

## IDENTIDADE E CARREIRA DOCENTE DO LICENCIADO EM COMPUTAÇÃO: DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA PROFISSIONALIZAÇÃO<sup>1</sup>

IDENTITY AND TEACHING CAREER OF COMPUTING GRADUATES: TRAINING  
AND PROFESSIONALIZATION CHALLENGES

Francisco Renato Lima<sup>2</sup>  
Ronaldo Silva Junior<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este texto põe em cena uma discussão acerca dos desafios na construção da identidade e carreira docente, com o objetivo de analisar aspectos da formação e da profissionalização do Licenciado em Computação (LC) no âmbito do Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), buscando identificar alguns desafios relativos à inserção profissional no mercado educacional, implicando, portanto, na construção da identidade e da carreira docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa foi realizada por meio dos métodos bibliográficos; e pesquisa de campo, realizada junto a 14 professores, egressos do referido curso, no semestre 2018.2. Pesquisas prévias revelam algumas dificuldades relativas à inserção profissional, tanto do ponto de vista legal (a não obrigatoriedade do componente curricular Computação no currículo da Educação Básica, na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018)), quanto do ponto de vista prático (dificuldades que os graduandos, desde os estágios obrigatórios do curso, têm de encontrar escolas com esse componente curricular). A hipótese central, é que, depois de formados, também enfrentam desafios e dificuldades para inserção no mercado de trabalho. Por isso, a opção pelos sujeitos da pesquisa ser alunos formados há cerca de três anos, tempo relativamente suficiente para vivenciar experiências a esse respeito. A análise revela alguns desafios nesse sentido, a saber: i) a não obrigatoriedade do componente curricular na Educação Básica; ii) a ausência de concursos na rede pública; iii) a falta de vagas na rede privada; iv) a ausência de espaços físicos na escola, como laboratórios de Informática, v) o não reconhecimento social; vi) a desvalorização salarial; entre outros fatores.

927

**Palavras-chave:** Formação de professores. Profissionalização. Identidade e carreira docente. Licenciado em Computação (LC).

<sup>1</sup> Este texto, com ampliações, ajustes e modificações, resulta de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de Especialização em Informática na Educação, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) (2020-2021). Pela ordem ora apresentada, o autor foi aluno/orientando e o coautor foi professor orientador. No entanto, nesta versão, revista e atualizada, ambos contribuíram colaborativamente para a discussão dos resultados, a revisão e a aprovação do manuscrito.

<sup>2</sup> Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Letras - Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor Formador no curso de Licenciatura em Computação do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). Professor Auxiliar Nível - I (UFPI), lotado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE).

<sup>3</sup> Mestre em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor Efetivo do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), campus Pinheiro (MA).

**ABSTRACT:** This text presents a discussion about the challenges in the construction of identity and teaching career, with the objective of analyzing aspects of the formation and professionalization of the Degree in Computing (LC) within the scope of the Open and Distance Education Center (CEAD) of Federal University of Piauí (UFPI), seeking to identify some challenges related to professional insertion in the educational market, implying, therefore, in the construction of identity and teaching career. The research, with a qualitative approach, was carried out using bibliographic methods; and field research, carried out with 14 professors, graduates of the aforementioned course, in the 2018.2 semester. Previous research reveals some difficulties related to professional insertion, both from a legal point of view (the non-compulsory component of the Computing curriculum in the Basic Education curriculum, in the National Common Curricular Base (BRASIL, 2018)), and from a practical point of view (difficulties that undergraduates, from the mandatory internships of the course, have to find schools with this curricular component). The central hypothesis is that, after graduating, they also face challenges and difficulties to enter the job market. Therefore, the option for the research subjects to be students graduated about three years ago, relatively enough time to experience experiences in this regard. The analysis reveals some challenges in this sense, namely: i) the non-compulsory component of the curriculum in Basic Education; ii) the absence of public tenders; iii) the lack of vacancies in the private network; iv) the absence of physical spaces at school, such as computer labs, v) the lack of social recognition; vi) wage devaluation; among other factors.

**Keywords:** Teacher training. Professionalization. Identity and teaching career. Degree in Computing (LC).

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

928

[...] a necessidade de uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salários e carreira, com a concepção sócio-histórica do educador a orientá-la, faz parte das utopias e do ideário de todos os educadores e das lutas pela educação pública nos últimos 30 anos. (FREITAS, 2007, p. 1204)

Os desafios em torno dos processos de ‘formação’ e ‘profissionalização’ do Licenciado em Computação (doravante LC) constituem as duas categorias centrais deste estudo. Correlatas a elas, de maneira subsequente, e de modo indissociável, discute-se também, os desafios da ‘construção da identidade’ e da ‘carreira docente’. E no cerne delas, concentra-se a reivindicação geral, proposta por Freitas (2007), na epígrafe, acerca das políticas de formação de professores no Brasil, nessa transição do século XX para o XXI, com desafios cada vez mais complexos.

Nesse sentido, a motivação teórica e empírica para essa discussão toma por base, alguns estudos percussores sobre o tema (LIMA; AITA; SILVA, 2019; LIMA; SILVA; AITA, 2019; LIMA; AITA; SILVA, 2020), desenvolvidos pelos autores, à frente da docência e da gestão do curso de Licenciatura em Computação (também, doravante LC), na modalidade Educação a Distância (EaD), vinculado à Universidade Aberta do Brasil

(UAB), no âmbito do Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD) da Universidade Federal do Piauí (UFPI)<sup>4</sup>. Nesses estudos, os autores investigaram dois pontos centrais, a saber:

i) Os desafios da implementação do curso de LC, a fim de promover a formação específica do professor habilitado para atuar na Educação Básica, ministrando o componente curricular Computação ou Informática;

ii) Os desafios da inserção do profissional LC no mercado de trabalho, em virtude de que, nas diversas esferas educacionais (Federal, Estadual e Municipal), ainda não há a devida abertura e reconhecimento de seu papel no cumprimento de uma proposta pedagógica que atenda às necessidades da escola do século XXI.

Diante disso, alguns problemas ficaram bastante latentes:

a) o não reconhecimento, por parte da legislação e dos documentos oficiais (a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que traga a obrigatoriedade de atuação do profissional com essa formação no currículo escolar obrigatório da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio);

b) a falta de abertura de vagas em concursos públicos para o profissional LC/Informática, sobretudo, para docentes efetivos na Educação Básica;

c) as dificuldades de inserção no mercado profissional da educação (em escolas, na função de professor, particularmente), fato que os graduandos identificam desde os estágios curriculares supervisionados, a partir do 5º período do curso.

Esses e outros resultados revelam, portanto, uma face complexa sobre a questão, identificada na formação inicial e que servem, portanto, como mote principal para este estudo. Desse modo, objetiva-se, junto a egressos do referido curso, que o concluíram há

---

<sup>4</sup> A formação, a nível de Licenciatura, ocorre em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96: “Art. 62 - A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996). A partir disso, no ano de 2013, conforme Resolução nº 045/13, do Conselho de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal do Piauí (CEPEX/UFPI), foi aprovado o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação - Licenciatura em Computação, na modalidade EaD, vinculada à Universidade Aberta do Brasil (UAB), ao Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD) e a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UFPI (UFPI, 2013).

<sup>5</sup> Em virtude do uso frequente dessas duas nomenclaturas no contexto escolar e de pesquisa, muitas vezes, serem tomadas como sinônimas, é preciso atentar para as distinções que elas apresentam. Nesse sentido, Lima, Aita e Silva (2019, p. 415) apontam que “apesar das duas denominações assumirem sinonímia nos contextos escolares, os termos possuem sentidos denotativos distintos. O termo computação está ligado ao ensino da Computação, como ciência, a partir do estudo da arquitetura computacional como um todo, bem como, o estudo relativo à lógica de programação, que permite o processamento interno dos dados. O termo Informática, por sua vez, refere-se ao estudo da utilização do computador como meio para automatizar informações, por meio do uso de softwares aplicativos, acrescentando celeridade aos processos de trabalho”.

cerca de três anos (em 2018.2), analisar aspectos da formação e da profissionalização do LC no âmbito do Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), buscando identificar alguns desafios relativos à inserção profissional no mercado educacional, implicando, portanto, na construção da identidade e da carreira docente.

Assim, questiona-se: i) Os egressos têm conseguido atuar como professores de Computação/Informática em escolas de Educação Básica? E se sim, como esse processo ocorre? E, se não, que fatores têm impedido? ii) Que dificuldades e desafios, no geral, têm vivenciado? iii) Como essas situações vão configurando a construção de suas identidades na carreira docente?

Enfim, esses questionamentos evidenciam uma série de lacunas teóricas e práticas a serem destacadas. Também, esta proposta assume a perspectiva de verticalização do tema problematizado/pesquisado. Nesse sentido, a seguir, explora-se as definições metodológicas de construção da pesquisa, junto aos sujeitos investigados, entre outros aspectos que caracterizam o contexto analisado.

## PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O percurso de construção da pesquisa partiu de uma abordagem qualitativa na área das ciências sociais e humanas (a educação, em especial), o que possibilitou uma interação contextualizada, dinâmica e processual entre os pesquisadores e os sujeitos colaboradores da pesquisa. Esse movimento constitui-se como interacional e de aproximação com o contexto e o problema de pesquisa, no processo de geração dos dados (LÜDKE; ANDRÉ, 2014; MINAYO, 2013; RICHARDSON, 2012).

Quanto aos objetivos, recorreu-se aos princípios da pesquisa exploratória e explicativa. A primeira possibilita uma maior familiaridade e aproximação com o tema. A segunda permite a identificação de fatores que podem ser determinantes na compreensão e nas causas do fenômeno investigado (GIL, 2019).

Quanto aos procedimentos, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, por meio do diálogo com autores clássicos no campo da formação de professores, como: Freire (2009, 2014, 2018), García (1999), Gatti e Barreto (2009), Gauthier *et al.* (1998), Huberman (2000), Libâneo (2018), Nóvoa (2013), Pimenta (2009), Tardif (2014), entre outros. E também, pesquisa de campo, que se somou à primeira, pondo em evidência a relação entre a literatura

especializada da área e os achados práticos, junto a sujeitos, em situações e contextos sócio-históricos específicos (GIL, 2019).

Os sujeitos da pesquisa foram constituídos de 14 egressos do curso de LC, oferecido pelo CEAD/UFPI. O vestibular para ingresso nessas turmas ocorreu em 2013 e as aulas iniciaram no semestre 2014.2. O curso, na modalidade Educação a Distância (EaD), foi ofertado em sete polos no estado do Piauí (Bom Jesus, Inhumas, Marcos Parente, Pio IX, Piri-piri, São João do Piauí e Teresina). No semestre 2018.2, 91 alunos, concluíram o curso e obtiveram o grau de LC (LIMA; AITA; SILVA, 2019).

A opção por esse número de sujeitos partiu da justificativa de buscar uma visão mais panorâmica e relativamente completa do fenômeno analisado, por acolher as vozes de egressos de todos os polos em que o curso foi ofertado, no estado do Piauí. Assim, de cada polo, escolheu-se os alunos para colaborar com a pesquisa. Essa escolha foi aleatória, apenas a partir da possibilidade de acesso, pois, em virtude de terem concluído há três anos, não se tinha o contato de muitos egressos<sup>6</sup>.

O instrumento de coleta de dados foi constituído de uma entrevista semiestruturada, composta por:

i) informações contextuais dos sujeitos, como idade, sexo, tempo de formação, tempo de formação; e

ii) cinco perguntas fechadas e abertas (MINAYO, 2013), conhecidas como subjetivas, permitindo que os interlocutores apresentassem suas respostas de forma escrita livre. O período de coleta de dados ocorreu entre os meses de agosto e setembro de 2021.

Em virtude do contexto pandêmico, esse processo de i) acesso, ii) seleção e iii) aplicação do instrumento que gerou os dados, ocorreu de modo *online*, mediado por plataformas digitais e virtuais, síncronas e assíncronas, como *e-mails*, *WhatsApp*, *Skype*, *Zoom* e *Google Meet* (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020). Enfim, buscou-se inspirações em alguns procedimentos e recursos metodológicos já utilizados em pesquisas no âmbito da EaD (MENEZES *et al.*, 2019); e outros mais recentes, no atual contexto de ensino e pesquisa remota (LACERDA; RAMALHO, 2020).

---

<sup>6</sup> **NOTA DE AGRADECIMENTOS:** Agradecemos inicialmente e, sobretudo, aos 14 alunos colaboradores diretos da pesquisa. Em seguida, a coordenação do curso de Licenciatura em Computação (LC), oferecido pelo Centro de Educação Aberta e a Distância/Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI), em nome da coordenadora, a professora Dra. Keylla Maria de Sá Urtiga Aita; e os demais colegas professores e tutores do curso, que ajudaram chegar até os egressos, colaboradores da pesquisa, uma vez que, pelo fato de terem concluído o curso em 2018, o acesso a muitos deles, seria inviável, sem o apoio do corpo docente que os acompanhou.

Ainda que o processo de coleta de dados tenha ocorrido dessa maneira, a pesquisa envolveu diretamente seres humanos. Logo, solicitou-se dos sujeitos colaboradores da pesquisa que, ao devolverem os instrumentais com as respostas que compuseram o *corpus* analisado – as falas dos entrevistados<sup>7</sup> – enviassem também, um Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE)<sup>8</sup>.

Por meio desse documento, eles foram informados acerca dos objetivos da pesquisa, declararam ter conhecimento do que se tratava, autorizando a divulgação de seu conteúdo, por meio, por exemplo, de estudos como este, construído a partir de suas falas.

Ainda com foco na preservação da imagem dos sujeitos, eles são referidos, na análise a seguir, de S1 a S14 (Sujeito 1 a Sujeito 14). Outros detalhes relevantes para a pesquisa, acerca de características, como sexo, idade e se possui outra formação superior (inicial ou continuada (pós-graduação) – feita antes ou depois do curso de LC) estão descritos no Quadro 01, a seguir:

**Quadro 01:** Perfis dos sujeitos colaboradores da pesquisa

Sujeitos	Sexo	Idade	Polo (CEAD/UFPI) onde cursou LC <sup>9</sup>	Outra formação superior (graduação ou pós-graduação), concluída ou em andamento
S1	F	34 anos	Bom Jesus	Nenhuma
S2	M	39 anos	Bom Jesus	Bacharelado em Engenharia Agrônômica - Universidade Federal do Piauí (UPFI), concluído em 2013
S3	M	46 anos	Inhuma	Nenhuma
S4	F	34 anos	Inhuma	Nenhuma

<sup>7</sup> Ressalta-se que, em virtude de maior parte das respostas das entrevistas terem sido enviadas de forma escrita, praticamente dispensou-se o processo de transcrição de falas (textos orais), apenas daquelas em que os sujeitos colaboradores da pesquisa se dispuseram a respondê-la via entrevista *online* (SCHMIDT; PALAZZI; PICCININI, 2020), por reuniões gravadas na Plataforma *Google Meet*, por exemplo. Para estes casos, nas transcrições das falas, apenas inspirou-se nas normas de protocolo do *Projeto da Norma Linguística Urbana Culta de São Paulo* (NURC/SP), conforme Preti (2009), embora de maneira simplificada e sem seguir plenamente o rigor metodológico para a transcrição de textos orais, uma vez que isso não implica nos resultados deste estudo. Assim como, não se faz mister distinguir, no corpo deste texto, quais sujeitos responderam por escrito ou via reuniões síncronas (texto oral), pela mesma justificativa anterior. Em ambos os casos, o que se manteve foi o zelo com as falas dos sujeitos, buscando eliminar repetições excessivas, truncamentos, hesitações, próprios do texto oral, com foco na padronização na forma de apresentação da linguagem, na fluidez e clareza do texto escrito e, sobretudo, zelando pelo conteúdo e pelo sentido original do que foi dito.

<sup>8</sup> Tais documentos encontram-se em posse dos pesquisadores, a fim de validar a condução da pesquisa, que gerou este estudo e resguardar a identidade e a privacidade de todos os sujeitos envolvidos. O TCLE foi elaborado em conformidade com a Plataforma Brasil, criada pelo Sistema Nacional de Ética em Pesquisa (SISNEP), do Ministério da Saúde (MS), a fim de registrar pesquisas envolvendo seres humanos, garantindo o sigilo e a privacidade dos sujeitos e dos dados da pesquisa.

<sup>9</sup> Embora tenham concluído o curso nesses polos, isso não implica que os sujeitos residem ou atuam profissionalmente em tal município. Muitos deles moram em cidades próximas, e, em virtude de o curso funcionar na modalidade EaD, com encontros presenciais apenas mensais, o deslocamento era viável.

S5	F	32 anos	Marcos Parente	Nenhuma
S6	F	34 anos	Marcos Parente	Licenciatura em Ciências Biológicas - Instituto Federal de Educação do Piauí (IFPI), concluída em 2009
S7	F	46 anos	Pio IX	Licenciatura em Normal Superior - Universidade Estadual do Piauí (UESPI), concluída em 2006
S8	F	26 anos	Pio IX	Licenciatura em História - Centro de Ensino Superior de Ariquemes (CESUAR) e Faculdades Integradas de Ariquemes (FIAR), concluída em 2018.1
S9	M	31 anos	Piripiri	Licenciatura em História - Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), concluída em 2014
S10	M	29 anos	Piripiri	Bacharelado em Ciências Contábeis - Universidade Cesumar (UNICESUMAR), com término previsto para 2022.1
S11	M	32 anos	São João do Piauí	Nenhuma
S12	M	25 anos	São João do Piauí	Licenciatura em Pedagogia - Instituto Superior de Educação do Sul do Piauí (ISESPI), concluída em 2019
S13	F	31 anos	Teresina	Licenciatura em Pedagogia - Universidade Estadual do Piauí (UESPI), concluída em 2013
S14	M	41 anos	Teresina	Bacharelado em Turismo - Faculdade Piauiense (FAP), concluído em 2005

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, com base nos dados da pesquisa (2021)

Por fim, de posse dos dados gerados nesse processo de coleta, foi preciso adotar critérios para analisá-los. Para tanto, utilizou-se da técnica de Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016), a qual permitiu descrever e interpretar os dados, considerando uma gama de significados e sentidos entre o texto escrito e o contexto de sua realização sociocultural.

Assim, seguiu-se o ciclo de três elementos constitutivos da técnica: i) a *unitarização*: na desconstrução do conjunto de textos analisados; ii) a *categorização*: no estabelecimento de uma ordem possível à compreensão dos dados; e iii) a *comunicação*: na explicitação do todo compreendido, diante do objeto de análise. No caso, deste estudo, alguns traços textual-discursivos constitutivos das falas dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

No tópico seguinte, apresenta-se um apanhado acerca das categorias teóricas básicas, buscando articulá-las, a fim de pô-las à prova, por meio dos dados de campo, que propiciarão a construção de um quadro analítico.

## FORMAÇÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO, IDENTIDADE E CARREIRA DOCENTE: DIALÓGOS TEÓRICOS ENTRE A INSCRIÇÃO DE SI NA TEMÁTICA E A REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DO 'SER PROFESSOR'

Os termos/categorias 'formação' e 'profissionalização', 'identidade' e 'carreira docente', no título e subtítulo geral, encontram-se, neste texto, abraçados pela ideia de que o

professor é um sujeito em constante construção. Os desafios que configuram as dimensões teóricas e práticas do trabalho docente, sobretudo, no contexto atual, reforçam a necessidade de levar em consideração que:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar; e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. (NÓVOA, 2013, p. 10, grifos do autor)

Inspirado pela proposta do teórico, é que este estudo vem a público, pela voz de dois professores que, em constante processo de formação (contínua, continuada ou permanente)<sup>10</sup>, sentem a necessidade de ‘dizer’ e ‘contar’ experiências de si e de seus pares. E, para tanto, de maneira dialógica e responsiva (BAKHTIN, 2009), entrelaçá-las e por meio desse jogo que, análogo a um espelho inclinado em ângulos caleidoscópicos por interações, tenta oferecer uma contribuição acerca dos *habitus* e as *illusiones* que os *agentes* vêm assumindo/constituindo, no *campo* da educação<sup>11</sup> ao longo da experiência que ajuda a construir sua *estética da professoralidade* (PEREIRA, 2013), termo utilizado pelo autor para referir que “a escolha de ser professor passa, necessariamente, pela reconstituição de alguns fatos que antecedem a essa decisão” (PEREIRA, 2001, p. 32), e a mobilização das experiências evidencia a “condição humana em sua processualidade, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais” (PEREIRA, 2001, p. 38). Essa trajetória foi descrita por meio de pesquisa autobiográfica e da “narrativa de si”, em Lima e Silva (2018).

Feito esse percurso que marca a relação de aproximação com os aspectos teóricos do estudo, cabe situá-los no âmbito da literatura, buscando encontrar pontos de intersecção e diálogos na construção do ‘ser professor’, uma dimensão que envolve “um intrincado processo de idas e vindas, perpassando por fases de avanços e retrocessos, que envolvem o percurso individual de cada professor e as representações coletivas, construídas socialmente” (LIMA, 2017, p. 130), no âmbito das experiências educacionais e escolares.

<sup>10</sup>Embora haja semelhanças e distinções entre os termos, na literatura educacional especializada, isso é bastante tênue, de modo que, geralmente, são referidos como sinônimos. Assim, procede-se, neste estudo, sem distinções específicas. Mas, a título de contextualização de ambos, ver Morosini *et al.* (2006) e Silva (2000).

<sup>11</sup>Para Bourdieu (2004), o *campo* refere-se ao lugar social de atuação de onde se enuncia. Para o teórico, todo *campo* “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (p. 22-23). Isso implica que seus *agentes* só conseguem uma legitimação no *campo*, quando incorporam e constituem os *habitus* e as *illusiones* específicas e internalizadas ao longo de sua experiência social e profissional nesse *campo*, segundo teoria da prática em campos sociais, de base bourdieusiana (BOURDIEU, 2011). Com isso, eles assumem lugares de tomada de decisões, posicionamentos, lutas por espaços de poder e tensão construídas socialmente, cientes de que, o que determina sua força de ação é a “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes” (2004, p. 23, grifos nossos)



[...] a tríade base da construção do “ser professor”: os processos de **formação docente**, enquanto direito do professor, em situação de inacabado e que necessita de um contínuo aperfeiçoamento profissional; a definição da **identidade profissional**, no que se refere à superação dos dilemas históricos de sua fragmentação e que exige, portanto, a legitimação da sua cidadania; e a construção da **carreira docente**, em complementaridade aos demais enfoques, firma-se como um suporte de alcance a valorização profissional e desempenho em patamares de reconhecimento social exigidos pela sua própria função social, de mediador de possibilidades de aprendizagem. (LIMA, 2017, p. 120, grifos do autor)

Assim, conforme a leitura de alguns autores, apresenta-se os conceitos de formação, de profissionalização, de identidade e de carreira docente; em seguida, busca-se estabelecer um enlace e uma aproximação entre eles.

García (1999) considera a **formação do professor** – primeiro eixo central deste estudo –, como uma área de conhecimento, de investigação e realização e propostas que envolvem a aliança entre teoria e prática, no âmbito da didática, da organização escolar e da organização do trabalho pedagógico, preocupada com os mecanismos nos quais os professores se envolvem em sua formação ou no exercício da prática docente, considerando que, esses dois eixos estão implicados, nas dimensões individuais ou em equipe, a partir de experiências e situações de aprendizagem, “através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem” (GARCÍA, 1999, p. 26).

935

Já o conceito de **profissionalização** – segundo eixo central deste estudo e fundamental nas análises do material da pesquisa de campo –, segundo Libâneo (2018, p. 69), relaciona-se:

[...] às condições ideais que venham a garantir o exercício profissional de qualidade. Essas condições são: formação inicial e formação continuada nas quais o professor aprende e desenvolve as competências, habilidades e atitudes profissionais; remuneração compatível com a natureza e as exigências da profissão; condições de trabalho (recursos físicos e materiais, ambiente e clima de trabalho, práticas de organização e gestão).

Quanto a **identidade docente** – terceiro eixo e complementar aos anteriores, neste estudo –, pode ser entendida, conforme Pimenta (2009), como uma construção social e cultural atribuída às significações sociais relativas à profissão, envolvendo a contínua revisão desses significados e das tradições que envolvem a cultura educacional, uma vez que eles não são estanques, mas construídos na dinâmica das interações. A autora complementa:

[...] constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos, e em outros agrupamentos. (PIMENTA, 2009, p. 19)

Já o conceito de **carreira docente** – quarto eixo e também complementar aos anteriores –, neste estudo é visitado, inicialmente pelas reflexões mais amplas de Gatti e Barreto (2009, p. 238), quando afirmam que:

O estudo de diversas **carreiras profissionais** no âmbito das sociedades contemporâneas mostra características ligadas não só à especialização associada ao exercício do trabalho, como também ligadas ao valor simbólico, social, a elas atribuído, o que varia no tempo e nos espaços, em função de aspectos da cultura, da educação e de formas políticas de regiões onde uma determinada profissão é exercida. (grifos nossos)

Na visão de Huberman (2000, p. 38), essa noção ganha maior detalhamento e especificidade, quando o autor refere que o desenvolvimento de uma carreira, em particular a docente, divide-se em sete fases: i) entrada na carreira (de 1 a 3 anos); ii) fase de estabilização (de 4 e 6 anos); iii) fase de diversificação (de 7 e 25 anos); iv) pôr-se em questão (de 15 e 25 anos); v) serenidade e distanciamento afetivo (de 25 a 35 anos); vi) conservantismo e lamentações (de 25 a 35 anos); vii) o desinvestimento (de 35 a 40 anos). Essa cronologia é, portanto, “um processo e não uma série de acontecimentos”, ou seja, ocorre por etapas situadas e contextualizadas conforme os diferentes contextos, e, embora haja regularidades, esse processo não é homogêneo. Ele é constituído “de patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”, que também, só podem ser mensuráveis a partir da relação entre o sujeito, as instituições e a prática exercida nesse contexto.

A opção de trazer esses quatro conceitos, de maneira hierárquica, é mostrar o modo como eles se articulam na discussão aqui proposta, uma vez que se entende que, o trabalho educativo, a prática docente e o desenvolvimento profissional acontecem mediados por movimentos sequenciais e descontínuos, que, ao longo do tempo, vão envolvendo sujeitos e instituições sociais, sobretudo, numa relação de (des/re) conhecimento com o fazer docente. E isso “só poderá acontecer no contexto de um processo que articule intimamente teoria e prática educativas, num diálogo estreito com os sujeitos e as circunstâncias concretas de cada processo educacional e tendo em vista o aprimoramento da sociedade no seu conjunto” (LÜDKE, 2001, p. 05). Nesse percurso, considera-se, conforme Roldão (2007, p. 98) que:

A formalização do *conhecimento profissional* ligado ao ato de *ensinar* implica a consideração de uma constelação de saberes de vários tipos, passíveis de diversas formalizações teóricas – científicas, científico didáticas, pedagógicas (*o que ensinar, como ensinar, a quem e de acordo com que finalidades, condições e recursos*), que contudo, se jogam num único saber integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora* –, que se configura como ‘prático’. (grifos do autor)

Nessa ‘constelação de saberes’, no contexto das pesquisas internacionais e, sobretudo, brasileiras, segundo Nunes (2001, p. 32), a discussão sobre o tema, surge a partir do momento

em que se passa a “considerar o professor como um profissional que adquire e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão”.

Assim, tem-se a forte influência dos estudos de Freire (2009), sobre os saberes necessários à prática educativa; Gauthier *et al.* (1998), sobre saberes experienciais, saberes curriculares, saberes disciplinares, saberes das ciências da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes da ação pedagógica; Pimenta (2009), sobre os saberes da experiência, do conhecimento e os saberes pedagógicos; e Tardif (2014), sobre os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais.

No campo dos estudos da formação de professores, esses aportes constituem parâmetros significativos para a compreensão dos fundamentos epistemológicos que legitimam a construção do ‘ser professor’ na atualidade. Conforme as palavras de Tardif (2014, p. 61):

*Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (grifos do autor)*

E, portanto, a consolidação desses saberes está relacionada desde a formação (inicial e continuada) do professor; ao processo de profissionalização do seu fazer, mediante as condições em que isso ocorre; influenciando na construção da identidade, pela noção de pertencimento e de reconhecimento com o que faz, ao longo de uma trajetória que configura a carreira docente.

No entanto, a análise desse percurso, só é possível de ser feita, identificando os desafios vivenciados por professores licenciados, capazes de estabelecer correlações entre teoria e prática, tal como procede-se neste estudo, que, a seguir, traz os resultados da pesquisa de campo, realizada junto aos egressos do curso de LC, conforme os objetivos definidos.

## **DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA PROFISSIONALIZAÇÃO: COM A VOZ, EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO (CEAD/UFPI)**

Neste tópico, a fim de buscar uma aproximação com o objetivo e o problema da pesquisa, analisa-se o *corpus* gerado na coleta de dados, a partir de cinco categorias, distribuídas em subtópicos. Esse movimento ocorreu por meio da exploração da voz dos egressos do curso de LC (CEAD/UFPI), que evidenciou possíveis desafios relativos à formação e a inserção profissional no contexto da Educação Básica, enquanto professores de Computação/Informática.

## A atuação como professor de Computação/Informática na Educação Básica

O questionamento acerca da atuação (ou não) como docente de Computação/Informática em escolas de Educação Básica constituiu o primeiro ponto de aproximação com os sujeitos da pesquisa e, ao mesmo tempo, de diagnóstico da realidade. O Quadro 02, a seguir, traz uma amostra significativa desse aspecto:

**Quadro 02:** Atuação como professor de Computação/Informática na Educação Básica

S1	<i>Ainda não. Primeiro ponto que impede é a falta de inserção da disciplina de Informática nas grades curriculares, tanto municipais, quanto estaduais. Aqui só tem Informática no CTBJ da UFPI e em uma escola particular. Até os estágios do curso foram difíceis pela falta de local pra estagiar. Porém, todas as escolas têm laboratórios, no entanto fechados.</i>
S2	<i>Sou do quadro efetivo, atuo como profissional de Tecnologia da Informação em outra instituição, que não é de ensino.</i>
S3	<i>O sonho de todo formado licenciado nesta área específica de Computação é atuar. Mas como atuar se o estado não faz concurso na área? Formam o aluno, mas não abre vagas no mercado para tal!?!? Como atuar? Como fazer? Se até o seu município não lhe dá oportunidade nem como estagiário!</i>
S4	<i>A não realização de concursos públicos e a inserção da disciplina na grade curricular a nível Fundamental e Médio.</i>
S5	<i>Não. Por consequência dos momentos difíceis que estamos passando, as ofertas de trabalho caíram bastante, da maneira em que a concorrência e a procura por vagas vem se expandindo cada vez mais, e assim, tornando-se dificultoso para ingressar no mercado de trabalho.</i>
S6	<i>Não. Porque não surgiu nenhuma oportunidade para formados nessa área nas escolas de Educação Básica do município onde moro e região.</i>
S7	<i>Não. Porque ainda existe muita falta de interesse por partes dos governantes em inserir essa cadeira de ensino na Educação Básica impedindo, assim, a não abertura de vagas em concursos públicos nessa esfera.</i>
S8	<i>Não. Falta oportunidade na área de Computação. Cidade pequena poucos recursos para educação.</i>
S9	<i>Não. Disponibilidade de vagas em concurso ou teste seletivo para o referido cargo.</i>
S10	<i>Não. Disponibilidade de vagas em concurso ou teste seletivo para o referido cargo e falta de possibilidade em inserir este curso em colégios.</i>
S11	<i>Sim, atualmente sou professor de Informática da Escola CEEP Dep. Francisco Antônio Paes Landim Neto, rede de ensino estadual de nível Médio Técnico, na qual fui convocado para o cargo através de processo seletivo.</i>
S12	<i>Não. Ao balancear o trabalho com o salário, surgem oportunidades mais atrativas com melhor remuneração. Mesmo assim, em horários vagos, presto serviço como professor de Ensino Técnico em instituições privadas de ensino.</i>
S13	<i>Não. Na escola onde trabalho não tem laboratório de Informática.</i>
S14	<i>Não. A não possibilidade de ter oportunidades para maior especialização na área e também a falta de concursos.</i>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, com base nos dados da pesquisa (2021)

Os estudos no campo da formação de professores apontam que, quando se trata da atuação docente, é necessária a adoção de ações e estratégias “articulada [s] entre as diferentes instâncias que formam os professores e as que os admitem como docentes, a qual, dada a sua complexidade, não pode prescindir do poder central para ser levada a bom termo” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 36), ou seja, que instituições formadoras e os espaços de abertura para inserção no mercado profissional caminhem juntos: uma abertura conjunta. No entanto, para que isso ocorra, “não se pode prescindir do poder central”, neste caso, das políticas públicas de Estado, a exemplo da BNCC, que deveria reconhecer o papel do LC como presença obrigatória nos diferentes níveis de ensino da Educação Básica.

Dos 14 sujeitos entrevistados, 13 apontam diretamente que não atuam na área em escolas de Educação Básica. De maneira geral, destacam os principais motivos: a) a falta de inserção desse componente curricular na Educação Básica, fato que eles perceberam desde o 5º período do curso, quando começaram os estágios supervisionados realizados ainda na graduação e não encontraram escolas para realizar as atividades práticas; b) a ausência de concurso na área; c) a ausência de espaços físicos na escola, como laboratórios de Informática, nos quais pudessem realizar atividades; e quando possuem esses laboratórios, eles mantêm-se fechados.

S<sub>1</sub> sinaliza que em sua cidade, só existe vaga no colégio técnico da UFPI e em uma escola da rede privada<sup>12</sup>, na qual ele não atua como docente. S<sub>2</sub> aponta que é do quadro efetivo de seu município, atuando como profissional de Tecnologia da Informação em outra instituição, que não é de ensino, ou seja, não exerce a docência, portanto, não legitima o papel da docência, conforme o propósito deste estudo.

Apenas S<sub>11</sub>, único colaborador que afirmou atuar como professor de Informática em uma escola da rede de ensino estadual de nível Médio Técnico, cargo que assumiu por meio de processo seletivo. Já S<sub>12</sub> ressalta que, embora não atue de modo efetivo, em “horários vagos”, presta “serviço como professor de Ensino Técnico em instituições privadas de ensino”, mas isso não configura um lastro de experiência que contribua, de fato, para a legitimidade de construção da profissionalização, da identidade e da carreira docente (LIBÂNEO, 2018; PIMENTA, 2009; GATTI; BARRETO, 2009), visto que, no caso, a docência ocorre de maneira esporádica e eventual, sem continuidade, uma espécie de ‘bico’, como dito no senso comum. Isso impede, portanto, a incorporação de *habitus* e *illusiones* específicas da experiência social e profissional do *campo*, segundo a teoria da prática em campos sociais, de Bourdieu (2011, 2004), e, por consequência, a construção do ‘ser professor’ (LIMA, 2017).

Essas problemáticas e muitas outras, já largamente evidenciadas por Lima, Aita e Silva (2019), Lima, Silva e Aita (2019), Lima, Aita e Silva (2020) agora ficam ainda mais latentes nas vozes dos egressos, que, mesmo após três anos de formados, ainda vivenciam a persistência, a continuidade e a resistência da falta de espaço e reconhecimento de seu lugar no cenário escolar. Considerando, portanto, que grande parte dessa problemática decorre do

---

<sup>12</sup> Em mais um aspecto, ainda que tímido (visto que é apenas uma escola), a rede privada sai à frente, evidenciando as históricas desigualdades, quanto à qualidade da educação, entre o ensino público e privado no Brasil. Essa é uma discussão de caráter educacional e sociológico, que merece uma tese à parte, e que não é explorada aqui, mas, devido ao deflagrado cenário, torna-se necessário destacar.

cenário educacional profissional mais amplo, questionou-se, conforme o tópico a seguir, suas percepções acerca desse fato.

### **A percepção dos egressos acerca do cenário profissional para exercício docente do Licenciado em Computação em escolas de Educação Básica**

Diante das constatações iniciais, coube questionar aos egressos, como veem o cenário profissional para o exercício docente do LC em escolas de Educação Básica, ou seja, como eles analisam e percebem as possibilidades e as aberturas no mercado profissional no campo da educação, para a atuação docente. O Quadro 03, a seguir, traz indícios relevantes acerca dessas percepções:

**Quadro 03:** A percepção dos egressos acerca do cenário profissional para exercício docente do Licenciado em Computação em escolas de Educação Básica

S1	<i>Como citei na questão anterior, muito complicada por não ter a disciplina nas grades curriculares dificultando, assim, que se atue na área.</i>
S2	<i>Péssimo. Principalmente no estado do Piauí, pois até a disciplina de Computação foi retirada da grade da rede estadual de ensino. Para completar, não há mais concursos para professor na rede referida.</i>
S3	<i>Muito precário, visto que, não existe essa disciplina na grade curricular, o que impossibilita uma atuação dos profissionais formados em Computação na Educação Básica. Isto a nível municipal de ensino.</i>
S4	<i>De forma precária, pois a não inserção da disciplina e os poucos conhecimentos sobre a importância da mesma nas escolas, impossibilitam a atuação dos Licenciados em Computação na escola básica, fazendo com que os profissionais desta classe fiquem fora deste cenário, por não ter um devido investimento nesta área.</i>
S5	<i>A educação vem passando por várias mudanças, e, com isso, passa a exigir cada vez mais por profissionais qualificados para lidar com ferramentas tecnológicas que vem se tornando essenciais para melhoria do ensino aprendizagem.</i>
S6	<i>Apesar da necessidade desses profissionais na Educação Básica não vejo um cenário animador, visto que, muitas escolas, não estão estruturadas com equipamentos, laboratório etc.</i>
S7	<i>Existe muita necessidade, pois a tecnologia está aí em todos os ângulos da nossa vida e na educação, esse profissional fará toda diferença e estamos aí vivendo essa realidade que nos mostrou mais ainda essa necessidade por meio dessa pandemia, onde as escolas estão fechadas e quem os socorreu foi a Informática. Espero que diante a tudo isso, haja abertura de vagas em concursos públicos para que esse profissional tenha oportunidade de trabalho.</i>
S8	<i>Infelizmente, não temos abertura para inserção de aulas de Informática na Educação Básica. Ainda é uma área bastante carente de reconhecimento, embora seja de total valor ter profissionais capacitados no meio educacional.</i>
S9	<i>Considero que é uma área que pouco se tem dado importância por parte dos órgãos competentes. Apesar do avanço tecnológico, sobretudo, a Informática, o ensino da Computação nas escolas ainda é muito pouco.</i>
S10	<i>Uma área tão abrangente e que está em constante evolução, mas pouca visibilidade aqui em nosso estado. Uma pena, no momento em que fiz meus estágios, os alunos e até mesmo professores adoraram a grande diferença em que fiz para os alunos.</i>
S11	<i>O cenário profissional para atuação do Licenciado em Computação em escolas de Educação Básica, está composto por uma grande carência e demanda.</i>
S12	<i>Carente. O currículo da Educação Básica deveria ter disciplinas específicas de Informática na sua matriz, a fim de propiciar aos educandos conhecimento nessa área.</i>
S13	<i>Fazendo uma análise nas escolas de cidades próximas, a falta de laboratório de Informática dificulta o trabalho do Licenciado e o interesse do gestor em gestar essa vaga. Há uma ausência de oportunidades, mesmo com a necessidade dessa aprendizagem em todas as áreas do conhecimento (conhecimentos básicos de Informática).</i>
S14	<i>Na minha opinião, a globalização que faz com que a tecnologia esteja ao alcance de todos e, assim, a visão errada dos empresários de serem autossuficientes na área ignorando, deste modo, a necessidade de ter profissionais gabaritados para trabalharem com uma maior direção no presente e no futuro da sociedade.</i>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, com base nos dados da pesquisa (2021)

Os 14 egressos foram unânimes ao apontarem para percepções negativas e sem muitas expectativas para possíveis melhorias no cenário educacional brasileiro, quanto ao reconhecimento e valorização do LC como docente da Educação Básica. Expressões, como: “*muito complicada*”; “*péssimo*”; “*não há mais concursos para professor na rede referida*”; “*muito precário*”; “*não ter um devido investimento nesta área*”; “*não vejo um cenário animador*”; “*infelizmente, não temos abertura para inserção de aulas de Informática na Educação Básica*”; “*uma área que pouco se tem dado importância por parte dos órgãos competentes*”; “*pouca visibilidade aqui em nosso estado. Uma pena*”; “*uma grande carência e demanda*”; “*carente*”; “*ausência de oportunidades*”, entre outras, de valor semântico análogo, caracterizam o cenário.

Pela leitura de Huberman (2000), ao referir-se ao ciclo de desenvolvimento profissional em uma carreira, em particular, o ciclo de vida dos professores na docência, esses sujeitos estão na fase que chama de ‘*entrada na carreira*’, que ocorre entre 1 a 3 anos, quando passam por um estágio de descoberta, ao vivenciarem os primeiros desafios e obstáculos inerentes à profissão, equilibrando-se entre o entusiasmo e a insegurança. No entanto, observados os relatos dos egressos formados em 2018, eles sequer iniciaram esse ciclo, pois fatores políticos, sociais e contextuais diversos têm impedido suas entradas e atuações docentes no mercado de trabalho educacional. Assim, suas angústias e “*inseguranças*” iniciais e principais, decorrem não de dentro da docência e dos desafios que ela acarreta, mas são geradas pela falta de espaço para entrada no campo profissional. Esse quadro torna a questão do ‘*ciclo de vida dos professores*’ no Brasil ainda mais crítico.

Apesar desse quadro e das diversas percepções e sentimentos negativos, todos os egressos apontam para a importância da atuação do professor qualificado na área de Computação na Educação Básica. Assim, ainda é possível identificar, em seus discursos, resquícios de esperança, no sentido de “*esperançar*”, como diz Freire (2014), o que requer movimento, levantar, ir atrás, construir, não desistir, juntar-se com o outro, partir para a ação, o engajamento, com fé e coragem para lutar pela ocupação que lhes cabe no campo da educação.

Esse compilado de percepções é fruto tanto das leituras teóricas que fundamentaram sua formação, durante o curso, mas, sobretudo, das experiências práticas, ao vivenciarem um cenário de ausência e de não legitimação de seus lugares, suas identidades, e, principalmente de seus ‘*saberes docentes*’ essenciais para a construção de uma docência de qualidade, na Educação Básica, sobretudo.

Essa falta de valorização da diversidade de seus saberes docentes, referidos por Roldão (2007), como ‘constelação de saberes’, visão caudatária, sobretudo dos estudos de Freire (2009), Gauthier *et al.* (1998), Pimenta (2009) e Tardif (2014), reflete a importância de valorização desses saberes e “de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de autoformação, de reelaboração dos saberes iniciais em confronto com sua prática vivenciada” (NUNES, 2001, p. 30), ou seja, a necessidade de considerar a correlação entre os contextos que articulam o pensar e o fazer docente, alicerçando assim, as bases da profissionalização, da construção da identidade e da carreira docente, como princípios interligados.

Em face justamente do reconhecimento desses saberes, que, como diz Freire (2018, p. 68): “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” é que se acredita que esses “saberes vão-se constituindo a partir de uma reflexão na e sobre a prática” (NUNES, 2001, p. 30). Por isso, questionou-se, conforme exposto a seguir, como o LC poderia contribuir para a qualidade do ensino na Educação Básica.

### **As contribuições da atuação do docente Licenciado em Computação para a qualidade do ensino na Educação Básica**

Mesmo considerando que a maioria dos egressos, até o término desta pesquisa, ainda não atuava em sala de aula, ainda, assim, possuem habilidades e ‘saberes docentes’ para avaliar e ter consciência da relevância de sua presença na escola. O Quadro 04 traz esse emaranhado de experiências acerca do que pensam a respeito das contribuições do LC para a qualidade do ensino na Educação Básica:

**Quadro 04:** As contribuições da atuação do docente Licenciado em Computação para a qualidade do ensino na Educação Básica

<b>S1</b>	<i>Na minha opinião, a disciplina de Informática deveria ser obrigatória em todas as modalidades de ensino, pois, na atualidade tudo que se faz, necessita de saber ao menos o básico. Por exemplo, essa pandemia como ficaria a educação mundial, se não fosse os meios de tecnologia tão avançados? A presença contribui para o desenvolvimento tecnológico da escola, até mesmo apresentando ferramentas inovadoras para a prática pedagógica facilitando, até mesmo, o aprendizado do aluno.</i>
<b>S2</b>	<i>Depende da demanda da escola, pois, onde estagiei fiz um trabalho com o corpo docente, onde a necessidade era maior no momento.</i>
<b>S3</b>	<i>As necessárias: aulas dinâmicas, bem planejadas e com o intuito principal de “prender” e despertar o aluno para o processo de ensino e aprendizagem.</i>
<b>S4</b>	<i>Uma vez que, estando na área, desenvolveria ferramentas básicas de incentivo ao aluno, para, assim, incentivá-lo a conhecer e desenvolver os conhecimentos adquiridos. Portanto, os exercícios desenvolvidos de formas teóricas, práticas e lúdicas, percorreriam dos mais simples aos mais complexos recursos da informação, contribuindo assim, com o processo de ensino e aprendizagem.</i>
<b>S5</b>	<i>Um professor pode fazer toda diferença na qualidade do ensino, pois é essencial está sempre inovando suas aulas, através de metodologias que despertem cada vez mais o interesse do aluno em buscar conhecimentos, seja por meio do uso de ferramentas tecnológicas ou entre outros recursos que sejam capazes de melhorar a qualidade do ensino.</i>



S6	<i>O ensino está cada dia mais ligado às tecnologias e muitos professores que estão em sala de aula têm dificuldades, pois não acompanharam essa evolução. Então, poderia contribuir auxiliando no trabalho desses professores, realizando capacitações e com alunos, orientando para o uso das tecnologias para favorecer sua aprendizagem.</i>
S7	<i>A presença do professor em Computação/Informática seria de grande utilidade, acrescentando, assim, o melhoramento em todos os contextos escolares e interdisciplinares, não só para os educandos, como também, para os educadores.</i>
S8	<i>A presença do educador de Informática é de grande ajuda no meio educacional, tanto na parte digital, quanto na pedagógica e agora nesse período de pandemia, seria ainda mais fundamental, pois nesse novo tempo, alunos e professores estão tendo muitas dificuldades em aulas online, plataformas e chats. Se tudo isso já fosse inserido no cotidiano escolar, não teria tido tantas perdas em aulas e, principalmente, no aprendizado.</i>
S9	<i>Apenar de não ter atuado ainda como professor de Licenciatura em Computação, acredito que através de aulas teóricas e, principalmente, aulas práticas, bem como, projetos eu poderia contribuir para o ensino dos meus alunos.</i>
S10	<i>Com o curso de Licenciatura em Computação eu tive uma visão mais ampla sobre o mundo e como dependemos da tecnologia. Creio que se os alunos começarem a estudarem desde cedo, a mente evoluía mais e poderíamos ter mais profissionais na área, devido ao estudo, desde cedo, na matéria de Computação.</i>
S11	<i>O Licenciado pode atuar como professor de Informática e através das suas competências, auxiliar, treinar e capacitar os demais profissionais da escola, contribuindo para a qualidade de ensino.</i>
S12	<i>Subsidiar, no Ensino Fundamental menor, disciplinas que já existem no currículo com o uso da Informática, tendo o computador como ferramenta pedagógica. No Ensino Fundamental maior, disciplinas de Informática básica, para capacitar o aluno ao uso cotidiano do computador. No Ensino Médio, dá continuidade ao Ensino Técnico, podendo ao aluno escolher, por exemplo, redes, manutenção, desenvolvimento etc.</i>
S13	<i>O profissional da Computação traria o que há de mais atual, pois muitas coisas mudaram e nem sempre os livros didáticos acompanham essas mudanças. Então, esse profissional seria crucial para levar um conhecimento mais amplo, mais atual, tanto para os discentes, quanto para os docentes. Estes, na maioria, não sabem ao menos ligarem um computador, quem dirá fazer uma pesquisa. Além de muitos aplicativos educativos disponíveis, que facilitariam a aprendizagem do aluno.</i>
S14	<i>Certamente, dando como exemplo a superação das dificuldades em cursar e ser um profissional de educação cada vez mais reconhecido, como mais do que educadores e sim, como agentes incentivadores para a formação de indivíduos empreendedores e que possam formar mais conhecimentos para a base de uma sociedade evoluída.</i>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, com base nos dados da pesquisa (2021)

Mais uma vez, partindo da noção de consciência, oriunda de Freire (2018, p. 71), para quem “o mundo constituinte da consciência se torna um mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona”, considera-se fundamental a consciência dos egressos acerca de seus papéis e das contribuições que suas práticas trariam para qualificar o ensino na Educação Básica.

Das diversas contribuições, podem-se eleger algumas como representativas do todo, como, por exemplo, quando dizem: “desenvolvimento tecnológico da escola, até mesmo apresentando ferramentas inovadoras para a prática pedagógica facilitando, até mesmo, o aprendizado do aluno”; “aulas dinâmicas, bem planejadas”; “desenvolveria ferramentas básicas de incentivo ao aluno”; “percorreriam dos mais simples aos mais complexos recursos da informação, contribuindo assim, com o processo de ensino e aprendizagem”; “metodologias que despertem cada vez mais o interesse do aluno em buscar conhecimentos”; “contribuir auxiliando no trabalho desses professores, realizando capacitações e com alunos, orientando para o uso das tecnologias para favorecer sua aprendizagem”; “auxiliar, treinar e capacitar os demais profissionais da escola”; “subsidiar, [...]

*disciplinas que já existem no currículo com o uso da Informática, tendo o computador como ferramenta pedagógica. [...] capacitar o aluno ao uso cotidiano do computador. [...] podendo ao aluno escolher, por exemplo, redes, manutenção, desenvolvimento etc.”; “levar um conhecimento mais amplo, mais atual, tanto para os discentes, quanto para os docentes”;* entre outros. Esses discursos sintetizam muito bem as intenções, os desejos, o compromisso, as competências, as habilidades, os saberes e os valores que todos os sujeitos investigados demonstraram ter e que poderiam contribuir, de maneira consciente e intencional, para a qualidade do ensino no contexto da Educação Básica.

Uma questão fundamental, diante do atual cenário, é a contribuição que o LC traria para a escola no contexto da pandemia, provocada pelo novo Coronavírus (Sars Cov-2), conhecido como Covid-19, conforme ressaltado explicitamente por S1 e S8; e, de modo implícito, também perceptível no discurso de outros egressos, quando falaram da necessidade de um saber mínimo na área; da sobrevivência no atual mundo digital; do novo tempo, com aulas *online* (remotas); de uma sociedade evoluída; enfim, um misto de saberes docentes e consciências coletivas, plurais, colaborativas e engajadas com as necessidades do tempo presente e a projeção de um futuro melhor para a sociedade, o que perpassa diretamente pela educação.

Essas, entre outras questões são, evidentemente, relevantes para se afirmar que no processo de formação docente inicial, os egressos adquiriram conhecimentos, habilidades e, principalmente, desenvolveram a disposição para desenvolverem intervenções profissionais, que qualifiquem o ensino (GARCÍA, 1999), buscando superar os inúmeros desafios. No caso dos egressos de LC, os desafios e as dificuldades são bastante significativos, constituindo verdadeiras barreiras para o desenvolvimento da profissão. Sobre esse aspecto, discute-se a seguir.

### **Os principais desafios e dificuldades no desenvolvimento da profissão docente**

Diferentemente de outras Licenciaturas, como Letras, Matemática, História, Geografia etc., que têm lugar garantido no currículo da Educação Básica, conforme preconiza, por exemplo, o recente texto da BNCC (BRASIL, 2018), a LC tem como desafio principal, o não reconhecimento como componente curricular obrigatório na Educação Básica. Embora, segundo Lima, Aita e Silva (2019, p. 417), “desde 1997 tenham surgido vários Projetos de Lei (PLs) propondo a obrigatoriedade do ensino desse componente nos currículos

plenos dos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, com vistas a alterar a LDB, de 1996”.

No entanto, as iniciativas legais não têm surtido o efeito necessário, e tem-se, portanto, no Quadro 05, a seguir, os relatos dos egressos sobre os principais desafios e dificuldades enfrentados no desenvolvimento da profissão docente, como LC:

**Quadro 05:** Os principais desafios e dificuldades no desenvolvimento da profissão docente

<b>S1</b>	<i>Falta de vagas e disciplinas disponíveis para essa área, impossibilitando, assim, de atuar na própria.</i>
<b>S2</b>	<i>No Piauí, na rede pública de ensino básico, esse profissional não existe, na grande maioria de ensino.</i>
<b>S3</b>	<i>As instituições, elas formam o aluno, mas o Estado não fornece oportunidade no sentido de concursos, vagas nas escolas, respeito a nossa profissão, pois já presenciei em minha própria cidade, professores de Matemática, História e até de Educação Física, dando aula de Informática, sendo que a cidade dispõe de mais de 30 alunos formados Licenciados em Computação, e sem oportunidade nenhuma de ser inserido.</i>
<b>S4</b>	<i>Mesmo estando vivendo em uma era cercada de informações e na ascensão da internet onde as informações deveriam chegar para todas as camadas sociais, vemos que, infelizmente, essas informações e seus veículos não têm ultrapassados barreiras que estão ligadas diretamente à acessibilidade a má distribuição de renda associada a fatores sociais e geográficos, o não incentivo do poder público e a má disseminação dos conhecimentos e recursos que ainda se encontram restritos a poucos, dificultando ainda, o ingresso a profissão.</i>
<b>S5</b>	<i>Apesar de existir profissionais altamente qualificados, infelizmente, o acesso aos recursos tecnológicos ainda deixa muito a desejar, pois ainda existem escolas sem estrutura adequada, como a falta de laboratório de Informática, a falta de internet, como também, a falta de concursos públicos, entre outros, são fatos que impedem o surgimento de oportunidades para que os professores de Computação exerçam sua profissão.</i>
<b>S6</b>	<i>A falta de oportunidade no mercado de trabalho. As escolas públicas, por exemplo, mesmo as que estão um pouco estruturadas, não requisitam o profissional da área para atuar.</i>
<b>S7</b>	<i>O maior desafio encontrado é a falta de vagas em concursos públicos e a não inserção no mercado de trabalho atual.</i>
<b>S8</b>	<i>Falta de concursos, que vise a inserção dos profissionais de Computação/Informática no meio educacional.</i>
<b>S9</b>	<i>A falta (ou pouca oferta) de vagas no mercado de trabalho para professor de Licenciatura em Computação.</i>
<b>S10</b>	<i>A oportunidade de trabalho como professor em minha cidade que não tem. Por isso, tive que procurar outra área de atuação e acredito que não seja somente em minha cidade, a falta de oportunidade para o Licenciado em Computação, pois não temos concursos frequentes e nem testes seletivos.</i>
<b>S11</b>	<i>É um cenário composto por grandes desafios, pois a maioria das escolas de educação não possuem grade curricular compatíveis com a formação do Licenciado em Computação, exceto na escola Técnica de nível Médio, na qual sou professor celetista.</i>
<b>S12</b>	<i>A valorização salarial. Mesmo amando a profissão, necessitamos de um valor justo para cumprir com nossos deveres.</i>
<b>S13</b>	<i>A oferta é tão mínima que uma grande parte dos profissionais correm o risco de terem apenas o diploma adquirido com tanto esforço e nunca atuarem na área. Falta mais oportunidades, mais concursos na área: a Informática.</i>
<b>S14</b>	<i>O não reconhecimento do profissional tecnológico, como um agente transformador da sociedade e a ausência de concursos dirigidos para os profissionais da educação.</i>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, com base nos dados da pesquisa (2021)

Se comparadas as respostas deste Quadro 05, com as do Quadro 02, pode-se pensar, a priori, que as perguntas foram repetitivas. No entanto, não foram: a primeira buscava saber se os egressos atuavam na área de formação no contexto da Educação Básica; e, se sim, como foi o processo de inserção; e, se não, que fatores teriam impedido isso. Como praticamente 100% dos sujeitos disseram não ter atuado (apenas S11 atua como professor de Informática em uma escola da rede de ensino estadual de nível Médio Técnico, função assumida por

meio de processo seletivo), automaticamente, já evidenciaram os principais desafios e dificuldades que comprometem o desenvolvimento da profissão como professores LC e, bem como a legitimidade de construção da profissionalização, da identidade e da carreira docente.

Assim, as argumentações teóricas lá postas, aqui também se repetem o que não se fará para evitar prolixidade, mas, traga-se para esse ponto, o olhar crítico e reflexivo de Bourdieu (2011, 2004), Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2018), Lima (2017) e Pimenta (2009). Além, é claro, das implicações teóricas propostas por Bakhtin (2009), Freire (2009), García (1999), Gauthier *et al.* (1998), Huberman (2000), Nóvoa (2013), Nunes (2001), Lima e Silva (2018), Lüdke (2001), Roldão (2007), Pereira (2001, 2013), Tardif (2014), ao tratar da correlação entre formação, profissionalização, identidade e carreira docente, buscando estabelecer uma inscrição de si na temática e uma reflexão sobre a construção do ‘ser professor’.

Desse modo, esses discursos apenas reforçam e reiteram os motivos e as justificativas apresentadas pelos egressos, que podem ser resumidas em: i) a não obrigatoriedade do componente curricular na Educação Básica; ii) a falta de concursos na rede pública; iii) a falta de vagas na rede privada; iv) o não reconhecimento social; v) a desvalorização salarial; entre outros fatores explorados por Lima, Aita e Silva (2019), Lima, Silva e Aita (2019), Lima, Aita e Silva (2020), por meio de análises empíricas, documentais e bibliográficas.

Assim, para sumarizar bem todo o problema, a fala de S<sub>2</sub> serve de alerta e crítica: “No Piauí, na rede pública de ensino básico, esse profissional não existe, na grande maioria de ensino”. Com isso, desvela a face de que, independentemente de pertencerem a uma cidade do interior do estado (6 municípios) ou a capital (Teresina), o problema é generalizado.

Mesmo em face de tal cenário, por acreditar na força e no valor dos saberes docentes adquiridos na formação inicial em LC, oferecida pelo CEAD/UFPI, e, sobretudo, por reconhecer nos egressos, a força do “esperançar”, nos termos de Freire (2014), questionou-se o que eles apontaram ser necessário melhorar no cenário educacional, para uma maior atuação e reconhecimento do LC na Educação Básica, conforme se explorou a seguir.

### **Apontamentos e indicativos para melhorar o cenário educacional, quanto a atuação e reconhecimento do Licenciado em Computação na Educação Básica**

Embora os egressos tenham deixado bastante claros, os desafios, os dilemas e os enfrentamentos nos seus processos de construção da profissionalização, da identidade e da carreira docente, ainda assim, coube ouvi-los, quanto ao que trariam como apontamentos,

indicativos e sugestões para reverter o cenário atual. No quadro 06, a seguir, observa-se esses aspectos:

**Quadro 06:** Apontamentos e indicativos para melhorar o cenário educacional, quanto a atuação e reconhecimento do Licenciado em Computação na Educação Básica

S1	<i>Necessita inserir a disciplina de Informática como obrigatória nas grades curriculares. Isso abriria inúmeras vagas de trabalho para essa área, sem contar que, com isso, levaria o curso a ter uma maior procura e teria mais reconhecimento para área, mostrando que é tão importante como qualquer outra disciplina.</i>
S2	<i>Uma reforma na Educação Básica.</i>
S3	<i>Em se tratando de Computação, precisamos de escolas com núcleos de Computação, onde a aparelhagem não esteja como ornamento ou simplesmente para uma prestação de contas eficaz. É preciso o entendimento por parte de nossos governantes que, o profissional preparado para ministrar as aulas de uma disciplina como Computação, tem que ser o profissional formado na área.</i>
S4	<i>É necessário que haja escolas com melhores infraestrutura e equipamentos tecnológicos que atendam essas necessidades, incentivo do poder público para a realização de concursos e a inclusão da disciplina na grade curricular do ensino básico, fatores importantes para melhorias, tanto no setor educacional, quanto na educação.</i>
S5	<i>Devido às transformações que vem ocorrendo no cenário educacional, há a necessidade de repensar nos processos educativos por meios de políticas públicas que visem melhorias, tais como estruturar as escolas com recursos tecnológicos adequados que permitam a utilização de novas metodologias no processo de ensino.</i>
S6	<i>Seria necessário, por exemplo, mudança no currículo, porque não consta na grade curricular a disciplina, o que já dificulta bastante.</i>
S7	<i>Seria necessária a implantação de laboratórios de Informática em todas as escolas e a contratação de profissionais formados para atender nesse âmbito atual em que vivemos, onde a tecnologia está em alta melhorando, assim, esse cenário educacional.</i>
S8	<i>Em primeiro lugar, uma grade educacional que inclua a Computação/Informática na educação dos alunos, visando melhorias em inclusão digital e social, bem como, abertura de laboratórios de informática, implementação do uso de tablet nas aulas, como ferramenta de pesquisas, plataforma onde o aluno e professor possam trocar informações e tira dúvidas.</i>
S9	<i>Ser dada a verdadeira importância no ensino de Informática, assim como é dada em outras áreas, tornando-a como disciplina obrigatória no currículo. E em paralelo a isso, ser abertas vagas através de concursos ou testes seletivos.</i>
S10	<i>Primeiro passo seria a grade obrigatória da Computação para o ensino, para assim dar oportunidade para o Licenciado em Computação, uma área em constate evolução e que para ter uma oportunidade no mercado de trabalho a pessoa tem que buscar uma especialização em outra área da Computação, pois o mesmo não encontra oportunidade para licenciar.</i>
S11	<i>É necessário haver novas políticas públicas, leis e diretrizes curriculares que proporcionem a inclusão obrigatória da disciplina de Informática na grade curricular de ensino das escolas de Educação Básica. A valorização do profissional no que se refere ao piso salarial e a oferta de concursos públicos para os cargos relacionados à formação do Licenciado em Computação.</i>
S12	<i>Inserção da Informática na matriz curricular do ensino básico.</i>
S13	<i>O principal seria a ampliação das escolas para a implantação de laboratórios de Informática e concursos nessa área. Pois, até os professores das demais áreas devem possuir uma noção, nem que seja mínima da Computação, para que possam exercitar melhor a sua profissão, tornar as aulas mais interessantes, dinâmicas e assim despertarem a aprendizagem do aluno. Portanto, podemos perceber que não só o aluno como também, o professor necessita da ajuda dos Licenciados em Computação. Cabe à escola cobrar aos gestores essa ampliação, tendo em vista, a necessidade desse profissional, para que possamos ter mais oportunidades.</i>
S14	<i>A própria visão da sociedade e do poder legislativo e federal para a concretização do reconhecimento da importância no sentido de colaborar para que o Licenciado em Computação possa ter a oportunidade de demonstrar seu profissionalismo, na escola e na sociedade.</i>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores, com base nos dados da pesquisa (2021)

A partir dos diversos desafios apontados anteriormente, os professores apontaram para uma correlação entre as necessidades existentes e as possíveis alternativas, soluções e sugestões de minimizar os problemas. Isso evidencia, mais uma vez, o domínio de saberes

docentes necessários ao exercício da prática educativa (FREIRE, 2009; GAUTHIER *et al.*, 1998; PIMENTA, 2009; TARDIF, 2014).

Dentre os principais pontos representativos da visão dos sujeitos, acerca desse questionamento, destaca-se:

i) a obrigatoriedade desse componente curricular na Educação Básica, ou seja, uma reforma no currículo, a nível educacional, o que implicaria na abertura de vagas no mercado de trabalho (concursos públicos e vagas na rede privada) e a valorização do curso;

ii) a infraestrutura tecnológica das escolas, por meio de laboratórios de Informática bem equipados;

iii) o investimento na formação do LC, a nível de pós-graduação, por exemplo;

iv) a valorização do profissional no que se refere ao piso salarial, o que acarretaria;

v) uma redefinição de visão, tanto da sociedade quanto do poder público, no sentido de reconhecer, valorizar e investir no LC, a fim de que ele possa demonstrar seu profissionalismo.

Ao apontar para essas questões, os professores, demonstraram envolvimento e maturidade acerca das questões que envolvem seu campo de formação (GARCÍA, 1999). Apesar de praticamente todos dos sujeitos entrevistados não atuarem como docentes de Computação/Informática, eles conseguem conectar, de maneira íntima, teoria e práticas educativas, estabelecendo um diálogo sobre si – profissionais formados, legalmente, conforme a LDB 9.394/96 – e circunstâncias concretas do contexto e do processo educacional, em que estão envolvidos, correlacionando suas experiências à sociedade, de uma maneira mais ampla (LÜDKE, 2001).

Por fim, o coro de 14 vozes que conclui esse ciclo investigativo, é um retrato do quanto o LC e a profissão docente como um todo, “precisa de se dizer e de se contar” (NÓVOA, 2013, p. 10), como uma forma de lutar, resistir, persistir e, assim, perante a sociedade, em geral; e o setor educacional e escolar, em especial, mostrar sua importância.

Mas, mais que isso, os professores de Computação/Informática devem estar inseridos na escola de Educação Básica do século XXI, em que a relação entre ferramentas tecnológicas e computacionais e processos de ensino e aprendizagem está cada vez mais imbricada na promoção da inclusão social, conforme as necessidades globais emergentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, ao inserir-se diretamente no campo/eixo de estudo: ‘formação de professores para uso de tecnologias digitais’, explorou o entrelace entre os processos de ‘formação’, ‘profissionalização’, ‘construção da identidade’ e da ‘carreira docente’, tomando como recorte para a discussão, os desafios enfrentados por egressos do curso de LC, oferecido na modalidade EaD, pelo CEAD/UFPI para atuarem como professores de Computação/Informática em escolas de Educação Básica.

Os resultados apontam para uma indelével lente que reflete as dificuldades de construção da identidade e da carreira docente: a ausência de espaço no mercado de trabalho, decorrente da falta de reconhecimento e valorização do LC no contexto da Educação Básica. Esses, entre outros fatores apontados pelos sujeitos da pesquisa, evidenciam o lastro de distanciamento entre a formação inicial e a profissionalização desse docente. Conforme constatado em estudos anteriores (LIMA; AITA; SILVA, 2019; LIMA; SILVA; AITA, 2019), e aqui ficou ainda mais reforçado, não se trata de críticas ou falha na gestão ou na formação oferecida pelo CEAD/UFPI, mas ao sistema, sobretudo, as instâncias de governo que, no campo das políticas e das estratégias educacionais, não torna obrigatória a presença desse componente curricular no âmbito da Educação Básica, seja na rede pública ou privada.

949

Assim, tentando fechar o fio condutor da questão norteadora, pode-se concluir que, se não há, de forma legitimada e autêntica, por meios legais e normativos, parâmetros que orientem a construção de uma prática efetiva de sala de aula, isso impede o trânsito entre as categorias principais deste estudo: i) ‘formação’; ii) ‘profissionalização’; iii) ‘construção da identidade’; e da iv) ‘carreira docente’.

Tem-se, portanto, um contrassenso: se, por um lado – o da Universidade – há uma preocupação com a formação e a qualificação profissional do LC, conforme preconiza o Art. 62, da LDB 9.394/96; por outro lado – o das forças políticas, normativas, curriculares e sociais –, percebe-se um descaso e uma precarização de seu papel no espaço social e escolar. Uma resistência que se faz injustificável, visto a ‘gritante’ necessidade escolar do profissional com formação específica nessa área.

Ademais, é preciso considerar que o trágico momento da pandemia provocado pelo novo Coronavírus (SARS-Cov-2), causador da Covid-19 (desde março de 2020 até o presente momento, primeiro semestre de 2024, quando ainda se vive as consequências e as sequelas de tal mazela, sobretudo no contexto educacional), trouxe um alerta e uma evidência sobre o quanto a educação escolar necessita acompanhar o avanço tecnológico, advindo do mundo

das novas mídias e dos recursos computacionais. Se não fossem as novas tecnologias e os recursos digitais e midiáticos, como a educação teria funcionado, mesmo com todos os desafios enfrentados? Se não existissem profissionais especializados nas áreas de Computação, Informática e tecnologias, como a escola teria continuado suas atividades didático-pedagógicas? Essas e tantas outras questões correlatas encabeçam uma lista interminável de questionamentos, que tornam inegável a presença do saber especializado nessas áreas no campo educacional.

Portanto, não é mais possível resistir, renegar as contribuições e as interfaces com o saber especializado advindo dessa área. Assim, resta a esperança de que, diante desse incontestável fato, haja, da parte do Estado, uma valorização, um incentivo e um reconhecimento da importância do LC no contexto da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 20 dez., 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. II. ed. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out., 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.



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

GAUTHIER, Clemon *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

LACERDA, Ana Carolina Costa; RAMALHO, Laís. **Guia de Pesquisa na quarentena: obstáculos e possibilidades para as ciências humanas e sociais em isolamento social**. Rio de Janeiro: Laboratório de Humanidades Digitais (DHLAB) da PUC-Rio e Laboratório de Metodologia (LABMEt) do Instituto de Relações Internacionais (IRI)/PUC-Rio, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LIMA, Francisco Renato; AITA, Keylla Maria de Sá Urtiga; SILVA, Aline Montenegro Leal. Os desafios da implementação do curso de Licenciatura em Computação do Centro de Educação Aberta e a Distância/Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI) e as contribuições para o ensino de Informática na Educação Básica. In: LIMA, Francisco Renato (Org.). **Os professores e suas experiências de formação, pesquisa e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. p. 413-445.

951

LIMA, Francisco Renato; SILVA, Aline Montenegro Leal; AITA, Keylla Maria de Sá Urtiga. Os desafios da gestão do curso de Licenciatura em Computação da UFPI face às políticas públicas no campo da formação de professores de Informática. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (CBIE), VIII.; WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA (WIE), XXV., Brasília, 2019. **Anais...** Brasília: Sociedade Brasileira de Computação (SBC), 2019, v. 1, p. 974-983.

LIMA, Francisco Renato; AITA, Keylla Maria de Sá Urtiga; SILVA, Aline Montenegro Leal. A formação de professores de Licenciatura em Computação no Centro de Educação a Distância da Universidade Federal do Piauí (CEAD/UFPI): apresentação da proposta. In: AITA, Keylla Maria de Sá Urtiga; LIMA, Francisco Renato; SILVA, Aline Montenegro Leal (Orgs.). **Pesquisa e formação de professores em Computação na modalidade Educação a Distância (EaD): conquistas e perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 17-31.

LIMA, Francisco Renato; SILVA, Jovina da. Do saber comum a epistemologia, dos significados constitutivos da docência e das marcas da professoralidade: espelho de si mesmo. **Revista Brasileira de Educação, Tecnologia e Sociedade**, Braga (PT), v. 11, n. 2, p. 346-359, 2018.

LIMA, Francisco Renato. Formação, identidade e carreira docente: endereçando itinerários teóricos sobre o “ser professor” na contemporaneidade. **Debates em Educação**, Maceió, v. 9, n. 18, p. 119-135, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2001.

MENEZES, Afonso Henrique Novaes *et al.* **Metodologia científica: teoria e aplicação na Educação a Distância**. Petrolina: UNIVASF, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MOROSINI, Marília Costa *et al.* (Orgs.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário**. Vol. 2. Brasília: INEP/MEC/RIES, 2006.

NÓVOA, António. Apresentação da obra. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 09-10.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, nº 74, p. 27-42, abril, 2001.

PEREIRA, Marcos Villela. Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: LINHARES, Célia Frazão Soares *et al.* (Orgs.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 23-41.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

PRETI, Dino. Entre o oral e o escrito: a transcrição de gravações. In: PRETI, Dino (Org.). **Oralidade em textos escritos**. São Paulo: Humanitas, 2009. p. 305-316.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr., 2007.

SCHMIDT, Beatriz; PALAZZI, Ambra; PICCININI, Cesar Augusto. Entrevistas *online*: potencialidades e desafios para coleta de dados no contexto da pandemia de COVID-19.

**REFACS: Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social**, Uberaba (MG), v. 8, n. 4, p. 960-966, out./dez., 2020.

SILVA, Ana Maria Costa e. A formação contínua de professores: uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 72, p. 89-109, ago., 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação na Modalidade de Educação a Distância**. Teresina, 2013, 146 p.