a programação, a lógica computacional, colabora para habilidades que perpassam a instrumentalidade da computação, ajudam em uma organização em diversas atividades, a percepção de relações.

Discurso: “(...) eu penso até que a questão de lógica deveria ser introduzida no ensino fundamental porque ela ajuda muito no tu formular até o teu pensamento para alguma coisa de ter um passo a passo, uma rotina que seja uma coisa certa. Até para formação de ideia tua, porque tu tem que trabalhar, tu vê que a coisa toda tem que funcionar junto, não é?”.

Subcategoria: Expetativas correspondidas com relação ao curso e demais sugestões

Síntese interpretativa: Pensa que foram correspondidas e que provavelmente o curso, com o passar dos anos, através de reformulações nos projetos pedagógicos, tenha distribuído melhor as cargas horárias e montante de conteúdos pretendidos para cada Unidade Curricular, pois enquanto discente percebia que algumas unidades eram demasiado complexas e cansativas.

Subcategoria: Contribuição do curso para novas leituras de mundo

Síntese interpretativa: Acredita que através da formação na Licenciatura em Computação, sobretudo das Unidades Curriculares provenientes das ciências sociais, consegue visualizar de outro modo a sociedade.

Discurso: “Sempre contribui porque dentro do curso a gente também estudou alguma coisa de sociologia, de filosofia e isso mostra algumas coisas de sociedade, então tu já no curso se preocupando em trazer o social (...)”.

Análise da entrevista realizada com o indivíduo I

Tema: Caracterização Sociodemográfica, Sociofamiliar

Categoria: Adulto.

Subcategoria: Idade. Estado civil. Filhos. Local de residência. Com quem reside.

Síntese interpretativa: 52 anos. Masculino. Casado. Tem filho(s). Reside em Santo Augusto. Reside com esposa.

Subcategoria: Experiência profissional prévia ao Curso de Licenciatura em Computação

Síntese interpretativa: Exerceu atividades em setores administrativos em instituição pública.

Subcategoria: Aspectos motivacionais que levaram à opção pelo Curso de Licenciatura em Computação

Síntese interpretativa: Embora não houvesse interesse inicial em cursos de licenciatura, a necessidade de ocupação aliada à possibilidade de formação superior em instituição pública foram os principais aspectos, pois como aposentado tinha tempo livre para estudos. Previamente havia cursado alguns semestres do Curso de Ciências Contábeis, porém, devido a responsabilidades profissionais, não conseguiu frequentar normalmente o curso, o que levou à desistência.

Discurso: “A oportunidade, a gratuidade, o acesso, a valorização do IFFAR (...)”.

Tema: Percepções sobre a participação no Curso de Licenciatura em Computação

Categoria: Formação profissional

Subcategoria: Dificuldades percebidas na trajetória acadêmica

Síntese interpretativa: Percebeu que em sua turma havia jovens e adultos, sendo que os adultos tiveram mais dificuldade de integrarem-se à turma no início da formação. Como tinha alguma experiência com informática básica

não teve tanta dificuldade nas Unidades Curriculares subjacentes, porém em Cálculo, devido aos anos distantes da matemática em sentido acadêmico, encontrou algum desafio. Ressaltou a importância das relações com colegas e professores na sua formação, o trabalho colaborativo.

Discurso: Eu agradeço muito aos meus colegas, éramos uma turma muito colaborativa, um auxiliava o outro, quanto tinha dificuldade sempre tinha algum colega ou professor que ajuda a enfrentar a dificuldade, então não tive grandes problemas.

Subcategoria: Aspectos relevantes da trajetória acadêmica

Síntese interpretativa: As oportunidades formativas disponíveis no seu percurso formativo e a socialização, a participação no meio acadêmico.

Discurso: “As oportunidades que proporcionaram da gente, de viagens de estudo, congressos, integração com outras universidades, os programas que existiam, eram grandes motivadores (...)”.

“Eu nunca tive muita identificação com a licenciatura, mas só pelo fato de conviver com pessoas diferentes, com professores, enfim, o meio acadêmico, já é um crescimento muito grande pra pessoa (...)”.

“Primeiramente você é inserido num mundo acadêmico, essa inserção acho muito importante devido à troca de informações, pela quantidade de novos conhecimentos que você adquire, as trocas de experiências, os diálogos que você mantém com professores, alunos, servidores”.

Subcategoria: Participação em projetos e programas complementares ao curso

Síntese interpretativa: Participou do PIBID, considerou válida a experiência, preferiu trabalhar com as séries iniciais, com crianças, devido à vontade delas em ter acesso ao computador, somando-se ao fato de que o local onde ele fora bolsista se tratar de uma escola pública com dificuldades infraestruturais em termos de TDICS.

Discurso: “É super importante! Você ir e testar teu conhecimento, pôr em prática aquilo que você está aprendendo e também é aquilo que acaba te

moldando como profissional, acaba tendo uma identificação maior, é um divisor de águas, ou você vai ou desiste (do curso)”.

“(...) adorei as experiências que tive, até hoje eu lembro com saudade dos alunos, me identifiquei mais com os alunos das séries iniciais que achei mais fácil de trabalhar pela vontade que eles tinham de aprender. (...). Gostei e sinto saudades deste convívio”.

Subcategoria: Atividade profissional atual e realizada após a formação

Síntese interpretativa: Como aposentado não exerce atualmente atividade profissional. Contudo, após a formação, retornou à escola onde atuara como bolsista do PIBID e realizou trabalho voluntário, pois estabelecera laços afetivos.

Posteriormente participou de um curso de pós-graduação *Lato Sensu* em área correlata à formação no sentido de uma formação continuada.

Discurso: “(...) e depois que eu saí do PIBID continuei como voluntário durante um ano na escola que eu atuei, uma, duas vezes por semana, até três vezes, ajudei em projetos da escola. Criei uma identificação com a escola, com a dificuldade dos alunos, achava que era uma oportunidade, eu tinha tempo útil disponível e acabei daí me dedicando um pouco neste trabalho comunitário que foi muito válido, adorei as experiências que tive (...)”.

Tema: Aspectos formativos na dimensão humana

Categoria: Formação humana

Subcategoria: Relação das TDICS com a escola e a sociedade

Síntese interpretativa: Relatou a inevitabilidade das TDICS na sociedade e sobre o uso consciente de tais recursos.

Discurso: “É um processo irreversível, a gente está inserido em um meio tecnológico, não tem como voltar, retroagir, aqui por diante só vamos avançar. Temos que estar sempre aptos a novas tecnologias, a gente tem que estar aberto e não ficar pra trás, estar acompanhando, por mais que às vezes a gente não concorde com alguma coisa, ao mesmo tempo não se pode

ignorar totalmente, acho que a gente tem que saber dosar a medida certa, não pode ser tanto, mas não pode ser nada, temos que fazer o uso racional”.

Subcategoria: Expetativas correspondidas com relação ao curso e demais sugestões

Síntese interpretativa: Afirma que foram correspondidas, sendo que se identificou mais com as relações com os conhecimentos pedagógicos do que com os computacionais.

Relatou aspectos infraestruturais que eram obstáculos no período de sua formação, tais como o acesso ao IFFAR, que em seu início era via estrada de terra, sem pavimentação asfáltica, bem como questões de rotatividade docente que ocorriam em ritmo intenso, incorrendo em prejuízos de ordem pedagógica, descontinuidades com relação a conteúdos.

Subcategoria: Contribuição do curso para novas leituras de mundo

Síntese interpretativa: Acredita que as relações com o conhecimento acadêmico e com os atores sociais do espaço educativo influenciaram suas leituras de mundo, contribuindo para o desenvolvimento de valores como o respeito às diferenças através do debate.

Relata, também, a relevância do IFFAR no desenvolvimento local.

Discurso: “Acho que a gente tem que estar sempre se atualizando, na verdade estou em casa hoje, estou sempre lendo, vendo alguma coisa, você não pode ficar alheio às coisas, claro que não é na mesma velocidade de quem está dentro de uma universidade, um instituto, mas a gente procura adquirir conhecimento sempre”.

“Acho que esse encontro de informações, as próprias experiências que os professores nos traziam de outras universidades, outras instituições, até de outros estados, isso acaba trocando informações e isso contribui muito, e os debates que a gente fazia em aula, então os temas abordados, era um texto que você lia, fazia uma releitura dentro da aula, as opiniões divergentes contribuíram muito, porque a gente tem que respeitar, nem todos tem a mesma opinião, os professores oportunizaram muito isso, o debate e a troca de ideias. Havia situações que se confrontavam, não se chegava a um

consenso, mas isso era engrandecedor, você não concordava, mas acabava adquirindo alguma coisa nova, algum conhecimento, alguma experiência, acho que foi muito produtivo isso”.

“Agora a comunidade se apropriou melhor do IFFAR, no início eu sentia que não tínhamos dado o devido valor e importância que o IFFAR tinha na formação e no crescimento da comunidade local e regional. Hoje eu eventualmente acompanho eventos, o que o IFFAR proporciona, os cursos que estão sendo ofertados agora”.

APÊNDICES 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Entrevista

Título da Pesquisa: Licenciamento na vida adulta: as implicações da conclusão da Licenciatura em Computação, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, nas trajetórias de vida dos adultos.

O presente estudo “Licenciamento na vida adulta: as implicações da conclusão da Licenciatura em Computação, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, nas trajetórias de vida dos adultos”, realiza-se no âmbito do Mestrado em Estudos Profissionais Especializados em Educação: Educação e Formação de Adultos do Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação, Portugal, em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha.

Este é um estudo predominantemente qualitativo interpretativo, contando com revisão bibliográfica e aplicação de inquéritos através de entrevistas.

Esta pesquisa tem como objetivo perceber a relevância que o Curso de Licenciatura em Computação promovido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Santo Augusto proporcionou aos adultos que o cursaram, comprometendo-se a executar o estudo com o mínimo de danos e riscos aos participantes, evitando constrangimentos aos inquiridos e incômodos que esta possa acarretar.

Serão previamente marcados local, data e horário para realizarmos a entrevista. As entrevistas poderão ser realizadas no local, data e horário que lhe for mais conveniente. Não é obrigatório responder a todas as perguntas, inclusive, sua participação nesta pesquisa é voluntária e espontânea.

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa uma vez que não haverá despesas com alimentação, transporte e alojamento.

Os riscos destes procedimentos serão mínimos como, por exemplo: possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, problemas de calefação ou ar condicionado e dedicação de seu tempo durante a aplicação da pesquisa. É garantida a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Para realização da entrevista será utilizado um equipamento para gravação de voz. Após o término, os dados da entrevista serão utilizados para o estudo através da interpretação do material coletado, bem como da citação de excertos (partes) da entrevista, conforme se mostrar pertinente ao objetivo do estudo.

A sua identidade e quaisquer nomes e instituições, tais como empresas e escolas, serão preservados e mantidos em sigilo absoluto. Sua identificação no estudo será delimitada a uma letra, tal como “A”, “B”, que estará presente na apresentação dos dados no estudo.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão contribuir para a percepção da importância da formação de professores de computação no contexto brasileiro e na potencial qualificação dos cursos.

A pessoa que estará acompanhando os procedimentos serei eu, Leonardo Matheus Pagani Benvenuti.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso dos dados obtidos para a produção de escritos técnicos, científicos, bem como na dissertação de mestrado resultante desta pesquisa.

As perguntas a serem feitas durante a entrevista não possuem respostas certas ou erradas, inclusive, não há pré-requisitos ou conhecimento para respondê-las. O tempo médio de duração da entrevista é de 25 minutos.

Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

Leonardo Matheus Pagani Benvenuti

Telefone: (55) 9 9992-1117 - Telefone Fixo: (55) 3781-3555

E-mail: leonardo.benvenuti@ifarroupilha.edu.br

Avenida Central, nº 193, Santo Augusto/RS

Prof.ª Doutora Ivaneide Dias Pereira Mendes – Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação - Orientadora

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP IF Farroupilha

Rua Esmeralda, 430, Bairro Camobi, Santa Maria, Rio Grande do Sul – Fone/Fax: (55)32189850

e-mail: cep@ifarroupilha.edu.br

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - SEPN 510, Norte, Bloco A, 3º andar,
Ed. Ex-INAN, Unidade II – Brasília – DF- CEP: 70750-521 - Fone: (61)3315-5878/ 5879
– e-mail: conep@saude.gov.br

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso

—

Assinatura _____ Local: _____ Data:

___/___/___

NM