

IDENTIDADE DOCENTE DO LICENCIANDO EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES COM A DOCÊNCIA

Lilian da Silva Teixeira
IF BAIANO.

lilian.teixeira@bonfim.ifbaiano.edu.br;

Maria Olívia de Matos Oliveira
PPGEDUC/UNEB

mariaoliviamatos@gmail.com

1

RESUMO

O presente trabalho apresenta algumas reflexões, que são parte de uma pesquisa de tese de doutorado em andamento, sobre o processo de construção da identidade docente dos licenciandos do Curso de Licenciatura em Ciência da Computação (LCC) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano)- Campus Senhor do Bonfim/Bahia/Brasil.

As inquietações que deram origem a essa pesquisa se iniciaram no ano de 2011, a partir das experiências da autora no exercício da docência na Licenciatura em Ciência da Computação do IF Baiano- *campus* Senhor do Bonfim, na Bahia- Brasil, e ainda através da atividade de coordenação de área com o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desenvolvido no mesmo curso.

O objetivo maior deste trabalho foi analisar os aspectos de identificação dos licenciandos em Ciência da Computação com a profissão docente desde o processo de formação acadêmica a partir das narrativas apresentadas nos relatórios reflexivos das atividades vivenciadas pelos mesmos nas ações desenvolvidas nas escolas da Educação Básica através do PIBID.

A metodologia deste trabalho está fundamentada na pesquisa de abordagem qualitativa de inspiração etnometodológica. A etnometodologia valoriza o potencial reflexivo dos sujeitos, ou seja, valoriza a subjetivação dos sujeitos em relação às suas próprias ações e ao meio que o cerca.

O público alvo são os alunos concluintes das duas primeiras turmas de LCC no IF Baiano/*campus* Sr. do Bonfim. Inicialmente o trabalho de análise vem sendo desenvolvido com os 06 (seis) alunos concluintes da primeira turma. Tem-se imergido no locus de atuação desses sujeitos através de observações nas escolas de Educação Básica do PIBID- LCC em que os mesmos atuam como bolsistas. Neste trabalho apresentam-se algumas análises de trechos dos relatórios produzidos por estes licenciandos referentes às suas atividades desenvolvidas no PIBID.

Mediante a análise das narrativas dos licenciandos/bolsistas nos relatórios mensais do PIBID, foi possível constatar que à medida que o trabalho era desenvolvido nas escolas esses licenciandos foram fortalecendo a construção de suas identidades docente.

Conclui-se, mediante as primeiras análises da pesquisa que encontra-se em andamento, que os licenciandos desenvolvem nas atividades do PIBID as primeiras aproximações com o fazer docente, possibilitando sua socialização profissional ainda no período de formação na licenciatura, o que potencializa a identidade profissional docente que não é estática, mas estará sempre em movimento em toda a sua trajetória de vida.

Palavras-chave: Identidade Docente ; Iniciação à Docência; Socialização Profissional.

INTRODUÇÃO

Diante dos avanços tecnológicos que a humanidade tem vivenciado, é possível notar que todas as áreas da vida humana vêm sendo cada vez mais afetadas pela computação, as transformações provocadas por esses avanços estão presentes na área da saúde, da economia, da educação, dentre outras. A computação é uma ciência de longa história, suas bases estão no pensamento lógico e mais especificamente na matemática. A partir dos anos 70 com o surgimento dos primeiros microcomputadores e com o barateamento da tecnologia nas décadas seguintes, o computador e a cultura digital passaram a influenciar sobremaneira a vida humana e todos os espaços formativos.

Nesse contexto, a educação passa a ocupar um papel importante como espaço de formação de profissionais que estão inseridos nesse processo. Se a computação está cada vez mais presente na vida humana é necessário pensar e qualificar a formação de um

profissional docente que irá atuar na computação que se insere nas várias modalidades de ensino.

A Licenciatura em Ciência da Computação é um curso que pode promover uma formação que relaciona reflexivamente as mídias, a tecnologia e a educação numa perspectiva crítica, produtiva e criadora.

O presente artigo apresenta um estudo em andamento referente a uma tese de doutoramento em educação, que discute o processo de construção da identidade docente na Licenciatura em Ciência da Computação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano- *campus* Senhor do Bonfim- Ba¹.

Sendo LCC um curso ainda recente na formação de professores, torna-se de grande valia traçar indicativos sobre a identidade desse novo docente através da presente pesquisa que se desdobrará na tese de doutoramento.

A inspiração metodológica dessa pesquisa está pautada nos princípios da Etnometodologia, uma corrente da sociologia que se utiliza de uma hermenêutica sociofenomenológica crítica, em que a intersubjetividade dos sujeitos toma um valor importante na análise dos dados da pesquisa.

1. LICENCIATURA EM CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO: espaço de construção da docência no contexto das TDIC²

As inquietações que deram origem a essa proposta de pesquisa se iniciam a partir das experiências da autora no exercício da docência na Licenciatura em Ciência da Computação (LCC) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano- *campus* Senhor do Bonfim, e ainda através da atividade de coordenação de área com o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) – desenvolvido no mesmo curso.

A primeira turma do curso de LCC no IF Baiano do referido *campus*, ingressou no semestre 2010.1. Logo nos primeiros momentos do curso alunos e professores apresentaram inquietações quanto ao perfil profissiográfico que o curso deveria produzir

¹ O município de Senhor do Bonfim localiza-se ao norte do estado da Bahia, numa distância aproximada de 360 Km da capital Salvador. É um município com aproximadamente 80 mil habitantes, e é polo do Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru, com uma população aproximada de 320 mil habitantes.

² TDIC- Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação;

e quanto aos possíveis espaços de atuação desse novo profissional da docência, pois ainda não há componentes curriculares na educação básica que demandem a formação docente específica para a computação.

Grande parte dos alunos de LCC ao ingressarem no curso não tinham clareza do que significa um curso de licenciatura, muitos se mostravam surpresos ao compreenderem que a função precípua do curso é formar professores para a área de computação.

Desse modo iniciou-se um trabalho de estudo a respeito da história do curso, suas bases formativas a fim de que, se compreenda melhor o processo de construção da identidade desse profissional docente.

4

1.1 A Normatização e a construção dos saberes docentes do Licenciado em Computação

A criação de cursos na área de Computação e Informática na modalidade de licenciatura vem ocorrendo desde o final da década de 1980. Registra-se que o primeiro curso de Licenciatura em Ciência da Computação do Brasil surgiu na Universidade de Brasília. Estatísticas apresentadas pela Sociedade Brasileira da Computação, baseadas no relatório do INEP (2014) revelam que em 2014 já existiam no país 91 cursos de Licenciatura em Ciência da Computação (BRASIL, 2014).

Constata-se, em um dos documentos normativos mais importantes para os Cursos de Licenciatura em Ciência da Computação (LCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Computação (DCN-GCOM), que há um direcionamento específico para a atuação do licenciado em Ciência da Computação.

Torna-se, portanto, relevante abordar os eixos centrais das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Computação os quais orientam que:

Os cursos de Licenciatura em Computação têm como objetivo principal preparar professores para formar cidadãos com competências e habilidades necessárias para conviver e, prosperar em um mundo cada vez mais tecnológico e global e que contribuam para promover o desenvolvimento econômico e social de nosso País. A introdução do pensamento computacional e algorítmico na educação básica fornece os recursos cognitivos necessários para a resolução de problemas, transversal a todas as áreas do conhecimento. (BRASIL, 2012, p. 04)

A formação do Licenciado em Computação na perspectiva das Diretrizes apresenta uma dimensão mais humanizada que a do Bacharel, ao passo que se aponta para a atuação daquele profissional numa dimensão mais ampla.

Essa perspectiva implica numa formação potencialmente mais complexa, compreendendo que é necessário considerar conhecimentos de naturezas diferentes. O curso de bacharelado na área de computação apresenta ênfase científica e tecnológica, porém, o curso de licenciatura além de conferir ao licenciando os conhecimentos de natureza científica e tecnológica, lida também com uma terceira dimensão formativa, o conhecimento pedagógico (MATOS; SILVA, 2012).

Essa ampla dimensão na formação do licenciando em Ciência da Computação tem provocado reflexões sobre a identidade desse profissional que, por ser um curso de recente implantação na maioria das instituições de ensino superior no Brasil, tem poucos egressos.

Desse modo, diante de tudo que foi exposto o presente trabalho tem como questão central em sua problemática a seguinte indagação:

Quais são as indicações que os sujeitos apresentam sobre o *habitus* profissional docente ainda na formação da Licenciatura em Ciências da Computação? Em que termos indicam a construção da identidade profissional nas atividades de Iniciação à Docência?

As questões acima nos reafirmam a complexidade que envolve um trabalho de pesquisa que tem como objeto principal a identidade profissional, porém essas mesmas questões nos instigam a “mergulhar” na tessitura dos fios que lhes envolvem, que se ligam e se rompem constantemente no movimento contínuo da configuração da identidade profissional docente.

2. Identidade(s) e identidade docente no contexto atual

Ao tratarmos da construção da identidade docente a partir de uma licenciatura mediante a expectativa que esse curso venha a promover a formação de um “novo” professor que contribua efetivamente para as demandas da contemporaneidade, torna-se muito pertinente uma breve reflexão em torno do conceito de identidade a partir do viés

dos estudos culturais. Nessa perspectiva tomaremos referências nos trabalhos de Stuart Hall (2006) e Homi Bhabha (2013) .

Para Hall (2006), lidar com o termo identidade é demasiadamente complexo, afirma ser um conceito pouco desenvolvido diante da pertinência do tema no contexto do mundo social na modernidade tardia. Conforme o autor as mudanças estruturais vivenciadas pelas sociedades nestes dois últimos séculos geraram o fenômeno da “descentração” dos indivíduos, evidenciada pela fragmentação das identidades, antes estáveis e que agora se diversificam em paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, configurando uma “crise de identidade”.

Essa crise identitária pode ser observada no meio do professorado como uma espécie de reflexo das condições impostas pelo mundo “globalizado”. Os docentes sentem-se cada vez menos capazes de responderem às aceleradas e múltiplas demandas do fenômeno da “globalização” na contemporaneidade. Porém, observa-se uma possibilidade de formação docente na LCC uma identidade que nasce dessas demandas contemporâneas.

Ainda em relação à complexidade do termo identidade Bhabha (2013) afirma que, identidades e diferenças de raça e classe não são mais bem definidas. Há interstícios entre a identidade e sua representação que trazem hibridismos e antagonismos que tornam ainda mais complexa essa questão na contemporaneidade.

O presente não pode mais ser encarado simplesmente como uma ruptura ou um vínculo com o passado e o futuro, não mais uma presença sincrônica: nossa autopresença mais imediata, nossa imagem pública, vem a ser revelada por suas discontinuidades, suas desigualdades, suas minorias. (BHABHA, 2013, p.24)

Desse modo, num trabalho em que se discute a identidade docente de um grupo específico de professores, os licenciados em Ciência da Computação, que estão inseridos num determinado contexto, não é possível tomar o termo apenas sob o viés da coletividade, faz-se necessária uma articulação entre a construção da identidade coletiva com a constituição identitária voltada à singularidade dos sujeitos.

Cada um dos licenciandos em Ciência da Computação traz uma trajetória de vida específica, mesmo compreendendo que há uma identidade coletiva construída por meio do *habitus* profissional que se firma ao longo da formação, a significação da profissão é um elemento também muito particular para cada sujeito.

Há uma plasticidade e um movimento contínuo na construção da identidade do sujeito seja na dimensão pessoal e/ou profissional, pois não há uma distinção linear das dimensões identitárias dos sujeitos, esse é mais um aspecto complexo do estudo sobre identidade.

2.1 Socialização Profissional: espaço de construção da identidade profissional

A fim de que haja uma compreensão ampla do contexto da formação do licenciado em Ciência da Computação, torna-se de grande pertinência uma breve discussão teórica sobre o conceito socialização profissional a partir do viés da Sociologia das Profissões, que será aqui tratada sob a perspectiva dos estudos de teóricos franceses,.

Segundo os estudos do sociólogo francês Claude Dubar (2005), não há uma teoria geral da socialização e sua construção conceitual está amparada numa perspectiva interacionista simbólica.

Se a socialização já não é definida como ‘desenvolvimento da criança’, nem como ‘aprendizado da cultura’ ou ‘incorporação de um *habitus*’, mas como ‘construção de um mundo vivido’, então esse mundo também pode ser construído e reconstruído ao longo da existência. (DUBAR, 2005, p.17)

Compreende-se a socialização como um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades relacionadas às diversas dimensões de atividades que o sujeito desenvolve, principalmente no campo profissional. Cada um encontra durante sua vida um “leque” de situações de socialização das quais deve aprender a tornar-se ator.

Os processos de socialização são decisivos para a construção das identidades dos atores, não podem ser reduzidos a uma concepção fatalista, nem à mera reprodução de esquemas culturais, pois o papel ativo e interventivo do sujeito mostra que sua trajetória e sua identidade se alteram de forma imprevisível.

Ainda segundo o referido autor existem dois processos de socialização, uma socialização primária e um outro processo secundário. Para a construção dessa tese toma como referência a produção consagrada à socialização de Peter Berger e Thomas Luckmann (1966). Observando essa perspectiva Dubar conclui que a socialização nunca é totalmente bem sucedida e nem é totalmente terminada. Portanto, pode-se classificar o processo de formação profissional e ainda a interiorização do trabalho através das

experiências do cotidiano da atividade profissional como sendo um importante lugar da socialização secundária.

O processo de entrada numa área profissional conduz o sujeito a uma socialização “secundária”. O primeiro processo de socialização se dá ainda na infância, a construção da identidade profissional é espaço de constantes mutações. É na inserção ao espaço profissional que as relações com os outros geram identidades, sentimentos de pertença a um grupo. Conforme Pimenta (2007, p.19), “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições.”

8

2.3 *Habitus* Profissional

O termo *Habitus* surge inicialmente na filosofia Aristotélica: “Faz-se por *hábito* aquilo que se faz por se ter feito muitas vezes” (ABBAGNANO, 2007, p. 575). Aristóteles viu no hábito uma espécie de mecanismo análogo aos mecanismos naturais, que garante uma repetição dos fatos, atos ou comportamentos.

Já na sociologia o termo *habitus* foi primeiramente utilizado por Durkheim (1904-1905). Em uma definição sobre educação, Durkheim afirmava que a educação constitui o estado interior, orientando para toda a vida, definindo o seu *habitus*. (DUBAR, 2005)

O sociólogo e antropólogo Pierre Bourdieu retoma a noção filosófica do termo, conceituando *habitus* como: “sistemas de disposições duradouras e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações.” (BOURDIEU, 1980, *apud* DUBAR, 2005, p. 78).

A perspectiva de sociologia da educação construída por Bourdieu (1998) configura seu objeto a partir do estudo das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, em que o espaço escolar é visto como um espaço de grande contribuição para a sustentação das relações simbólicas entre as classes.

A sociologia educacional de Bourdieu apresenta-se a princípio, como já citado anteriormente, de forma intrinsecamente relacionada à esfera do capital social e capital

cultural³, porém com a introdução do conceito de campo o autor apresenta seu objeto de estudo sobre as relações sociais e culturais sob uma compreensão da existência também de um “campo” autônomo.

A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. Se, como o macrocosmo, ele é submetido a leis sociais, essas não são as mesmas. Se jamais escapa às imposições do macrocosmo, ele dispõe, com relação a este, de uma autonomia parcial mais ou menos acentuada. [...] O campo científico é um mundo social e, como tal, faz imposições, solicitações etc., que são, no entanto relativamente independentes das pressões do mundo social global que o envolve. (BOURDIEU, 2004, p.21)

Ou seja, as pressões externas são mediatizadas pela noção de campo. É nesse contexto de pressões sociais e de uma relativa autonomia do campo que o sujeito constitui seu *habitus*.

O conceito de *habitus* permite pensarmos em uma subjetividade socializada. (BOURDIEU, 1992). Diante das leituras sobre as produções de Bourdieu em torno desse conceito, pode-se conceber o conceito de *habitus* como sendo um conceito que evidencia que há uma relação entre a estrutura social e o sujeito, a estrutura social está posta anteriormente ao sujeito e o influencia diretamente, porém há de se considerar que há um processo de reelaboração do sujeito sobre ela, as ações cotidianas, seu modo de pensar e agir são modificados sob influência da estrutura social de determinado grupo de convívio e sob a ação do próprio indivíduo sobre essa estrutura.

Pensar a relação entre indivíduo e sociedade com base na categoria *habitus* implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais.

A definição de *habitus* como sistema de disposições ligado a uma trajetória social, pretende apreender a historicidade e a plasticidade das ações (Dubar, 2005). Ou seja, as ações práticas transcendem ao presente imediato, referem-se a uma mobilização prática de um passado (trajetória) e de um futuro inscrito no presente como estado de potencialidade objetiva.

O conceito de *habitus* se torna um dos conceitos-chave na teoria de Bourdieu, gerando críticas, construções e reconstrução em torno desse conceito.

³ O Conceito de capital social a partir dos estudos de Bourdieu apresenta-se da seguinte forma: “é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações [...], como um conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis.” (BOURDIEU, 2005, p. 67)

Mediante o contexto da contemporaneidade compreende-se que o conceito de *habitus* está relacionado à concepção de *habitus* como produto de um processo simultâneo e sucessivo de uma pluralidade de estímulos e referências não homogêneas, não necessariamente coerentes. Uma matriz de esquemas híbridos que tenderia a ser acionada conforme os contextos de produção e realização. (SETTON, 2002)

É sob essa perspectiva que a categoria *habitus* profissional do professor licenciado em Ciência da Computação é compreendida.

10

3. Percurso Etnometodológico: “o sujeito não é um idiota cultural”

O viés metodológico dessa produção é de inspiração etnometodológica. Pois, a etnometodologia valoriza o potencial reflexivo dos sujeitos. “Todo indivíduo seja ele erudito ou não, possui a capacidade de interpretação da sua ação.” (GAFINKEL *apud* COULON, 1995, p.17). Dessa forma um dos maiores objetos da etnometodologia é utilizar as “leituras de mundo” dos sujeitos, ou seja, a subjetivação dos sujeitos em relação às suas ações cotidianas.

A Etnometodologia se contrapõe à sociologia clássica que vê os atores sociais de forma muito passiva, supervalorizando a erudição do pesquisador em atribuir o sentido das ações como acessível apenas ao sociólogo profissional. Sob o viés da Etnometodologia é preciso considerar a maneira como os atores percebem o mundo.

Dessa forma, o fato social não é um objeto estável, mas produto da atividade contínua dos homens. É necessário perceber sob essa perspectiva, que há um campo de contingências entre a estrutura social que “controla” a vida dos sujeitos, no caso aqui em questão o contexto contemporâneo que “produz” a profissão docente na Licenciatura em Ciência da Computação e a forma como os licenciandos e o egressos se posicionam, ou como desempenham os “papéis” nas atividades profissionais que desempenham nos momentos de iniciação à docência para os que ainda estão cursando, e nas atividades profissionais de suas trajetórias pós-formação.

Portanto, nas análises apresentadas a seguir há a valorização da interpretação sobre os elementos indicados nos relatos dos sujeitos, assim como há a tentativa de apreender indícios sobre a identidade profissional que construíram durante as atividades de iniciação à docência desenvolvidas ainda no percurso da formação.

4. Primeiras análises: a identidade que se configura nos espaços de Iniciação à Docência (PIBID/LCC)

O público alvo desta pesquisa são os alunos concluintes das primeiras turmas de LCC no IF Baiano/*campus* Sr. do Bonfim. A primeira turma concluiu no semestre 2014.2, com 06 (seis) licenciandos concluintes. E, a segunda turma que concluirá o curso no corrente ano (2016), com número de 04 (quatro) concluintes.

Nesse primeiro momento da pesquisa tem-se atuado apenas com os 06 (seis) alunos da primeira turma. Tem-se imerso no locus de atuação desses sujeitos através de observações nas escolas de Educação Básica do PIBID- LCC em que os mesmos atuam como bolsistas.

Por acreditar-se que o sujeito da pesquisa “não é um idiota cultural”, conforme os princípios da etnometodologia, apresentar-se-á análises e reflexões a partir de fragmentos extraídos dos relatórios produzidos pelos licenciandos de LCC e bolsistas PIBID-LCC no período de março a outubro de 2014, e dos resultados obtidos nas observações de acompanhamento desses sujeitos nas escolas de educação básica que atuam através do PIBID-LCC.

4.1 Perspectiva humanizadora da identidade do licenciado em Ciência da Computação: o docente da “inclusão digital”

Mediante a análise das narrativas dos licenciandos/bolsistas nos relatórios mensais do PIBID, foi possível constatar que à medida que o trabalho era desenvolvido nas escolas esses licenciandos foram fortalecendo a construção de suas identidades docente. Através do contato direto nas escolas eles puderam perceber o quanto os alunos da educação básica (no que se refere à realidade vivenciada) estão distantes do uso consciente das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), e que eles enquanto futuros docentes da Computação têm um papel importante no cenário educacional para promover a inclusão digital desses sujeitos e das respectivas escolas.

Nos relatos apresentados havia depoimentos em que os licenciandos explicitavam que se deparavam com alunos da educação básica (EB) que nunca tinham entrado no

Laboratório de Informática das escolas. Foram indicados casos de alunos da EB que “tremiam” ao se defrontarem com o computador por nunca terem acessado a máquina. As narrações a seguir ilustram melhor esse quadro:

“Observamos que muitos alunos tiveram receio e dificuldade de expressar suas limitações. Devemos interagir com cautela, trazendo uma abordagem de conteúdo que prenda a atenção dos alunos.” (LIC/BOL 15)⁴

“Observamos que a maioria de nossos alunos não sabem ligar e desligar o computador seguindo os passos corretos.” (LIC/BOL 8)

Começamos a trabalhar com turmas novas, é notável o conhecimento quase inexistente em computação, mas isso perde a importância se considerar que grande parte da turma possui uma enorme força de vontade em aprender. Muitos chegam a tremer de nervosismo ao utilizar o computador, mas logo se veem mais familiarizados e calmos. É gratificante. (LIC/BOL 4)

O contato com alunos de baixo conhecimento sobre as tecnologias digitais provocou nos licenciandos uma postura docente humanizada, na fala do LIC/BOL 15 há uma preocupação em adequar o conteúdo às limitações dos alunos da Educação Básica, esse aspecto revela as primeiras configurações do *habitus* profissional docente desses licenciandos que internalizaram as bases do trabalho pedagógico no que se refere à adequação do ensino à realidade dos alunos.

Observa-se no relato do LIC/BOL 4 que o mesmo adquiriu em sua postura profissional um “olhar docente” que apresenta certa maturidade, quando este revela em sua fala que os alunos não possuem os conhecimentos prévios necessários para o trabalho com o computador, mas ele percebeu um elemento que está nas “entre linhas” do contexto da situação em questão, trata-se da “vontade em aprender”, ele consegue perceber um aspecto pedagógico fundamental para a relação professor-aluno que é a motivação. O elemento motivação é utilizado pelos licenciandos como mola propulsora do seu trabalho docente.

O trabalho desenvolvido através da experiência do PIBID-LCC tem proporcionado um forte significado para a identidade docente desses sujeitos, visto que, mesmo diante de todo o avanço tecnológico da atualidade os licenciandos/bolsistas se

⁴ A fim de manter em sigilo a identificação dos sujeitos utilizar-se-á a abreviação de Licenciando Bolsista, LIC/BOL, seguida de código numérico.

deparam com uma realidade surpreendente, isto é, adolescentes e jovens que ainda estão à margem da evolução digital.

O quadro apresentado pelo relato da vivência dos licenciandos pode indicar que na realidade o vem ocorrendo em meio a toda essa evolução das tecnologias digitais é também uma pseudoinclusão digital, pois o que há de fato é uma ideologia digital do consumo, como revela Teixeira (2010):

[...] ignora-se que grande parte da sociedade já está imersa de fato e ideologicamente na cultura digital do consumo, da recepção e da passividade, acentuada fortemente por iniciativas de pseudoinclusão digital baseadas na reprodução, na falta de criatividade e na negação da reticularidade das tecnologias contemporâneas. (p. 37)

13

Desse modo, o professor de Ciência da Computação que atuará na Educação Básica compreende mediante experiências dessa natureza, ainda no seu processo de formação, que seu trabalho também poderá permear processos de inclusão digital dentre e fora do espaço formal de educação, sob uma perspectiva de formação para as mídias que explora a capacidade criativa e autônoma do sujeito que deve utilizar, agir e pensar sobre os recursos tecnológicos ao seu dispor.

Essa postura reflexiva do licenciando da Ciência da Computação enquanto futuro docente que pretende contribuir para a formação crítica e autônoma do uso das tecnologias pode ser ilustrada no relato do LIC/BOL 15, que em um dos seus relatórios explicita com muita propriedade essa perspectiva de atuação:

[...] Construindo trabalhos incentivando os alunos a não serem meros colaboradores, mas formadores do seu próprio conhecimento e a importância em não meramente copiar as informações encontradas, mas fazer com que elas formem um conjunto de ações e atividades que vão enriquecer seu conhecimento em toda trajetória de sua vida. (LIC/BOL 15)

Mais uma vez observa-se, através do relato acima, que os licenciandos que estão nos últimos semestres já conseguem revelar aspectos de sua socialização profissional com a dimensão docente da formação, na fala do LIC/BOL 15, há marcas de uma postura docente crítica e autônoma, pois há uma preocupação em desenvolver um trabalho docente que transcende à mera transmissão de conhecimento, há uma preocupação em formar alunos ativos.

4.2 Identidade Docente em Construção na iniciação à docência (PIBID-LCC)

Os licenciandos relatam que o contato direto com as escolas desde os primeiros momentos da formação na licenciatura provocou momentos de angústia, momentos de êxito e realização. Os depoimentos dos licenciandos foram positivos indicando satisfação quanto às mudanças no envolvimento e aprendizagem dos alunos.

O período de abril foi satisfatório, pois os alunos do 6º e 7º ano mostraram-se interessados e comprometidos a reter o conteúdo e aplicado no letramento digital, suporte aos professores em aulas específicas de disciplinas previamente solicitadas e em exposições de componentes do computador, vídeos e dinâmicas aplicadas. Foi gratificante poder ver a satisfação de alunos quando instigados a manipular o computador e coisas simples como, a maneira correta de digitação, por exemplo, enfim vamos seguir adquirindo experiência em momentos como estes tão relevantes para nós futuros docentes e eles. (LIC/BOL 07)

14

O relato acima revela que essa experiência tem contribuído também para a construção de saberes docentes que delineiam a identidade profissional do licenciado em Ciência da Computação. Os licenciandos desenvolvem sentimentos de pertença ao grupo profissional docente, rompendo com a lógica fragmentada da formação que distancia teoria e prática. Conforme Pimenta (2007, p.19), “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições”.

Observamos na fala a seguir do LIC/BOL 03, que a participação nas escolas dos licenciandos/bolsistas não está reduzida apenas ao trabalho nos laboratórios de informática, o fato de também estarem inseridos nas demais atividades pedagógicas, proporciona uma socialização ainda maior com a profissão docente. “É interessante perceber que nós estamos envolvidos com as atividades e eventos que acontecem na escola, quando participamos das reuniões com a coordenadora, percebemos que é importante planejamento, definição e divisão de tarefas.” (LIC/BOL 03)

Assim como o sujeito é ao mesmo tempo social e singular é “[...] como tal que se deve estudar sua relação com o saber.” (CHARLOT, 2000, p. 40). Observa-se que este licenciando está buscando tornar-se *membro*⁵ de um grupo profissional, logo nos

⁵ Tornar-se membro é filiar-se a um grupo ou instituição, o que requer um domínio progressivo da linguagem institucional comum. Essa filiação apoia-se na particularidade de cada um, sua maneira singular de se ‘debater com o mundo, de ‘estar no mundo’ nas instituições sociais da vida cotidiana (COULON, 1995, p. 159).

primeiros períodos de ingresso no curso há uma inclinação maior para o grupo da ciência da computação, porém, com o envolvimento maior das disciplinas pedagógicas com a práxis e mediante as experiências do PIBID que constrói no convívio escolar, estes sujeitos acabam compreendendo a dimensão pedagógica de sua formação socializando-se com a profissão docente.

Há nesse processo uma construção e uma reconstrução de saberes docentes, pois mesmo estando ainda em processo de formação para a docência, o licenciando traz conhecimentos prévios sobre os saberes docentes que foram construídos ao longo de sua vida escolar nos seus primeiros processos de socialização. “A **socialização** se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a **tornar-se ator.**” (DUBAR, 2005, p.17, grifo do autor)

Nas experiências com o PIBID-LCC, o licenciando estabelece relações formativas com o ambiente escolar, com todos os atores que compõem esse espaço. Nesse contexto os licenciandos são conduzidos a ricos momentos de reflexão e análise sobre o fazer docente. Há nesse processo um encontro entre a teoria e a prática no processo formativo, nas situações cotidianas vivenciadas nas escolas estes licenciandos são impelidos a recorrer aos saberes disciplinares⁶ que estão sendo trabalhados na formação, o que se configura numa situação de transposição didática de acordo com Chevallard (2003, *apud* Silva, 2008).

Há ainda outros aspectos que corroboram para a construção da identidade docente que poderão ser observados e melhor aprofundados no prosseguimento dessa pesquisa. Poderíamos antecipar, por exemplo, as primeiras dificuldades enfrentadas no trabalho docente, presentes na realidade de muitas escolas públicas brasileiras, no que se refere aos conflitos na relação professor-aluno, deficiências estruturais nas escolas, escassez de recursos tecnológicos, enfim, são questões que já se apresentam nas práticas iniciais vivenciadas pelos licenciandos/bolsistas que possivelmente provocarão uma aproximação

⁶ Tardif (2007) apresenta um modelo de análise sobre os saberes docentes baseado na “origem social dos saberes dos professores”, acreditando ser mais pertinente do que a classificação de diferentes tipologias já propostas por vários outros autores. Assim o autor interpreta os saberes docentes no seio das relações sociais que este estabelece. “Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais” (TARDIF, 2007, p. 33)

do sujeito também com as dificuldades do labor docente que poderão surgir ao longo da carreira profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

16

Mediante as primeiras análises da pesquisa que se encontra em andamento, pode-se concluir que as atividades que os licenciandos desenvolvem na educação básica promovem as primeiras aproximações com o fazer docente, possibilitando sua socialização profissional ainda na formação, o que potencializa a identidade profissional docente que não é estática, mas estará sempre em movimento em toda a trajetória de vida de cada sujeito.

Entretanto, não há pretensões em se traçar nesse primeiro momento da pesquisa conclusões deterministas sobre a construção da identidade profissional docente dos sujeitos em estudo. Compreende-se que analisar processos identitários é uma tarefa complexa que demanda um acompanhamento por um período ainda mais longo sobre o percurso profissional que estes sujeitos irão traçar após a conclusão da formação, é esse acompanhamento que será realizado com os primeiros egressos desse curso ao longo dos próximos dois anos na continuidade desse trabalho de pesquisa.

REFERÊNCIAS:

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vacchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BHABHA, Homi K. *O Local da Cultura*. - 2. Ed.- Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL, *Censo da Educação Superior 2010*. MEC/INEP. Outubro de 2011. Disponível em www.portal.mec.gov.br. Acesso em 08/09/2013.

BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciência da Computação. *Resolução do CNE/CES N° 136/2012*. Disponível portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task. Acesso em abril de 2013.

BRASIL, Censo do Ensino Superior 2014. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(INEP)- MEC. 2014. Disponível em <www.inep.gov.br>

BRASIL, *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciência da Computação*. Versão 2.0. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano- campus Senhor do Bonfim. Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. MEC, 2013.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora, LTDA, 1994. p.183-93.

BOURDIEU, P. (2002). A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura (Gouveia, A. J., Trad.). In Nogueira, M. A. & Catani, A. (Orgs.). *Escritos e Educação* (pp. 39-64). Petrópolis, RJ: Vozes.

BOURDIEU, P. *Le sens pratique*. Paris: Minut, 1980.

_____. *P. Pierre Bourdieu avec Löic Wacquant; responses*. Paris: Seuil, 1992.

_____. *O Poder Simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *P. Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clinicado campo científico*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

CATANI, A. M. CATANI, D. B. e, PEREIRA, G. R. de M. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. IN: TURA, M. de L. R. (org). *Sociologia para Educadores*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

COULON, Alain. *Etnometodologia e Educação*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. – Petrópolis: VOZES, 1995.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. – São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul/dez. 2007.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MATOS, Ecivaldo de Souza Matos. SILVA, Glauca Frederico Bernardes da. *Currículo de licenciatura em computação: uma reflexão sobre perfil de formação à luz dos referenciais curriculares da SBC*. Anais da SBC, 2012.

NOGUEIRA, M. A. & NOGUEIRA, C. M. M. (2004) *Bourdieu e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. IN: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. – 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Veleida Anahi. *Relação com o saber na aprendizagem matemática: uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas*. Revista brasileira de Educação. V. 13, n. 37. Jan/abr. 2008. p. 150-190.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100008>. Acesso em 10 de outubro de 2012.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: *Educação & Sociedade*. Campinas. Ano XXI, no 73, Dezembro/2000. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em 05/12/2012.

_____. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. e LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.