

# ESTÁGIO CURRICULAR NA LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO

Relatos de vivências em diferentes  
níveis e modalidades



Cleitom José Richter  
Eduardo Dalcin  
Paulo Henrique de Souza Oliveira  
(Organizadores)

*méritos*  
editora



# **ESTÁGIO CURRICULAR NA LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO**

Relatos de vivências em diferentes  
níveis e modalidades



*Cleitom José Richter*  
*Eduardo Dalcin*  
*Paulo Henrique de Souza Oliveira*  
*(Organizadores)*

# **ESTÁGIO CURRICULAR NA LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO**

Relatos de vivências em diferentes  
níveis e modalidades

© 2017

Livraria e Editora Méritos Ltda.  
Rua do Retiro, 846  
Passo Fundo, RS, CEP 99074-260  
Fone/fax: (54) 3313-7317  
Página na internet: www.meritos.com.br  
E-mail: sac@meritos.com.br

Charles Pimentel da Silva  
*Editor*

Jenifer Bastian Hahn  
*Auxiliar de edição*

◆ Todos os direitos reservados e protegidos pela lei nº 9.610 de 19/02/1998. Nenhuma parte deste livro, sem autorização prévia por escrito da editora ou do(s) autor(es), poderá ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados: eletrônicos, mecânicos, fotográficos, gravação ou quaisquer outros.

R535 Richter, Cleitom José

Estágio Curricular na Licenciatura em Computação: relatos de vivências em diferentes níveis e modalidades / Cleitom José Richter, Eduardo Dalcin, Paulo Henrique de Souza Oliveira. – Passo Fundo: Méritos, 2017.  
200 p.

ISBN: 978-85-8200-61-8

1. Educação - Tecnologia 2. Software Educacional 3. Prática Pedagógica 4. Licenciatura em Computação I. Dalcin, Eduardo II. Oliveira, Paulo Henrique de Souza

CDD:370.7124

CDU: 371.13

Catálogo na fonte: bibliotecária Marisa Miguellis CRB10/1241

Impresso no Brasil

# Sumário

Apresentação.....	7
<b>Capítulo 1</b> – Estágio Curricular Supervisionado de um curso de Licenciatura em Computação: (re)dimensionar os tempos, conquistar espaços e constituir identidades <i>Marileia Gollo de Moraes, Adão Caron Cambraia, Cleitom Richter</i> .....	15
<b>Capítulo 2</b> – Formação acadêmico-profissional na licenciatura: a práxis do estágio supervisionado <i>Márcia Adriana Rosmann, Vagner Lean dos Reis, Jéssica A. C. Sicheski</i> .....	27
<b>Capítulo 3</b> – Dilemas e desafios do estágio supervisionado: relatos de vivências <i>Andreia dos Santos Dias, Jaqueline Bertolo, Paola Rafaela Pizoni</i> .....	39
<b>Capítulo 4</b> – O processo formativo de uma acadêmica de Licenciatura em Computação: contribuições e reflexos nas práticas de Estágio Curricular Supervisionado <i>Daiane Portela Aguiar Moura, Márcia Fink, Stéphane Rodrigues Dias</i> .....	51
<b>Capítulo 5</b> – Aplicação de softwares como recurso lúdico de incentivo à leitura nos anos iniciais: (re)contando histórias <i>Paulo Henrique de Souza Oliveira, Denise Raquel Zwirtes, Mariana Krampe</i> .....	65
<b>Capítulo 6</b> – Estágios na Licenciatura em Computação: permeando as modalidades de educação profissional e EJA <i>Cleitom José Richter, Renan Zimmermann, Jeferson Rodrigo Boelter</i> .....	77

<b>Capítulo 7</b> – Reflexões sobre a atuação do estagiário de Licenciatura em Computação em diferentes níveis de escolaridade <i>Renira Carla Soares, Giovani Felipe Jahn, Anderson José Lauer</i> .....	93
<b>Capítulo 8</b> – O papel docente na modalidade de ensino a distância (EAD): relato de trajetórias e experiências <i>Claudecir Alves, Eduardo Dalcin</i> .....	107
<b>Capítulo 9</b> – Relato de experiências do professor de ensino a distância (EAD): perspectivas e desafios <i>Elizete da Rosa Ribeiro, Sergio Reni Tiecher</i> .....	121
<b>Capítulo 10</b> – Interações na educação a distância: relatos de um professor cego <i>Danilo Weich, Eduardo Dalcin</i> .....	131
<b>Capítulo 11</b> – Desafios e percepções de alunos da Licenciatura em Computação no estágio com a Educação Especial <i>Midiã Sarai Lima Moura, Ana Paula de Oliveira Schmäddecke, Juliani Natalia dos Santos</i> .....	141
<b>Capítulo 12</b> – Docência em espaços educativos não formais: conceitos, contextos e possibilidades <i>Leonardo Matheus Pagani Benvenuti, Paola Rafaela Pizoni</i> .....	151
<b>Capítulo 13</b> – Estágio curricular supervisionado e prática como componente curricular na Licenciatura em Computação: saberes em construção <i>Adão Caron Cambraia, Henriqueta Alves</i> .....	165
<b>Capítulo 14</b> – Representações de atores sociais no relato da prática de estágio da Licenciatura em Computação: um estudo de caso <i>Jane Aparecida Florêncio</i> .....	181
Indicação de livros sobre experiências docentes .....	197

## Apresentação

O curso de formação dos acadêmicos da Licenciatura em Computação, do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), *Campus* Santo Augusto, alinha-se à perspectiva contemporaneamente mobilizada, que concebe o estágio como pesquisa. O estágio curricular, nesse contexto, é entendido como uma atividade que, ao aproximar a realidade, pode possibilitar ao licenciado seu envolvimento, de forma que seja possível analisá-la e questioná-la criticamente, com base nas teorias. O Projeto Pedagógico do Curso (2014), documento que estabelece as diretrizes da formação docente para a Licenciatura em Computação no *Campus* Santo Augusto, descreve, na Seção 4.6.2, que o estágio curricular: oportunizará ao licenciando a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se em um conjunto de aprendizagens decorrente da participação em situações vivenciadas no espaço educativo de modo a assegurar aos licenciandos a necessária articulação entre a teoria e a prática.

De forma mais detalhada, pode-se afirmar que o curso de Licenciatura em Computação, do *Campus* Santo Augusto, reconhece a importância do estágio para o processo de formação profissional. O estágio curricular é uma atividade em que estudos práticos e teóricos (vice-versa) podem gerar a reflexão, o debate e a crítica, com a finalidade de apontar caminhos para questões marcadas pela problematização oriunda da relação dialética entre teoria e prática, a qual pode ser representada como proposta de estágio enquanto pesquisa.

Tendo em vista a importância do estágio no processo de formação dos alunos da Licenciatura em Computação, a presente pesquisa registrada e contextualizada nesse livro discorre acerca da integração entre a aprendizagem acadêmica e a compreensão da dinâmica das instituições de ensino, as quais podem oferecer aos licenciandos o estabelecimento de relações entre a teoria estudada em sala de aula e a

prática de ensino (e o caminho inverso também). O objetivo é promover ações reflexivas provenientes das experiências obtidas nesse contexto, oportunizando a troca de saberes entre professores e alunos-estagiários do curso de Licenciatura em Computação. Entende-se que, dessa forma, são gerados benefícios como o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a prática docente. Como produto final desta pesquisa, foi elaborado este livro, no formato de vários capítulos, abrangendo práticas em modalidades de ensino em diferentes espaços, a partir do relato e ações reflexivas, promovendo a troca de saberes entre professores e alunos.

No Capítulo 1 – *Estágio Curricular Supervisionado de um curso de Licenciatura em Computação: (re)dimensionar os tempos, conquistar espaços e constituir identidades* –, os autores tratam da socialização de uma experiência dos professores do colegiado do Curso de Licenciatura em Computação e das suas reflexões quanto à trajetória do Estágio Curricular Supervisionado. Adotaram um estilo de escrita dialógico, numa perspectiva freireana, transgredindo, em partes, algumas formalidades narrativas. Em primeira pessoa do singular escreve a professora Marileia, por ter convidado os colegas Cleitom e Adão para dialogar. Em alguns trechos, ela coloca-se como porta-voz de um coletivo que foi se instituindo em processo de aprendizagem na tarefa de “formar professores”, aí escreve no plural. Tal escrita que envolve emoção e rigorosidade científica traz como *corpus* de análise o conteúdo sobre estágios, que constam nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), desde o primeiro em 2008 até o ano de 2014, em vigência no momento da escrita. A abordagem permitiu visualizar a evolução histórica e conceitual e a constituição de um coletivo engajado, do colegiado e do Núcleo Docente Estruturante (NDE) desde o primeiro Estágio, como um campo de possibilidades, dúvidas e incertezas, até a constituição de espaços institucionais, coletivos, para se pensar e normatizar os estágios.

Já o Capítulo 2 – *Formação acadêmico-profissional na licenciatura: a práxis do estágio supervisionado* – propõe que a formação docente se concretize diante dos saberes e fazeres da teoria e da prática, sem, no entanto, dicotimizá-las. Os mitos e os desafios, vivências desde o primeiro estágio, são aspectos da profissionalização e do trabalho docente; constroem os saberes e constituem as identidades dos professores e das professoras da educação básica. O estágio supervisionado é, portanto,

espaço e tempo de diálogo recíproco, de ensino e de aprendizagem constantes. Sua contribuição é muito significativa para a formação acadêmico-profissional do licenciado em Computação.

O título do Capítulo 3 é *Dilemas e desafios do estágio supervisionado: relatos de vivências*. Aqui as autoras pensam e refletem sobre os diversos dilemas e desafios encontrados no decorrer da realização do Estágio Supervisionado Obrigatório. São implicações que, muitas vezes, estão veladas e transvestidas por outras faces. É importante conhecer e compreender como ocorre o processo de formação docente sobre o *aprender a aprender*, uma vez que além de aliar a teoria e prática, é preciso que o aluno possa refletir sobre esta proposição; e é só a partir deste ato reflexivo que se evolui cada vez mais em busca da emancipação profissional. Dessa forma, acredita-se que esses novos saberes advindos da prática e que essas trocas realizadas durante este período possam servir de base para a constituição ainda mais sólida do processo de formação da identidade docente.

No Capítulo 4 – *O processo formativo de uma acadêmica de Licenciatura em Computação: contribuições e reflexos nas práticas de Estágio Curricular Supervisionado* –, as autoras trazem um relato reflexivo do percurso acadêmico de uma licencianda em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Campus Santo Augusto/RS. Uma vez que o panorama formativo é composto por várias etapas e experiências, são abordados aspectos centrais desse percurso, tais como encontros de sala de aula, eventos acadêmicos, projetos de extensão, práticas enquanto componente curricular e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Esse panorama de atividades é detalhado de modo a apontar para o leitor como cada etapa desse processo contribui para uma formação ampla, desafiadora, de qualidade e contínua, com reflexos na vida do sujeito em formação e nas suas práticas.

Os autores do Capítulo 5 – *Aplicação de softwares como recurso lúdico de incentivo à leitura nos anos iniciais: (re) contando histórias* – afirmam que levar a tecnologia digital para a sala de aula de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, em um contexto de nativos digitais, não é mais fazer a diferença e sim falar a mesma língua de um público que já conhece muitos dos recursos disponíveis. Logo, o desafio do professor é encontrar maneiras de utilizar tais recursos na significação de

conhecimentos curriculares e boas práticas sociais, respeitando as individualidades e permitindo-se também aprender no processo. O estágio com turmas nessa etapa, como será mostrado no relato de experiência, exige muita dedicação, planejamento e foco para ser eficaz. Ainda assim, (re)contar histórias foi um projeto que obteve sucesso em seu objetivo, ao aliar um tema gerador e uma tecnologia digital a um conhecimento básico do currículo, exercitando a criatividade e incentivando a leitura.

No Capítulo 6 – *Estágios na Licenciatura em Computação: permeando as modalidades de educação profissional e EJA* –, buscou-se refletir acerca do papel do estágio na formação docente dos licenciados em Computação do IFFAR. Tal reflexão é conduzida pelo relato das experiências vivenciadas por dois acadêmicos do curso em 2016, o que aconteceu em modalidades de ensino diferentes: educação profissional e educação de jovens e adultos. A ideia também foi ponderar acerca dos processos formativos oportunizados pela Licenciatura em Computação do IFFAR, possibilitando a atuação dos profissionais licenciados em múltiplas áreas da educação.

O Capítulo 7 – *Reflexões sobre a atuação do estagiário de Licenciatura em Computação em diferentes níveis de escolaridade* – lembra-nos que o estágio é a fase final de um período acadêmico de intensa aprendizagem, de vivências *in loco* com situações cotidianas que desafiam o futuro professor a se reinventar mediante ocorrências reais, previstas ou inesperadas. Este tem em suas mãos um grupo de alunos sempre ávidos pela busca ao “novo,” sedentos de absorção das instruções proferidas. Inserir o estagiário nessa realidade por si só já o matura. Quando se alia a esta condição uma agregação de experiências em níveis de escolaridade distintos, potencializa-se o egresso, tornando-o mais hábil, flexível e heterogêneo. Os autores buscaram tematizar reflexivamente estas experiências, trazendo-as de forma clara e objetiva à interpretação do leitor.

Já o Capítulo 8 – *O papel docente na modalidade de ensino a distância (EAD): relato de trajetórias e experiências* –, produzido pelo aluno Claudécir Alves juntamente com o professor Eduardo Dalcin, ilustra o relato da trajetória, desafios e experiências da atuação e formação docente na modalidade de ensino a distância (EaD). A narrativa envolve alunos do Curso de Licenciatura em Computação do IFFAR - Campus Santo Augusto - RS, junto aos cursos técnicos realizados pela instituição, na modalidade a distância.

No Capítulo 9 – *Relato de experiências do professor de ensino a distância (EaD): perspectivas e desafios* –, os autores destacam as dificuldades e os desafios encontrados durante as atividades nesta modalidade de ensino. As situações vivenciadas pelos docentes em uma sala de aula virtual são únicas. É uma oportunidade àqueles que por tantos motivos não podem frequentar um ensino presencial. A aprendizagem não depende só do professor ou do acesso a materiais de estudo e/ou tecnologias onipresentes. É necessário um ambiente onde o aluno possa criar, interagir e também vivenciar as atividades, onde o mediador deve estar consciente de seu papel, sempre aberto a novas experiências buscando o conhecimento. A capacidade de estimular o interesse do aluno, reforçando sua capacidade crítica e sua autonomia são os agentes fundamentais na construção da identidade, na sua formação e no ato de aprender.

O Capítulo 10 – *Interações na educação a distância: relatos de um professor cego* – descreve a trajetória do licenciado em computação Danilo Weich, com supervisão do professor Eduardo Dalcin. Parte-se de um relato com as experiências de estágio realizadas na modalidade EaD, sob o olhar de um professor cego. O objetivo foi analisar criticamente a sua prática, destacando, assim, a importância da interação e do diálogo no processo de ensino e aprendizagem.

No Capítulo 11 – *Desafios e percepções de alunos da Licenciatura em Computação no estágio com a Educação Especial* –, os autores lembram que o estágio supervisionado é o momento de contato com a realidade escolar e suas nuances formativas, quando o estudante pode desafiar-se, percorrer, vislumbrar e confrontar práticas antes teoricamente trabalhadas em sala de aula. A presente seção traz à tona as relações que se estabelecem durante os estágios obrigatórios com as abordagens teóricas desenvolvidas em sala de aula, problematizando a importância dos estágios na formação de professores e na constituição da identidade docente dos professores/estagiários. Tem-se a frente o desafio de desenvolver a prática com a Educação Especial, porém em duas realidades distintas: uma com o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido dentro de uma escola de ensino regular; outra com a turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentro de uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAIE).

O Capítulo 12 – *Docência em espaços educativos não formais: conceitos, contextos e possibilidades* – consiste em uma reflexão sobre a docência em espaços educativos não escolares, porém com intencionalidade educativa. Primeiramente é apresentada a clarificação e posicionamento com relação a conceitos considerados basilares à reflexão. Posteriormente as questões curriculares são problematizadas a partir de três momentos da atividade docente: preparação para a atuação, prática pedagógica e posterior reflexão do exercício, o movimento da práxis que qualifica a profissionalidade em processo. Em seguida são relatadas algumas experiências classificadas como não formais, com centralidade nos Estágios Curriculares Supervisionados da Licenciatura em Computação do IFFar e em atividades do Serviço Social da Indústria, no intuito de expor as tensões e oportunidades advindas das relações educativas não formais, estas em estreita relação com os condicionantes estruturais que tornam cada contexto único. Por fim, são apontados princípios da educação que nós, educadores, sonhamos. O intuito é de vislumbrar horizontes possíveis de qualificação da docência em formação inicial e continuada na modalidade em estudo.

No capítulo 13 – *Estágio Curricular Supervisionado e Prática como Componente Curricular na Licenciatura em Computação: saberes em construção* –, os autores tratam da intrínseca relação entre a Prática enquanto Componente Curricular e o Estágio Curricular Supervisionado, construindo uma “espinha dorsal” para a constituição do docente de computação. Cada prática (PeCC e ECS), em sua especificidade, complementa-se na interação com a escola e com os diferentes contextos, articulando conhecimentos de pedagogia, conteúdo e tecnologia.

Por fim, o Capítulo 14 – *Representações de atores sociais no relato da prática de estágio da Licenciatura em Computação: um estudo de caso* – tem base sistêmico-funcional, da área da linguística aplicada, e diz respeito ao modo como determinados participantes da prática de estágio, do relatório analisado, são discursivamente incluídos ou excluídos do relato das atividades de estágio. Estudos dessa natureza podem contribuir para a produção textual na área da Licenciatura em Computação, uma vez que possibilitam o entendimento do modo como as representações de participantes dessa área são linguisticamente construídas nos textos, e para a Análise Crítica do Discurso, já que evidencia, no discurso, os

participantes ideologicamente considerados importantes (os incluídos) e aqueles considerados dispensáveis (os excluídos).

\*\*\*

A partir de todas as práticas em modalidades de ensino em diferentes espaços, apresentadas ao longo desses catorze capítulos, é possível pensar e refletir sobre os diversos dilemas e desafios encontrados no decorrer da realização do Estágio Supervisionado Obrigatório, implicações estas que muitas vezes estão veladas e transvestidas por outras faces.

É importante conhecer e compreender como ocorre o processo de formação docente sobre o *aprender a aprender*, uma vez que, além de aliar a teoria e prática, é preciso que o aluno possa refletir sobre esta proposição; e é só a partir deste ato reflexivo que se evolui cada vez mais em busca da emancipação profissional. Assim, acredita-se que esses novos saberes advindos da prática da pesquisa e que essas trocas realizadas durante este período podem servir de base para a constituição ainda mais sólida do processo de formação da identidade docente.

Tenham uma boa leitura!

*Grupo de Pesquisa Tecnologias  
Educativas e Formação de Professores  
Licenciatura em Computação / IFFAR  
Campus Santo Augusto - RS*



# Capítulo 1

## **Estágio Curricular Supervisionado de um curso de Licenciatura em Computação:**

*(re)dimensionar os tempos, conquistar  
espaços e constituir identidades*

Marileia Gollo de Moraes<sup>1</sup>  
Adão Caron Cambraia<sup>2</sup>  
Cleitom Richter<sup>3</sup>

---

Socializar uma experiência é uma atividade exigente. Exige reflexão sobre a ação pedagógica, exige registro dessas reflexões e acima de tudo humildade para publicizá-las. Compactuo com Freire (1999, p. 39) que é “pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...], quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser, de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar.” Imbuída desse pressuposto freireano, inspirada

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais (URI-Campus Erechim); mestre em Educação (UFRGS) e doutoranda do Programa de Mestrado e do Doutorado em Educação nas Ciências (UNIJUÍ); professora do IF Farroupilha – *Campus* Santo Augusto/RS; participante do Grupo de Estudos em Política e Gestão Educacional e também do Grupo Tecnologias Educacionais e Formação de Professores, ambos vinculados ao IF Farroupilha. E-mail: marileia.moraes@iffarroupilha.edu.br

<sup>2</sup> Professor da Licenciatura em Computação, do IFFAR, *Campus* Santo Augusto; doutor em Educação nas Ciências (UNIJUÍ).

<sup>3</sup> Licenciado em Computação (IFFAR); especialista em Informática Aplicada à Educação com ênfase em Software Livre (IFFAR); mestrando do Programa de Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede (UFSM); professor do IF Farroupilha – *Campus* Santo Augusto. E-mail: cleitom.richter@iffarroupilha.edu.br

em um dos seus estilos de escrita, dialógico<sup>4</sup>, partilho, na companhia de professores do colegiado, algumas reflexões sobre a trajetória do Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura em Computação.

Nesta proposta, o texto transgride, em partes, algumas formalidades gramaticais. Escrevo em primeira pessoa do singular por ter convidado os colegas para dialogar, e em alguns trechos, coloco-me como porta-voz de um coletivo que foi se instituindo em processo de aprendizagem na tarefa de “formar professores”, aí escrevo no plural. Não há como evitar a emoção nessa perspectiva de pensamento, não é um romance, tampouco um drama, mas é um fragmento de experiência docente, que, juntamente com a formação inicial e continuada e a história de vida, compõem a nossa identidade docente (FARIAS, 2009).

Por outro lado, primei pelo rigor científico, trazendo como *corpus* de análise, o conteúdo de estágios que constam nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), desde o primeiro em 2008 até o construído no ano de 2014, em vigência no momento. Essa abordagem, permite a visualização da evolução histórica e conceitual e da constituição de um coletivo engajado, do colegiado e do Núcleo Docente Estruturante (NDE).

### *1. O Primeiro Estágio: um campo de possibilidades, dúvidas e incertezas*

A primeira turma do Curso de Licenciatura em Computação iniciou seu estágio no primeiro semestre de 2010, coincidentemente, momento em que fui nomeada como professora de pedagogia no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) - *Campus Santo Augusto*. No primeiro contato com

---

<sup>4</sup> Paulo Freire configurou nos seus livros-dialógicos reflexões sobre os desafios enfrentados por ele nas experiências profissionais dos anos de 1980 e 90. A) Em diálogo com Sérgio Guimarães, publicou “*Sobre educação*” (Vol. I e II) e também “*Aprendendo com a própria história*”. B) Em interação com Sérgio Guimarães e Moacir Gadotti, sistematizou a obra “*Pedagogia: diálogo e conflito*”. C) Em conjunto com Antonio Faúndez, sistematizou a publicação “*Por uma pedagogia da pergunta*”. D) Do diálogo com Frei Betto, publicou “*Essa escola chamada vida*”. E) Dialogando com Ira Shor, lançou “*Medo e ousadia – o cotidiano do professor*”. F) Em conversa com Adriano Nogueira, socializou “*Na escola que fazemos*”. E ainda, nesse período, publicou sozinho a obra “*A educação na cidade*”, “*Pedagogia da esperança*”, “*Pedagogia da autonomia*” e “*Política e educação*” (SCOCUGLIA, 1999).

a coordenação do curso<sup>5</sup>, recebi o PPC e a informação de que ministraria todas as disciplinas pedagógicas, dentre elas o Estágio Supervisionado.

O único material a respeito do referido estágio era o PPC. De forma breve, no corpo do texto, indicava a destinação de 400 horas do curso (divididas em 3 semestres: 100, 100 e 200 horas, respectivamente) e o mais específico constava na ementa Estágio Supervisionado I, II, III:

Prática profissional supervisionada, desenvolvida em campo de estágio (Escolas de Ensino Fundamental, Médio ou Técnica – públicas ou privadas, Escolas Técnicas, Empresas ou em Coordenações Regionais de Tecnologia de Educação). Envolve o desenvolvimento de atividades compatíveis com o perfil profissional da Licenciatura em Computação de acordo com um plano elaborado previamente. O acompanhamento das atividades prevê reuniões com um professor responsável e um supervisor na instituição acolhedora e a elaboração de documentos e relatórios relativos às atividades desenvolvidas. Nesta etapa serão realizadas atividades de orientação, participação, observação, pesquisa, produção de artigos, elaboração de seminários/projetos (BRASIL, 2008, p. 51).

Tínhamos em mãos um campo de possibilidades, pois “tudo” tinha que ser criado, porém as dúvidas e incertezas eram muitas. Coincidiu, nesse período, estar como única professora da pedagogia, com o trânsito<sup>6</sup> dos poucos professores de Computação. Lembro que insisti para que pensássemos, juntos, sobre o estágio e apenas uma professora de computação<sup>7</sup> dispôs-se a auxiliar nas orientações com o apoio da coordenação de curso e direção de ensino<sup>8</sup>.

Naquele contexto, não havendo um coletivo de professores, nem pistas de constituir-lo, reconfigurei a experiência pedagógica docente na orientação de estágios da minha instituição<sup>9</sup> de origem. Distribuí as 400 horas, em momentos de observação, docência compartilhada, prática docente, orientações iniciais, acompanhamento, planejamento,

---

<sup>5</sup> À época, o professor Raphael d’Acampora.

<sup>6</sup> Nesse período não estavam regulamentadas as remoções e transferências. A rotatividade no eixo de informação e comunicação foi significativa e repercutiu na fase inicial do curso.

<sup>7</sup> Professora Sirlei Rigodanzo, na época, contratada. Atualmente, professora do IFFAR *Campus* Panambi.

<sup>8</sup> Professora Janice Boeira, na época.

<sup>9</sup> Curso de Pedagogia (URI - Campus Erechim).

elaboração de relatório e seminário de socialização; e, inclusive, adaptei as planilhas para o registro dessas ações.

Parti da concepção de estágio curricular como um campo de conhecimento, que se difere do estágio profissional<sup>10</sup>, a partir do referencial teórico de Pimenta e Lima (2004). Nessa perspectiva, no estágio, são estabelecidas conexões entre teoria e prática, tendo como finalidade propiciar ao acadêmico uma aproximação com o campo de atuação profissional. É atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção no contexto educacional, que envolve a sala de aula, a escola, o sistema de ensino e a sociedade. Assim, afasta-se da compreensão de que seria a parte prática do curso (PIMENTA; LIMA, 2004).

Organizada a questão burocrática, o próximo desafio foi “encarar” (na cara e na coragem) as expectativas dos estagiários, inclusive, utilizando aulas das outras disciplinas as quais ministrava, pois não havia horas destinadas ao estágio na carga horária semanal de aulas. Orientei sobre o processo do estágio, desde a primeira abordagem ao gestor da escola, temas como agendamento e procedimentos da observação e da docência compartilhada, elaboração do projeto de estágio, planos de aula, registros das aulas, elaboração de relatório final e temas envolvendo cuidados com a documentação. Em dupla, orientamos e supervisionamos todos os alunos da turma. Tantas foram as perguntas, não foi, professor Cleitom Richter<sup>11</sup>?

De fato foi um momento do curso em que enfrentamos muitos desafios. A Licenciatura em Computação passava por um período ímpar de constituição da sua identidade, pois os acadêmicos passariam a atuar em ambiente externo e a comunidade escolar local e regional passaria a conhecer as ações do *campus* e, em especial, o curso de Licenciatura em Computação.

Naquela época, na condição de estudante, senti na pele os rigores dessa experiência, pois, embora já estivéssemos no 4º semestre do curso, parecia que mal havíamos começado. Vale lembrar que as dinâmicas e

---

<sup>10</sup> O estágio profissional, por sua vez, tem por objetivo inserir os acadêmicos no campo de trabalho, volta-se à especialização e o treinamento nas rotinas de determinado segmento do mercado de trabalho. A residência médica, o estágio na empresa ou no escritório de advocacia convergem nesse sentido (PIMENTA; LIMA, 2004).

<sup>11</sup> Na época, estagiário da primeira turma.

atividades desenvolvidas durante as aulas, bem como o embasamento teórico proposto, conforme Pimenta e Lima (2004), foram fundamentais para o sucesso dos primeiros estágios. Hoje, na condição de docente e egresso desse curso, posso imaginar a expectativa dos professores daquele período, em especial a da Prof<sup>a</sup>. Mariléia, ao encarar o desafio de apresentar e orientar a todos os acadêmicos em estágio para as diversas escolas da região.

Esse contexto, resgatado pelo professor Cleitom, de incerteza quanto à identidade do curso, do profissional que estava sendo formado e quanto aos respectivos espaços de atuação, repercutiu diretamente nas primeiras experiências de estágio. Era chegada a hora de os acadêmicos lançarem-se ao entorno, sem estarmos “bem resolvidos” institucionalmente. Um aspecto positivo, foi o mapeamento do olhar das escolas a respeito da computação, do profissional da área e das possibilidades pedagógicas das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Os acadêmicos, inicialmente, não foram considerados professores em formação, aliás foram, muitas vezes, confundidos com “monitores de laboratório”, “técnicos em informática” e/ou auxiliares dos professores das diversas disciplinas.

Temos que considerar que, com a evolução computacional, as tecnologias digitais trouxeram novas potencialidades à prática pedagógica e às mediações que são estabelecidas no contexto escolar. Novas potencialidades deram-se por meio de iniciativas de inclusão digital nas escolas, e um dos fatores determinantes foi a implantação de laboratórios de informática. E os primeiros profissionais selecionados para o trabalho pedagógico com esses laboratórios, foram profissionais especializados em informática - analistas de sistemas (FOFONCA, 2015).

De modo geral, nas observações, os estagiários constataram que os laboratórios existiam, mas, na maioria dos casos, não eram utilizados, por desconhecimento do sistema operacional Linux, má conservação dos equipamentos, precariedade de acesso à internet, ou, ainda, por ser o espaço considerado “intocável” para fins de preservação do patrimônio. Sendo assim, a maioria dos projetos desenvolveram-se em alguma disciplina da grade curricular, com conteúdos específicos, e até nos deparamos com estagiários “ensinando” matemática, língua portuguesa, história, geografia, utilizando as TDIC como uma ferramentas cognitivas (JONASSEN, 2007).

## *2. A constituição de espaços institucionais, coletivos, para pensar e normatizar os estágios*

As experiências de estágio curricular supervisionado da Licenciatura em Computação, no *campus* Santo Augusto e, também, no IFFAR (na época, nomeado de CEFET, IFF, IFET), foram evoluindo na constituição de espaços para pensar os estágios, desde elaboração de normativas e criação do setor de estágio, que passou a cuidar dos convênios entre a instituição proponente e as instituições concedentes.

O primeiro Regulamento dos Estágios Curriculares Supervisionados para os Cursos do Instituto Federal Farroupilha, a Resolução do Conselho Superior nº 48/2010, data de 08 de outubro de 2010. E apenas o capítulo IX tratava das especificidades dos cursos de licenciatura. Data de 2010, a orientação 02/2010 da PROEX quanto às normas de elaboração dos relatórios de estágios. Já em 2011, foi aprovada a Resolução do Conselho Superior 43/2011, regulamentando os estágios supervisionados dos cursos de licenciatura, complementando a resolução anterior.

Nos segundos e terceiros estágios dessa primeira turma, e com as turmas subsequentes, já contávamos com as regulamentações, com a disponibilidade de mais alguns colegas do colegiado de curso e com a chegada de mais uma professora da pedagogia, Márcia Rosmann.

Em 2011, na reformulação do PPC, foram distribuídas mais proporcionalmente as 400 horas do Estágio Supervisionado nos três semestres: 116,67 horas para o primeiro; 133,33 horas para o segundo e 150 horas para o terceiro. Avançamos, ao ampliar o campo do estágio para além dos espaços educativos formais, nos seus diferentes níveis e modalidades, para espaços educativos não formais. Também, por garantir um espaço/tempo no horário de aula dos acadêmicos, constituindo uma identidade de componente curricular.

Nas aulas denominadas “teóricas”, orientamos sobre as normativas e respectivos trâmites com o setor de estágios do *campus* e as instituições concedentes do espaço para o desenvolvimento do projeto. Realizamos leituras, debates, operacionalização e avaliação sobre os conteúdos da docência: identidade profissional; estágio como aprendizagem da profissão, para quem não exerce o magistério; estágio como proposta de formação contínua, para quem já exerce o magistério; o estágio como pesquisa,

planejamento, elaboração de projeto, planos de aulas e relatório final. Também realizamos a sistematização da experiência para apresentação em seminário na turma e posteriormente para as demais turmas.

Nesse período, já foram elaborados projetos de estágios para a formação de professores, focando a informática básica, por solicitação das escolas, que se deram conta de que os alunos aprenderiam, com os estagiários, conhecimentos que faltavam ao professor. Mais adiante, foi aparecendo a solicitação de utilização de recursos da internet e *softwares* educacionais. Isso nos leva a concordar com Fofonca (2015), de que a implantação dos primeiros laboratórios de informática nas escolas foi um dos fatos determinantes para a inclusão das tecnologias digitais no campo da educação. Depois, a incorporação da internet e agora está acontecendo com o *software* educacional e com as ferramentas e aplicativos na Web.

Nesse contexto, gerou-se um impasse conceitual sobre a identidade profissional do Licenciado em Computação: pode/deve-se “ensinar” computação enquanto uma disciplina, inexistente nos currículos escolares e/ou pode/deve-se desenvolver projetos de informática na educação? Esse avanço conceitual só foi possível com a chegada de novos colegas ao colegiado do curso, os professores: Juliani dos Santos, Márcia Fink, Adão Caron Cambraia, Renira Soares e Eduardo Dalcin.

Aqui, o professor Adão resgata o que, até esse momento, considero como auge da trajetória de constituição dos estágios:

Ao iniciarmos nossas atividades (aqui falo em nome do grupo ingressante em 2011) no curso de LC, havia uma preocupação latente, principalmente em relação ao futuro profissional dos licenciandos, que questionavam: “O que faremos quando formados?”; “Esse é um curso de pedagogia ou computação?”; “Quem é o licenciado em computação?”; “Existem outros cursos de licenciatura em computação?”; “Se existem, como trabalham?”. Frente a esses questionamentos, percebemos um certo “isolamento do curso”, uma necessidade de conhecer outras experiências de LC. Com a intenção de romper esse isolamento e construir algumas respostas para aos questionamentos, os professores do curso organizaram um encontro de licenciaturas em Computação para promover uma troca de experiências e fortalecer a proposta dos cursos.

O encontro foi realizado em abril de 2012, junto com o II Seminário Nacional de Inclusão Digital, na Universidade de Passo Fundo

(SENID-UPF), com a presença de Coordenadores de Cursos de Licenciaturas em Computação, representantes da Sociedade Brasileira de Computação, alunos e professores. A programação contou com um painel sobre a atuação do PIBID das LC, sendo que relataram suas experiências as seguintes instituições: IFFAR (RS); IF Bom Fim (BA); Universidade Federal da Paraíba (PB); IF Triângulo Mineiro (MG) e Universidade de Santa Cruz do Sul UNISC (RS). Apesar de não comporem a mesa, fizeram seus depoimentos a Universidade Federal de Pernambuco (PE), a Faculdade Cenecista de Osório (RS) e a IFRJ (RJ).

Após, o professor Dr. Daltro José Nunes (UFRGS) proferiu uma palestra intitulada “Caminhada dos cursos de Licenciatura em Computação: da criação aos dias de hoje”, e o professor Dr. Ecivaldo Matos (UFBA) proferiu a palestra intitulada “O impacto das novas diretrizes curriculares na formação de professores em Computação: convergências e divergências”. Um dos resultados do encontro foi a produção de um dossiê: “Licenciatura em Computação: reflexões teóricas e políticas”, que auxilia na reflexão sobre a trajetória ainda recente do curso. Após o encontro, os alunos perceberam que mais pessoas e instituições estavam envolvidas com a LC e notaram o esforço e empenho de todos por um reconhecimento perante a sociedade. Assim, os discursos que eram de desconfiança em relação ao curso passaram a ser de incentivo e defesa da proposta, pois o encontro favoreceu a constituição de uma identidade para o curso, para professores/formadores e para os estudantes da LC.

Retornamos desse encontro com novos questionamentos, principalmente em relação à forma de atuação da LC nas escolas. Nosso entendimento perpassa a ideia de que o curso precisa oferecer experiências relacionadas à informática educacional e, ao mesmo tempo, ao desenvolvimento de um pensamento computacional.

Professor Adão, penso que essas discussões também perpassaram, sistematicamente, as reuniões do Colegiado de Curso e NDE, e fortalecemos a identidade de cada etapa do estágio curricular supervisionado com um espaço de aprendizagem e reflexão da docência. Tanto que, ao revisarmos o PPC em 2014, além de distribuir mais proporcionalmente a carga horária (130 h, 130 h, 140 h, respectivamente) redefinimos espaços e campos de atuação primando para que o estagiário pudesse transitar em diferentes instituições e situações educativas:

O Estágio Curricular Supervisionado deve ser desenvolvido em espaços educativos formais, nas diferentes etapas e modalidades da educação básica e educação profissional técnica de nível médio, e podendo desenvolver uma parte inicial em espaços educativos não formais. O campo de atuação dos Estágios Supervisionados se referem: a) Estágio Supervisionado I – Inclusão digital; b) Estágio Supervisionado II – O Ensino da Computação; c) Estágio Supervisionado III - Informática na Educação e/ou o Ensino da Computação (BRASIL, 2014, p. 38).

Prossiga, professor Adão:

Essa articulação de temáticas para o estágio reflete a dinamicidade do curso de LC, que não possui uma disciplina específica de computação nas escolas, mas atenta para a necessidade do desenvolvimento de um pensamento computacional na educação. É um espaço que ainda precisa ser construído, dada a recente trajetória do curso, mas muitas experiências positivas já ocorrem nessa interlocução da LC com as escolas de educação básica. Algumas dessas experiências são socializadas por alunos e professores em eventos da área<sup>12</sup> e em produções bibliográficas<sup>13</sup>.

Ao abordar inclusão digital, informática na educação e ensino da computação (por meio de um pensamento computacional) ilustra a constituição de um profissional preparado para desenvolver atividades

---

<sup>12</sup> Dentre outros, destacamos dois: 1º) WINCK, J. A.; RISKE, M. A.; CAMBRAIA, Adão Caron. Gincana na educação básica: uma proposta para o ensino da computação. In: Fernanda de Camargo Machado; Hermes Gilbert Huberti; Janete Maria de Conto; Luciana Dalla Nora dos Santos; Monique da Silva (Org.). *Desafios atuais na formação de professores: consolidando um espaço de estudos no IF Farroupilha*. 1. ed. São Leopoldo: Oikos, 2016, v. 1, p. 90-99; 2º) WINCK, J. A.; CAMBRAIA, Adão Caron. Ensino de programação: ressignificando paradigmas na educação tecnológica. In: *XV Congresso Internacional de Educação Popular XXIV Seminário Internacional de Educação Popular II Seminário Internacional Sindical*. 2º Núcleo do CPERS Sindicato II Seminário Internacional de Educação Profissional do Instituto Federal Farroupilha, 2015, Santa Maria. Construindo Caminhos Possíveis para uma Educação de Qualidade. Santa Maria: IF Farroupilha, 2015. v. 1, p. 1-6.

<sup>13</sup> ROSMANN, Márcia Adriana; BENVENUTTI, Leonardo Matheus Pagani; FACENDA, Luisa Cadorim (Orgs.). *Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: constituição identitária e leituras de Paulo Freire*. Passo Fundo: Méritos, 2014. CAMBRAIA, Adão Caron; ROSMANN, Márcia Adriana; SOARES, Renira Carla. *Prática profissional na educação tecnológica: concepções, experiências e dinâmicas investigativas*. Passo Fundo: Méritos, 2015. CAMBRAIA, Adão; BENVENUTTI, Leonardo Matheus Pagani; MORAES, Marileia Gollo de. O projeto integrador num curso de licenciatura: a reconstrução de saberes por meio do Movimento Dialógico. In: HAMES, Clarinês; ZANON, Lenir Basso; ARAÚJO, Maria Cristina Pansera de. *Currículo integrado, educação e trabalho: saberes e fazeres em interlocução*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

que perpassam projetos interdisciplinares com utilização das TD, oficinas de inclusão digital e oficinas para a introdução do pensamento computacional nas escolas. Como a atuação desse profissional é bem ampla, o curso conta com disciplinas que visam agregar conhecimentos relacionados também à gestão e implementação de EAD, à criação de materiais didáticos digitais (jogos eletrônicos, *softwares* educacionais etc.).

E acrescento, professor Adão, que coerente à temática e às especificidades do projeto de estágio (bem diferente da época em que o professor Cleitom foi aluno do Curso), o acadêmico conta com dois professores, o coordenador do componente curricular e o professor orientador. Esse acompanha o processo de escrita do projeto, a elaboração dos planos de aulas e a elaboração do relatório final, bem como realiza, no mínimo, uma supervisão da docência em diferentes instituições: escolas de educação básica, telecentros, programas sociais, projetos educacionais no turno inverso à escolarização, núcleos de educação a distância, secretarias de educação com projetos de formação de professores.

Acrescento mais um avanço nessa trajetória: o seminário final, envolvendo todas as turmas do curso. Foi uma construção processual da atitude de comunicar a sua experiência e ouvir as experiências dos colegas, com respeito e ética. Socializar o processo de aprendizagem da docência, respectivas reflexões e sistematizações pelos acadêmicos, permite ressignificar o momento do seminário como avaliação da proposta de estágio do curso. A finalização do semestre com o seminário é gerador de novas discussões e apontamentos para outras possibilidades, tanto para os professores orientadores quanto para os acadêmicos.

Lembro-me da sensação no último seminário do qual participei, antes do afastamento<sup>14</sup>. Ela pode ser resumida numa frase: “Quero viver cem anos, mas se morresse hoje, morreria feliz”! Tenho certeza, de que os colegas continuaram ressignificando esse componente curricular, do qual resgatamos a trajetória como um aporte de memória e sistematização de experiência. Uma prova disso é que essa escrita é uma contribuição ao projeto de pesquisa sobre o Estágio do Curso de Licenciatura em Computação.

O estágio está se tornando uma preocupação de todas as disciplinas do curso? Estamos nos aproximando do ideal sugerido por Pimenta

---

<sup>14</sup> No segundo semestre de 2015, em função da licença maternidade, seguida de Licença Integral para Qualificação.

e Lima (2004) de que o estágio seja um eixo de todas as disciplinas, contribuindo para a formação de professores a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação? Acredito que chegamos ao ponto de nos autorizarmos a dizer “sabemos fazer, pensamos sobre esse fazer e fazemos cada vez melhor”. E que esse coletivo de professores reconhece de fato o estágio curricular e a docência como campos de conhecimento, não restam dúvidas. Mas daqui para frente, pelo menos por enquanto, não saberia contar.

### *Referências*

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves - RS. Unidade de Ensino Descentralizada de Santo Augusto, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Farroupilha. Projeto Pedagógico do Curso Superior Licenciatura em Computação Campus Santo Augusto, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Farroupilha Câmpus Santo Augusto. Projeto do Curso de Licenciatura em Computação, 2014.

FARIAS, Isabel Maria Sabino et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.

FOFONCA, Eduardo. *Entre as práticas de (multi) letramento e os processos de aprendizagem ubíqua da cultura digital*. Tese de doutorado, EAHC, São Paulo: Mackenzie, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

JONASSEN, David H. *Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Traduzido por: Ana Rosa Gonçalves, Sandra Fradão, Maria Francisca Soares. Porto: Porto, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.



## Capítulo 2

# Formação acadêmico-profissional na licenciatura: *a práxis do estágio supervisionado*

Márcia Adriana Rosmann<sup>1</sup>

Vagner Lean dos Reis<sup>2</sup>

Jéssica Amanda Camilo Sicheski<sup>3</sup>

---

Se os homens são seres do quefazer, é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ser uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se [...], nem ao verbalismo, nem ao ativismo. [...] Ação e reflexão se dão simultaneamente (FREIRE, 2014, p. 167-173).

A formação acadêmico-profissional dos professores tem sido alvo de grandes debates em âmbito mundial e amplamente criticizada pelos sujeitos que a praticam, ou seja, aqueles que são constituidores dela e por ela, igualmente constituídos: os professores formadores e os acadêmicos em formação. Vale destacar, ainda, que os supervisores de

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia – UNICRUZ/2007; especialista em Educação para as Diversidades – UFRGS/2014; mestre em Educação – UPF/2009; professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santo Augusto/RS; Email: marcia.rosmann@iffarroupilha.edu.br

<sup>2</sup> Licenciado em Computação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santo Augusto/RS; Email: vagnerlean10@gmail.com

<sup>3</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santo Augusto/RS; Email: jessicasicheski@gmail.com

estágio, professores da educação básica, sobretudo da rede pública, são também sujeitos com imensa capacidade reflexiva e formativa. É com essa prerrogativa que nos propomos a construir este texto, cujas ideias são desenvolvidas junto ao curso de Licenciatura em Computação, do IF Farroupilha – *Campus* Santo Augusto, espaço/tempo de atuação e de formação continuada dos sujeitos envolvidos.

Cada disciplina é desenvolvida com a responsabilidade sociocultural de refletir sobre as problemáticas constantes nas ementas e inerentes aos campos de atuação dos licenciandos: a educação, a informática na educação e a computação. Isso também ocorre com o desenvolvimento dos demais componentes curriculares do curso, sobretudo com os estágios supervisionados.

Na matriz curricular do curso, constam os estágios I, II e III, no 6º, 7º e 8º semestres. E a delimitação deste capítulo se deve à reflexão crítica acerca do desenvolvimento desses estágios, a partir das ações teórico-práticas de uma professora-pesquisadora formadora e de dois acadêmicos, o primeiro com os três estágios concluídos e o segundo, com a realização do primeiro estágio.

Vale destacar que durante todo o curso são ofertadas também as disciplinas de Prática do Ensino da Computação (enquanto Componente Curricular – PeCC)<sup>4</sup>, sendo que nos semestres citados ocorrem as PeCCs VI, VII e VIII, com a realização de leituras crítico-reflexivas de livros e/ou textos com temáticas direcionadas aos estágios. A reflexão teórico-prática vai se construindo na medida em que avançamos nas leituras reflexivas e nas ações e atividades práticas do estágio de cada acadêmico, das realidades vivenciadas e dos desafios encontrados ao longo do seu desenvolvimento.

---

<sup>4</sup> A Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) no curso de Licenciatura em Computação tem o objetivo de proporcionar experiências de articulação de conhecimentos construídos ao longo do curso em situações de prática docente; oportunizar reconhecimento e reflexão sobre o campo de atuação docente; proporcionar o desenvolvimento de projetos, metodologias e materiais didáticos próprios do exercício da docência, entre outros, integrando novos espaços educacionais como *locus* da formação dos licenciandos (IFFARROUPILHA, 2014, p. 35).

## *1. Experiências formativas vivenciadas pela práxis do estágio supervisionado*

Todas as experiências que vamos vivenciando ao longo da vida são constitutivas da nossa identidade pessoal. Quando atentamos para elas, por meio da reflexão crítica, diante do contexto da nossa profissionalização, estamos construindo nossa identidade profissional. Tão importante quanto a primeira, ela é nossa base teórica e prática, ou seja, é o que nos constitui como professores e nos caracteriza como sujeitos da práxis, pois o movimento formativo nunca cessa, ocasionando a passagem da “curiosidade ingênua para a curiosidade epistêmica” (FREIRE, 2011, p. 31).

A passagem não se faz automaticamente, mas se constrói por meio do compromisso que educadores e educandos assumem, ao assumirem-se crítico-reflexivos em suas ações e práticas ao longo do curso, especialmente no interstício dos estágios, ao entendê-los como campo de conhecimento e ao atribuir-lhes sentido epistemológico. A formação acadêmico-profissional dos professores, na perspectiva humano-progressista do ensino e da aprendizagem, base da construção da educação libertadora, considera, pois, que a unidade teoria e prática converge para o que vimos, a partir de Freire (2011), chamando de “práxis pedagógica”.

A práxis é aqui defendida com o fortuito interesse de responsabilizar professores formadores e acadêmicos em desenvolvimento como sujeitos da formação acadêmico-profissional, e não como meros objetos dela. Isso só é possível se cada um deles estiver predisposto a encarar sua tarefa como parte intrínseca e constituidora de sua identidade pessoal e profissional no espaço/tempo de sua profissionalização. Essa última é entendida como sendo todo o percurso formativo do sujeito professor: seus saberes, a formação inicial e a formação continuada, seus valores e suas crenças, suas identidades (ROSMANN, 2014).

O estágio supervisionado, no contexto da práxis humana progressista, torna-se espaço/tempo favorável “à mobilização de saberes e pode contribuir para a construção dos saberes relativos à formação inicial”, além de evidenciar “o potencial formativo” deste componente curricular. A práxis decorre, no entanto, da necessidade de que o estagiário se constitua diante desse processo desencadeado pelas “observações, problematizações, investigações, leituras, análises e formulações de novos conhecimentos essenciais à atuação docente”, cuja intenção é a promoção do debate sobre a práxis docente, pois há a compreensão de

que o espaço e o tempo do estágio constituem-se na articulação entre a teoria e a prática, sobretudo, “no contexto do ensino e da aprendizagem da profissão docente” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 10-11).

A formação de professores, nesse sentido, e considerando a relevância dos aspectos didáticos e suas égides epistemológicas, nas quais se fundamentam o ensino e a aprendizagem, torna-se comprometida com um amplo projeto de emancipação social e política, e de desenvolvimento humano. A práxis educativo-crítica, vivenciada pelos acadêmicos ao longo do curso, especialmente a partir dos estágios supervisionados, inclui-se, por sua capacidade criadora e instigativa, no percurso da profissionalização e da prática docente, inclusive, por despertar no acadêmico em formação o hábito investigativo, caracterizando-o dentro do axioma “ser professor é ser pesquisador” (BECKER; MARQUES, 2010).

Diante das leituras crítico-reflexivas, de livros e/ou textos científicos e com temáticas direcionadas aos estágios, realizadas no contexto das PeCCs<sup>5</sup>, pudemos dialogar, sem dicotomizar, pois “teoria e prática são componentes indissociáveis da práxis” (PIMENTA, 2012, p. 78). Desse modo, a unidade entre ambas é consenso do coletivo – professores formadores e acadêmicos em formação –, pois há o entendimento de que “a teoria e a prática constituem o núcleo articulador do currículo, permeando todas as disciplinas, tendo por base uma concepção sócio-histórica da educação” (PIMENTA, 2012, p. 84). A formação docente de que viemos falando engloba habilidades técnicas, científicas, pedagógicas e políticas, cujo compromisso profissional é com o ensino e a aprendizagem e, também, com a melhoria da qualidade de vida dos sujeitos da educação básica.

As condições em que são desenvolvidos os estágios – que são também as que permeiam o trabalho docente na educação básica – são fatores relevantes que precisam ser considerados ao refletirmos sobre a profissionalização docente, especialmente sobre o seu percurso. São essas condições que podem determinar e qualificar – ou não –, de acordo com as vivências experienciais, individuais e coletivas de cada sujeito: a práxis docente, sobretudo quando nos conscientizamos que “o professor é ser da práxis” (PIMENTA, 2012, p. 80). A qualificação da prática, portanto, torna-a, de fato, educativo-crítica.

---

<sup>5</sup> A PeCC difere-se das demais atividades práticas desenvolvidas no processo de ensino de determinado conteúdo, uma vez que esta não se restringe à aplicação dos conhecimentos científicos, mas constitui um espaço de criação e reflexão acerca do trabalho docente e do contexto social em que se insere, com vistas à integração entre a formação e o exercício do trabalho docente (IFFARROUPILHA, 2014, p. 35).

## *2. Primeiro estágio: mitos, desafios e a construção da docência*

A matriz curricular da Licenciatura em Computação é composta: por disciplinas de formação específica, pedagógica, básica e eletiva; pelas PeCCs; pelos estágios supervisionados e por, no mínimo, 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais, as quais devem ser desenvolvidas, individualmente, ao longo do curso. O maior desafio tem sido o processo de construção global desse currículo, de modo que ocorra uma interligação intencional entre todos os componentes curriculares e se construa a formação acadêmico-profissional integral, cujos saberes e identidades configurem-se ativamente na prática docente (ROSMANN, 2014).

A partir do 6º semestre do curso, iniciam-se os estágios supervisionados. Junto ao primeiro, surgem os mitos e os desafios, pois as atividades e ações do exercício da docência começam a se intensificar. As dúvidas e os medos de entrar na sala de aula, agora na condição de docente, diante de uma turma de alunos, podem transcender a impressão, pois refletem os mitos de que não vai ser possível dar conta de tamanha responsabilidade, uma vez que, além da criação dos projetos e planos de aula, há a incumbência de desenvolvê-los no decorrer do estágio.

Surgem, inevitavelmente, alguns questionamentos: Como vamos saber se estamos agindo de maneira correta? Será que a turma vai começar a fazer perguntas? E se a aula não for boa o suficiente e/ou ultrapassar o tempo previsto? Essas dúvidas, por um lado fortalecem os mitos, mas, por outro, são questões que precisam ser consideradas para adquirirmos autoconfiança. O aprendizado da docência constrói-se aos poucos, e, ao desenvolver cada estágio, por mais desafiadores que eles sejam sempre serão únicos, assim como cada novo ano letivo e cada nova turma com que iremos trabalhar no exercício da profissão.

O primeiro estágio é o mais complexo e, talvez, o mais importante, por isso é desafiador. A partir dele, nossa trajetória acadêmico-profissional começa a ser escrita e nossos conhecimentos teórico-práticos começam a ser criticamente refletidos e qualificados, pois estaremos atuando em uma escola real, com alunos reais, junto à educação básica, cujos mediadores do conhecimento seremos nós mesmos, com o auxílio constante dos orientadores e supervisores. Isso nos leva a afirmar que o estágio é, “por excelência, um lugar de reflexão, sobre a construção

e o fortalecimento dos saberes e da identidade docente” (PIMENTA, 2010, p. 62).

Inicialmente, contamos com as orientações gerais em sala de aula, na disciplina de estágio supervisionado, e também temos o apoio dos orientadores, individualmente, além de contar com as orientações do supervisor da parte concedente. O Estágio Curricular Supervisionado I totaliza 130 horas, sendo 16 de observação. Nele, o estagiário tem a oportunidade de conhecer a escola, sua infraestrutura, seus recursos humanos, sua estrutura pedagógica e de gestão:

O estágio de observação, pelo simples fato de introduzir o aluno na escola para observar o seu funcionamento, não o capacita para desvendar a complexidade desta. É fundamental que ele seja levado a conhecer e a refletir sobre o modo como tal realidade foi gerada, condição esta fundamental, mas não única para que venha a transformá-la (PIMENTA, 2012, p. 78).

Esse aluno, acadêmico da licenciatura, docente em constituição, acompanha e observa a turma, analisando juntamente com seu supervisor o desempenho da mesma e quais podem ser suas contribuições para o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Conhecer e entender a complexa realidade escolar, sobretudo do exercício da docência, requer o envolvimento integral do acadêmico em formação. Desse modo, nas 35 horas de docência compartilhada, o estagiário atua ativamente em conjunto com o supervisor. E, por fim, nas 35 horas de prática docente, ele desenvolve seu projeto, diariamente e detalhado em planos de aulas, junto à turma da educação básica.

A experiência formativa vivenciada no primeiro estágio foi significativa e instigante. Embora permeada por mitos e desafios – pois foi realizada com alunos do sétimo ano do ensino fundamental – e por ser uma turma pequena, porém heterogênea, com formas de aprendizagens diferenciadas, essa experiência proporcionou resultados positivos e enriquecedores. A proposta inicial de trabalho, ou seja, o projeto inicialmente elaborado, não estava obtendo o resultado esperado, e como o planejamento, projeto e planos de aulas não são estanques, mas flexíveis, passíveis de alterações, foi preciso repensar e reconstruir.

Encarada como mais um desafio, nova proposta foi desenvolvida juntamente com a supervisora da turma e ressignificada a cada aula. Como o “novo” gera curiosidade, e a computação, de modo geral, é

um objeto que desperta interesses, o novo projeto foi bem aceito pela turma, onde, de uma forma mais dinâmica, os trabalhos foram sendo realizados e a turma começou interagir.

Sendo o estágio considerado uma das etapas mais importantes para a formação acadêmico-profissional docente, é neste período que vamos enfrentar nossos mitos e desafios; que podemos tirar nossas dúvidas e acalantar nossos medos; aprender como lidar com certas situações inerentes à docência, as quais, para nós, ainda são novas. É a hora de nos prepararmos para assumir um compromisso com a educação, vendo suas reais necessidades, na prática, sem, no entanto, esquecermo-nos das questões teóricas. Por termos suporte de nossos orientadores e supervisores, sentimo-nos mais seguros para o exercício da docência, verdadeira práxis educativo-crítica.

### *3. Contribuições dos estágios para a formação docente em Computação*

Os três estágios do curso de Licenciatura em Computação podem ser realizados em espaços formais e não formais de educação. Os primeiros referem-se às escolas públicas e particulares do município e região. Os espaços não formais são os telecentros, as empresas, os sindicatos e outras entidades nas quais podem se formar grupos de sujeitos, de todas as idades e diferentes níveis de escolarização, para aprender e ensinar informática e ou computação. O estagiário deve escolher um desses espaços, formalizar o contrato e demais documentos exigidos para o desenvolvimento do estágio, obedecendo ao interstício de cada semestre letivo.

Considerando que não há componentes curriculares de informática e ou computação e afins nos currículos da educação básica, os estágios ocupam o tempo das outras disciplinas – português, matemática, história, geografia, ciências etc., – para se efetivarem, nos quais os conceitos destas são abordados pelo viés conceitual daquelas. Diferentemente, porém, ocorre em escolas técnicas e até mesmo no próprio IF Farroupilha – *Campus Santo Augusto*, onde, na matriz curricular do curso técnico em informática, integrado ao ensino médio, nos três anos, são ofertados componentes curriculares de informática e ou computação e afins. Um dos estágios, que relataremos a seguir, foi, inclusive, desenvolvido com o referido curso.

Os estágios supervisionados na licenciatura são para os acadêmicos vivências experienciais únicas, espaços e tempos de práxis, especialmente no contexto atual, onde a profissão docente vive momentos de instabilidade, seja pelo parco reconhecimento social, seja pelo descaso salarial. A escola pública, nesse sentido, requer profissionais humano-progressistas, cuja formação acadêmica perpassa a qualificação da docência, do ensinar e do aprender com sentido (GADOTTI, 2011). Ainda que muitos acadêmicos não sigam a docência na área da computação e não atuem com informática na educação, suas práticas de estágio proporcionaram grandes críticas e importantes reflexões acerca da educação, sobretudo da escola pública.

### 3.1. *Vivências experienciais dos estágios realizados*

Mesmo sendo bolsista do PIBID (Programa Institucional de Programa de Iniciação a Docência), atuando já com estudantes da educação básica, o impacto emocional causado pelo primeiro estágio foi marcante. O Estágio I foi realizado com o 9º ano de uma escola pública estadual. Na etapa de observação, logo no primeiro dia, curiosamente, os estudantes até pensaram que o estagiário seria mais um colega deles. Todavia, pudemos perceber o quão grande é a responsabilidade docente, especialmente quando, então, o professor regente e supervisor do estágio, apresentou o acadêmico em formação como um estagiário. Na sequência, realizando a docência compartilhada, foi possível usar um *software* criado, por meio do Microsoft Excel, para corrigir as questões de Bhaskara, algo novo para os alunos e para o professor da disciplina de matemática. Nessa etapa, as dúvidas e dificuldades dos estudantes foram minimizadas com o auxílio desse *software* na resolução dos exercícios.

Na etapa da docência, foi passada uma maneira de usar o Microsoft Excel para realizar as contas de Bhaskara utilizando fórmulas. Então, os alunos tiveram que passar para o programa algumas questões já realizadas no caderno. Outra tarefa foi a de mostrar como programar o referido *software*. Essa etapa foi mais difícil de realizar, pois tínhamos que ensinar como habilitar a aba “desenvolvedor” do programa Microsoft Excel; como criar uma interface e, ainda, o mais complicado: explicar o funcionamento do código. Nesse sentido, para facilitar o entendimento dos estudantes, procurou-se deixar o programa com o menor número de linhas de código possível, para, então, mostrar como funciona a sin-

taxe da lógica de programação. Todos conseguiram realizar a atividade. Demandou certo tempo, mas o trabalho foi concluído com sucesso.

O segundo estágio foi realizado com o primeiro ano do Técnico em Informática integrado ao ensino médio do IF Farroupilha - Santo Augusto, nas disciplinas de Programação I (Algoritmo), Aplicativos e Hardware. Na disciplina de Programação I, foi possível rever os conteúdos estudados no primeiro semestre da licenciatura, cujos algoritmos foram trabalhados no caderno e depois transferidos para o pascal através do compilador Free Pascal. Em Aplicativos, segunda disciplina, pudemos ter uma experiência com a criação de *sites* com o Wix, construir APPs com a fábrica de aplicativos e conhecer mais o pacote LibreOffice. Por último, na disciplina de Hardware, trabalhamos com conceitos básicos, erros de funcionamento e montagem de computadores.

\*\*\*

No terceiro estágio, foram realizadas atividades semelhantes às desenvolvidas no Estágio I, como criar o mesmo programa (ou seja, um conjunto de comandos para solucionar a fórmula de Bhaskara), mas este foi construído através da IDE<sup>6</sup> Lazarus, pois nos computadores do laboratório de informática da escola está instalado o sistema operacional Xubuntu<sup>7</sup>, que não possibilita a instalação do Microsoft Excel, sem falar que havia bloqueios quanto à instalação de novos *softwares*. Nesse caso, foram usados alguns netbooks da escola para demonstrar o funcionamento do *software* recém-criado, assim eles puderam corrigir suas funções. Nessa atividade, houve ainda a necessidade de construção do um gráfico relacionado à função solucionada. Assim, foi utilizado o *software* Geogebra para que os estudantes pudessem conferir tais soluções.

Esse terceiro estágio também foi realizado com o segundo ano na disciplina de Matemática e de Inglês. A turma tinha menos alunos que as outras e era mais calma também. Essa turma, estavam trabalhando em matemática e matrizes, então foi usado um *site* chamado Calculadora de Matriz, no qual é possível calcular a sua determinante, a soma, a subtração e várias outras funcionalidades.

---

<sup>6</sup> IDE, do inglês Integrated Development Environment ou Ambiente de Desenvolvimento Integrado, é um programa de computador que reúne características e ferramentas de apoio ao desenvolvimento de *software* com o objetivo de agilizar este processo.

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://docs.xubuntu.org/1704/user/pt/what-is-xubuntu.html>>.

Na disciplina de Inglês, foi usado o Duolingo em duas aulas no laboratório de informática. Foram atividades diferentes das aulas que estavam sendo realizadas anteriormente. Inclusive, perto do final da aula, eu informava para a professora os que conseguiram passar mais fases, e alguns até chegaram a fazer o teste de nivelamento e passaram a um nível mais avançado.

O terceiro ano estava trabalhando geometria plana e começava a geometria espacial, então foi trabalhado o programa Geogebra no laboratório de informática, através do qual foi mostrado como fazer algumas figuras geométricas e descobrir sua área e seu volume, perímetro, porém a geometria espacial não deu tempo de aplicar.

Em português, nos três anos, e em seminário integrado, com o primeiro e segundo anos, foi usada a ferramenta Google Drive. Os professores não conheciam essa ferramenta. Uma aluna usou-a em um trabalho, quando estudava no Instituto, mas não sabia muito sobre suas funcionalidades. O uso dessa ferramenta facilitou o trabalho do professor para ver os trabalhos dos alunos, pois ela permite compartilhamento de arquivos. Alguns alunos fizeram em casa os trabalhos, mas a maioria fez na escola. Apesar de alguns problemas, como de os alunos esquecerem a senha, os professores gostaram da ferramenta e se dispuseram a usar nas demais turmas nos anos seguintes.

Durante a realização dos estágios, muitas vezes pensamos que não iríamos conseguir desenvolver algumas atividades, mas quando se está no estágio sendo observado, vêm algumas ideias na cabeça e, pelo fato de poder observar a turma antes e ter uma docência compartilhada, tem-se facilidade em saber como usar a informática para auxiliar no aprendizado. De fato, na docência, no decorrer da profissão, não se tem esse tempo para conhecer a turma. É possível apenas ir conhecendo-a enquanto se trabalha.

Busca-se, por meio desse exercício, beneficiar a experiência e promover o desenvolvimento, no campo profissional, dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos durante o curso nas instituições superiores de ensino, bem como favorecer, por meio de diversos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural dos acadêmicos, futuros professores (SCALABRIN; MOLINARI, 2017, p. 3).

Nesse sentido, destacamos que muitas disciplinas do curso de Licenciatura em Computação serviram de base para a realização das atividades do estágio supervisionado. Tais disciplinas ofereceram o conhecimento necessário para a utilização de interfaces de desenvolvimento de aplicações, que podem ser utilizadas como facilitadoras do ensino e da aprendizagem. O uso de *softwares* de produtividade (editores de texto, planilha eletrônica etc.) foram úteis para os estudantes nas suas atividades diárias. A nossa presença nas escolas ajudou também aos professores em algumas tarefas, pois possibilitamos contato com novas ferramentas digitais, as quais continuaram a ser utilizadas depois do nosso estágio. Não foi uma vitória apenas para nós, estagiários, mas para a escola também, pois o aprendizado é mútuo.

### *Considerações acerca da práxis do estágio supervisionado*

As vivências no curso, a partir do desenvolvimento de cada ação e atividades propostas pela matriz curricular da Licenciatura em Construção, foram permeadas por dificuldades, possibilidades e grandes descobertas. As aprendizagens que se construíram diante de tais vivências, sobretudo pelos estágios, proporcionaram os diversos saberes inerentes à docência. A formação acadêmico-profissional na licenciatura pauta-se, por excelência e por primazia, em uma práxis educativo-crítica. A docência exercida no ensino superior reflete-se de modo direto na docência da educação básica, ainda que aquela não se responsabilize por esta, mas sugere, inclusive com o próprio exemplo, a formação de profissionais teórico-práticos investigativos, críticos e reflexivos.

O estágio supervisionado nas licenciaturas emerge de mero espaço/tempo de prática, tornando-se momento de intensa ação teórico-prática, cuja práxis vai tomando o espaço e o tempo da feitura docente e consequentemente da sua constituição, pois a identidade profissional vai ganhando corpo e transformando-se, vai, igualmente, transformando o ensinar e o aprender de professores formadores, acadêmicos em formação, professores e estudantes da educação básica. Os processos educativos são construídos e constitutivos de teoria e de prática em unidade, sem dicotimizá-las. A qualificação da educação, enquanto práxis humano-progressista, inscreve-se nessa prerrogativa: teoria e prática são uníssonas, quando se trata da educação sistêmica, intencionalmente formal.

Logo, a formação docente é um processo em permanente desenvolvimento. Desse modo, durante o curso de formação inicial, mais especificamente, a partir dos estágios supervisionados, os saberes vão construindo e reconstruindo o ser docente. A identidade dos acadêmicos vai se constituindo enquanto constitui a profissionalização, que ora ocorre por meio da ação e das atividades inerentes ao trabalho pedagógico. A formação acadêmico-profissional na licenciatura, portanto, é caminho para a educação problematizadora e para a práxis humana progressista.

### *Referências*

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwazsko. *Ser professor é ser pesquisador*. 2. ed. Porto Alegre: Mediações, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

IFFARROUPILHA. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação* (PPC, 2014). Disponível em: <[http://www.sa.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201471917156232ppc\\_licenciatura\\_em\\_computacao\\_2014.pdf](http://www.sa.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/201471917156232ppc_licenciatura_em_computacao_2014.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSMANN, Márcia Adriana; BENVENUTTI, Leonardo Matheus Pagani; FACENDA, Luisa Cadorim (Orgs.). *Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: constituição identitária e leituras de Paulo Freire*. Passo Fundo: Méritos, 2014.

SCALABRIN, Izabel Cristina; MOLINARI, Adriana Maria Corder. *A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas*. Disponível em: <[http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7\\_n1\\_2013/3\\_a\\_importancia\\_da\\_pratica\\_estagio.pdf](http://revistaunar.com.br/cientifica/documentos/vol7_n1_2013/3_a_importancia_da_pratica_estagio.pdf)>. Acesso em: 06 mai. 2017.

## Capítulo 3

# Dilemas e desafios do estágio supervisionado: *relatos de vivências*

Paola Rafaela Pizoni<sup>1</sup>,  
Jaqueline Bertolo e  
Andreia dos Santos Dias<sup>2</sup>

---

Ao pensarmos no que representa e significa a realização do estágio supervisionado para os alunos, encontramos vários dilemas e desafios que estão intrínsecos a esta etapa. Para muitos, é algo totalmente novo e suas implicações, na maioria das vezes, estão veladas, pois geralmente tudo que é novo nos remete a este sentimento. Contudo, acredita-se que é no estágio que teoria e prática conseguirão estreitar ainda mais os laços necessários para a constituição da identidade docente dos alunos, processo este que é fundamental e indispensável para aqueles que vislumbram a formação docente.

Pimenta (2011, p. 102-126) faz a seguinte afirmação:

O estágio supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações histórica-

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia – UNIJUÍ/2007; especialista em Gestão Empresarial – FEMA/2009; mestranda em Educação Profissional e Tecnológica – UFSM; professora substituta de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Santo Augusto. Email: ppizoni1985@gmail.com

<sup>2</sup> Acadêmicas do Curso de Licenciatura em Computação do IFFar Campus Santo Augusto.

mente situadas. [...] O profissional do magistério que se vê diante do estágio supervisionado em um curso de formação docente precisa, em primeiro lugar, compreender o sentido e os princípios dessa disciplina, que, nesse caso, assume o caráter de formação contínua, tendo como base as ideias de emancipação humana.

Nessa fase, é importante conhecer e compreender como ocorre o processo de formação docente sobre o aprender a aprender, uma vez que, além de aliar a teoria e prática, é preciso que o aluno possa refletir sobre esta proposição. Nessa etapa inicial de sua formação, quando se busca pela emancipação profissional, é que se espera o surgimento ou aperfeiçoamento do ato reflexivo. É só a partir dele que a realidade poderá ser modificada. É preciso romper com a ideia condicionante de ação pela ação e passar a refletir e aprofundar o que foi visto nas cadeiras acadêmicas, aliando isso com a construção de sua experiência e reconstruindo saberes.

Da mesma forma, a proposição deste texto é a de que se possa, pelos relatos de vivências aqui contidos, refletir sobre alguns aspectos ocorridos durante a realização do estágio. Geralmente, este é um momento cheio de expectativas, surpresas, angústias, questionamentos, alegrias e até dificuldades, mas que se faz necessário no processo formativo. É preciso que esses novos saberes advindos da prática e que essas trocas realizadas durante este período, possam servir de base para a constituição ainda mais sólida do nosso processo de formação da identidade docente.

### *1. Para início de conversa...*

Quando do início de uma nova turma em um curso de licenciatura, muitas das vezes, encontram-se questões como a insegurança e o receio permeando o cenário da classe, uma vez que muitos temem a questão central acerca de desenvolver um bom trabalho em sala de aula. Para alguns, o temor gira em torno do fato de se conseguir ou não dominar uma classe repleta de alunos tão heterogêneos, enquanto que, para outros, o temor principal está em não dominar o conteúdo necessário para a realização desta prática. Existem dúvidas ainda quanto ao método a ser utilizado nesta nova experiência, agregadas ao anseio por ministrar aulas. Há também aqueles sujeitos que já possuem certa

experiência e estão em busca de certificação formal, e aqueles que nem sequer pensam em lecionar.

O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura é tido como componente curricular obrigatório e tem como principal objetivo colocar o aluno diretamente em contato com a prática docente, no intuito de estabelecer relações diretas entre teoria e prática. É um momento destinado ao conhecimento do real funcionamento da escola, de como está organizada e estruturada (documentos vigentes) e como acontecem as rotinas diárias da atividade docente. É uma exigência contida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, na qual os licenciandos precisam realizar atividades práticas em uma perspectiva de construção/reflexão da realidade, inserção na comunidade escolar, possibilitando, assim, a troca de saberes necessários à constituição de sua formação docente. Como nos mostra (Pimenta, 1997, p. 76), é importante para o licenciando que ele seja capaz de “saber observar, descrever, registrar, interpretar e problematizar e, conseqüentemente, propor alternativas de intervenção”. Pimenta e Lima (2011, p. 55) comentam que é competência do estágio:

desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades.

São nos momentos em que o aluno se permite a experimentação desta vivência e consegue refletir sobre esta ação que ele se torna capaz de estabelecer uma relação concreta entre os conhecimentos adquiridos ao longo da formação e a sua efetiva prática docente. Nesse ponto, ele é capaz de perceber e indicar quais são as transformações necessárias nesta intervenção.

## *2. Formação de saberes docentes a partir do Estágio Supervisionado*

Ultimamente, muito se tem pesquisado e discutido em relação aos saberes docentes, e alguns destes estudos apontam a existência de diferentes abordagens teórico-metodológicas sobre como acontece o processo de aprender a ensinar (Alves, 2007; Marcelo, 1998). Dentro deste vasto campo, instigou-nos uma das abordagens que direciona sua investigação a quais os tipos de conhecimentos são essenciais para ensinar; como acontece esse processo de aprendizagem pelos docentes e quais são os requisitos que conseguem influenciar e determinar quanto este conhecimento será realmente utilizado na sua prática (Borges, 2001). Contudo, pela complexidade que existe acerca do conhecimento profissional docente, percebemos que não há apenas uma única teoria sobre esta aprendizagem da docência.

Nesse sentido, percebemos, durante nossa pesquisa, que grande parte do conhecimento docente, além de acontecer posteriormente através da formação continuada, possui seu desenvolvimento no período de formação inicial. Diante disso, corroboramos a ideia de Freire (2001): “o estágio se configura em uma etapa de um processo de emancipação profissional e de construção de conhecimentos na ação”. O mesmo autor aponta, ainda, que esse processo de “emancipação profissional” só acontece, quando está fundamentado em orientações pessoais e sociais. Conforme Freire (2001, p. 13):

A orientação pessoal enfatiza as relações interpessoais na sala de aula e valoriza o processo de desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos. Assim, as finalidades da educação são definidas em termos do crescimento dos alunos, da sua autonomia e integridade e da satisfação das suas necessidades. A educação é vista como um processo de libertação que pode fornecer os meios necessários para que as qualidades únicas dos seres humanos possam ser desenvolvidas.

Já quanto ao que significa a orientação social, Freire (2001, p. 14) afirma que:

A orientação social baseia-se no pressuposto que o ensino e a formação de professores constituem elementos de um movimento que tem como

finalidade o estabelecimento de uma sociedade democrática mais justa e humana. Os professores são vistos como agentes de mudança para uma nova ordem social e, como tal, as ações de formação podem ajudar os estagiários a compreenderem, quer os contextos sociais e políticos onde desenvolvem a sua prática, quer as implicações sociais e políticas das suas ações, tornando-os mais críticos e reflexivos.

Pode-se perceber claramente a intenção para que o aluno se torne um profissional reflexivo a partir desta interação social. Ao tempo em que encontramos estas fundamentações, alguns autores nos trazem indicativos referentes à baixa eficiência nos quesitos de aquisição de novos conhecimentos e de pouca relação destes com a prática em alguns cursos de formação inicial. Percebemos, dessa forma, que é possível a formação inicial ser compreendida de diversas formas, pois o que determina a mesma é a perspectiva que se tem sobre a aprendizagem da docência.

Nos discursos que permeiam a constituição docente, percebemos que esta é capaz de ultrapassar as barreiras da formação apenas teórica, quando em consonância com a reflexão e aprofundamento dos conhecimentos apreendidos durante a prática, desde que seja capaz de reconstruir saberes, os quais são constituídos e construídos em vários contextos. Conforme trazem Guerta e Camargo (2015, p. 608), “a construção e o acúmulo de conhecimentos pelo professor são potencializados pela reflexão, de modo que a prática do professor está diretamente ligada à prática reflexiva”. É nessa intenção de transformação do docente em agente reflexivo que a sua formação vai se constituindo e cada vez mais se faz necessária esta imersão na comunidade escolar para compreendê-la e indicar ações transformativas reais e necessárias.

Com relação à forma de construção dessa formação de saberes docentes, também se consegue perceber que, além dos conhecimentos construídos através das relações entre teoria e prática, os ambientes onde estas aprendizagens ocorrem possuem grande influência sobre os licenciandos. Na maioria das vezes, o estágio propicia um primeiro momento em que os alunos possam enxergar a escola, não apenas na condição de alunos, alheios às suas questões e implicações administrativas e burocráticas, mas como parte integrante das engrenagens que fazem que esta continue o seu funcionamento da melhor maneira possível.

Alguns ainda vislumbram as escolas como em sua época de estudo e vivência nas mesmas, e é preciso conhecer e identificar o outro lado

dessa realidade. Perceber-se como parte integrante deste sistema, em alguns casos, pode ser o fator impulsionador para o efetivo encantamento com a profissão docente, ou ocasionar o seu descontentamento.

### *3. Relatos reflexivos sobre o estágio*

#### *3.1. Primeiro relato: uma experiência que desafia medos e constrói possibilidades*

Quando se está por iniciar o estágio supervisionado obrigatório, sente-se certo conforto, pois é uma etapa pela qual todos terão que passar e ao longo do curso foi antecipada com o devido preparo. Porém, quando se chega na escola onde o estágio será realizado, nem tudo acontece como antes imaginado. Quando da realização do primeiro estágio, pode-se perceber que vários motivos implicam a realização ou não do mesmo, e um dos fatores a esta atribuição se dá porque algumas vezes não é difícil de encontrar um local para a realização do estágio, nem se encontram maiores dificuldades quanto à aceitação de um estagiário pelo docente regente da turma. Por outro lado, há outros casos – e estes são geralmente o primeiro “banho de água gelada” – em que algumas escolas, por motivos os quais não estamos contestando, não permitem que o licenciando possa realizar sua atividade prática. No caso do relato em questão, por sorte, quando da busca de uma escola para a realização do estágio, não houve empecilhos.

Na escola em que o estágio se realizou todos foram muito receptivos, uma vez que a aluna havia cursado seu ensino médio nela, com alguns dos professores ainda trabalhando lá. O estágio aconteceu no turno da manhã, inicialmente só com as turmas do ensino médio, sendo que a disciplina disponibilizada para a realização da prática foi a de Seminário Integrado, para a qual foi solicitado pela escola, em conversa com a supervisora do estágio, que a aluna pensasse e planejasse atividades visando auxiliar os alunos na formatação de trabalhos.

No primeiro dia na escola ocorreram algumas questões que a assustaram, como o fato de que a aluna teria que trabalhar com todas as turmas do turno matutino, lembrando que a escola atende a alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental e também do 1º ao 3º anos do ensino

médio, e, como algumas são turmas muito grandes, são subdivididas em outras 2 ou 3 turmas. Seriam ao todo sete turmas com as quais teria de desenvolver atividades, sendo que a carga horária do estágio destinada para a realização da prática docente era tão só de 35h. Logo, percebeu-se que, como eram várias turmas, não se conseguiria realizar qualquer docência em tão pouco tempo com cada uma delas, dentro do que a escola havia solicitado como proposta de atividade, e este foi um dos grandes pontos iniciais para que o pensamento de desistir do estágio iniciasse.

Outro ponto de grande influência negativa foi que a escola, apesar da receptividade, via na aluna alguém que estava lá para fazer tudo, principalmente pequenos reparos e manutenção dos equipamentos de informática, como se a mesma possuísse saberes técnicos em informática e que estava lá para solucionar os problemas. Infelizmente, em função da precariedade deste quesito em algumas escolas, acaba-se por confundir o licenciando em computação com alguém destinado a resolver problemas técnicos relacionados à informática, quando os mesmos estão trabalhando em sua formação docente aspectos mais voltados à inclusão digital em todas as suas formas.

Além disso, outra questão relevante é que, durante o período destinado à observação da escola e das turmas, sempre que acontecia a falta de um professor, a aluna precisava atender àquela turma, em substituição, o que acabava por comprometer o desenvolvimento das etapas previstas para a realização do estágio. Da mesma forma, foi informado pela escola que, quando da realização da docência compartilhada, momento destinado para que o aluno possa auxiliar o professor titular da turma, a aluna teria que já planejar e desenvolver as atividades com os alunos, uma vez que a escola percebeu que apenas a carga horária destinada à prática docente não daria conta para suprir as demandas existentes. Isso novamente feriu a organização prevista no PPC do curso, quanto à carga horária destinada para a realização dos estágios.

Esses foram fatos que levaram à desmotivação da aluna, que, além de não conseguir realizar as observações necessárias para o conhecimento da realidade da escola e das turmas, teve que assumir sem segurança e experiência algumas turmas, fato que pode ser intimidador para quem está iniciando seu processo formativo na prática.

Por ser o primeiro estágio, a aluna não conseguiu se sentir totalmente preparada para a atuação. Embora o estágio possibilite o aprendizado, a mesma relatou que não conseguiu se enxergar realizando tais atividades, e refletiu se talvez o que tenha faltado de sua parte fora uma maior persistência na tentativa de realização. Toda vez que surgia um assunto novo ou que percebia que teria que trabalhar algo que não dominava, via-se muito assustada e ficava parada naquele ponto sem qualquer evolução, conforme relata:

*Não sei se todos os alunos que estão estagiando pensam como eu pensava, mas pra mim era difícil, eu não sabia como buscar aquilo que eu não dominava em tão pouco tempo, nem como eu deveria fazer tudo isso, e, embora tenhamos uma boa orientação por parte de nossos orientadores, pra mim não foi suficiente, e realmente o meu problema era o medo. Quando estava pensando as atividades, tinha várias ideias, conseguia imaginar como seria, mas quando foi o momento de realizar, travei. Para mim, os principais medos acerca do estágio foram o do quanto me senti despreparada, como seria com os alunos, como agiria se os alunos não colaborassem. E outra questão bem estranha de citar era o medo do próprio professor que estaria junto comigo enquanto eu desenvolveria as atividades por mim planejadas. Eu pensava que teria que ser tudo muito correto, que teria que ser exemplar, porém não sabemos tudo, estamos iniciando nossa formação docente em algo totalmente novo e diferente do que estamos acostumados a fazer, por isso ficamos assim.*

Depois de um semestre nesta tentativa de realização frustrante do estágio, precisamos refletir sobre alguns aspectos dos fatores motivadores e desmotivadores do estágio, com o intuito de perceber se algum deles já pode ser visto de outra forma. Também devemos analisar se, com o passar de uma etapa constituinte da nossa formação docente, independentemente de ter sido positiva ou negativa, somos capaz de visualizar o que podemos fazer diferentemente, e até mesmo, se aquilo que nos causava medo, hoje já conseguimos enfrentar. É importante perceber que todas essas etapas, desde que reflexivas, fazem parte da constituição de nossa identidade docente.

### *3.2. Segundo relato: O estágio aos olhos de quem realiza a prática*

O estágio geralmente é o momento de maior apreensão vivida por um aluno de um curso de Licenciatura. Não é apenas receio por estar à frente de uma turma, mas também é em relação à escola, sua infraestrutura, o tempo para a realização de cada etapa, e em relação como organizar este cronograma de realização dividido entre as observações, docências compartilhadas e prática docente. Também são preocupantes o aparente desinteresse dos alunos tão discutido hoje, a falta de material didático e pedagógico, enfim, há uma lista imensurável de dificuldades que o estagiário poderá encontrar, e que passam a ser preocupação quase que constante antes da realização do primeiro estágio.

A sensação ao entrar pela primeira vez em uma sala de aula pode ser por nós aqui descrita como o famoso “frio na barriga”. Após um tempo, percebemos que não é só na primeira ou na segunda vez que essa sensação aparece, mas, segundo relatos de algumas pessoas com anos de docência, a sensação, ainda é sentida muitas vezes, inclusive no presente, para algumas. Talvez isto possa ser atribuído ao fato de que cada dia em uma sala de aula, apesar de estarmos com os mesmos alunos, é sempre único. Trata-se de indivíduos imbuídos de histórias, culturas, valores, de seres constituídos diferentemente uns dos outros e isto é o que torna tão singular esta prática docente.

O primeiro contato com os alunos geralmente acontece nas aulas destinadas ao cumprimento da etapa de observações do estágio. Nela, o estagiário tem a possibilidade de conhecer os alunos e o andamento da turma, bem como, inteirar-se do cotidiano da escola e, a partir de conversa com a equipe diretiva e com o professor titular da turma, elencar as principais necessidades de auxílio e atuação na sua área. É através da observação que se torna possível o ato inicial de rascunhar e planejar as atividades que irão ser realizadas durante toda a carga horária do estágio.

Passada essa etapa, o estagiário segue então para a docência compartilhada, juntamente com o professor titular da turma, e é nesse momento que uma interação maior com a turma começa a acontecer, e a experiência da prática docente propriamente dita ocorre. É quando se registram os primeiros contatos efetivos com o aluno, quando sua flexibilidade e habilidade precisam estar sempre em alerta e o momento em que se dão os primeiros passos rumo à constituição da identidade

docente. Como a insegurança e a incerteza são presenças constantes, tem-se a tranquilidade de estar compartilhando esta responsabilidade conjuntamente com o professor titular da turma. Ainda não é preciso planejar a atividade, mas aqui somos desafiados a auxiliar na realização e desenvolvimento das mesmas, o que nos permite conhecer possibilidades e alternativas de planejamento.

Realizadas as etapas iniciais, seguimos rumo à próxima, talvez a mais esperada e a que mais assuste. Agora, é preciso colocar em prática discussões e teorias que foram vistas e estudadas no campo acadêmico e também utilizar nesta mesma prática os aspectos e apontamentos obtidos da escola e da turma, quando da realização das etapas anteriores. Faz-se necessário planejar e realizar atividades que venham ao encontro das reais necessidades da turma, dos alunos, buscando de alguma forma re-significar conceitos importantes e imprescindíveis àquele nível escolar de forma dinâmica e atrativa. O planejamento constitui etapa fundamental nesse processo, e é preciso contar com o auxílio tanto do professor orientador da instituição de ensino, como do professor titular da turma, para ir balizando se as formas pela qual se está pensando e organizando as atividades estão coerentes, seja com o tempo para realização, faixa etária e nível escolar, seja com a realidade da turma em questão.

Sempre poderão acontecer imprevistos no decorrer da realização do estágio, e estes precisam servir de alicerce para a constituição de uma base ainda mais forte na construção da identidade docente. No decorrer da realização do estágio, o sentimento de autorrealização vai ganhando cada vez mais força, não por um empoderamento de quem já sabe tudo, mas por conta da humildade e da felicidade de quem construiu muito, de quem aprendeu e refletiu muito. Não o descrevemos aqui como um processo indolor, mas quando percebemos que fomos parte, mesmo que de uma fração mínima, na mudança de alguns, esta sensação é indescritível.

### *Breves considerações*

Diante de todos os apontamentos e relatos de vivências aqui expostos, concluímos que são realmente complexos os processos formativos de constituição da identidade docente, uma vez que vários fatores são contribuintes a este processo. Contudo, fica também muito clara a

importância da superação de obstáculos e principalmente a do papel reflexivo que necessita ser cada vez mais discutido e construído em cada um. Refletir sobre a teoria e a prática transcendendo sua essência dicotômica é mais que fundamental nesta etapa de formação inicial e precisa ser algo realizado de forma interna, por cada sujeito agente desta mudança, que almeja a transformação através de suas ações.

Percebemos que, para muitos, o estágio acaba por ser o primeiro contato concreto com as escolas. Compreender o seu funcionamento e as implicações de todos os fatores que afetam este local nem sempre é algo fácil ou positivo, mas é extremamente importante desmistificar as questões acerca deste tema e vivenciar esta realidade. Geralmente, sentimentos diversos nos acompanham neste momento – um misto de curiosidade, ansiedade, angústia, dúvida –, os quais não conseguimos controlar nem responder a que vieram, mas precisamos estar preparados e compreender que é só quando nos permitimos ultrapassar estas barreiras e enfrentar estes medos que estaremos dando um passo a mais em nossa formação docente.

### *Referências bibliográficas*

ALVES, W. F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200006>>. Acesso em: Fev. 2017.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 22, n. 74, p. 59-76, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf>>. Acesso em: Março. 2017.

FREIRE, A. M. Concepções orientadores do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos. In: *Colóquio modelos e práticas de formação inicial de professores*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>>. Acesso em: Março. 2017.

GUERTA, R. S.; CAMARGO, C. C. Comunidade de aprendizagem da docência em estágio curricular obrigatório: aprendizagens evidenciadas pelos licenciandos. *Ciência e Educação*. Bauru, v. 21, n. 3,

p. 605-621, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150030006>>. Acesso em: Jan. 2017.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores: o conhecimento sobre aprender e ensinar. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 9, p. 51-75, 1998. Disponível em: <[http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09\\_06\\_CARLOS\\_MARCELO.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE09/RBDE09_06_CARLOS_MARCELO.pdf)>. Acesso em: Jan. 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

## Capítulo 4

# O processo formativo de uma acadêmica de Licenciatura em Computação: *contribuições e reflexos nas práticas de Estágio Curricular Supervisionado*

Daiane Portela Aguiar Moura<sup>1</sup>

Márcia Fink<sup>2</sup>

Stéphane Rodrigues Dias<sup>3</sup>

---

O texto deste capítulo é resultado das reflexões feitas ao longo do tempo sobre o processo formativo de uma acadêmica de Licenciatura em Computação, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia *Campus* Santo Augusto, e que perpassa todo o curso de ensino superior.

Pretendemos, através deste estudo, oportunizar ao futuro profissional da educação em formação, e até mesmo ao docente, espaços para refletirem sobre sua carreira, na busca pelo aperfeiçoamento e qualificação dos seus processos formativos, sejam eles iniciais ou

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso Superior de Licenciatura e Computação; bolsista do PIBID – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *Campus* Santo Augusto. E-mail: daianepam@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Educação nas Ciências; docente e orientadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *Campus* Santo Augusto. E-mail: marcia.fink@iffarroupilha.edu.br

<sup>3</sup> Agradecemos a leitura, a revisão e as sugestões da Professora Stéphane Rodrigues Dias, doutora em Letras – Linguística, docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *Campus* Santo Augusto. E-mail: stephane.dias@iffarroupilha.edu.br

continuados, de modo a contribuir para a ressignificação de sua prática educativa.

Partindo do pressuposto de que a construção da identidade docente passa pelos campos pessoal e profissional, buscamos refletir sobre a trajetória de vida e o processo formativo docente, através da memória educativa, numa abordagem autobiográfica.

Dessa forma, o texto que segue é apresentado na perspectiva de uma discussão reflexiva sobre os relatos autobiográficos da trajetória de vida e do processo de formação docente.

## *1. Metodologia*

O desenvolvimento deste trabalho terá como metodologia a abordagem autobiográfica através de relatos de vivências e experiências, na tentativa de retratar a trajetória formativa de uma licencianda em Computação, desde o início até o final do curso superior. Da mesma forma, destacará pressupostos que foram fundamentais para qualificar os processos de formação inicial e continuada da profissional docente em formação.

A reflexão será dividida em seis partes, compostas por relatos dos principais fatos que marcaram a acadêmica no seu processo formativo, a saber: a sala de aula, as Práticas enquanto Componente Curricular (PeCC), a participação em eventos como ouvinte e como apresentadora de trabalhos, a participação no Pibid, a participação nos projetos de extensão e, por fim, as práticas nos estágios curriculares supervisionados já realizados. Este trabalho é de revisão bibliográfica e de memória educativa.

## *2. Resultados e discussões*

Durante o processo formativo no ensino superior, percebe-se que, a cada tempo de formação, novos saberes se solidificam, tornando a formação cada vez mais coesa, reflexiva, interativa e necessária. O mesmo se dá no processo formativo do sujeito como ser social, ao longo de uma vida toda (infância até a fase adulta), desde a trajetória pessoal até a trajetória profissional, modificando o sujeito durante

todo o processo. Para o caso específico deste trabalho, percebe-se que, no curso de licenciatura, todas as discussões teórico-práticas são decisivas para alcançarmos as mudanças almeçadas do sujeito em formação. Dessa forma, estudar e refletir sobre esse processo são os desafios deste texto.

### *3. A sala de aula*

É preciso enxergar a escola além da sua estrutura física, internalizando-a como um espaço pedagógico, local de aprendizado contínuo e inconcluso. O licenciando em Computação, ao chegar no ambiente escolar de ensino superior, sente-se um pouco perdido ao se deparar com um “novo mundo”. Com a percepção dessa situação, os professores utilizam diversas estratégias para facilitar o entendimento dos estudantes, e, ao mesmo tempo, para conquistá-los a permanecer no curso. Entre tantas atividades, destacamos: os seminários dirigidos, as dinâmicas de aula, as oficinas, os projetos de aplicação teórico-práticos, entre outros. Tais atividades fazem com que o acadêmico se familiarize aos poucos no curso em formação. A cada novo processo e etapa do curso concluído, o estudante vai adquirindo outras experiências e se consolidando como um futuro profissional da educação em computação.

As aulas se tornam fundamentais, o desenvolvimento de leituras e pesquisas nos enriquecem com os argumentos a serem abordados, os debates realizados em sala de aula fazem com que as ideias e opiniões sejam amadurecidas e respeitadas. As propostas de aprendizagem proporcionadas pelo curso são de suma importância, pois possibilitam aos alunos conhecerem-se melhor, ou seja, realizarem uma troca de experiência e de diferentes saberes no decorrer do processo.

### *4. PeCC – Práticas enquanto Componente Curricular*

As PeCCs são realizadas em todos os semestres do curso com uma carga horária total de 400, divididas em disciplinas de 50 horas por semestre. Essas disciplinas são articuladoras de práticas fundamentais no curso e se integram a outros componentes curri-

culares de cada semestre (especialmente uma disciplina técnica e outra pedagógica), proporcionando ao acadêmico diferentes formas de aprendizagem, ou seja, permitindo ao futuro professor atuar em diferentes áreas e turmas de uma escola. Normalmente, dão-se através de pesquisas, leituras e práticas em sala de aula, desenvolvendo, com isso, a autonomia docente e despertando no estudante a sua capacidade em desafiar-se na busca de novos conhecimentos a partir de uma prática direta de interação com a realidade escolar.

De acordo com Cambraia (2015, p. 24), “a prática profissional deve perpassar todo o currículo do curso, desenvolvendo-se através da PeCC e do estágio curricular supervisionado”.

Normalmente, no primeiro semestre do curso, os professores responsáveis pelas atividades da PeCC apresentam a proposta de trabalho a ser desenvolvida, que compreende uma pesquisa como *Estado da Arte* (FERREIRA, 2002) sobre a temática *Informática na Educação* ou o *Ensino da Computação*, através de uma pesquisa em diversos periódicos nacionais: SINEPE - Sindicato do Ensino Privado do RS; Leituras de Paulo Freire em CD; Revista Presença Pedagógica; SENID - Seminário Nacional de Inclusão Digital; ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANPED SUL - Fórum Sul de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação; CSBC - Congresso da Sociedade Brasileira de Computação; SBIE - Simpósio Brasileiro de Informática na Educação.

O estudante, em grupo, faz um apanhado das publicações sobre uma das temáticas acima e a apresenta na forma de seminário. A proposta da primeira prática compreende basicamente um olhar macro sobre as publicações existentes a respeito da área da informática e da computação, proporcionando ao estudante observar o que vem sendo produzido teoricamente nessas áreas.

No segundo semestre, realiza-se uma pesquisa de campo (para um olhar mais regional) sobre o que dizem os documentos das escolas da região sobre informática e computação. Para isso, os estudantes pesquisam diretamente esses tópicos no Regimento Escolar e no Projeto Político Pedagógico da escola definida para a realização de sua prática, buscando identificar ali como a informática ou a computação aparecem (e se aparecem) propostas nesses documentos.

No terceiro semestre, a proposta dá-se pelo estudo do Guia de Tecnologias Educacionais, visualizando as produções de tecnologias no Brasil que podem ser utilizadas pelas escolas como apoio didático-pedagógico ao ensino.

O Guia de Tecnologias é composto pelas tecnologias pré-qualificadas em conjunto com as tecnologias desenvolvidas pelo MEC. Com essa publicação, o MEC visa a oferecer aos gestores educacionais uma ferramenta a mais que os auxilie na aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas públicas brasileiras. Ele está organizado em cinco blocos de tecnologias (Acesso em: 26-11-2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/guia-de-tecnologias/apresentacao>>).

Durante essa prática, optou-se em trabalhar com o MECDaisy como tecnologia de ensino. Essa ferramenta foi desenvolvida para deficientes visuais e permite a produção de livros em formato digital acessível, no padrão *daisy*. O desenvolvimento das atividades dessa prática proporcionou apresentar um trabalho na forma de Seminário Integrado (SI), no qual todos os colegas do curso de Licenciatura em Computação puderam conhecer essa tecnologia.

Por se tratar de um assunto que interessava a muitos (até porque havia em sala um colega deficiente visual), realizou-se a apresentação; e os estudos para melhor compreender essa ferramenta de inclusão continuam. Através desse trabalho, foi possível realizar a escrita de um artigo e apresentação em eventos. Este é um assunto que diz respeito não somente às pessoas que são deficientes visuais, mas também a toda uma sociedade e principalmente aos futuros educadores, que, muitas vezes, não saberão qual será a realidade encontrada em sala de aula, nem que necessidades os futuros alunos irão apresentar.

No quarto semestre, os professores proporcionam a teoria mediada pela prática, fazendo com que o estudante comece a interagir diretamente com a escola, através de observação e, na sequência, propositivamente, através de elaboração de plano de aula que possa ser aplicado na escola, contando com a utilização de ferramentas computacionais sugeridas pelos estudantes (neste momento, com conhecimentos mais aprofundados sobre as tecnologias, decorrentes das práticas anteriormente desenvolvidas).

No quinto semestre, a proposição é realizar uma intervenção direta na escola com a utilização de uma tecnologia educacional. No caso deste trabalho, vivenciou-se a experiência de contato direto com professores da escola, através da aplicação de um questionário para identificar o que professores da disciplina de Língua Portuguesa conheciam sobre tecnologias educacionais disponíveis para essa área de conhecimento. Além do questionário, diferentes tipos de *software* que poderiam auxiliar nas aulas dos professores foram apresentados. A pesquisa e a aplicação de questionário possibilitaram a escrita de um artigo científico e também a apresentação em eventos, tais como: *Pré Mostra de Educação Profissional e Tecnológica (Pré MEPT)*, do IFFarroupilha Campus Santo Augusto; a aprovação para a *Mostra de Educação Profissional e Tecnológica (MEPT)*, do IFFarroupilha Campus São Borja, além da apresentação no *Seminário do Pibid*, em Santa Maria. Em vista disso, percebeu-se, enquanto acadêmica do curso de Licenciatura em Computação, a importância em se dedicar e realizar um bom trabalho, o qual nos rendeu “frutos”, como publicações, mas, acima de tudo, proporcionou experiências, reforçou a importância do comprometimento e da dedicação que o estudante deve ter para consolidar seu processo de formação.

A partir do sexto semestre, até o oitavo, e último, as práticas estão articuladas diretamente aos estágios. A partir desse momento, deixamos de ser grupos ou duplas para nos tornarmos indivíduos (“solitários”) que começam a realizar as atividades individuais dadas pelas práticas dos estágios.

### *5. Participação em eventos e no Pibid*

Durante os quatro anos do curso, são oferecidas muitas oportunidades aos acadêmicos para participarem de eventos; ou como ouvintes ou como apresentadores de trabalho, mas cabe a cada um escolher entre aproveitar ou não essas oportunidades.

Eu escolhi aproveitar e tive o privilégio de poder participar de diversos eventos, que muito contribuíram para a minha formação. Além de buscar novos conhecimentos, pude me aperfeiçoar em cada etapa de minha formação, aprendendo o máximo. A cada apresentação, houve uma troca de experiência; em cada viagem, uma bagagem

cheia de novos aprendizados, pois o aluno não aprende somente entre quatro paredes da instituição, e sim tendo oportunidades de conhecer novos horizontes, novas pessoas e de adquirir e resgatar tudo o que for de melhor para si e também para compartilhar com os demais colegas.

Entre os eventos de que participei, a maioria foi oportunizada em função de eu estar participando do Pibid, programa esse que comecei a fazer parte quando estava no terceiro semestre do curso e no qual permaneci até o sétimo semestre; naquele momento, precisei me afastar por motivos particulares. Sinto-me muito orgulhosa e feliz em dizer que eu fiz parte deste programa.

Enquanto bolsista do Pibid no *Campus* Santo Augusto, participei de um colóquio, de MEPT e de semana acadêmica, ajudando na organização dos eventos, além, é claro, de inúmeras apresentações de trabalhos. O que pude perceber, nesse período, foi meu processo de evolução, a exemplo de minha experiência na semana acadêmica do curso de Licenciatura em Computação, da qual, no primeiro ano, participei apenas como ouvinte; no segundo, ajudei na organização; no terceiro, participei ajudando na organização e ministrando uma oficina, juntamente com uma colega, sobre a lousa digital, e, neste último ano, atuei como ouvinte e fiz uma apresentação de trabalho referente ao Projeto de Extensão *Pé na Estrada*. Todas as apresentações e outras experiências se deram por eu fazer parte do Pibid, programa esse que, a meu ver, tem um papel fundamental e muito importante para os licenciandos, uma vez que permite ao estudante superar os medos, acreditar na sua capacidade de aprendizado, enfrentar diferentes situações dentro e fora de um ambiente escolar. Tudo isso nos possibilita ter experiência com alunos antes mesmo de iniciarmos as práticas do estágio, fazendo com que, quando chegemos nessa etapa, estejamos mais preparados para atuar como docentes. Para Antunes (2002, p. 17),

O processo inicial e suas incertezas só é vencido em virtude da exaltação de estar colocando em prática o que foi estudado durante o curso de formação. É a relação teoria-prática que está sendo vivida diariamente; é a possibilidade de “tornar-se professor”, responsabilizar-se por “sua” turma, pelo processo de crescimento das crianças.

Esses fatores, aliados ao desejo de ensinar, auxiliam o professor a vencer os inúmeros obstáculos do início da carreira [...]. Angústias e incertezas somente são trabalhadas com o passar do tempo, em função da confiança conquistada e pelo respeito demonstrado por colegas de escola, alunos e comunidade de um modo geral.

Dessa maneira, com o Pibid, estamos um passo à frente nesta questão, pois aprendemos a ter ética e disciplina e temos o mais importante, que é a liberdade em dialogar com nossos coordenadores para procurar fazer sempre o que é certo. O Pibid me fez crescer tanto pessoalmente como profissionalmente. Aos poucos, fui deixando minha timidez de lado e começando a expor minhas ideias e pensamentos.

O primeiro trabalho que apresentei através do Pibid foi sobre o MECDaisy, o qual já citei anteriormente; na oportunidade, escrevemos um resumo expandido e fomos apresentá-lo no *Campus* São Vicente do Sul. Lembro-me de que estava muito nervosa e ansiosa. O fato de o aluno ter a oportunidade de sair de seu ambiente e poder trocar experiências faz com que se desenvolva ainda mais. Em seguida, participei como ouvinte no InteropDay, evento realizado em Ijuí.

Na sequência, anualmente no mês de outubro é realizado, na cidade de Foz do Iguaçu, a *Conferência Latino Americana de Software Livre* (LATINOWARE), um evento que se realiza no Parque Tecnológico Itaipu (PTI), onde acontecem diferentes palestras e oficinas relacionadas ao universo da tecnologia da informação e do *software* livre. O curso superior de Licenciatura em Computação e os formandos do Técnico em Informática integrado são convidados a participar do evento, e, durante esses 4 anos de curso, apenas da edição 2016 não consegui participar. No entanto, esses momentos foram únicos e procurei aproveitá-los ao máximo. Participei como apresentadora de trabalho na *MEPT*, no Instituto Federal *Campus* São Borja, com o tema *O uso do Software Educacional sob a Ótica Docente*. Com modificações ao tema anterior, participei em Santa Maria como ouvinte e apresentadora de trabalho no *III Seminário de Licenciatura*, no *II Congresso Institucional do Pibid*, no *II Encontro de Professores do ProEJA*, no *II Encontro de Gestores de Educação a*

*Distância*, e, como ouvinte, participei das palestras do *Seminário Nacional de Inclusão Digital (SENID)*, que acontece de dois em dois anos na UPF em Passo Fundo.

## 6. *A extensão*

No segundo semestre de 2014, comecei a fazer parte do projeto de extensão Paulo Freire, no qual estudávamos as ideias do escritor, e, em meio aos nossos estudos, encontramos um artigo de Mestrado que contava a história da Escola 29 de Outubro, da cidade de Pontão/RS, que usava a mesma didática com seus alunos. Tratava-se de uma história de muita luta para conseguir seu espaço; então, marcamos uma viagem para conhecer de perto aquela história. Daquele momento em diante, passamos a estudar juntos sobre os métodos de ensino utilizados pelos professores daquela comunidade. No ano seguinte, continuamos com o nome *Construindo Itinerários Mediatizados pelas ideias de Paulo Freire: EEEF 29 de Outubro e IF Farroupilha*. Um grande enriquecimento de troca de saberes.

No ano de 2015, participei do projeto de extensão *Pé na Estrada*, projeto esse que tinha como objetivo levar conhecimentos básicos de informática a escolas da região, incluindo cidades como Coronel Bicaco, Redentora, Miraguaí, Tenente Portela e Santo Augusto, através do desenvolvimento de oficinas para alunos e professores. Segundo Nóvoa, existem “as opções que cada um de nós tem de fazer enquanto professores(as), que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam, na nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser. É impossível separar o ‘eu’ pessoal do ‘eu’ profissional” (1992, p.17).

Acredito que, independente do curso que você escolher, precisa dar o seu melhor, e foi isso que sempre procurei fazer, desafiando-me e procurando vencer meus medos, mas nunca dizendo “não” aos meus mestres, que depositaram confiança em meu trabalho e em minha capacidade.

## 7. As prática dos estágios

O Estágio Supervisionado faz parte do curso de Licenciatura em Computação e é dividido em três momentos, que acontecem no 6º, 7º e 8º semestres, com carga horária diferenciada, sendo o primeiro com 116 horas, o segundo com 133 horas e o terceiro com 150 horas. O estágio é de suma importância para a formação docente, pois é através dele que se começa a constituição identitária, quando o aluno tem o primeiro contato com as escolas e começa a sua profissionalização. É neste momento que o aluno coloca em prática todos os conhecimentos e experiências adquiridas no decorrer do curso e descobre em si um pesquisador.

Durante os estágios, temos três momentos, que são: observação, docência compartilhada e docência. Ao mesmo tempo que nós acadêmicos precisamos observar e atuar, também estamos sendo observados e avaliados.

De acordo com Richter (2014, p. 127), “a busca pela qualidade profissional faz dele um sujeito pesquisador, cujas ações e iniciativas são observadas pelos gestores das disciplinas cursadas e pela orientação do estágio”. Nesse sentido, o aluno estagiário tem uma responsabilidade perante seus alunos, supervisores e orientadores. Como citei anteriormente, o Pibid foi de suma importância neste momento de minha trajetória, pois, quando fui para a sala de aula, tinha um domínio e consciência do que ensinar e de como fazer com que meu aluno aprendesse. Nós aprendemos durante o curso, e também com as experiências adquiridas neste período, que, antes de tudo, precisamos planejar nossas aulas tendo em mente em qual escola vamos atuar, qual será nosso público-alvo e o que como docente queremos que nosso aluno aprenda.

No meu primeiro estágio, escolhi trabalhar com o 5º ano de uma Escola Municipal localizada no bairro em que moro atualmente. Durante essa prática, propus à turma desenvolver um *software* educativo de matemática (no editor de apresentação), pois, no primeiro momento de observação, consegui perceber que os alunos estavam com dificuldade nesta disciplina, e conversando com a professora da turma, ela também me sugeriu trabalhar mais com conteúdos que os ajudassem no desenvolvimento de conceitos matemáticos. No

momento da docência compartilhada, eu me sentia incapacitada, pois não tinha abertura para ajudar nas aulas; a professora era ótima no trato comigo, porém era acomodada, não trazia ou criava algo novo para ajudar no desenvolvimento de suas aulas. Seus alunos chegavam, sentavam e começavam a copiar do livro; essa era a rotina da turma, sem diálogo e sem motivação com a professora. No entanto, quando comecei a minha prática, os alunos passaram a ter aulas no laboratório de informática, fato que contribuiu para que conseguisse desenvolver e despertar neles um interesse maior para vir à escola.

No segundo estágio, desafiei-me a trabalhar com uma turma de Educação de Jovens e Adultos; dessa vez, o desafio foi com o EJA. Essa turma me surpreendeu muito e aprendi muito com ela também. Nesse estágio, durante as observações conversei com a professora e a questioneei sobre alguma disciplina em que necessitasse de ajuda, para eu trabalhar a informática. Por sugestão da regente da classe, trabalhei então com as disciplinas de Português e História, articulando atividades que proporcionaram que os alunos escrevessem sobre sua história de vida, e, a partir delas, usamos a informática para fazer a socialização dos textos.

Finalmente, no meu último estágio, um pouco mais complicado, uma vez que decidi estagiar com o 2º ano do ensino médio de uma escola estadual, minha prática se deu em mais de uma disciplina, o que me fez planejar atividades relacionadas à informática e articuladas com diferentes conhecimentos.

Contudo, durante minhas três práticas de estágio, a cada uma que vivenciava, fui percebendo meu amadurecimento e a evolução do meu processo formativo. Acredito que todas as atividades vivenciadas durante o curso, desde a sala de aula, as práticas pedagógicas, os eventos, a extensão, e o Pibid, todas foram importantes para minha formação, especialmente quando iniciei as práticas do estágio; isto porque percebi que todo o percurso formativo tinha me dado uma boa base epistemológica para me deixar mais segura quando das experiências com os estágios.

Entendo que o estágio nos mostra a realidade que iremos enfrentar e que esta fase é a mais importante, sendo que precisamos estar preparados para seguir na carreira que escolhemos. Daqui para frente, o curso está concluído mas a estrada é longa. Procurarei atuar

dando o melhor de mim, demonstrando que as tecnologias estão aí para as usarmos. Precisamos estar sempre nos atualizando e estudando para trazer para o nosso aluno a melhor forma de aprendizagem, fazendo com que ele aprenda de uma forma mais prazerosa. Nesta perspectiva, colocarei em prática tudo o que foi me ensinado em sala de aula, tudo o que aprendi participando dos projetos, sendo bolsista Pibid e com as experiências adquiridas ao longo desses quatro anos no curso de Licenciatura em Computação.

### *Considerações finais*

É inegável a importância do processo formativo para qualquer profissão. E não seria diferente para a docência. Encarada dessa forma, como um processo de profissionalização, a formação docente assume grandes responsabilidades.

O docente, em sua formação profissional, está construindo inicialmente o seu saber, procurando relacionar o conhecimento teórico relativo à sua especificidade. Tal conhecimento será utilizado na prática quando o docente precisar conduzir seus saberes para solucionar os impasses que surgirem durante a docência.

Além disso, compreender o percurso dessa trajetória é de suma importância, pois traz elementos que fundamentam o processo de formação docente como um todo. Este texto assume essa perspectiva, pois acredito que o processo inicial e seus desafios só são vencidos em virtude de se colocar em prática o que foi estudado durante o curso de formação.

Nessa perspectiva, percebi que, desde a sala de aula até as práticas de estágio, todo o processo foi imprescindível para me tornar uma docente em formação. Durante os quatro anos do curso, pude observar a complementaridade de cada semestre. Consigo perceber que a formação se expande para espaços fora da sala de aula. Que os conceitos aprendidos em aula se consolidam através de intervenções práticas. Que os eventos são oportunidades de conhecer pessoas, compartilhar saberes e experiências. Que os programas institucionais ajudam o estudante a ampliar seu campo de estudo, e, acima de tudo, que é nas práticas de estágio curricular supervisionado que temos a oportunidade de vivenciar a prática docente. Sem ele, a

nossa formação faria pouco sentido. E, finalmente, que participar ativamente de cada atividade proposta pelo processo formativo, seja ela teórica ou prática, é fundamental para qualificar o sujeito na sua formação docente.

### *Referências*

ANTUNES, Helenise Sangoi. *Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente*. Projeto de pesquisa registrado no gabinete de projetos do Centro de Educação, março de 2002.

CAMBRAIA, Adão Caron. *Prática profissional na educação tecnológica: concepções, experiências e dinâmicas investigativas*. Passo Fundo: Méritos, 2015.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas estado da arte. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, agosto/2002.

RICHTER, Cleitom José. *Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: constituição identitária e leituras de Paulo Freire*. Passo Fundo: Méritos, 2014.

MACHADO, Aline Dubal et al. *Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, 2004.

MARQUES, Mario Osório. *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a história de sua vida. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 1992. p. 11-30.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). *Os professores e a profissão*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.



## Capítulo 5

# Aplicação de *softwares* como recurso lúdico de incentivo à leitura nos anos iniciais: *(re)contando histórias*

Paulo Henrique de Souza Oliveira<sup>1</sup>

Denise Raquel Zwirtes e Mariana Krampe<sup>2</sup>

---

Aprender a ler é o primeiro passo para qualquer processo de aprendizado. Entretanto, há uma diferença sensível entre saber ler e ter nessa prática um hábito prazeroso. A leitura permite às crianças entrarem em um mundo de imaginação, criando sentimentos e significados ao mundo das palavras, os quais definirão sua interpretação do mundo que estão conhecendo.

Pensando que a formação de leitores deve iniciar nos primeiros anos de escolarização, o professor, nessa etapa, encontra o desafio de incentivar essa prática, o que tem sido cada vez mais desafiador devido ao precoce interesse das crianças e jovens por recursos tecnológicos, os quais, apesar de também terem potencial na educação, ao serem usados de forma desassistida, acabam suprimindo a capacidade criativa e imaginativa.

---

1 Bacharel em Ciência da Computação (UNIJUÍ); especialista em Formação pedagógica para docentes da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica (CELTER); professor EBTT do IF Farroupilha – Campus Santo Augusto. E-mail: paulo.oliveira@ifarroupilha.edu.br

2 Acadêmicas do Curso de Licenciatura em Computação do IF Farroupilha Campus Santo Augusto.

O projeto de estágio, nesse contexto, teria que se valer do lúdico e do uso do computador, para que o livro impresso fosse ressignificado no imaginário dos alunos.

Iniciava, então, o primeiro estágio supervisionado, começando com muitos questionamentos, entre os quais: O que se poderia trazer de lúdico e novo para despertar o interesse na leitura, a qual queríamos que permanecesse ao longo da formação dos estudantes pensantes e críticos? Primeiramente, a realização do Estágio I, sob a forma do projeto “Estímulo à leitura e produção textual, através do uso de *software* editor de histórias em quadrinhos”, trouxe a análise do que a escola necessita aprimorar, desenvolvendo autonomia e criatividade através dos conteúdos curriculares, possibilitando descoberta de espaços e intervenções significativas.

A instituição de Ensino escolhida para a realização desse projeto foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio João, localizada no interior de Santo Augusto/RS. Considerando o público atendido, pode-se dizer que a comunidade escolar é constituída, na sua maioria, de alunos vindos de famílias de agricultores, com escolarização incompleta. A escola atendia durante os turnos matutino e vespertino alunos da educação infantil e do ensino fundamental do 1º ao 9º anos. O estágio foi desenvolvido em duas turmas. No período matutino, com o 5º ano, composto por 10 alunos (6 meninas e 4 meninos). No período vespertino, com o 3º ano, também composto por 10 alunos (5 meninas e 5 meninos). Durante o estágio, buscou-se, através de observações, conhecer as turmas, seus gostos e preferências sobre leituras, analisando e observando inclusive suas dificuldades e, a partir deste pressuposto, auxiliar no processo ensino/aprendizagem, seguindo a docência compartilhada e a prática docente.

A escola já contava com um projeto de leitura. Nos 15 primeiros minutos de aula, todos os alunos liam, cada indivíduo de sua forma, e a partir de seus gostos e gêneros de leitura. Apesar de ser uma estratégia eficiente, a instituição sugeriu que o estágio fosse desenvolvido no sentido de impulsionar esse projeto, aliando a leitura à tecnologia.

Dessa forma, o projeto de estágio teve como principais objetivos: a) estimular a leitura, desenvolvendo o lúdico na contação de histórias e utilizando diferentes técnicas; b) utilizar um *software* educacional

para a construção de histórias em quadrinhos a partir da interpretação individual da história contada.

Este capítulo apresenta essa experiência de estágio curricular supervisionado obrigatório, após uma breve contextualização do projeto e do local onde se deu a prática, bem como do panorama atual dos recursos tecnológicos utilizados para a mesma finalidade. Após a descrição da metodologia utilizada, faz-se uma análise crítica da prática, verificando a importância da mesma para a formação docente.

### *1. Desafios do primeiro estágio*

O estágio supervisionado traz muitas possibilidades aos acadêmicos de Licenciatura ao proporcionar um primeiro contato com a vida profissional, invertendo os papéis e colocando em prática o que foi aprendido. Nesse momento, não mais como aluno e sim no papel de educador, assume-se uma imensa responsabilidade, para a qual nos preparamos durante os primeiros anos de graduação.

Durante o estágio, apropriamo-nos de todos os saberes e experiências adquiridos dentro do espaço escolar a fim de obter crescimento e buscarmos nossa identidade docente, a qual finalmente testamos na prática.

Além de muitos desafios para superar, tivemos que encontrar meios de propiciar o encontro entre a aprendizagem e o educando, buscando alternativas para que a informática viesse a contribuir com a escola. As aulas tiveram como base a contação de histórias em diversas técnicas, como palitoches, fantoches, *slides* e livros com leitura de imagens. A partir das contações das histórias, os alunos desenvolveram releituras, criando novos contos em formato de quadrinhos no *software* HagáQuê. Com o objetivo de propiciar e estimular os alunos, propomos desafios ao final de cada aula, instigando-os a produzir seu próprio material e compartilhar com os colegas.

Nas observações, deparamo-nos, na turma do 3º ano, com duas crianças com TDAH (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade), as quais exigiram de nós um olhar especial na prática docente. Isso porque estes alunos necessitam de metodologias atrativas para que possam ser incluídos durante as aulas, já que, mais do que outros, estes têm uma tendência a perder o interesse e retirar a atenção daquilo que

não é atrativo. Sabendo que essa limitação dificulta a aprendizagem, entendemos que cabe ao professor possibilitar meios e articular os saberes a estes educandos.

Percebeu-se, dessa forma, que a prática docente é desafiadora não somente por promover o ensino e consequente aprendizagem de forma harmoniosa, mas também por incluir todos os sujeitos de forma a proporcionar caminhos para construção do conhecimento coletivo e individual, apropriando-se do que eles já conhecem e usando isso para significar o que devem compreender, levando em conta as limitações particulares.

Também foi possível compreender a importância da divisão do processo de estágio em etapas, pois possibilita uma observação inicial, seguida da docência compartilhada e, somente ao final, desafia-se o estagiário à prática, quando o mesmo já teve tempo de traçar um plano diante do cenário a que estava exposto.

No caso específico da primeira prática, foi possível diagnosticar que, apesar de um pouco agitada e de contar com dois alunos especiais, a turma tinha um perfil acolhedor e participativo. Foi possível perceber também casos específicos de desatenção, indisciplina e dificuldade, sobre os quais pudemos atuar durante a prática.

A docência efetiva ocorreu nos laboratórios de informática da escola Antônio João e no Instituto Federal de Ciência e tecnologia Farroupilha Campus Santo Augusto, onde cumpriu o objetivo já mencionado de, a partir de diversas técnicas de contação de histórias e contos clássicos, realizar a releitura através de histórias em quadrinhos no *software* educacional HagáQuê.

Cabe destacar que a escola também possuía uma parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha Campus Santo Augusto no projeto Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), em que alunos do curso de Licenciatura em Computação desenvolvem alguns projetos relacionando os conteúdos estudados com a computação. Os educandos já são familiarizados com o uso da tecnologia vinculada à educação por participarem do projeto do Pibid.

## *2. Um panorama do uso de TICs nos anos iniciais*

É perceptível, até mesmo para quem não atua na docência, que o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na educação vem crescendo consideravelmente nos últimos anos. Hoje, apesar de ainda terem muitas limitações no acesso a recursos mais modernos, praticamente todas as escolas públicas e particulares contam com computadores, acesso à internet, projetores multimídia etc.

Enquanto acadêmicos do Curso de Licenciatura em Computação, temos clareza do potencial que essas novas ferramentas de ensino oferecem para a educação, principalmente devido a seu caráter visual interativo. No entanto, apesar de seu uso estar crescendo, está bem longe do ideal, sobretudo porque muitas vezes essas ferramentas não são empregadas de maneira adequada, principalmente por não haver a presença de um profissional da área de computação.

Uma grande parcela dos professores desconhece métodos diferenciados para aplicar um determinado conteúdo na sala de aula usando a informática, o que foi perceptível durante a observação da instituição. Isso reflete nos alunos que, diante de um processo tradicional e repetitivo, acabam se desinteressando e buscando por conta própria na tecnologia outras ferramentas, as quais poderiam ser ressignificadas nas aulas.

Se todas as escolas tivessem um licenciado em computação, os alunos poderiam frequentar o laboratório e a utilização das TICs auxiliaria no ensino/aprendizado na sala de aula. E, assim, o professor poderia utilizar o computador em suas aulas, para que os alunos pudessem aprender de uma forma lúdica, interagindo com o mesmo.

Segundo a autora Dall' Asta (p. 59, 2004),

o computador, entre crianças, jovens e adultos, apresenta-se como uma ferramenta de vasta aceitação, pelo fato de apresentar características interativas, pelas suas potencialidades, pela aproximação com o lúdico, pela socialização do saber que pode representar. A escola pode explorar a sua utilização para melhorar a qualidade do ensino e fazer da sala de aula um local de aprendizagem coletiva, onde os sujeitos construam seus conhecimentos em clima de colaboração.

A área da computação nos dias atuais vem crescendo, e o uso do computador está cada vez mais frequente nas empresas, escolas, hospitais e em nosso próprio trabalho. Grande parte das empresas utiliza computadores no seu meio de trabalho e isso facilita o processo de fazer acontecer tudo ao nosso redor. A computação vem para nos ajudar, tanto no trabalho como na sala de aula, e com ela podemos explorar o mundo de diversas maneiras e possibilidades.

Quando se fala sobre a tecnologia da informação, podemos relacioná-la com a computação e a comunicação, uma vez que a informática, sobretudo através das redes de computadores, é uma grande facilitadora da comunicação, oferecendo um meio democrático, em que todos podem se expressar livremente. Dessa forma, a capacidade de se expressar adequadamente é um requisito cada vez mais necessário para colocação pessoal, acadêmica e profissional. Nesse sentido, incentivar a leitura através de recursos tecnológicos justifica-se como relevante, já que possibilita ao aluno, logo nos anos iniciais, uma interface lúdica na qual pode produzir e divulgar seu conteúdo próprio.

### *2.1. Softwares no ensino/aprendizagem das linguagens*

Existem diversos tipos de *softwares* que podem auxiliar no ensino/aprendizagem dos alunos em sala de aula, são eles: tutoriais, exercícios, investigação, simulação, jogos, entre outros. Atualmente, professores gostam de levar seus alunos ao laboratório de informática para desenvolverem o raciocínio lógico e outras habilidades.

Segundo a autora Dall'Asta (2004, p.17),

o *software* educacional bem elaborado pode oferecer revisão de conteúdos, memorização; permitir ao aluno a construção e organização do seu próprio raciocínio lógico; favorecer a troca e a construção conjunta de ideias, quando em redes; desenvolver o raciocínio e a habilidade na resolução de problemas; estimular a aprendizagem, visto que as informações podem ser colocadas de forma atraente e lúdica, criando um ambiente de aprendizagem favorável, que venha ao encontro dos pressupostos teóricos das inteligências múltiplas, que mostram diferentes estilos de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, podemos ver a importância de o aluno estar familiarizado com os *softwares* educacionais, pois assim estará aprendendo o conteúdo de uma forma mais lúdica e diferenciada. Os *softwares* educacionais só vêm contribuir com o ensino, podendo auxiliar na metodologia do professor em sala de aula. Além disso, temos também os jogos, que são formas práticas e divertidas de aprendizado, que chamam a atenção dos alunos devido à sua maneira “diferente” de ensino. Para isso, precisamos entender como funciona o aprendizado dos nossos educandos. De acordo com Vigotski (2007, p. 92 e 93),

o aprendizado é mais do que a aquisição de capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas. O aprendizado não altera nossa capacidade global de focalizar a atenção; em vez disso, no entanto, desenvolve várias capacidades de focalizar a atenção sobre várias coisas. [...] Isso leva à conclusão de que, pelo fato de cada atividade depender do material com o qual opera, o desenvolvimento da consciência é o desenvolvimento de um conjunto de determinadas capacidades independentes ou de um conjunto de hábitos específicos.

Para que o educando aprenda, é necessário que o professor busque métodos diferenciados, quando muitas vezes, utiliza o método convencional de ensino, que se refere ao modo que estamos acostumados a aprender. Aí o professor passa o conteúdo no quadro e o aluno copia e em seguida faz exercícios de fixação de conteúdo. Os jogos são uma ótima ferramenta para se ter uma aula agradável e divertida. Assim, o professor pode trazer o lúdico para dentro da sala de aula, através dos jogos educativos.

## *2.2. HagáQuê e suas possibilidades na formação de leitores*

As tecnologias educacionais estão em nosso meio, é necessário aproveitar todos os recursos tecnológicos e utilizá-los para auxiliar nas necessidades e dificuldades de nossos alunos. A educação em tecnologia faz parte de uma nova proposta educativa, proporcionando meios de potencializar o ensino, principalmente, dos educandos que mais têm dificuldades na aprendizagem. O *software* HagáQuê passou a ser uti-

lizado para a construção do processo educativo por criar um ambiente produtivo valorizador do prévio conhecimento dos educandos.

Esse *software* possibilita aos educandos a construção de histórias em quadrinhos, desenvolvendo o lúdico e a criatividade, e também a escrita, pois leva em conta a ortografia e os elementos narrativos, criando novas possibilidades no processo de ensino/aprendizagem a partir das contações de diversas histórias. Pode também ser utilizado nas demais disciplinas, como geografia, matemática, história, ciências, artes e idiomas estrangeiros.

O *software* editor de histórias em quadrinhos foi desenvolvido para fins pedagógicos; possui um banco de imagens, cenários e personagens. Assim se pode adicionar imagens salvas dos computadores com recursos de edições, o que facilita o processo de criação das histórias em quadrinhos até mesmo para alunos inexperientes no uso do computador, pois dispõe de recursos suficientes para instigar e valorizar a imaginação do aluno.

### *3. Descrição da prática e suas implicações*

A prática iniciou-se com as observações das turmas, quando foi possível conhecê-las e analisar suas características e particularidades. No início das aulas, eram destinados quinze minutos para leitura silenciosa, projeto este que a escola já vinha desenvolvendo a fim de despertar a curiosidade e o gosto pela leitura, instigando-nos a repensar ainda mais as atividades que poderiam ser desenvolvidas a partir do projeto já existente da escola, intitulado “Despertando o leitor que existe dentro de cada um”.

Para Cortes (2006, p. 56),

a escola, então, também tem a função de formadora de leitores, e é, neste momento, que professores, vão atuar como mediadores deste processo. Isso significa que não basta levar textos diversos para a sala de aula; antes, faz-se necessário buscar pequenas chaves que ajudam o leitor a penetrar no texto na busca de construção de sentidos.

O autor aborda o quanto é essencial formar leitores críticos e o papel da escola no auxílio do processo de formação, instigando o aluno

à leitura. A escola Antônio João desenvolveu o projeto de leitura pensando em oportunizar o tempo e o acesso às leituras diárias. O projeto de estágio veio de forma a contribuir e aprimorar, instigando cada vez mais os alunos a uma busca constante de leituras significativas.

As aulas da turma do 3º ano eram dialogadas e expositivas, nas quais a professora regente norteava as atividades, realizando as leituras e explicações. Nos momentos de leitura, tínhamos mais dedicação e contato com os alunos, pois líamos juntos e apresentávamos nossos livros e seus autores. Logo, junto com o professor, auxiliávamos os educando na leitura, análise e coleta de dados de seus livros, ou seja, o título, o autor, a editora e o ano de publicação. A maioria dos alunos lia fluentemente, com exceção de dois alunos com TDAH, aos quais dávamos atenção especial, respeitando suas limitações e interpretações durante as leituras e estimulando a criatividade dos educandos. Inclusive, orientávamos para que trabalhassem com disciplina e organização.

Durante as observações das aulas do 5º ano, foi identificado de imediato diferenças na turma. Os alunos, em grande maioria, também eram centrados e dedicados, porém, com exceções, havia muitas brincadeiras e falta de interesse, o que nos fez pensar o quanto seria desafiador trabalhar com a turma e suprir todas essas diferenças, considerando quais abordagens metodológicas deveríamos usar durante a prática docente. A supervisora do estágio auxiliou-nos constantemente, pois era a professora da turma do 5º ano, e tinha completo domínio dos seus alunos. Quando surgiam conflitos e conversas paralelas fora do conteúdo trabalhado, logo tomava medidas cabíveis, fazendo com que os alunos dispersos voltassem ao foco principal da aula. Foi observando sua metodologia, seu modo de ensinar, que fomos adquirindo olhares pedagógicos e agregando mais elementos à construção da identidade docente, pois a história de vida, a formação em processo também a compõem.

A turma seguiu realizando leituras fluentemente; gostava dos textos referentes ao conteúdos das aulas. Durante a realização das atividades, muitos vinham em busca do conhecimento e chegavam até nós para tirar dúvidas. A maior distração da turma estava representada em um aluno que brincava muito e se dispersava com facilidade, tendo, por isso, muitas dificuldades na leitura e na escrita. Ele levou consigo uma carência na interpretação dos textos e nas atividades realizadas. Então,

percebemos que para este aluno faltava o hábito e o gosto pela leitura, por isso não descobrira o quanto era importante a leitura para sua formação.

A partir de toda a observação e docência compartilhada, demos início à nossa prática docente, com base em um bom projeto de estágio e planejamento das aulas. Contamos com auxílio e orientações do orientador, que norteou nossas atividades pedagógicas, instigando-nos à busca constante de nossa identidade docente, inclusive observando significações necessárias para esta construção.

Durante a prática docente, analisamos que o aluno aprende com mais facilidade quando há interação e uso do computador como recurso metodológico, pois os *softwares* educacionais apresentam um ambiente interativo e atrativo aos educandos, criando conhecimento a partir da exploração da ferramenta. Deve-se levar em consideração o quanto a informática na educação tem um papel inovador e propiciador de conhecimento. É de grande auxílio no processo de ensino/aprendizagem.

Muitos desafios foram superados, principalmente o de propiciar o encontro entre a aprendizagem e o educando, com alternativas para que a informática viesse a contribuir com o desenvolvimento do projeto de leitura desenvolvido pela escola.

As produções das histórias foram realizadas pelos educandos com muita dedicação e disposição. Eles usavam muita criatividade e imaginação nas escritas das histórias em quadrinhos, apropriando-se de todos os saberes ensinados durante as aulas.

### *Considerações sobre os benefícios da intervenção*

O processo de alfabetização é uma das dimensões do conhecimento mais desafiadoras para um professor, pois ele se dará quando o aluno estiver pronto para aprender a ler e a escrever, ou seja, “a alfabetização se dará quando a criança souber o que a escrita representa (sua finalidade) e como ela representa”. Assim, o aluno é inserido no processo de ensino/aprendizagem. O processo de alfabetização é longo e gradativo, pois é aos poucos que a criança vai aprendendo a evoluir dentro da escola e na própria sala de aula. Para acontecer a intervenção pedagógica, o professor precisa ser o mediador do conhecimento, buscando as melhores formas de aprendizagens para os educandos.

Há muitas maneiras de intervir em uma sala de aula e existem muitos recursos tecnológicos que auxiliam as crianças no processo de alfabetização. Na internet, encontramos jogos que trazem o lúdico para dentro da sala de aula, onde a criança pode brincar e aprender ao mesmo tempo. É um bom exemplo, um jogo sobre o alfabeto, que nos traz todas as letras, com som e imagens associadas a elas. O professor precisará utilizar a criatividade para facilitar o ensino/aprendizagem de seus alunos, buscando as diversas ferramentas existentes que auxiliem nesse processo.

Durante o estágio, passamos por diversas experiências, nas quais, nós, como estagiários, tivemos que colocar em prática tudo aquilo que aprendemos durante o curso. O curso de Licenciatura em Computação tem como objetivos:

formar professores para o ensino de Computação e Informática no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Técnico de Nível Médio, mediante a construção de conhecimentos e saberes docentes relacionados com o desempenho da prática pedagógica, visando desenvolver o espírito crítico e o exercício competente da docência, pautado nos valores e princípios políticos e éticos estimulando os professores ao aperfeiçoamento de modo a contribuir para a melhoria das condições do desenvolvimento e qualidade da educação.

Com esse objetivo, buscamos desenvolver nosso papel de futuros professores de computação. Fomos para a escola para desenvolver nosso estágio e aprender a ser professores.

Ao longo do processo, durante as observações, observamos os alunos, as aulas, o professor, a escola, o laboratório de informática. Tudo isso serviu para começarmos a docência compartilhada, em que atuamos junto com o professor em sala de aula, auxiliando ele no que fosse preciso. Em seguida, passamos à docência prática, quando aplicamos nosso projeto de estágio.

Ao passarmos por cada uma dessas etapas, fomos descobrindo o nosso papel de professores, que é atuar dentro da sala de aula, trazendo conhecimento ao educando. Percebemos que tudo isso faz parte da nossa formação acadêmica, pois é através do estágio que aprendemos qual é o papel do professor.

## *Referências*

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Farroupilha Câmpus Santo Augusto. Projeto do Curso de Licenciatura em Computação, 2014.

CORTES, Maria Oliveira. *Literatura infantil e contação de histórias*. Viçosa: CPT, 2006.

DALLASTA, Rosana Janete. *A transposição didática no software educacional*. Passo Fundo: UPF, 2004.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

## Capítulo 6

# Estágios na Licenciatura em Computação: intervenção nas modalidades de educação profissional e EJA

Cleitom José Richter<sup>1</sup>

Renan Zimmermann<sup>2</sup>

Jeferson Rodrigo Boelter<sup>3</sup>

---

Diante das transformações sociais originadas pela conjuntura tecnológica atual, percebemos significativas mudanças no modelo de aprendizagem dos estudantes. Há algum tempo, o contato com equipamentos eletrônicos acontece cada vez mais cedo e as inovações tecnológicas e as informações instantâneas, o compartilhamento de saberes, são alguns dos elementos que compõem esse complexo rizoma social, no qual estamos submersos.

Nesse contexto, os desafios do ensino e da aprendizagem crescem nas mesmas proporções em que a sociedade se modifica a partir das necessidades impostas pelo mundo moderno. Porém, diferente do que alguns possam pensar, tais desafios são, de certa forma, benéficos para

---

<sup>1</sup> Licenciado em Computação (IFFAR); especialista em Informática Aplicada à Educação com ênfase em Software Livre (IFFAR); mestrando do Programa de Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede (UFSM); professor do IF Farroupilha Campus Santo Augusto. E-mail: cleitom.richter@iffarroupilha.edu.br

<sup>2</sup> Acadêmico da Licenciatura em Computação do IF Farroupilha Campus Santo Augusto. E-mail: zrenanluiz2@gmail.com

<sup>3</sup> Acadêmico da Licenciatura em Computação do IF Farroupilha Campus Santo Augusto. E-mail: jeferson.boelter@gmail.com

a educação, pois é a partir da necessidade de mudança que nos inquietamos, enfrentamos as dificuldades e, por consequência, inovamos nossa forma de pensar e agir.

Foi nessa atmosfera de acontecimentos que, em 2008, o curso de Licenciatura em Computação do IFFAR foi pensado, planejado e posto em funcionamento, com a finalidade de formação de profissionais com perfil dinâmico, capacitados para oportunizar, nos espaços da sua atuação, ambientes inovadores por meio do uso adequado das tecnologias digitais em favor do ensino e da aprendizagem, fomentando o diálogo entre o contexto tecnológico atual e as tendências da educação nessa conjuntura.

É importante salientar que os caminhos formativos do profissional docente perpassam, além das dinâmicas vivenciadas na graduação, a realização de atividades que garantam a articulação entre teoria e prática, organizada na forma de atividades acadêmico-científico-culturais e de ensaios pedagógicos práticos. Nesse caso, a realização dos estágios supervisionados tem papel fundamental na evolução do processo de constituição docente.

Diante disso, este capítulo busca refletir acerca do papel do estágio na formação docente dos licenciados em Computação do IFFAR, a partir das experiências vivenciadas por dois acadêmicos desse curso no ano de 2016, cuja prática ocorreu em modalidades de ensino diferentes. O primeiro desenvolveu as atividades do Estágio Curricular Supervisionado I na educação profissional. O segundo fez o Estágio Supervisionado III na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

### *1. Os estágios na Licenciatura em Computação*

No Brasil, a Licenciatura em Computação é uma formação ainda pouco conhecida, porém, nos últimos anos, vem ganhando espaço entre os cursos de formação de professores. Isso se deve à existência de grande quantidade de tecnologias digitais disponíveis para auxiliar nos processos didáticos e pedagógicos em praticamente todas as áreas do conhecimento. Por ser uma área de estudo em fase de fortalecimento, ainda são encontradas dificuldades que tramitem desde a formação identitária do licenciado em computação até a aceitação desse profissional que busca espaço no mundo do trabalho.

Em especial, na formação de professores de computação, deparamo-nos com a problemática de relacionar conceitos situados em diferentes áreas do conhecimento. Nesse caso, o primeiro desafio está em estabelecer o vínculo entre a ciência exata da computação e a pedagogia, cuja abordagem está relacionada às subjetividades das ciências humanas. Isso fica claro quando comparamos a Licenciatura em Computação com outros cursos do eixo informação e comunicação, com foco na formação de profissionais com conhecimento técnico aplicável ao planejamento e desenvolvimento de mecanismos, ferramentas ou conceitos tecnológicos. Bezerra Júnior et al. (2013) afirmam:

Os cursos de formação superior na área de informática e computação têm como objetivo principal a formação de recursos humanos qualificados para dar sustentação ao desenvolvimento tecnológico destas áreas com vistas a atender as necessidades da sociedade.

Por outro lado, a Licenciatura em Computação possui uma abrangência que extrapola o viés puramente tecnológico, normalmente verificado nos cursos de Informação e Comunicação, incorporando a este características inerentes à área das ciências humanas, especialmente no que tange ao viés didático e pedagógico do uso das ferramentas digitais.

Para os acadêmicos licenciandos, essa característica singular do curso começa a ser desmistificada a partir da realização dos estágios, pois é durante essa fase do curso eles começam a entender o seu real propósito e a se constituírem enquanto professores. Sobre essa temática, Rosmann (2014, p. 77) afirma que:

a prática docente nas licenciaturas deve ser encorajadora dos acadêmicos, docentes em formação, para que estes possam enxergar-se como profissionais da educação, providos de uma identidade carregada de muitos saberes e saberes-fazer, no sentido de aprender ao ensinar, mediatizados pela permanente profissionalização.

O posicionamento da autora é reforçado pelas colocações de Pimenta (2006, p. 26): “A identidade docente e os saberes da profissionalização constituem-se permanentemente, especialmente a partir das andanças e vivências dos sujeitos”. Com isso, o estágio implica grande importância

para qualquer área de formação, pois é nessa fase que o acadêmico tem a oportunidade de aprender e aperfeiçoar tudo o que foi ensinado durante a sua trajetória de estudos, podendo verificar a indissociabilidade entre teoria e prática, oferecendo aporte à construção da identidade do profissional em formação. Conforme o Projeto Pedagógico do Curso (BRASIL, 2014, p. 37),

o Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Computação oportunizará ao licenciando a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, constituindo-se em um conjunto de aprendizagens decorrente da participação em situações vivenciadas no espaço educativo de modo a assegurar aos licenciandos a necessária articulação entre a teoria e a prática.

Para a conclusão do curso, os acadêmicos necessitam realizar um total de 400 horas de estágio curricular supervisionado, conforme preveem as especificações da lei 11.788/08 e da resolução CNE/CP 02/02. Esse tempo divide-se em: Estágio Supervisionado I (130h), Estágio Supervisionado II(130h) e Estágio Supervisionado III(140h). As dinâmicas de cada estágio estão organizadas em três momentos distintos:

- a) *Observação* – Ao ir à escola escolhida para sua atuação, o estagiário em Computação precisa primeiramente concluir a carga horária estabelecida em observações do ambiente escolar, dedicadas à leitura de documentos, conhecimento do espaço físico da instituição escolhida e o público com que o estágio acontecerá.
- b) *Docência compartilhada* – A segunda etapa é a docência compartilhada, momento em que o licenciando terá que observar as aulas, os alunos e os professores da turma escolhida; entender a didática dos professores titulares, podendo intervir, auxiliando nas dinâmicas de ensino, permitindo um primeiro contato direto com a turma.
- c) *Docência* - A terceira etapa é a realização da docência, quando o estagiário já está adaptado com a turma, seu projeto está totalmente concluído e suas aulas já estão elaboradas. Assim, o licenciando tem a oportunidade de colocar em prática suas atividades e se descobrir como docente, buscando soluções para as dificuldades encontradas no dia a dia da sala de aula.

Na fase de observação, é possível conhecer a fundo os objetivos do curso em que o estágio acontece, o seu funcionamento e a estrutura da instituição em questão. Essa atividade inicial tem o propósito de permitir aos estagiários compreenderem o contexto social e filosófico da instituição de ensino, a partir das leituras da documentação legal necessária para o funcionamento do curso e de toda a estrutura necessária para o desenvolvimento de suas atividades. Além disso, permite conhecer as pessoas que fazem com que a instituição funcione.

Na segunda parte do estágio, a de docência compartilhada, o acadêmico entra em contato com a turma, para reconhecer o seu perfil. É um período importante, pois é nele que o “Projeto Pedagógico de Estágio” deve ser construído, frente ao que está sendo observado. Logo,

analisar o contexto escolar requer que o estagiário estabeleça critérios de investigação das potencialidades coletivas e individuais dos seus alunos, além de inteirar-se das perspectivas pedagógicas, políticas e filosóficas da realidade contextual, buscando aproximar-se ao máximo do sistema de ensino desenvolvido na escola (RICHTER, 2014, p. 127).

Docência compartilhada não é só o momento para se ter uma visão da turma, mas também para fazer um contato inicial com a docência, pois o estagiário estará auxiliando o professor titular da turma, e terá visão de como é ser docente, ademais de poder observar os modelos pedagógicos praticados na escola.

Já o momento da docência, propriamente dita, é quando o acadêmico conclui sua experiência e completa sua carga horária, finalizando o processo a partir da elaboração do relatório de estágio, o qual tem o intuito de, além de relatar a intervenção prática, dedicar um momento de reflexão desta, pautado pela escrita fundamentada, dialogando com preceitos teóricos relacionados com a prática pedagógica.

Assim, o Estágio Supervisionado tem papel fundamental no processo formativo, pois as experiências nele vivenciadas qualificam as ações do acadêmico em relação ao campo de atuação, oferecendo também espaço para a o aprimoramento da sua formação a partir da realização de pesquisas, imprescindíveis ao enriquecimento da prática docente.

Sobre essa temática, Cambraia & Zanon (2014, p. 144) comenta que “isso vai permitindo a constituição de um professor inquieto e ciente do não acabamento de sua formação e que tenha a pesquisa como elemento fundamental da prática docente”, o que possibilita ao estagiário enxergar-se como um profissional da educação, capaz de criar condições para o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagens. Isso contribui para a sua própria formação profissional. Nesse caso, a pesquisa é a base do processo, pois leva o licenciando a constituir-se em professor consciente, crítico e participativo, capaz de refletir a partir da sua prática, por ser provocado a repensá-la constantemente.

É nesse sentido que o currículo da Licenciatura em Computação busca formar profissionais aptos a exercer a docência, com conhecimentos pedagógicos hibridizados e com competências técnicas da área da computação, as quais dão condições de atuar como facilitador do processo de ensino/aprendizagem.

## *2. Estágio na educação profissional: desafios do ensino da computação*

O estágio realizado na Educação Profissional aconteceu na turma do segundo ano do curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do IFFAR *Campus* Santo Augusto. O estágio foi planejado em um projeto pedagógico para a disciplina de Redes de Computadores e outro projeto englobando as disciplinas de Programação II e Análise e Modelagem de Sistemas.

Para a criação do projeto da disciplina de Redes de Computadores, o tema foi relacionado com a demonstração do funcionamento físico e lógico de uma rede de computadores com a utilização do simulador (Packet Tracer<sup>4</sup>). Os objetivos foram relacionados a fazer com que o aluno compreendesse de maneira prática os componentes existentes nas redes de computadores em toda a sua estrutura física e lógica.

Para o projeto de Análise e Modelagem de Sistemas e Programação II, o tema proposto foi a análise e a modelagem de um *site* com banco

---

<sup>4</sup> O Packet Tracer é um programa educacional gratuito, desenvolvido pela Cisco Systems, que permite simular uma rede de computadores através de equipamentos e configurações presentes em situações reais.

de dados, desenvolvimento a partir da utilização de páginas dinâmicas e uso sessões. Além disso, realizar o *upload* do mesmo em serviço de hospedagem *web* gratuito. Toda essa rede de conteúdos tem por objetivo proporcionar aos estudantes a compreensão da estrutura e funcionamento de um *site*, bem como entender a importância da análise e modelagem do sistema durante o processo.

Embora a atividade de estágio compreendesse três disciplinas, neste capítulo, o enfoque será direcionado ao ensino da programação, pois esta foi uma disciplina que, ao longo do curso, alunos de várias turmas relataram dificuldades em aprender e desenvolver suas atividades.

Conforme estudo realizado por Souza, Batista e Barbosa (2016), o ensino e a aprendizagem de programação têm sido considerados por muitos professores e alunos uma tarefa complexa e, por esse motivo, ocasiona consequências desagradáveis, como, por exemplo, muitos cursos de programação frequentemente apresentam altas taxas de reprovação e desistências.

As dificuldades apresentadas pelos estudantes estão relacionadas à abstração de conceitos fundamentais da programação, tais como ponteiros, recursão e declaração de variáveis. Os autores, inclusive, ressaltam que os estudantes conseguem entender os conceitos da programação, mas encontram dificuldades em realizar a transposição de problemas reais em programas capazes de solucioná-los.

Nesse caso, são relatadas situações que vão além de problemas com a sintaxe das linguagens de programação, pois muitos estudantes têm dificuldades com o raciocínio lógico e o domínio de técnicas de programação, no que tange à fragmentação de problemas em problemas menores, dividindo em funções, procedimentos ou classes. A motivação para estudar programação também é um fator a ser considerado, pois vários estudos apontam esse quesito como ponto limitador da aprendizagem, uma vez que muitos alunos consideram a programação uma atividade “cansativa e tediosa” (SOUZA; BATISTA; BARBOSA, 2016).

Assim, para a realização do estágio, fez-se necessária a pesquisa e o cuidadoso planejamento para as aulas, pois estar preparado é fundamental frente à complexidade dos conteúdos. Também é importante preocupar-se em tornar a aula interessante a ponto de atrair a atenção dos alunos, possibilitando melhores resultados.

É notório que durante o planejamento não é possível prever todo o andamento da aula, mas é fundamental estar preparado para situações inusitadas que possam ocorrer.

Mas, de um lado, precisamente porque a prática docente, sobretudo como a entendo, me coloca a possibilidade que devo estimular de perguntas várias, preciso me preparar ao máximo para, de outro, continuar sem mentir aos alunos, de outro, não ter de afirmar seguidamente que não sei (FREIRE, 1996, p. 60).

Assim, compreendemos que o professor deve estar em uma permanente busca por conhecimento, sobretudo por metodologias que embasem a sua prática, excepcionalmente quando do uso das tecnologias digitais, cuja atuação compreende extensa rede de conceitos e saberes.

Durante algumas aulas, foi possível perceber que os alunos não estavam compreendendo o que estava sendo proposto. Isso foi verificado também ao encaminhar algumas atividades, pois muitos não conseguiram realizar a tarefa. Como alternativa para contornar essa problemática, foram utilizadas metodologias e dinâmicas diversas para facilitar o entendimento dos estudantes, como, por exemplo, explicar logo na sequência, exemplificar o conteúdo, seu uso, sua aplicação etc., com ajuda de vídeo-aulas, seguidas de comentários. Assim, as dinâmicas normalmente apresentavam bons resultados.

Ajudam muito os exemplos práticos do cotidiano dos estudantes, como o Facebook, pois na construção de páginas web é relevante, já que nestas plataformas o aluno tem fluência das funcionalidades e é capaz de reconhecer conteúdos trabalhados nas aulas de programação. Para criar uma página, ou criar a própria conta na rede social, são utilizados um ou mais elementos que possibilitam que os alunos estabeleçam relações entre conceitos. Assim, através da exemplificação e relação com demais recursos, ferramentas e plataformas, é possível obter êxito no ensino de programação.

A metodologia de ensino tradicional muitas vezes torna o papel do aluno um tanto quanto passivo, pois ele fica ouvindo o que o professor tem a dizer, permanecendo atento apenas às explicações, porém, nesse caso, a interação não acontece.

Assim, a utilização de pesquisas prévias em textos, artigos e vídeo-aulas pode acrescentar ânimo às aulas. Essa metodologia é conhecida como “sala de aula invertida”<sup>5</sup> – *flipped classroom*, em inglês. A proposta é a inversão do modelo de ensino, a fim de prover aulas menos expositivas, mas mais produtivas e participativas. Desta maneira, tem-se maior engajamento dos alunos ao conteúdo e conseqüentemente melhora da utilização do tempo e do conhecimento do professor. Alguns alunos elogiaram as dinâmicas utilizadas, comentando que compreenderam bem as atividades e o conteúdo explicado durante as aulas. Alguns, entretanto, comentaram o contrário, relatando não compreenderem bem as tarefas e o motivo pelas quais elas estavam sendo realizadas.

Tais afirmações dos estudantes afloram durante a reflexão a respeito do que fora realizado durante o estágio. Nesse caso, podemos verificar que a prática docente é uma atividade em processo contínuo de transformações e, para se chegar ao ponto desejado pelo docente, há que relacionar conteúdos, conceitos e metodologias.

A metáfora utilizada por Freire (2010) sobre o ato da docência, exemplifica essa proposição:

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire um cozinheiro (FREIRE, 2010, p. 21).

A experiência em sala de aula é muito rica, pois torna possível que o estagiário estabeleça relação entre a teoria estudada no curso e a prática vivida no cotidiano escolar. É um momento também de crescimento intelectual, uma vez que exige grande esforço de pesquisa para a elaboração das aulas e para desenvolvimento do conteúdo planejado. Durante o estágio, foi possível ratificar o entendimento de que os alunos possuem

---

<sup>5</sup> A sala de aula invertida é uma proposta idealizada por Jonathan Bergman e Aaron Sams, pela necessidade de seus estudantes atletas terem de se ausentar das aulas por longos períodos. É uma metodologia na qual o estudante tem acesso ao material e conteúdo de aula previamente, assim o espaço dedicado à aula é aproveitado na realização de atividades em grupos e estimulação a debates e discussões.

diferentes maneiras e tempos de aprender. Para isso, o professor deve estar preparado, valendo-se de recursos, práticas e técnicas diversas, a fim de criar um ambiente adequado à aprendizagem.

### *3. Estágio na EJA: perspectivas para o acadêmico em formação*

O estágio realizado com a EJA abrangeu três turmas do ensino médio em uma escola estadual de Santo Augusto/RS, onde o ensino médio na modalidade EJA está organizado em três totalidades (T7, T8 e T9) de ciclo semestral. Tais totalidades correspondem ao primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio, respectivamente. As turmas contam com um total de 51 alunos matriculados, sendo que na T7 são 12; na T8 são 20 e na T9, 19 estudantes, porém, durante o período do estágio, apenas trinta frequentaram assiduamente as aulas.

O projeto pedagógico de estágio esteve relacionado ao uso da informática e à pesquisa na web, como apoio nas atividades escolares, pois a grande maioria dos estudantes tem acesso a essas ferramentas somente na escola. Nesse sentido, percebe-se a importância de disponibilizar no ambiente escolar um espaço para abordar o uso de ferramentas computacionais. Sobre essa temática, Leite (2010, p. 7) afirma que “a tecnologia deve estar também nas nossas escolas. Assim como a tecnologia para uso do homem expande suas capacidades, a presença dela na sala de aula amplia seus horizontes e seu alcance em direção à realidade”. Assim, entende-se que a inserção das tecnologias no ambiente escolar transforma a vida dos alunos que terão a possibilidade de construir seu conhecimento durante e após sua formação.

Atuar na EJA possibilita ao acadêmico experiências e a concepção da necessidade de estender um olhar mais profundo sobre os alunos e suas realidades. Trata-se de um público com particularidades muito específicas no que tange às condições sociais. Gadotti (2011, p. 38), ao justificar a necessidade da oferta de cursos de educação básica na modalidade EJA, caracteriza o perfil deste público da seguinte maneira: “os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo.”

A colocação do autor é confirmada, pois quando se pensa em EJA, imagina-se que a maioria dos alunos tenha idade mais avançada, porém

o que percebemos é que as turmas eram formadas, em grande maioria, por jovens estudantes, com idades entre 18 e 25 anos, que partem muito cedo para o mundo do trabalho, deixando os estudos em segundo plano e, mais tarde, sentem a necessidade de retomá-los. Dessa forma, atuar com esse público dá ao acadêmico em formação a oportunidade do contato direto com desafios latentes da educação brasileira, pois o coloca frente a mazelas sociais comumente verificadas na maioria da população.

Nessa perspectiva, ao atuar junto ao meio escolar, o acadêmico consegue vivenciar na prática a teoria estudada ao longo do curso. Pimenta e Gonçalves (apud PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45) afirmam que “a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará”, pois é na prática que se aprende, que se percebe a realidade do ofício de educador, e o professor precisa estar preparado para enfrentar.

Em especial, ao atuar na EJA, faz-se necessário conhecer profundamente o contexto social do público discente. Sobre essa temática, Gadotti recomenda que:

No mínimo, esses educadores precisam respeitar as *condições culturais* do jovem e do adulto [...]. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou da comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular (GADOTTI, 2011, p. 39, grifo no original).

Com isso, buscou-se conhecer a realidade das turmas, seu contexto social, comunidade e atividade de renda das famílias, a fim de se entender o perfil dos estudantes e, assim, aproximar as práticas de ensino à sua realidade. Percebeu-se, então, que a grande maioria dos estudantes atua na área de prestação serviços, muitos deles, desenvolvendo suas atividades na informalidade, realizando trabalhos de ocasião.

Embora o público fosse formado, em sua maioria, por jovens, notou-se dificuldades presentes em vários deles quando do uso do computador. Sobre tal situação, Pontes Junior (2009, p. 21) comenta que “o usuário primeiro necessita ser alfabetizado digitalmente (aprendendo comandos básicos, noções de *software*, acesso à internet), podendo o processo de inclusão ocorrer posteriormente”. As carências dos estudantes estavam relacionadas a conceitos básicos: ligar, desligar

e navegar na internet etc. Em especial, sentiam dificuldade com termos técnicos e palavras “estrangeirizadas”, comuns no mundo da informática. Assim, foi necessário começar do zero, explicar os mínimos detalhes do equipamento, demonstrando passo a passo o uso de cada componente ou ferramenta explorada em aula, sempre procurando utilizar exemplos do cotidiano dos estudantes, bem como vocabulário acessível a eles.

Com a inserção das tecnologias na sala de aula, é de fundamental importância mostrar o caminho e orientá-los a percorrê-lo sozinhos, ou seja, incentivar os alunos a irem atrás das tecnologias e informações, visto que jovens e adultos voltam para a sala de aula em busca de dar continuidade aos seus estudos e adquirirem novos conhecimentos. Afinal, só assim terão noção de que as tecnologias estão cada vez mais presentes no dia a dia da educação.

De fato, autores como Papert (1994, p. 6) destacam que “as tecnologias de informação, desde a televisão até os computadores e todas as suas combinações, abrem oportunidades sem precedentes para ação a fim de melhorar a qualidade do ambiente de aprendizagem”. Já Valente (1999, p. 1) diz que “o computador pode ser também utilizado para enriquecer ambientes de aprendizagem e auxiliar no processo de construção do seu conhecimento”. Nesse caso, conhecer as potencialidades da informática pode significar o diferencial para esse público que luta diariamente pela subsistência, buscando melhores condições de vida e de trabalho.

Com o passar das aulas, verificaram-se outras dificuldades, pois a complexidade dos conteúdos aumentava. O processo era muito lento, a turma, com exceção de alguns alunos, mostrava-se desmotivada. Alguns apresentavam dificuldades de uso do computador e suas ferramentas, outros enfrentavam problemas quanto ao manuseio do equipamento. Utilizar o *mouse* e o teclado, para alguns, tratava-se de uma árdua tarefa, pois não utilizavam o computador com frequência, sendo que o contato só aconteceu no laboratório de informática da escola.

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. Ele quer ver aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar autoestima, pois a sua “ignorância” lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade (GADOTTI, 2011, p. 47).

Por não terem um contato diário com um computador, frequentemente, esqueciam o que era ensinado de uma aula para outra. Outro motivo que acarretou a dificuldade da aprendizagem foi o planejamento de muitos conteúdos, pois a cada semana era trabalhado um conteúdo diferente e isso talvez tenha prejudicado o andamento das aulas. A abordagem provavelmente deveria ter sido focada em poucos conteúdos e ter-se dado maior ênfase a eles, assim os alunos poderiam ter absorvido melhor.

Todavia, o grande propósito do estágio foi mostrar para os alunos do EJA que devemos buscar o conhecimento sempre, principalmente no mundo globalizado em que vivemos, onde a competitividade pelos melhores espaços premia aqueles que melhor se adequam às imposições da sociedade contemporânea, por meio do desenvolvimento científico e tecnológico .

A educação não é só papel da escola, é um processo que envolve a toda a sociedade, em que o indivíduo está sempre aprendendo e adquirindo experiência a todo o momento, na família, meios de comunicação, internet, escola. Nesses espaços, todos, de alguma forma, estão educando e sendo educados, a cada momento de suas trajetórias, sejam elas escolares, sejam sociais.

### *Considerações finais*

É muito importante o estágio na formação inicial do professor, por ser uma fase de descoberta e converter-se em determinante à construção do perfil profissional. É uma experiência que fortalece a realização de ensaios pedagógicos com públicos diversos, levando à ampliação do conhecimento acadêmico dentro do espaço escolar e ao desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem. Enfim, tudo isso contribui, ampliando os caminhos que levam o acadêmico a se constituir docente.

Nesse caso, com a atuação na educação profissional, percebemos a importância também da pesquisa quando se atua em uma área tão dinâmica, que retrata muito da tendência tecnológica atual frente às grandes possibilidades de expansão do desenvolvimento de *software* e produtos para web. Assim, o estágio realizado nessa modalidade de ensino proporciona ao acadêmico aprofundar saberes relacionados à

computação e às práticas pedagógicas, dada a necessidade de conhecer a fundo os conteúdos e buscar formas alternativas de facilitar a aprendizagem dos estudantes.

Com a realização do estágio na modalidade EJA, o acadêmico enfrenta dificuldades pertinentes ao educador que atua junto a classes menos favorecidas da sociedade e, a partir disso, tem a possibilidade de refletir sobre o contexto problemático da educação no país, ao mesmo tempo em que se dá conta de que a profissão docente extrapola o viés do ensino e da aprendizagem.

Por fim, acreditamos que o curso de Licenciatura em Computação vem cumprindo o objetivo de formar profissionais dinâmicos qualificados para atuar em diferentes modalidades de ensino, com competência para promover o desenvolvimento intelectual e fomentar as discussões acerca do uso das tecnologias digitais no âmbito escolar.

### *Referências*

BEZERRA JÚNIOR, Elias Vidal et al. *O desafio da prática docente sem a formação de Licenciatura em Computação*. [S.l.]: Instituto Federal de Tocantins. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal Farroupilha Câmpus Santo Augusto. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação, 2014.

CAMBRAIA, Adão Caron; ZANON, Lenir Basso. Integração curricular, formação e prática docente em um curso de licenciatura em Computação. In: ROSMANN, Márcia Adriana; BENVENUTTI, Leonardo Matheus Pagani; FACENDA, Luisa Cadorim (Orgs.). *Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: constituição identitária e leituras de Paulo Freire*. Passo Fundo: Méritos, 2014.

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Terra e Paz, 2010.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). *Edu-*

*cação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, L. S. *Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

PAPERT, Seymour M. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Medicas, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. Trabalho e formação de professores: Saberes e identidade. In: SARAIVA, Irene Skorupski; WESCHENFELDER, Maria Helena (Org.). *Sala de aula: que saberes? Que fazeres?* Passo Fundo: UPF, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PONTES JR., João de. *Alfabetização digital: proposição de parâmetros metodológicos para capacitação em competência informacional*. 2009, 169p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

RICHTER, Cleitom José. Estágio e docência: perspectivas para a profissionalização do acadêmico em Formação. In: ROSMANN, Márcia Adriana; BENVENUTTI, Leonardo Matheus Pagani; FACENDA, Luisa Cadorim (Orgs.). *Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: constituição identitária e leituras de Paulo Freire*. Passo Fundo: Méritos, 2014.

ROSMANN, Márcia Adriana. A formação entre a teoria e a prática. In: ROSMANN, Márcia Adriana; BENVENUTTI, Leonardo Matheus Pagani; FACENDA, Luiza Cadorim (Orgs.). *Dimensão(ões) da prática docentes nas licenciatura: constituição identitária e leituras de Paulo Freire*. Passo Fundo: Méritos, 2014.

SOUZA, Draylson Micael; BATISTA, Marisa Helena da Silva; BARBOSA, Ellen Francine. Problemas e dificuldades no ensino e na aprendizagem de programação: um mapeamento sistemático. *Revista Brasileira de Informática na Educação-RBIE*, v. 24, n. 1, p. 39-52, 2016.

VALENTE, José Armando (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.



## Capítulo 7

# Reflexões sobre a atuação do estagiário de Licenciatura em Computação em diferentes níveis de escolaridade

Renira Carla Soares<sup>1</sup>  
Giovani Felipe Jahn<sup>2</sup>  
Anderson José Lauer<sup>3</sup>

---

Um dos requisitos obrigatórios no curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Santo Augusto é a realização de três componentes curriculares de Estágio Supervisionado. Esse exercício busca a articulação entre a teoria e a prática, em que cada experiência de estágio tem por objetivo “[...] possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional”, como afirma Pimenta e Lima (2012, p. 43). Ao estar inserido no ambiente escolar e no cotidiano letivo, o licenciando experiencia episódios que estarão presentes no seu futuro, adicionando atributos à constituição da sua identidade docente.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Informática (UNIJUÍ); licenciada em Informática e Programação (UERGS); mestre em Tecnologia Educacionais em Rede (UFSM); professora do IFFAR Campus Santo Augusto. E-mail: renira.soares@iffarroupilha.edu.br

<sup>2</sup> Bacharel em Informática (UNIJUÍ); licenciado em Informática e Redes de Computadores (UERGS); mestre em Ciência da Computação (UFPE); analista de TI do IFFAR Campus Santo Augusto. E-mail: giovani.jahn@iffarroupilha.edu.br

<sup>3</sup> Licenciado em Computação (IFFAR). E-mail: lauer\_anderson18@gmail.com

Ainda, Pimenta e Lima (2012, p. 102) constatam também que

o estágio supervisionado para os alunos que ainda não exercem o magistério pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente, mediada pelas relações sociais historicamente situadas.

O transcorrer das disciplinas permitiu ao estagiário, na condição de aluno, perpassar e adquirir subsídios teóricos acerca dos níveis da escolaridade básica de um estudante. Assim sendo, faz-se pertinente uma reflexão sobre a construção do conhecimento em cada uma de suas práticas. Inicialmente, é feita uma abordagem na forma de observação, que engloba a pesquisa nos documentos da escola; em seguida, a sistematização da primeira experiência de estágio, já no curso técnico em Informática integrado ao ensino médio. A prática do segundo estágio, a experiência de trabalho com o 9º ano do ensino fundamental é apresentada também. Depois disso, é sistematizado o terceiro estágio, no 4º ano do ensino fundamental. Finalmente, são apresentadas as considerações finais a respeito das experiências de estágios com públicos tão diferenciados.

### *1. Observação: adentrando o espaço educacional*

A prática profissional supervisionada deve ser desenvolvida em campo de estágio – espaços educativos formais nos seus diferentes níveis e modalidades, e espaços educativos não formais (BRASIL, 2011, p. 28). Considerando que os espaços educativos não são apenas as escolas, mas sim qualquer ambiente em que esteja ocorrendo o processo de ensino e aprendizagem, tanto pela busca do conhecimento por meio da pesquisa, ou por compartilhamento pelos participantes desse momento.

Em cada prática de estágio, o estudante inicia seu contato com a escola pela observação, que ocupa entre 16 e 20 horas. As observações ocorrem por meio do estudo de todos os documentos institucionais, no intuito de conhecer a instituição, bem como sua missão, visão e objetivos, além dos componentes curriculares da turma em questão. Os documentos estudados nas três experiências de estágio foram o Plano de

Desenvolvimento Institucional (PDI) (BRASIL, 2014), o Estatuto da Instituição, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) (BRASIL, 2013).

Esse momento é de suma importância, pois através dele, tem-se a visão e o conhecimento dos objetivos da instituição onde a atividade de estágio se realiza. No grupo social, características e diferenças que os alunos apresentam devem ser consideradas, pois somente desta forma é possível ao estagiário identificar o ambiente em que estará atuando. Os documentos pertinentes a esta etapa servem para construir o perfil do aluno sobre o qual o estagiário será responsável, tanto na formação das estruturas educacionais, quanto nos aspectos relacionados à composição da turma de alunos, sobre a qual se realiza o estágio.

O Projeto Político-Pedagógico (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTÔNIO JOÃO, 2015) é o documento que apresenta todos os processos de organização do trabalho pedagógico de uma instituição educacional. Esse documento busca orientar a escola, devendo ser vivenciado e atualizado periodicamente, de uma forma coletiva, formando cidadãos críticos, reflexivos, criativos e responsáveis, e, ainda, que tragam uma melhor qualidade para o ensino da instituição. Segundo Veiga (1995, p. 13), o Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho, que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

Para elaboração do PPP, a escola tem como base um diagnóstico do meio social em que está contida e também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), isto servindo de sinalizador para algumas competências no ensino e na aprendizagem. É importante salientar a forma como a escola trabalhou na elaboração desse documento, pois a participação da sociedade – pais, entidades e alunos – é efetiva, por ser fator indispensável para gerar novas indagações, questionamentos e respostas que irão melhorar a qualidade do documento e, posteriormente, a organização e a qualidade do trabalho pedagógico na escola. Todo o processo visa a formação do estudante

ingresso com as aptidões de um cidadão responsável, com capacidade para promover o bem social de forma coletiva e o seu próprio crescimento.

Já o Regimento Escolar trata-se de um documento que, tendo como referência o PPP, é responsável por formalizar regras nos âmbitos administrativo, didático, pedagógico e disciplinar, estabelecendo normas para os que convivem naquele ambiente, basicamente visando o bom funcionamento da escola. Como afirma Álvarez (2004, p. 73), “[...] a fim de que essa estrutura funcione corretamente, é necessário que sejam adotadas uma série de regras, normas e procedimentos sem os quais as organizações não operam devidamente”. O regimento da escola deve seguir os padrões vigentes das leis, segundo a LDB e conter as informações necessárias e importantes do mesmo, como histórico do estabelecimento, descrição da comunidade escolar, identificação, localização e objetivos. Também está contemplado nele a organização do trabalho político e pedagógico do conselho escolar, da equipe diretiva, dos órgãos colegiados de representação da comunidade escolar, do conselho de classe, da equipe pedagógica, das coordenações e do quadro docente. Contém, ainda, o documento, a organização didático pedagógica, os níveis e modalidades de ensino, os objetivos, a organização curricular, a matrícula, entre outras informações relacionadas aos participantes da instituição, além dos direitos e deveres, proibições e outras informações responsáveis pela organização deste espaço.

Em instituições federais, o PDI é um documento que consiste em definir a missão, estratégias e metas de uma instituição de ensino. O mesmo apresenta desde o perfil da escola, histórico, missão, visão, valores, finalidades e objetivos. Também contempla políticas relacionadas à administração do ensino, da infraestrutura, formas de ingresso na instituição, cursos ofertados, políticas para o corpo discente, organização dos docentes e técnicos administrativos e metas da instituição.

O estatuto consiste em um regulamento ou conjunto de regras que organizam o funcionamento de uma instituição; esclarece como devem se portar os participantes desse espaço em vários segmentos de ensino ou da administração da organização. Dentre esses critérios, estão definidas regulamentações referentes à instituição, gestão e relação que a mesma deve ter com a comunidade acadêmica.

A partir deste estudo, o estagiário estará embasado para adentrar a instituição, entendendo a organização institucional, conhecendo

os objetivos, quais caminhos deve seguir com alunos, para que estes egresses com uma formação de qualidade, requisito fundamental para um profissional excelente.

## *2. A primeira experiência de estágio – ensino técnico*

A primeira experiência de estágio realizou-se com alunos do 2º ano do curso técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Santo Augusto. Os componentes curriculares envolvidos foram Programação II e Redes de Computadores. De acordo com o projeto de estágio, esta prática buscou contribuir para o conhecimento dos alunos, apresentando uma maneira diferente de desenvolver atividades de criação de *sites*. Este primeiro estágio, caracterizou-se por um momento de muitas dúvidas e expectativas, pois foi o primeiro contato do estagiário com a escola, com um grupo de alunos e professores. Além disso, o estágio ocorreu em um curso técnico, englobando disciplinas que colocam em prática, além de habilidades pedagógicas, o conhecimento do estagiário na área de computação.

Após o reconhecimento da escola, o estagiário trabalha juntamente com os professores para verificar como acontece a organização das práticas, quais as metodologias utilizadas pelos professores, além de identificar o perfil da turma. Como afirma Richter (2014, p. 129),

É necessário observar também, em especial, e de maneira mais criteriosa, aqueles com os quais a atividade prática de estágio será desenvolvida. Os alunos: série, faixa etária, facilidades, dificuldades, vivências, habilidades, potencialidades, e todos os aspectos que possam ser relevantes e de alguma maneira impliquem o processo de aprendizagem.

A experiência de trabalhar com os professores titulares das disciplinas e planejar as atividades de aula sagraram-se como uma troca significativa de experiências para quem está iniciando as atividades docentes. Como afirma Pimenta e Lima (2012, p. 62), a “identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar.” Esse

momento foi caracterizado pela qualidade de interação com a turma e com os professores, pois foi realizado um planejamento conjunto para a utilização de *softwares* que contribuíssem com os conteúdos das disciplinas da área básica, como a biologia. Esta é uma situação almejada durante o estágio, onde o aluno se reúne com o professor titular da disciplina, planejando suas ações em conjunto.

Durante a docência compartilhada, conversando com professores das disciplinas em que seria executada a prática docente, foi possível determinar os temas a serem trabalhados com a turma e construir os projetos, pois já se conhecia em que os alunos tinham dificuldades, quais conteúdos haviam sido trabalhados. Foram desenvolvidos dois projetos: a) na disciplina de Programação II, o trabalho teve como tema “desenvolvimento e *upload* de *sites* dinâmicos”; b) na disciplina de Redes de Computadores, o tema foi “modelo de referência TCP/IP e suas características básicas”.

A prática docente consiste na última fase do estágio, logo após a observação e a docência compartilhada. É o momento em que o estagiário irá definitivamente para a sala de aula trabalhar com seus alunos, já conhecendo a turma, comportamento, dificuldades e metodologias que mais se adequam a ele.

Em cada aula, foi utilizada a plataforma Edmodo, uma rede social educativa local, na qual foram postadas tarefas, conteúdos trabalhados em aula e também além da sala de aula, visando sanar inquietações de estudantes que buscassem mais do que o tratado. A seguir, foram elaborados os planos de aula para cada projeto, com o assunto a ser trabalhado, a metodologia, o conteúdo, a forma de avaliação e as referências das aulas ministradas. No decorrer das práticas, observou-se que, na maioria das vezes, o plano não transcorria de forma idêntica à planejada, sendo necessário adaptar, fazer mudanças em pleno andamento da aula.

Outra inquietação que acomete o estagiário é em relação ao domínio do conteúdo, visto que ministrar uma disciplina requer tal qualidade. Nessa situação, é válido voltar-se à experiência de Freire (2015, p. 24), que categoricamente afirma: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Ou seja, os estudantes não são um depósito, onde o professor insere o conhecimento ao adentrar a sala de aula, seu papel é o de mediar o processo de ensino e aprendizagem, trocando saberes e fortalecendo esta prática na tríplice aluno-professor-aluno, tornando o processo

educativo problematizador e não bancário. Entretanto, mesmo que o almejado “domínio de conteúdo” seja inatingível em sua totalidade, pela vastidão das áreas de conhecimento, cabe ao estagiário a competência de conhecer com propriedade cada um dos conteúdos, para ser capaz de ensiná-los em aula.

Percebe-se, ao permear cada planejamento, uma reflexão crítica sobre a aula anterior, notadamente, no que tange à metodologia utilizada e aos objetivos atingidos. Em algumas ocasiões, foi possível constatar falta de atenção dos alunos, conversas paralelas, e logo veio a necessidade de fazer a tarefa contribuir para a construção da nota, ou seja, mudar as regras de avaliação para obter empenho imediato dos alunos, a contraponto de despreocupação no caso de não fazer parte do rol de avaliações. Foi notado também que alguns alunos, mesmo com a atenção direcionada para o conteúdo, ainda apresentavam dificuldade de entendimento.

Foi possível constatar, com esta primeira experiência, que o Estágio Curricular Supervisionado é fundamental para estabelecer relação entre as disciplinas ministradas ao longo do curso e entre todas as atividades de leitura e produção textual e a formação docente. Igualmente, as atividades programadas nos planos de aula não são estanques, e o estagiário precisa identificar as situações nas quais deve se adaptar e se reinventar, enquanto agente da aprendizagem, para garantir a efetiva oportunidade de o aluno aprender.

### *3. A segunda experiência de estágio – O ensino fundamental*

Durante esta nova experiência de estágio, buscou-se aprimorar aspectos relacionados ao que havia experienciado no estágio anterior. Foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio João com a turma do 9º ano do ensino fundamental, nas disciplinas de Matemática, Geografia, Língua Portuguesa e História, com uma carga horária de 140 horas. A turma indicada pela direção e por professores foi o do 9º ano, composta por 12 alunos (5 meninas e 7 meninos), na faixa etária dos 13 aos 15 anos.

A maior parte dos alunos é colega de classe desde as séries iniciais e veio de comunidades rurais próximas, de famílias de baixa renda, a maior delas com atuação na agricultura. De modo geral, apresentaram-se participativos, comunicativos e desenvolveram com interesse as ativi-

dades propostas, tanto em sala de aula como em outros espaços, como, por exemplo, a quadra de esportes. Entretanto, apresentaram bastante dificuldade na escrita e até na leitura, mas, pelo interesse que tinham em aprender, não se deixaram desmotivar.

A docência compartilhada foi realizada em todas as disciplinas do currículo: Inglês, Ensino Religioso, Educação Física, Matemática, Geografia, Ciências, Educação Ambiental, Artes, Português e História, perfazendo um total de 31 horas. Este momento foi caracterizado pelo planejamento das aulas para o uso de recursos de informática (equipamentos e *softwares*) nos conteúdos de cada disciplina. Contribuindo com a concepção de docência compartilhada, Platone e Hardy (2004, p. 15-18), enfatizam que “ninguém ensina sozinho”, mas que sempre recorre-se a outros professores para conhecer outras formas e até opiniões de como planejar as aulas.

Neste momento, foi possível notar o efeito da utilização de *softwares* e de outras ferramentas no aprendizado do conteúdo pelos alunos, pois além de deixar nas aulas mais atrativas e intuitivas, proporcionaram maior produtividade das atividades, além de o próprio conhecimento das ferramentas ter auxiliado e facilitado o aprendizado. Ao encerrar a docência compartilhada, foi possível determinar o que seria trabalhado com os alunos durante a prática docente, através de conversas entre eles e os professores. A partir disso, foi construído o projeto que seria ali aplicado, com base nos apontamentos sugeridos.

Durante a efetiva docência, buscou-se contemplar alguns *softwares* e aplicações que seriam úteis para os discentes ao adentrarem o ensino médio no próximo ano, além de auxiliar nas disciplinas do corrente. O objetivo era apresentar as ferramentas para facilitar o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e contribuir para a organização do conhecimento, relacionando a informática com o conteúdo das disciplinas. O projeto contemplou os seguintes conteúdos: criação de endereço eletrônico no Gmail; produção de trabalhos escritos e apresentações em *slides* utilizando o Google Drive; organização de conhecimento por meio de mapas conceituais; formatação de trabalhos utilizando o Libre Office Writer; conversão numérica para sistemas binários e compartilhamento de trabalhos através do Edmodo.

A característica primordial das aulas foi a de exímio respeito dos discentes em relação ao estagiário, muito superior ao ocorrido na

experiência anterior. As inúmeras possibilidades para tal constatação recaem sobre a faixa etária, procedência ou introdução à inclusão digital. O estagiário continuou comportando-se de maneira espontânea e acolhedora, intercalando momentos de descontração com momentos de estudo, pois, como afirma Freire (2015, p. 103),

o grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assuma o limite necessário, tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome.

Cabe aqui mencionar o crescente interesse dos alunos em realizar as atividades propostas, além de apresentarem questionamentos quando necessário, não pautando sua participação apenas pela nota atribuída à tarefa, mas pelo conhecimento adquirido.

Houve uma mudança de realidade no que tange à infraestrutura com relação à instituição do primeiro estágio, em dois aspectos: a) insuficiência de número de equipamentos, além da pluralidade de *softwares* e *hardwares* encontrados nos mesmos; b) compartilhamento do espaço do laboratório de informática com a biblioteca, o que provocava momentos de dispersão nos alunos, no momento em que outra turma adentrava o local.

Foi percebido, ao longo da realização do estágio, que o curso de Licenciatura em Computação é eficiente na preparação do licenciando para o espaço educacional e as relações que ali se estabelecem. Os desafios e questionamentos são resolvidos ou amenizados aliando esta bagagem, proveniente das atividades curriculares da graduação aos momentos de troca no ambiente escolar. Nessa etapa, foi possível realizar mudanças do que não havia sido positivo no estágio anterior, e ter, ainda, experiência com alunos de outro nível de ensino.

Portanto, o trabalho realizado foi de suma importância, constituindo-se em um momento de preparação do aluno do curso de Licenciatura em Computação e contribuindo para a inclusão digital dos estudantes da instituição em que foi realizado o estágio, pois é cada vez maior a necessidade de conhecimento de ferramentas computacionais, tanto na vida acadêmica desses alunos como no seu dia a dia.

#### *4. A terceira experiência de estágio - anos iniciais*

A terceira experiência de estágio ocorreu na mesma escola onde foi realizada a segunda prática, entretanto na turma do 4º ano do ensino fundamental. A proposição de estágio em anos iniciais, em uma turma considerada agitada foi apresentada como “desafio” a um estagiário. Composta por 23 alunos, dos quais 13 eram meninas e 10, meninos, ambos com idades entre 9 e 10 anos. Essa turma apresentou-se participativa e cooperativa, apesar da intensa inquietação e dispersão.

Foi possível se deparar com uma novidade com relação à experiências anteriores: os alunos apresentavam dificuldades no uso do sistema ortográfico, tanto na escrita como na leitura, e nas operações aritméticas básicas, o que prejudicava a atividade nos demais componentes curriculares.

Como a turma ainda não estava satisfatoriamente alfabetizada, nem todos os momentos de docência compartilhada haviam sido planejados com o uso do computador, foi proposto ao estagiário a realização de intervenções individuais ao longo das aulas, visando sanar dificuldades pontuais surgidas no desenvolvimento de cada conteúdo.

Outra atividade que se tornou recorrente foi a utilização de objetos de para contribuir na aprendizagem da matemática básica. Em certo momento, foi encaminhado um questionamento à professora, sobre o porquê de, aparentemente, os alunos apresentarem maiores dificuldades de aprendizagem em relação a gerações anteriores. Segundo Azevedo (2016) “essas dificuldades estão ligadas à estrutura individual, familiar e também a contextos socioeducativos relacionados a questões didáticas, metodológicas, avaliativas e relacionais”. Igualmente, foi observado pelo estagiário que as apostilas, cuja principal função era gerenciar o tempo de cada conteúdo, tornavam as aulas monótonas e pouco inovadoras para os alunos. A professora concordou e afirmou, ainda, que existe um prazo para a finalização do estudo de cada apostila, o que não permite espaço temporal para atividades diferenciadas.

Para finalizar o período de estágio, foi incitada uma conversa com os alunos, para averiguar a sua opinião sobre as aulas, a metodologia de trabalho, os conteúdos trabalhados, na tentativa de obter um retorno sobre o andamento do estágio. Nesse momento, os alunos fizeram sugestões: as aulas poderiam ter sido realizadas com mais frequência

no laboratório de informática; o conteúdo poderia ser disponibilizado em outros meios e não apenas no quadro. E também elogiaram, revelando que os conteúdos foram muito interessantes para o aprendizado, tornando as aulas bem produtivas.

A partir desse retorno, é possível fazer as avaliações necessárias do que poderia ser alterado durante as aulas, como, por exemplo, a forma que os conteúdos foram disponibilizados aos alunos e realização mais frequente de aulas no laboratório de informática. Entretanto, algumas das considerações extrapolam os limites das possibilidades, incapacitando o estagiário de explorar com qualidade o espaço do laboratório de informática durante as aulas. Essa conversa com os alunos é indispensável, e o estagiário em processo de formação deve estar disposto a receber elogios e críticas construtivas em relação à sua forma de trabalhar, para poder melhorar aspectos ainda não bem estruturados e formados em sua constituição docente.

Devido à mudança de comportamento da turma em questão, com relação às outras, foi notadamente necessário orientar os estudantes que se sobressaíam negativamente, experienciando o exercício da autoridade docente diante da turma. Esse é um exercício para o qual o docente deve estar preparado. A preparação se dá através de leituras orientadas em disciplinas como Didática e Organização do Trabalho Educativo, que tratam do planejamento da prática docente, além da gestão de classe, instrumentos e decisões (BRASIL, 2011).

O desafio do professor vai além de oportunizar aos alunos o contato com o material que contenha o conteúdo significativo para o seu desenvolvimento. Ele precisa planejar criteriosamente esse contato, oferecer os meios que melhor estabeleçam a relação entre as potencialidades de aprendizado do aluno e o conteúdo.

É indispensável salientar também a grande valia que teve o projeto de estágio desenvolvido com essa turma, pois como tinha pouco conhecimento sobre a informática, contribuiu para o processo de inclusão digital, além de instigar as crianças a estabelecer contato com equipamentos computacionais fora do espaço escolar.

O Estágio Curricular Supervisionado III caracterizou-se pela culminância de todo o curso e dos estágios anteriores, pois além de se constituir num momento de fortalecimento de sua vocação profissional, o público escolhido permitiu uma nova visão da docência e da importância dos conteúdos abordados.

## *Considerações finais*

O trabalho realizado durante as três experiências de estágio foi de suma importância, constituindo-se em um momento de finalização do processo de formação acadêmica do aluno de Licenciatura em Computação. Contribuiu também para o conhecimento dos alunos da escola na qual foi realizado o estágio, pois é cada vez maior a necessidade de conhecimento de ferramentas computacionais, tanto na vida escolar quanto na do dia a dia.

A partir da diversidade de cada um dos projetos de estágio, foi possível perceber a importância de terem sido realizados com públicos diferenciados, pois o acadêmico teve que se preparar bem para trabalhar com os diversos níveis de ensino das instituições. Este também é um momento de constituição da sua identidade docente.

Foi possível perceber também a relevância das leituras realizadas durante o curso, das disciplinas cursadas, dos diálogos com o professor titular da turma e com os professores do curso de licenciatura, que contribuíram para o bom andamento do estágio. Isso tudo se caracterizou como um momento de preparação do futuro profissional docente.

O primeiro estágio teve notada relevância por ser o primeiro contato do licenciando com sua prática, proporcionando um olhar sobre o planejamento de um estagiário que depende da disponibilidade dos docentes titulares, além de suas primeiras inquietações a respeito do domínio do conteúdo. Isso atrelado ao fato de trabalhar com uma turma de adolescentes e seus momentos de desatenção.

Já na segunda experiência, em que a atuação no último ano do ensino fundamental proporcionou encontro com alunos, cuja característica foi marcada pelo respeito, foi possível utilizar a informática para agregar ferramentas e práticas às demais disciplinas do currículo.

Finalmente, houve a culminância dos estágios com uma turma de 4º ano, com pouco ou nenhum conhecimento sobre a informática, o que deu ao projeto significado particular, pois contribuiu com o processo de inclusão digital dessas crianças.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também nasce da reafirmação de práticas

consagradas culturalmente e que permanecem significativas e resistem a inovações, porque preñhes de saberes válidos às necessidades da realidade. A identidade profissional vem do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à 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.

A partir disso, é possível perceber que a formação da identidade docente do professor não é algo que se constitui apenas durante sua graduação e estágios, mas sim em toda sua carreira profissional, essa formação é contínua. E, a partir dessa formação, é que se tem professores de qualidade, empenhados em ensinar e também em aprender para que se tenha uma escola que preze pela qualidade da educação, suplantando a realidade dos escolares, e desenvolvendo sua cidadania e cultura, para que se tornem cidadãos capazes de viver diante dos desafios do mundo contemporâneo (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 92).

Portanto, o momento da prática docente é enriquecido pela pluralidade de níveis de escolaridade, quando o estagiário volta seus olhos para seus momentos mais produtivos e quando sente mais realização. A diversidade acima descrita agrega ao licenciando vivências pedagógicas que contribuem com a sensibilidade de identificar o contexto em que seus alunos estão inseridos, permitindo que atinjam seus objetivos pedagógicos com mais eficiência. E as práticas mencionadas identificaram a Licenciatura em Computação em três visões que o licenciando encontra nos espaços escolares e consta nos objetivos de seu projeto de curso (BRASIL, 2014): domínio do conhecimento básico da área de um curso técnico, contribuir com a transposição didática de outras áreas e com a solução de problemas reais da prática pedagógica, como a inclusão digital.

## Referências

- ALVAREZ, Manuel. *O projeto educativo da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- AZEVEDO, Simone Maria de. *Dificuldade de aprendizagem requer avaliação especializada*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/07/dificuldade-de-aprendizagem-requer-avaliacao-especializada>>. Acesso em: 02 de novembro de 2016.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Instituto Federal Farroupilha, 2014. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/>>. Acesso em: dez. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação*. Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Augusto, 2011. Disponível em: <<http://www.iffarroupilha.edu.br/santoaugusto>>. Acesso em: dez. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado*. Instituto Federal Farroupilha Campus Santo Augusto, 2013. Disponível em: <<http://www.sa.iffarroupilha.edu.br/>>. Acesso em: dez. 2016.
- ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ANTÔNIO JOÃO. *Projeto político-pedagógico*. Santo Augusto, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.
- PLATONE, Françoise; HARDY, Marianne (Org.). *Ninguém ensina sozinho: responsabilidade coletiva na creche, no ensino fundamental e no ensino médio*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- RICHTER, C. J. Estágio e docência: perspectivas para a profissionalização do acadêmico em formação. In: ROSMANN, Márcia A.; BENVENUTTI, Leonardo Matheus Pagani; FACENDA, Luiza Cadorim (Orgs.). *Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: constituição identitária e leituras de Paulo Freire*. Passo Fundo: Méritos, 2014.
- VEIGA, Ilma P. A. *Projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Papirus, 1995.

## Capítulo 8

# O papel docente na modalidade de ensino a distância (EAD): *relato de trajetórias e experiências*

Claudecir Alves<sup>1</sup>  
Eduardo Dalcin<sup>2</sup>

---

Há anos a modalidade de ensino a distância vem ganhando cada vez mais espaço no contexto educacional, em múltiplas áreas do conhecimento. Todos sabemos que, dentro de um contexto em que haja o menor índice de desenvolvimento, contamos com a presença do professor. Sabemos que o docente é de fundamental importância na construção de uma nação e está presente em todos os momentos de nossas vidas. Em uma democracia e, de acordo com o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), todos têm direito à educação. Ao falarmos em educação, logo pensamos em nossa família, na escola de nossos filhos e no sujeito que conduz a escolarização, ou seja, o docente, mais conhecido como professor.

A formação docente nos últimos anos tem se baseado muito nas mudanças nas tendências pedagógicas e na evolução extremamente rápida das tecnologias de informação e de comunicação. Hoje existem diversos recursos e maneiras para que o docente se mantenha atuali-

---

<sup>1</sup> Aluno da Licenciatura em Computação - Instituto Federal Farroupilha - Campus Santo Augusto - RS. E-mail: claudecir.as@gmail.com

<sup>2</sup> Professor do Instituto Federal Farroupilha - Campus Santo Augusto - RS. E-mail: eduardo.dalcin@iffarroupilha.edu.br

zado e trabalhe de acordo com os projetos e currículos da instituição da qual faz parte, bem como enfrentar novos desafios propostos por mudanças constantes das tecnologias, os quais envolvem todo um contexto em que está inserido o ensino a distância (EAD). Este trabalho de pesquisa apresenta características e aspectos teóricos da docência no EAD, trazendo relatos de trajetórias e experiências durante o processo de formação docente nesta modalidade de ensino.

Este capítulo tem como objetivo registrar, analisar e discutir alguns relatos de experiências realizadas por alunos durante os estágios, atuando na modalidade EAD do Curso Técnico em Informática do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), e também fazer algumas reflexões sobre a educação a distância, especialmente sobre o processo de interação e mediação, utilizando o ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVEA) chamado de Moodle.

Pensa-se que, através da dialogicidade, fundamentada através de referências teóricas, seja possível emergirem processos educativos cada vez mais livres, crítico-reflexivos, participativos e inovadores, em especial, via educação a distância. Se for de qualidade, tornará os cursos cada vez mais qualificados e interativos, formando profissionais reflexivos, autônomos e responsáveis.

Metodologicamente, utilizou-se a pesquisa-ação, por se entender que todos os autores dos relatos das trajetórias realizadas discutiram experiências didáticas e pedagógicas em suas ações enquanto docentes em disciplinas na modalidade EAD, interagindo portanto, diretamente no processo educativo. Como diz Triviños, “nada de pesquisa sem ação, nada de ação sem pesquisa” (2003, p. 47). Ou, ainda, de acordo com o que diz Thiollent (1985, p. 14),

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Nesse contexto, além de resgatar alguma fundamentação teórica sobre o trabalho, vamos enfatizar a análise da interação, ligada diretamente com o ato de ensinar e também com o processo de ensino e

aprendizagem dos docentes e discentes envolvidos nessa modalidade de ensino.

### *1. A modalidade EAD no IFFAR*

A educação a distância (EAD) é uma modalidade de ensino prevista no artigo 80 da LDB e regulamentada pelo decreto 5.622/2005. A EAD caracteriza-se como a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs), com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

A educação a distância iniciou suas atividades no IFFAR através de um programa governamental, com a adesão do IFFAR à Rede e-Tec Brasil, em 13 de dezembro de 2007, pelo decreto 6.301, com o objetivo de ofertar cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos, na modalidade a distância.

A Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, hoje *Campus Alegrete*, aderiu ao e-Tec Brasil em 2008, passando a ofertar, em 2009, 350 vagas para ingresso de estudantes nos cursos técnicos em Agricultura e em Agroindústria, e 660 vagas, incluindo vagas para o curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática, para sete municípios do Rio Grande do Sul em 2010.

O IF Farroupilha expandiu sua atuação em 2012 e consolidou sua permanência na Rede, com o ingresso dos demais Câmpus (Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Augusto e São Vicente do Sul), os quais ofertaram 12 cursos ao todo, perfazendo 2.880 vagas, em aproximadamente 30 municípios atendidos.

Percebe-se que a educação a distância no IFFAR cresceu num ritmo expressivo entre os anos de 2011 e 2012, com a chegada de mais cursos à modalidade EAD.

A EAD é uma alternativa tecnológica que se apresenta em nível mundial e, especificamente, na sociedade brasileira, como um caminho privilegiado de democratização da educação e que muito pode colaborar para a humanização do indivíduo, para a formação do cidadão e para a constituição de uma sociedade mais igualitária e justa. No contexto da sociedade tecnológica é, sem dúvida, uma alternativa de grandes

potencialidades, no sentido de facilitar o acesso a uma melhor qualidade, ultrapassando as barreiras de tempo e espaço (Rio de Janeiro, v. 22, p. 8-12).

A modalidade EAD cresce de forma acelerada nos últimos anos, possibilitando que milhares de estudantes ingressem e/ou retornem aos bancos escolares, através do uso das tecnologias, proporcionando inclusão e qualidade de ensino, principalmente para regiões distantes dos centros educacionais.

Não seria diferente entre as instituições de ensino do Brasil, como o IF Farroupilha. Conforme dados do portal EAD Institucional (IFFAR-2017), observa-se que o perfil dos estudantes da EAD do IFFAR é de trabalhadores em tempo integral, moradores de pequenos municípios, com dificuldades de deslocamento para os grandes centros de ensino. Nessas localidades, onde estão sediados os polos de educação a distância, existem poucas ou nenhuma instituição de ensino que ofereça educação profissional de nível técnico de forma gratuita, ou existe de forma exclusivamente presencial, não atendendo à demanda de um público que precisa conciliar trabalho, família e estudo.

## *2. Mediação interativa entre professor e aluno*

Atualmente, estamos inseridos numa ampla e diversificada rede de informações, são *blogs, whatsapp, chats, redes sociais, e-mails* e informações circulando na rede mundial de computadores, com todas formas e de todas as maneiras imagináveis. Desse modo, é fácil observar que as pessoas buscam cada vez mais se relacionar através das redes, construindo, remixando e compartilhando informações. Podemos pensar que o problema de interação está resolvido com o uso de algum dispositivo computacional, principalmente na modalidade EAD. Necessariamente, sabe-se que não, porque na EAD o aluno não escolhe com quem quer se relacionar, pois turmas são formadas, independentemente de sua vontade, e, muitas vezes, a interação está distribuída em vários sujeitos: aluno, tutor e professor. Nessa situação, se um falhar, todo o processo de interação e principalmente o de ensino e aprendizagem do aluno pode sair prejudicado.

A educação a distância objetiva impulsionar a autonomia do aluno como agente construtor de seu conhecimento e participante ativo da

construção, reconstrução e sustentação da realidade social. Para alcançar os objetivos propostos na formação do aluno, tem-se a necessidade de, através dos AVEA e da mediação professor-tutor-aluno, dar-se condições que lhe permitam aprender a questionar, dialogar, refletir, criticar e aprender. Posto que não se pode falar de ensino dissociado de aprendizagem, as interações em EAD devem gerar a curiosidade no aluno e criar-lhe oportunidades para o fortalecimento de habilidades sociais na interação com outras pessoas.

Morin (2004) destaca que o objetivo da escola é ensinar a pensar criticamente, assim relata que, se vários são os caminhos para que tal intenção seja alcançada, certamente, um é aquele que diz respeito ao domínio de metodologias e linguagens diferenciadas, o que inclui a linguagem eletrônica. O desafio é utilizar recursos tecnológicos que apresentem ambientes fomentadores de reflexão.

Sainsaulieu e Kirschner (2006) lembram que, na era da contemporaneidade, as novas tecnologias modificaram as profissões, as funções hierárquicas e técnicas, o funcionamento social e também a cultura das organizações. Dessa forma, o aluno precisa estar familiarizado com as TICS, tecnologias estas utilizadas na modalidade EAD.

Vygotsky (1988) afirmou que, sendo cada pessoa um ser social, relacional e participante de um processo histórico, a construção do conhecimento dá-se por meio das interações. O processo é de ensino e aprendizagem por incluir quem ensina, quem aprende e a interação entre ambos.

Problemas de interação existem tanto em cursos de EAD como em presenciais. O fato de professor e aluno estarem fisicamente juntos em um mesmo espaço físico não significa a inexistência de dificuldades de relacionamento. Murashima e Longo (2005) enfatizam a “invisibilidade” do aluno, expressa no seu silêncio diante de uma fala autoritária do professor ou provocada pelas divagações do aluno por outro tempo e espaço.

Sob a ótica acadêmica, a responsabilidade principal do docente é estruturar avaliar e desenvolver conteúdos; a do tutor é acompanhar, provocar, interagir e orientar os alunos para o maior ganho educacional possível; a do coordenador é supervisionar e manter a coerência entre as ações dos tutores. O objetivo de todos os sujeitos da EAD é provocar desafios incipientes à melhoria crescente da aprendizagem.

A função do tutor é de extrema importância nesse processo. A atenção às respostas emitidas ao aluno é fundamental, já que não existe o contato presencial, o “face a face”. O tutor acompanha e monitora as atividades síncronas, como os *chats*, *web conferências*, e as assíncronas, como os fóruns de discussão. Tutores devem ter a capacidade de instigar os alunos à vontade consciente do compartilhamento de informações, ideias, pensamentos e ações. Enfim, desse impulsionar a construção e a remixação do conhecimento coletivo. Afinal, a modalidade EAD exige autodisciplina, planejamento, liberdade acompanhada de responsabilidade. É de extrema relevância estar atento a alunos que “somem”. É preciso acompanhar, chamá-los, incentivá-los a prosseguir com os estudos. Trata-se de um motivador, de alguém que se comunica com o grupo e que estabelece infinitas interações para envolver o máximo de sujeitos no processo de construção do conhecimento.

A função da coordenação também é de extrema importância; deve permitir a coesão entre toda a equipe da EAD, servindo-lhes como orientador, solucionando e distribuindo dúvidas, promovendo debates coletivos; deve dar e receber *feedback*, enfim, auxiliar, acompanhar e dar coerência ao curso.

Quanto ao sujeito principal de nossa pesquisa, o professor, este deve desenvolver o conteúdo, visitar e revisar o conhecimento, privilegiar atividades que contornem as interações que gerem reflexões individuais e coletivas. O aluno precisa sentir que o professor, está próximo, de forma que o “olho a olho” seja substituído por outra ferramenta ou recurso integrador, como, por exemplo, a interlocução por meio da rede.

Não é difícil o aluno ter dúvidas e buscar solucioná-las com a equipe de tutores que atua na EAD, seja essa equipe a mais adequada ou não para fornecer-lhe o retorno que necessita. Normalmente, nas ações das interações da EAD, três sujeitos têm contato direto com os alunos: os tutores do ensino a distância, os tutores presenciais e os professores. Segundo Vergara (2007), quem recebe a mensagem e não tem dados suficientes para respondê-la, não a deve desconsiderar; antes, deve informar o aluno, em um processo de interação, sobre a quem ele deve se dirigir em casos semelhantes. Ao mesmo tempo, há que direcionar a mensagem para quem, dentro dos sujeitos da EAD, poderá respondê-la adequadamente. Como as respostas fornecidas aos alunos são escritas, geralmente são resumidas; mas precisam ser precisas, claras e coerentes.

### *3. Formação docente na modalidade EAD no IFFAR*

O docente do EAD se encontra inserido em um contexto de permanente continuidade de formação docente, uma vez que a docência no ensino a distância exige mais da capacidade didático-pedagógica e atualização em tecnologias utilizadas por esta modalidade. O professor não é o detentor do conhecimento, mas sim o elo entre a informação e a interação para com o estudante, fazendo papel de intermediador dentro do ciberespaço. Na fala de Ferreira (2013, p. 192),

discutir sobre a docência na EAD é uma tarefa que demanda reflexão sobre os inúmeros papéis assumidos pelo docente ao longo do tempo. Mas mesmo assim vale destacar que sendo o professor-educador-mediador no processo de ensino-aprendizagem seja no ensino presencial ou a distância, ele deve educar para as mudanças, para a autonomia, para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

Atualmente, a formação de professores é uma questão bastante discutida e pesquisada, principalmente no que se refere à construção do conhecimento docente. Nesse sentido, autores como Marques (2003) e Nóvoa (1992) vêm apontando ideias de que a formação de professores se dá de várias maneiras e é constituída por diversos saberes. Diante disso, reconhecemos não existir um momento isolado de formação, pois ela vai sendo construída e reconstruída durante a trajetória pessoal e profissional do professor.

Estamos diante da construção de um novo paradigma na formação de professores, que objetiva superar o modelo tradicional. Neder In Preti (2005) aponta a educação a distância como “uma possibilidade de (re) significação no contexto do processo de formação de professores”, pois esta modalidade estimula a interação entre sujeitos, proporcionando o diálogo, a troca, a construção colaborativa, na qual o docente assume uma nova função no processo de ensino e aprendizagem, não somente de transmissor de conhecimentos, mas assume juntamente com os alunos uma posição de colaboração, de troca de informações e saberes. Assim, a autonomia do aluno é um dos objetivos educacionais, pois ele

é estimulado a buscar, o que exige um grande comprometimento com a construção e (re)construção do conhecimento.

As questões sobre a construção de um novo paradigma parecem estar diretamente ligadas ao modelo de “formação de conexões ou redes de relacionamentos de aprendizagem”, como sustentado por Siemens(2004). O autor considera que a verdadeira construção do conhecimento se dá por meio de uma troca, de uma relação dialógica, ou seja, acontece através das interações com os outros nas redes.

A modalidade EAD pode contribuir para um processo mais flexível e autônomo, entretanto, Preti (2005) alerta para que isto não fique apenas nas práticas discursivas das instituições. O autor diz ser um equívoco utilizar a “autonomia” como sinônimo de autodidatismo, a capacidade de a pessoa estudar por conta própria. Segundo ele, só esta característica não basta para garantir a autonomia.

Seguindo essas ideias, é de extrema importância que os cursos de formação de professores na modalidade EAD tenham bem definidos os seus objetivos e que estes estejam embasados em uma proposta clara e objetiva de educação. Temos que pensar a EAD agregada a um projeto educacional que, além de atender às especificidades que esta modalidade requer, gere uma reflexão acerca dos processos de formação, considerando como os docentes interagem com alunos através dos AVEA e como (re)constróem seus conhecimentos e suas práticas educativas.

Dentro do contexto da educação a distância, em que o processo de formação de professores é muito importante para o crescimento da qualidade do curso, a CEAD (Coordenação da Educação a Distância) do IFFAR preocupa-se em oportunizar periodicamente cursos e projetos voltados à formação de professores que atuam na EAD, envolvendo todos os sujeitos, professores, tutores de ensino a distância e de ensino presencial, coordenações de cursos, polos e tutoria. Os projetos de atualização abrangem várias áreas, desde o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICS), AVEA Moodle, fundamentos do EAD, gestão, práticas de docência e tutoria, gestão administrativa e financeira, planejamento e organização de aulas, avaliação, *design* gráfico até as socializações de práticas de EAD que ocorreram em alguns polos. Isso contribui para a formação dos profissionais que atuam na EAD do IF Farroupilha, no sentido de agregar conhecimentos teórico-práticos ao exercício de suas atribuições na modalidade de ensino a distância,

bem como de permitir a articulação desses conhecimentos através do trabalho colaborativo.

#### 4. Resultados e discussões

Na modalidade EAD, é possível criar condições para que o aluno assuma um papel protagonista no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que o mesmo tenha condições de produzir e reproduzir conhecimento, juntamente com os demais colegas, professores e tutores. Assim, oportuniza-se a participação e a possibilidade de os alunos trilharem e construírem juntos, através das interrelações, suas trajetórias de aprendizagem, formando uma grande e densa rede de interações de sujeitos, ideias e práticas. Nesse processo, a ênfase não pode ser o uso das tecnologias, mas sim as relações e as atividades realizadas a partir do uso das mesmas, sempre com o objetivo de aperfeiçoar o aspecto cognitivo, afetivo, técnico e reflexivo dos estudantes.

Moraes (2008, p. 49) ressalta que a interação é condição necessária e fundamental de todo processo de construção e (re)construção do conhecimento, tanto as interações com o objeto como as com os outros sujeitos, indicando, assim, que as trocas intelectuais e os diálogos atuam com fatores necessários ao desenvolvimento do pensamento e da aprendizagem.

Segundo alguns relatos de professores que atuam no EAD, pode-se destacar a importância que os mesmos dão em relação à troca, às interações que, apesar da distância entre professor e aluno, tendem, através do uso da tecnologia, a diminuir barreiras e a estreitar laços, como relata o professor(1):

As tecnologias são importantes meios que possibilitam que professor, tutores e alunos possam de alguma maneira trocar informações em tempo real (através das ferramentas síncronas), como, por exemplo, *chats* e web conferências, permitindo que o professor conheça um pouco mais do aluno, sem estar presencialmente junto à turma.

As tecnologias são importantes aliadas do professor na educação a distância, mas, se isoladas, não passam de um mero aparato tecnológico. É preciso usá-las e explorá-las de forma correta e dinâmica, proporcio-

nando um elo entre professores, tutores e alunos, melhorando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. O relato do professor (2) destaca a importância do uso correto e eficiente das tecnologias:

A tecnologia sozinha não faz nada; precisa-se trabalhar e explorar os novos recursos e ferramentas que o Moodle nos oferece periodicamente, de forma correta. Além disso, existem outras novas formas de interação também muito importantes para “incrementar” o processo de interação entre professores e alunos. A web conferência é um exemplo clássico disto. Ano passado utilizamos essa ferramenta, que, além de estreitar laços, proporciona ao professor uma melhor qualidade em suas aulas, podendo explicar conteúdos em tempo real, diminuindo também os custos de deslocamento e diárias para a instituição.

Segundo Medeiros (2012, p. 9), a rede criada estabelece entre os participantes (alunos, professores e tutores) uma relação didática diferenciada, marcada pelo comprometimento com as atividades individuais e com as coletivas, e também uma responsabilização pelo outro e pelo próprio processo de formação. Ao mesmo tempo em que se propõe o estudo dos temas relacionados, oportuniza-se aos estudantes conhecer as ferramentas e utilizá-las pedagogicamente.

Como relata o tutor (1), existem professores que usam o ambiente como mero repositório de conteúdos, pecando, muitas vezes, pelo excesso de informações, fazendo com que o aluno se desinteresse pela disciplina, não utilizando os recursos e ferramentas de interação, não permitindo que o ambiente proporcione momentos de troca e de compartilhamento coletivo de informações entre professores e alunos. Isso tira o propósito da tecnologia que é justamente auxiliar no processo de ensino e aprendizagem e dar ênfase para o processo dialógico de construção do conhecimento coletivo.

Referindo-se ao processo de interação, o professor (3) relata também uma experiência importante:

A falta de interação dos alunos também é algo preocupante. Tive já algumas experiências onde coloquei em prática todos os recursos e ferramentas de interação do Moodle, durante o semestre que ministrei uma disciplina na modalidade EAD. Fiquei surpreso, pois, em alguns fóruns, chats, wikis, que abordei informações importantes sobre a disciplina, a

participação dos alunos foi mínima, algo que me chamou atenção foi a falta de comprometimento do aluno com essa modalidade.

A desmotivação de alunos, a falta de comprometimento e automaticamente o abandono dos estudos representam um dos mais preocupantes problemas da EAD, enfrentados atualmente nas instituições. A evasão atinge patamares altos, em torno dos 50%, de acordo com pesquisas realizadas recentemente pela ABED (Associação Brasileira de Educação a Distância, 2016). As consequências desse fenômeno afetam a instituição e conseqüentemente os professores e os alunos, pois, por um lado, constituem um potente indicador de ineficiência institucional e por outro, uma frustração de expectativas de pessoas que buscam aprender via EAD. É importante considerar os diferentes perfis dos participantes que irão estudar na modalidade de ensino a distância e suas particularidades, no sentido de que as características desejadas para ingressar neste sistema de ensino devem contemplar as capacidades de autonomia de estudo e motivação que lhes permitam superar as dificuldades inerentes a esta modalidade, sem esquecer do domínio no uso das TICs, incluindo os ambientes virtuais de aprendizagem. As frustrações dos alunos, professores e tutores na EAD podem estar motivadas por vários fatores: ausência de ajuda ou de resposta imediata por professores e tutores; instruções que geram ambigüidade na disciplina; problemas técnicos; modelos pedagógicos inadequados em relação aos estilos cognitivos e características pessoais dos estudantes e as dificuldades relacionadas com a situação dos alunos (aspectos familiares, sociais e pessoais).

### *Considerações finais*

Como foi registrado no relato, o professor, atualmente, deve estar preparado para interagir com o novo aluno; para trabalhar com as TICs e os ambientes virtuais de ensino e aprendizagem e estar preparado para consumir informações e, mais que isso, ser (re)construtor de conhecimentos, ideias e práticas.

Porém, cabe à educação contribuir efetivamente para a preparação das novas gerações, torná-las aptas para lidar com as mudanças e as diversidades tecnológicas, econômicas e culturais. Da educação também

se espera poder qualificar jovens a fim de ingressarem e participarem ou não da (re)construção deste novo processo de geração do conhecimento.

As instituições de ensino precisam fornecer mecanismos para que os alunos possam acessar, buscar e depurar a informação; filtrá-las de forma crítica; debatê-la; reelaborá-la e refletir sobre ela. Assim, participaremos também da construção do paradigma educacional da sociedade, da informação e da comunicação, sendo parte atuante nesse novo paradigma.

Os AVEA são, portanto, importantes meios da dissipação de informações e principalmente da remixação de conteúdos debatidos por professores, tutores e alunos, especialmente quando estes potencializam informações e opiniões divergentes, comparações e defesa das próprias ideias e convicções. Ou seja, faz-se necessário assegurar na escola e na educação espaços e práticas educativas que viabilizem a interação entre sujeitos de diferentes níveis, de diferentes experiências e ideias, extrapolando-se, dessa maneira, a ideia da homogeneidade, ao mesmo tempo em que aponta para a heterogeneidade como uma alternativa inovadora aos novos paradigmas educacionais de ensino e aprendizagem.

### *Referências*

FERREIRA, Jacques de Lima. Formação continuada online de professores que atuam com escolares em tratamento de saúde. *Anais da XXXVI Reunião Anual da ANPED*. Goiânia, GO, 2013.

MARQUES, I. A. *Danzando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 19-32.

MEDEIROS, Zulmira; COELHO, Maria de Lourdes; RUCKERT, Bianca; NONATO, Brésia França; CARMO, Helen Cristina. Aprendizagem colaborativa em cursos semi-presenciais de formação em docência do ensino superior. *Revista Docência do Ensino Superior*, n. 2, v. 1, 2012. Disponível em: <<http://giz.lcc.ufmg.br/revista/index.php/RevistaGIZ/article/view/36>>. Acesso em: maio de 2017.

MORAES, Maria Cândida. Educação a distância e a ressignificação dos paradigmas educacionais: fundamentos teóricos e epistemológicos. *Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 14, n. 23, p. 181-202, jan./jun., 2005.

- MORIN, E. *A cabeça bem-feita*. 10. ed. [S.l.]: Bertrand Brasil, 2004.
- MURASHIMA, M. K. G.; LONGO, C. *FGV Online: um desenho do ensino no traçado da distância*. In: I CAFÉ METODOLÓGICO DO PROGRAMA GV LAW, 2005, São Paulo. *Anais...* São Paulo: FGV, 2005.
- NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-34.
- SAINSAULIEU, R.; KIRSCHNER, A. M. *Sociologia da empresa – organização, poder, cultura e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- SIEMENS, George (2004). *Conectivismo: uma teoria de aprendizagem para a idade digital*. Disponível em: <[http://wiki.papagallis.com.br/George\\_Siemens\\_e\\_o\\_conectivismo](http://wiki.papagallis.com.br/George_Siemens_e_o_conectivismo)>. Acesso em: mar. 2017.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva et al. (Org.). *A formação do educador como pesquisador no MERCOSUL/Cone Sul*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2003. 143p.
- VERGARA, Sylvia Constant. *Estreitando relacionamentos na educação a distância*. Rio de Janeiro: Scielo, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente – o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.



## Capítulo 9

# Relato de experiências do professor de ensino a distância (EAD): *perspectivas e desafios*

Sergio Reni Tiecher<sup>1</sup>  
Elizete da Rosa Ribeiro<sup>2</sup>

---

A educação a distância (EAD) não é um facilitador recente de compartilhamento do conhecimento. No Brasil, ela está normalizada pela lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/96 que define: “os cursos a distância que conferem certificado ou diploma de conclusão de ensino fundamental para jovens e adultos, do ensino médio, da educação profissional e de graduação, serão oferecidos por instituições públicas ou privadas especificamente credenciadas para esse fim”.

Acredita-se que as vantagens das novas tecnologias de comunicação devem aumentar o acesso de alunos na modalidade EAD, em todo território nacional, chegando em comunidades menores e mais isoladas, pois os meios de comunicação vêm transformando diariamente nossa sociedade. Essa mudança se refere no acesso à informação e promove o uso de metodologias contextualizadas com o meio. A cobrança sem

---

<sup>1</sup> Mestrando em Tecnologias Educacionais em Rede – UFSM/2017; bacharel em Informática URI/2002; licenciado em Pedagogia – FACIBRA/2016; especialista em Informática na Educação – IFFar/2014; professor substituto EBTT – IFFar Campus Santo Augusto. E-mail: sergio.tiecher@iffarroupilha.edu.br

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Licenciatura em Computação do IFFar Campus Santo Augusto.

presença direta do professor – o que para um aluno sem comprometimento pode favorecer a sua evasão – é motivo de análise, e por isso o professor precisa estar constantemente atualizado, tanto nas metodologias de ensino quanto nas estratégias dos saberes.

As características que norteiam o trabalho do profissional de EAD são atender as expectativas iniciais de aprendizagem. O primeiro passo é ser responsável por todo o material, planejamento, organização e distribuição dos conteúdos no ambiente de estudo. Cada professor tem sua maneira de trabalhar, mas todos devem pensar primeiramente na compreensão do aluno, buscando assuntos que sejam de fácil entendimento para facilitar o trabalho.

Os desafios são grandes no EAD, inclusive para os professores, como, por exemplo, adequar-se a novas tecnologias e fomentar o acesso por parte dos alunos. Muitos professores não conseguem realizar isso de forma satisfatória, seja por falta de domínio do ambiente em que se trabalha, seja por não conhecerem as ferramentas disponíveis.

### *1. Educação a distância – EAD*

Com a aceleração das mudanças que vêm ocorrendo nos últimos anos no Brasil e com a necessidade de um fator estratégico para o desenvolvimento da educação, as políticas relacionadas à qualificação dos recursos humanos voltaram seu interesse à atualização e à renovação das metodologias de ensino, visando um maior número de pessoas adultas em cursos de EAD, o que resultou numa crescente demanda social de formação. As exigências de níveis mais avançados de formação *versus* a insuficiência de qualificação, promove novas tendências no mundo do trabalho, que cada vez mais demandam acesso a qualificação e conhecimentos.

As mudanças tecnológicas também fazem parte das grandes qualificações necessárias, e com isso cresce a demanda por educação, principalmente na classe trabalhadora que, quando tem acesso à educação, evolui os seus conhecimentos científicos e tecnológicos. E como as instituições de ensino superior podem atender à demanda por formação e atualização de profissionais nos dias de hoje? Uma alternativa é a

educação a distância (EAD), que, com o apoio das novas tecnologias da informação e da comunicação passou a ser uma estratégia para satisfazer as necessidades de qualificação.

A educação a distância é uma modalidade de ensino que possui formas de ensino e aprendizagem específicas e dispõe de recursos tecnológicos presentes no dia a dia. A maioria de seus alunos tem características distintas. São adultos que estão no mercado de trabalho e residem em locais distantes de núcleos de ensino; que não conseguiram ser aprovados em cursos regulares, ou que têm pouco tempo para estudar em ensino presencial, encontrando na modalidade EAD facilidade para estudar, ou seja, preferem estudar no aconchego de seus lares. Acredita-se na eficácia da educação a distância através de pontos negativos e positivos referentes ao sistema, em que EAD procura possibilitar um atendimento de qualidade e inovações metodológicas aliadas ao conceito de educação em todos os locais.

Educação a distância é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo onde o aluno se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado, onde o acompanhamento e a supervisão do sucesso do aluno são levados a cabo por um grupo de professores. Isto é possível de ser feito a distância através da aplicação de meios de comunicação capazes de vencer longas distâncias (KEEGAN, 1991, p. 36-38).

A educação a distância não tem a pretensão de ser uma construção isolada do conhecimento. Aprender a distância provê um recurso para o desenvolvimento de alunos que não podem ingressar na educação presencial, mas não significa que não ocorra interação entre os mesmos.

No Brasil, a educação a distância é um fomento para solucionar problemas emergenciais de falta de qualificação; é um elemento necessário no sistema educativo, e essa educação deve ser voltada para a formação do indivíduo emancipado, que seja capaz de competir no mercado de trabalho como um cidadão competente. Deve, sobretudo, ser capaz de responder aos desafios da sociedade no processo educacional.

## *2. O professor e seus desafios*

Um dos principais desafios do professor é manter o aluno interessado em sua aula, fazer com que ele goste e trabalhe o conteúdo proposto. Como a maioria dos alunos que faz um curso em EAD, tem como um dos motivos a falta de tempo e a busca por uma especialização para um conseguir um trabalho melhor, o professor, por sua vez, busca instigar a procura por esse conhecimento. Porém, o aluno também deve buscar mais e mais informação e transformá-la em conhecimento. A grande dificuldade do aluno no acompanhamento das aulas é a de não ter a atuação presencial e tradicional do professor. Esse professor, o qual, ademais, também adquire múltiplas funções, como educador, comunicador e técnico em sua área.

O professor precisa de atualização constante, tanto nas metodologias de ensino quanto nas técnicas de comunicação, visando atender as necessidades de caráter pedagógico, didático e tecnológico. Os desafios são grandes para os professores, como, por exemplo, adequar a tecnologia à disponibilidade de acesso por parte dos alunos. A interação com o professor é indireta e por isso tem de ser mediada por uma combinação dos mais adequados suportes técnicos de comunicação, o que torna a modalidade de educação bem mais dependente da mediação que a educação convencional, da qual decorre a grande importância dos meios tecnológicos. Moore (1990) afirma que educação a distância é uma relação de diálogo, estrutura e autonomia que requer meios técnicos para mediatizar esta comunicação.

Nos dias de hoje, o professor é desafiado a lidar com as novas tecnologias e se adequar a ela sempre inovando e se atualizando, mas, pelo que se vê, muitos professores não possuem uma formação específica para trabalhar com educação a distância, seja por indisponibilidade de acesso ou por desinteresse. Deveria haver um curso que auxiliasse o professor a lidar com as ferramentas disponíveis e a trabalhar com a tecnologia.

A EAD é uma ferramenta estratégica e importante que facilita a autoaprendizagem com a ajuda de materiais didáticos organizados e utilizados para o ensino. O material didático apresentado no ambiente para que os alunos façam o trabalho proposto deve ser interessante, para que se motivem e o realizem. Muitos alunos acabam evadindo simples-

mente por não realizarem os trabalhos no tempo previsto no ambiente, deixando muitas tarefas por fazer. Como manter o aluno interessado na sua aula? O que apresentar para ele que mantenha a atenção?

Quando o professor pensar em realizar uma atividade com seus alunos na modalidade de EAD, deve observar e pensar qual seria a melhor maneira de apresentar um conteúdo e cuidar para não ser muito cansativo e ter informações de fácil entendimento, para que o aluno permaneça estimulado a buscar mais conhecimento e entendimento sobre o assunto apresentado.

No ensino a distância, o professor enfrenta desafios que já encontra no ensino tradicional, é uma educação mediada e dependente do uso das tecnologias de informação e comunicação. Logo, se ela é uma realidade de ensino presencial ou a distância, o professor deve ter um novo olhar para a busca do que deve ser feito.

Outro grande desafio encontrado pelo professor é manter o diálogo com os alunos. Para isso, precisa criar um vínculo com eles, pois muitos acostumados com o olho no olho, e quando interagem no EAD a espera por uma resposta vinda do outro lado da ferramenta acaba os afastando, já que, muitas vezes, sentem-se perdidos, sozinhos e, então, evadem.

A formação de professores e sua participação em sala de aula são pontos positivos pois sua experiência conta muito no processo de educação a distância, desde a criação, produção e revisão de materiais didáticos até o contato indireto ou direto com alunos em diferentes modalidades. Também influencia muito a colocação de seus temas e de problemas. Há que se entender que o professor não é e nunca será descartável nem substituível. Possuir um conhecimento capaz de dar condição para o debate, promovendo o ensino e a aprendizagem, sempre deverá ser seu mote.

### *3. Formação do professor em EAD*

A formação dos professores também tem sido um grande desafio nas instituições em que o desenvolvimento do currículo das licenciaturas permite uma educação escolar variada com saberes práticos e teóricos. Na formação do professor, busca-se novos caminhos e meios para o desempenho profissional, nem sempre encontrando a formação

adequada. Uma dessas formações é o estágio, ponto considerado uma experiência docente, mas, dependendo do sistema da escola, muitas vezes, oportuniza um estágio de observação, em que o licenciado apenas participa de atividades de aula compartilhada.

O professor fomenta sua identidade através de sua formação básica, também por suas experiências vividas nos estágios e em sala de aula após sua graduação. As práticas pedagógicas defendem que a formação do professor deva acontecer dentro da sala de aula e que a experiência é validada a partir do momento em que o docente trabalha com alunos de forma presencial, e que tenha construído uma relação de vivência com eles, de ensinar e de aprender.

Com a demanda de cursos a distância, surge a necessidade de mais professores para desenvolver esse facilitador de aprendizagem, e, em se tratando de formação de professores a distância, não é requerida exatamente a formação para a docência específica nessa área, mas sim para a presencial que está sempre sendo discutida.

O professor constroi, através de suas experiências na prática, na convivência e nos estágios, uma apropriação de aprendizados, os quais irão de alguma maneira gerar conhecimento, agregando saberes ao seu aluno. Desse modo, procura-se despertar a curiosidade do ser proativo, incentivando o processo de ensino e aprendizagem. Na formação de professores, o ambiente escolar possibilita uma relação essencial, que é a mediação, muito importante na relação direta com o aluno. A autonomia que se cria com a educação a distância não deixa de ser uma relação de igualdade e respeito, na qual essa individualidade permite que ocorra o aprendizado por conta e momento distintos, ainda que o professor a distância instigue o aprender a aprender.

Na formação de professores, é importante que o enfoque seja na educação a distância, pois há interessados nesta modalidade de ensino, e esta é fundamental para atender a demanda de matrículas, que aumenta a cada dia, por conta da busca por formação específica e melhor atuação no mercado de trabalho.

#### *4. Perspectiva do professor em EAD*

Não podemos falar da educação sem ter muita cautela sobre as expectativas, seja pelo número de cursos, seja pelo número de novas vagas. Isso, atrelado ao que deve ser promovido na teoria e na prática, aponta um novo caminho e solução para o futuro do EAD.

Com esse pensamento de ampliação de EAD na sociedade, muitos educadores se perguntam sobre o futuro de sua profissão, mas sabemos que esse paradigma atravessa milênios, existindo algumas perspectivas teóricas que indicam que algumas práticas podem desaparecer e outras nunca perder sua essência. A educação atual tem por concepção um processo de desenvolvimento individual, isso tudo baseado na evolução das tecnologias voltadas à comunicação e à informação. Com as novas tecnologias, abriram-se novos espaços de conhecimento e a cada dia mais pessoas estudam em casa, pois possuem informação disponível nas redes interconectadas, como cursos que fornecem o conhecimento para sua formação.

O professor, nos dias de hoje, vive intensamente o seu tempo, convive e tem consciência de que não podemos imaginar um futuro melhor para a humanidade sem a educação, não só aquela que transforma a informação em conhecimento, mas também a que cria conhecimento crítico, que forma pessoas que buscam junto um mundo mais justo.

A EAD encontra-se em crescimento nas universidades, principalmente nas públicas, na maioria dos cursos ofertados. Está também na formação superior inicial e continuada de professores. Nesta última, busca atingir objetivos específicos.

Nessa perspectiva, é importante que o processo de formação considere os aspectos que emergem e se desenvolvem no contexto de atuação do professor, favorecendo a este profissional a reflexão sobre a própria prática para compreendê-la e, possivelmente, reconstruí-la. Neste sentido, para desenvolver a formação reflexiva e contextualizada da escola como um todo, os ambientes virtuais de aprendizagem têm sido uma possibilidade interessante para a viabilização dessa abordagem (PRADO; SILVA, 2008, p. 64).

A escola está desafiada a mudar o conceito de construção de conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa a maior parte de nossa vida. Afinal, passamos o maior tempo de nossas vidas na escola e é onde nós descobrimos e construímos o conhecimento com autonomia.

### *Considerações finais*

Muitas universidades oferecem cursos de formação a distância para alunos que não podem frequentar uma escola regular, e a educação a distância vem promovendo uma capacitação muito grande, gerando indivíduos autônomos na construção de seu conhecimento.

O aluno que faz um curso a distância necessita de disciplina para conseguir cumprir com os conteúdos propostos para sua própria aprendizagem. O professor deve analisar e repensar sua metodologia para que o aluno possa, através dos conteúdos, aproveitar o máximo possível de informação para seu entendimento e adquirir conhecimento por meio da informação postada. O professor enfrenta grandes desafios em termos de manter o aluno interessado e com curiosidade para buscar mais conhecimento e ter total entendimento das informações que lhe são dadas.

Na educação a distância, o professor é o agente ativo e participativo nas inovações metodológicas e é convidado e desafiado a incorporar um novo papel: estabelecer seu foco em uma educação de aprendizagem mais colaborativa e exercer o papel de mediador, utilizando as tecnologias e informações disponíveis. Para que isso aconteça, o professor deve buscar recursos e conhecer cada ferramenta, para um melhor uso em prol da educação e da construção do conhecimento.

Como foi citado anteriormente, o professor descobre sua identidade através de experiências vividas em seus estágios, na sua docência compartilhada e em qualquer outra vivência durante sua formação. É um desafio para o docente dar uma aula presencial e a distância. Portanto, temos que analisar qual seria o melhor método para uma melhor compreensão dos alunos, a fim de que haja ensino e aprendizagem.

A educação brasileira é desafiada a mudar o conceito e o preconceito que ainda recai sobre ela, pois tem condições de oferecer aos brasileiros

uma escolaridade de valor, uma oportunidade de estudo e consequentemente a melhoria de vida.

### *Referências bibliográficas*

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro. *Educação a distância e o seu grande desafio: o aluno como sujeito de sua própria aprendizagem*. FABAC – Faculdade Baiana de Ciência. [Congresso em abr. 2004]. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/012-TC-A2.htm>>. Acesso em: 28/04/2017.

PRADO, M. E. B. B.; SILVA, M. G. M. Formação de educadores em ambientes virtuais de aprendizagem. *Revista Em Aberto* – INEP, Brasília. v. 22, n. 79, 2008. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/101/showToc>>. Acesso em: 28/04/2017.

SILVA JR., Josué Barreto; BARROS, Elaine Almeida; EUZÉBIO, Jussara Milena de França; BARRETO, Raqueline Farias. *Educação a distância - Desafios e perspectivas*. *Educação Pública*, Rio de Janeiro, 24 nov. 2015. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/educacao-a-distancia-desafio-e-perspectivas>>. Acesso em: 18/01/2017.

PRADO, M. E. B. B. *Educação a distância e formação do professor – Redimensionando concepções de aprendizagem*. Tese. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2003. Disponível em: <[http://www.matematicaepeticadocente.net.br/pdf/teses\\_dissertacoes/tese\\_Bette\\_Prado.pdf](http://www.matematicaepeticadocente.net.br/pdf/teses_dissertacoes/tese_Bette_Prado.pdf)>. Acesso em: 28/04/2017.



## Capítulo 10

### **Interações na educação a distância:** *relatos de um professor cego*

Danilo Weich<sup>1</sup>  
Eduardo Dalcin<sup>2</sup>

---

Este capítulo apresenta, através de um relato, as experiências de estágio vivenciadas na modalidade EAD, sob o olhar de um professor cego. O objetivo é analisar criticamente a sua prática, destacando com isso a importância da interação e do diálogo no processo de ensino e aprendizagem.

O diálogo não deve fazer parte somente da educação presencial, mas também da modalidade à distância, pois a comunicação entre professor e aluno não deve acontecer na forma de um monólogo, mas sim deve ser feita considerando o contexto da troca, do diálogo, do debate contextualizador, auxiliando dessa maneira o processo de desenvolvimento intelectual dos estudantes. Portanto, é preciso fazer com que os alunos se sintam sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem, como se estivessem presencialmente próximos, não somente em relação ao professor, mas também aos colegas de estudo, pois a aprendizagem na educação a distância se dá principalmente pelas relações que os estu-

---

<sup>1</sup> Aluno da Licenciatura em Computação - Instituto Federal Farroupilha - Campus Santo Augusto - RS. E-mail: danilo.w6@gmail.com

<sup>2</sup> Professor do Instituto Federal Farroupilha - Campus Santo Augusto - RS. E-mail: eduardo.dalcin@iffarroupilha.edu.br

dantes estabelecem entre si, não somente através da prática de estudo autônomo.

Através de um relato de experiência prática realizado durante o estágio curricular do curso de Licenciatura em Computação, do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR) Campus Santo Augusto, este trabalho estrutura-se da seguinte forma: inicialmente, contextualiza a educação a distância, seguindo pela importância da inclusão de pessoas com deficiência visual nessa modalidade de ensino; após, relata o estudo das estratégias de aprendizagem na modalidade EAD, acessibilidade, seguida dos resultados e discussões, em que são contextualizados os estágios realizados na educação a distância por um professor cego licenciado em computação. Num segundo momento, são analisados alguns aspectos importantes, observados e vivenciados na realização da prática do estágio, e também é destacado o principal ponto de análise e estudo deste trabalho: a utilização das ferramentas síncronas e assíncronas para diminuir a distância entre professores e alunos. Então é revelada a importância da dialogicidade, isto é, da comunicação dialogada que deve acontecer entre os sujeitos da EAD, dando-se ênfase para a interação entre professores e alunos.

### *1. Educação a distância e inclusão de pessoas com deficiência visual*

De acordo com Dalcin (2015), o acesso a tecnologias de informação e comunicação é muito importante e necessário para as pessoas com algum tipo de deficiência, seja física, motora, auditiva ou visual. Ultimamente, houve grande e significativo avanço na inclusão e universalização do ensino e do estudo em relação a esse público, porém, na educação presencial e na a distância, é importante analisar e se considerar a qualidade da aprendizagem. Graças às tecnologias assistivas, todos podem se desenvolver, aprender, interagir e relacionar-se com os demais e com o mundo, por isso estas tecnologias são muito importantes e necessárias para as pessoas com deficiência.

Nos dias de hoje, o uso do computador é, sem dúvida, muito importante e necessário a todos, inclusive às pessoas com deficiência. Os *softwares* (leitores de tela, sintetizadores de voz) que permitem a aces-

sibilidade para os deficientes visuais utilizam, basicamente, ampliadores de tela para aqueles que possuem perda parcial da visão, e recursos de áudio para as pessoas cegas.

Com programas e conteúdos acessíveis, computadores e plataformas apropriadas, todas as pessoas podem usar o computador e usufruir dos muitos benefícios da informática, como, por exemplo, utilizar normalmente o sistema operacional, ouvir músicas, editar textos, acessar *softwares*, navegar na internet, interagir nas redes sociais, conversar etc. Para isso, deficientes visuais utilizam leitores de telas para acessar diferentes sistemas computacionais, ler textos e comandos do computador. Assim, tanto alunos como professores conseguem navegar na internet, digitar textos, ter acesso a entretenimento e realizar operações avançadas da informática, como por exemplo, programar.

Para usar o computador, a pessoa com necessidade especial visual utiliza o teclado, que permite fazer a navegação em todo o ambiente do sistema e torna os programas acessíveis. Os sistemas operacionais e os programas leitores de telas possuem combinações de teclas (ou atalhos de teclado), formadas geralmente pela combinação CTRL, ALT, SHIFT, acompanhadas de alguma letra ou número, as quais permitem acessar programas, menus, funções. Isso atende às necessidades do usuário, e ele pode interagir com o sistema operacional e com vários *softwares* normalmente.

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior é tema que vem sendo discutido e analisado por vários autores, a partir do fato de que esse contexto, em oposição à exclusão social ainda vivenciada por muitos, destaca um agravante ainda maior quando analisamos a possibilidade de estes estudantes cursarem uma universidade. Atualmente, há apoio e alcance de uma forte legislação relativa ao processo de quebra de barreiras arquitetônicas, atitudinais e de aprendizagem pelas instituições de ensino superior, objetivando a permanência de estudantes com deficiência. Porém, apesar de terem uma maior acessibilidade, por meio da tecnologia assistiva, ainda as estatísticas oficiais mostram que, na educação presencial ou na a distância, a inserção de professores e alunos com deficiência está ocorrendo de forma lenta e gradativa em nosso país.

## 2. *Acessibilidade*

De acordo com Dalcin (2015), observa-se atualmente uma preocupação constante em tornar o uso de vários dispositivos, físicos ou lógicos, acessíveis para um público cada vez maior de pessoas que têm ou adquirem algum tipo de deficiência.

Com relação aos tipos de deficiência, precisa-se ter atenção especial com o deficiente visual, principalmente quanto ao uso da imagem vinculada a acessos a páginas web, e pelo fato de vivermos numa sociedade muitas vezes identificada pela imagem, seja para expressar sentimentos, emoções, desejos em páginas comerciais, governamentais, de entretenimento e educacionais. Utilizam-se diariamente novas tecnologias, animações, recursos em 3D (terceira dimensão), mundos virtuais, todos com ênfase no espaço virtual, identificado pela imagem.

No que diz respeito à acessibilidade, pode-se destacar que atualmente este termo é muito utilizado para indicar a possibilidade de qualquer pessoa usufruir de todos os benefícios da vida em sociedade, dentre eles o uso da internet (NICHOLL, 2001; ABNT, 1994). Em outras palavras, acessibilidade é a possibilidade de qualquer pessoa, independentemente de suas capacidades físico-motoras, perceptivas, culturais e sociais, participar de todas as atividades, até daquelas que incluem o uso de produtos, serviços e informação, com o mínimo possível de restrições (NICHOLL, 2001; ABNT, 1994).

Em dezembro de 2004, foi assinado no Brasil o decreto 5.296, regulamentando leis e estabelecendo metas e prazos para a acessibilização de toda página vinculada à rede de internet relacionada com o governo, de interesse público ou financiado pela administração pública. Com o objetivo de viabilizar a implantação dessa lei, criou-se um Comitê da ABNT, incumbido de comparar as normas de acessibilidade de vários países e analisar as diretrizes propostas pela W3C (World Wide Web Consortium), comitê internacional que regula os assuntos ligados à internet (W3C, 2008). Como resultado, desenvolveu-se o Modelo de Acessibilidade Brasileiro (e-MAG), elaborado pelo Departamento de Governo Eletrônico, com o propósito de facilitar e padronizar o processo de acessibilização dos *sites* (SALES, 2003; BRASIL, 2005; ACESSIBILIDADE BRASIL, 2014), resultando em vários benefícios referentes ao processo de acessibilização de aplicações web.

### 3. *Acessibilidade no AVEA Moodle*

O ambiente virtual de aprendizagem Moodle apresenta um bom nível de acessibilidade, pois a sua interface, bem como o seu conteúdo podem ser personalizados facilmente pelo administrador do ambiente e dos cursos. A página do ambiente, por padrão, já possui uma boa acessibilidade, e o que não é ainda acessível pode ser melhorado de um jeito fácil e rápido pelos administradores.

O Moodle é totalmente personalizável, por isso, não serão encontradas dificuldades para resolver problemas de acessibilidade que o usuário venha a ter. Em suma, a acessibilidade do ambiente é boa, pois os *links* e páginas podem ser facilmente lidos e acessados pelos *softwares* leitores de telas.

Portanto, utilizar textos, descrição de imagens e adaptações simples deixa qualquer *site* ou *software* acessível, basta os administradores e desenvolvedores estarem conscientes de fazer este trabalho, que pode ser simples em muitos casos. Para isso, é preciso apenas utilizar no momento de inserir algum tipo de conteúdo, uma simples descrição textual das palavras e imagens.

### 4. *Resultado e discussões*

Neste tópico relatam-se algumas experiências vivenciadas pelo professor cego, com uma turma vinculada à modalidade EAD, do curso Técnico Informática do IFFAR – Campus Santo Augusto. O professor, aluno concluinte do Curso Licenciatura em Computação, realizou um estágio curricular no primeiro semestre de 2016, acompanhando e interagindo com alunos na disciplina de Banco de Dados, em que pôde, através de observações, registros e posteriormente algumas análises, enfatizar alguns pontos importantes que diz respeito ao processo de interação entre professor e aluno.

O curso Técnico em Informática, do Instituto Federal Farroupilha, de modo geral, proporciona formação que habilita para o desenvolvimento de programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica e das linguagens de programação. Utiliza ambientes de desenvolvimento de sistemas, sistemas operacionais e bancos de dados. Realiza testes de programas de computador, mantendo registros que

possibilita análises e refinamento dos resultados e executa manutenção de programas de computadores implantados.

Segundo o professor, foi muito bom e importante realizar os estágios na modalidade EAD, pois um curso técnico em informática se torna interessante e útil para quem busca uma qualificação profissional gratuita e de qualidade. Porém, o mesmo observou algumas limitações por parte dos alunos em relação à aprendizagem e ao aproveitamento do curso. É que muitos estudantes não têm a noção correta do nível de um curso técnico em Informática e possuem algumas limitações quanto às habilidades de operar essas tecnologias. Tampouco havia infraestrutura adequada para acompanhar os estudos, pois a maioria não possuía computador e acesso à internet em suas residências, então eles se conectavam somente através do polo educacional de EAD. A má notícia é que esses fatores favorecem o aumento da evasão do curso, segundo algumas pesquisas realizadas recentemente, atingindo marcas de evasão de aproximadamente 40% já nas disciplinas iniciais do curso (DALCIN, 2016).

A falta de planejamento e gerenciamento do tempo dos estudos por parte dos alunos foi outro fator importante observado durante a trajetória de estágio. É muito importante gerenciar o tempo, dedicando um período mínimo de 2 a 4 horas por dia para estudar, pois apesar do ensino a distância não ser presencial, ele também exige um comprometimento mínimo e regular por parte dos alunos.

Harasin (1990) lembra que a independência no tempo não significa atemporalidade, como citado. Trata-se, segundo ela, de “flexibilidade” de tempo (HARASIN, 1990). E esse tem sido um dos grandes problemas dos ambientes de aprendizagem estrategicamente flexíveis: o descontrole no gerenciamento de toda essa flexibilidade. Netto et al. (2012), em seus estudos, destacam que o gerenciamento do tempo na EAD é um dos motivos de evasão na educação *online*. O que se nota é que muitos alunos esbarram na falta de tempo e/ou na falta de dedicação necessárias para realizar o curso a distância, o que exige atenção por parte do professor tutor e acompanhamento constante durante o processo (NETTO et al., 2012; SANANES, 2005).

Para Sananes (2005), a capacidade de gerenciar o tempo nas tarefas a distância não é característica peculiar. Para os alunos habituados ao modelo clássico de educação presencial, isso se torna bem mais comple-

xo. A autora lembra que, para atingir essa adequada gestão temporal, a disciplina é fundamental, além de força de vontade e determinação. Na visão dela, o aluno de EAD deve saber gerir o seu tempo, dividindo o lado pessoal, familiar e profissional. Sem isso, lembra ela, o estresse pode dominar qualquer situação e a probabilidade de ocorrer a evasão do aluno se tona cada vez maior (SANANES, 2005).

Saber lidar com o tempo dos estudos não é apenas uma orientação, é uma condição necessária para o sucesso nos estudos. E o que se observa é que muitos alunos da modalidade EAD ou não programam/avaliam seus estudos ou são demasiadamente despreocupados quanto à importância de tarefas e seus prazos. Partindo dessa ideia e apoiando-se na ênfase social e afetiva atualmente atribuída à educação *online* (MORAN, 2003; HARASIN, 1990; PIVA JR. et al., 2011), é possível que as interações e relações de acolhimento e afeto tutor/aluno possam se tornar ferramentas importantes no aconselhamento, convite e sensibilização dos cursistas para rever constantemente suas formas de estudo e buscar metodologias particulares de gerenciamento de suas participações no AVEA. É possível, na perspectiva de uma aprendizagem colaborativa, uma gestão temporal coletiva, em que o tutor não seja o responsável direto pelo sucesso do aluno nos estudos, mas assuma papel mediador e monitorador da assiduidade do aluno *online*.

Porém, outro fator desafiador da modalidade EAD, que destaca o aluno-estagiário, foi a falta do contato presencial entre os alunos e professores. O professor não conhece e não sabe quem são e como são os alunos a quem está ministrando suas aulas. Diante do exposto, enfatiza-se a importância dos recursos síncronos do ambiente, que dão sustentação à falta de interação presencial, pois segundo Moore (2011), a maioria dos alunos gosta da interação com o instrutor e colegas, não somente por razões relacionadas à instrução, mas também pelo apoio emocional que surge desse contato social. Algumas instituições desenvolveram redes eletrônicas como meio de convívio social na forma de salas de bate-papo em tempo real (BRIGHAM, 2001), por meio das quais os alunos se “encontram para um café”, comparam notas ou conversam sobre assuntos não-relacionados ao curso ou, talvez, temas não-acadêmicos. Para muitos alunos, isso é um modo valioso de reduzir sua sensação de isolamento.

O professor estagiário realizou dois estágios na modalidade a distância, sendo um na disciplina de Banco de Dados II e outro na disciplina de Programação III. Segundo relatos do mesmo, o principal diferencial das suas aulas foi a forma que elas foram planejadas e executadas, pois o professor estagiário tentou estabelecer um diálogo com os estudantes (interação), para que não somente visualizassem e acessassem as aulas como se fossem um repositório de informações, somente com conteúdos estáticos e técnicos específicos de cada disciplina, mas para que os mesmos estudassem e interagissem entre os pares: professor/aluno e aluno/aluno, contemplando os estudos por meio do processo de comunicação, através do diálogo, do debate, da interação. Algumas constatações foram importantes, como, por exemplo, não ser suficiente apenas postar arquivos, *links*, materiais de estudo, pois se peca, muitas vezes, pelo excesso, sabendo que o aluno não consultará todo esse acervo, assim só o professor interage, posta arquivos ou escreve; é preciso fazer com que os estudantes sintam-se participantes das aulas, como se estivessem presencialmente próximos, sentido-se sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, é muito importante utilizar as ferramentas (síncronas ou assíncronas) oferecidas pelo ambiente virtual de aprendizagem, as quais permitem o estímulo ao estudo e à aprendizagem colaborativa.

### *Considerações finais*

Seja na educação presencial, seja a distância, é necessário estabelecer um diálogo com o estudante, pois assim se pode produzir aulas mais dinâmicas e interativas, que tenham os conteúdos técnicos necessários, e que não deixem de considerar o aluno como um ser reflexivo, interativo e participativo.

Para que ocorra a aprendizagem e o aproveitamento do curso, é necessário grande dedicação e empenho, tanto por parte dos estudantes, como também do professor. Na educação a distância, o professor também precisa conhecer seus alunos, o perfil, os anseios e as necessidades, e, principalmente, identificar e contemplar as diferentes formas de aprendizagens destes estudantes, e por isso, mesmo a distância, os encontros presenciais com o professor são muito importantes e necessários.

Outro elemento fundamental é a organização didático-metodológica do professor dentro do AVEA, organizando e estruturando ações que

agreguem e atinjam os objetivos da disciplina, utilizando de forma correta os recursos e as atividades propostas, resgatando a utilização correta das ferramentas e atividades do ambiente, de forma a auxiliar e potencializar a interação entre alunos e professores.

Dessa maneira, podemos registrar que só existirá aprendizagem em um AVEA na modalidade a distância, se houver interação, pois o propósito da troca, do diálogo reflexivo através de problematizações propostas pelo professor e que impulsionem o debate, são elementos importantes e fundamentais para que ocorra uma aprendizagem significativa na modalidade EAD.

### *Referências*

BRIGHAM, D. Converting student support services to online delivery. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, p. 11, 2001.

HARASIN, L. On line education: a new domain. In: MASON, R.; KAYE, A. (Eds.). *Mindweave: communication, computers and distance*, 1990.

MOORE, M. *Educação a distância – uma visão integrada*. São Paulo: [s.n.], 2011.

MORAN, J. M. Contribuições para uma pedagogia da educação online. In: SILVA, M. *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003.

NETTO, C.; GUIDOTTI, V.; SANTOS, P. K. *A evasão na EAD: investigando causas, propondo estratégias*. Anais da Segunda Conferência Latinoamericana sobre el abandono en la Educacion Superior. PUC-RS. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <[http://www.alfaguia.org/wwwalfa/images/ponencias/clabesII/LT\\_1/ponencia\\_completa\\_26.pdf](http://www.alfaguia.org/wwwalfa/images/ponencias/clabesII/LT_1/ponencia_completa_26.pdf)>. Acesso em: 24 ago. 2014.

PIVA Jr., D. et al. *EAD na prática: planejamento, método e ambientes*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SANANES, O. Enseignement du Français à distance: l'expérience pakistanaise. *Revue l'Alsic* [En ligne], v. 8, n. 3. sept, 2005. p. 239-244. Disponível em: <<http://alsic.revues.org/367>>. Acesso em: 25 ago. 2014.



## Capítulo 11

# Desafios e percepções de alunos da Licenciatura em Computação no estágio com a Educação Especial

Juliani Natalia dos Santos<sup>1</sup>,  
Midiã Sarai Lima Moura e  
Ana Paula de Oliveira Schmäddecke<sup>2</sup>

---

O Estágio Supervisionado é o momento que o estudante tem para se desafiar, percorrer, vislumbrar e confrontar práticas antes vistas na sala de aula; é o momento de contato com a realidade escolar e suas nuances formativas. Pimenta (2002) cometa que a constituição de um profissional da educação não se dá apenas pela acumulação de diplomas/cursos, mas também por meio das reflexões constantes da prática, (re) construindo incessantemente o “ser professor” e, desta forma, nada mais desacomodador do que desenvolver o estágio com estudantes com necessidades educacionais especiais, em que o processo reflexivo se faz presente a cada momento vivido.

Para tal, o presente capítulo tem como objetivo pontuar a relação dos estágios com as abordagens teóricas desenvolvidas em sala de aula, além de analisar a sua importância na formação de professores e na identidade docente dos professores/estagiários. Contudo, as alunas denominadas aqui por A e M, optaram por desenvolver seus estágios na Educação Especial, porém em duas realidades distintas: a) atendi-

---

<sup>1</sup> Licenciada em Educação Especial; pós-graduada em docência em Libras; pós-graduada em Déficit Cognitivo e Educação de Surdos; mestranda em Educação Profissional e Tecnológica.

<sup>2</sup> Licenciandas em Computação.

mento educacional especializado (AEE) desenvolvido dentro de uma escola de ensino regular; b) com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentro de uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

O presente momento de formação traz à tona um novo desafio ao acadêmico de Licenciatura em Computação. Nesta última etapa do curso, surge uma nova proposta de aprendizagem ao estagiário, sendo ela desafiadora devido a todas as particularidades que a Educação Especial apresenta, mostrando as representações de um novo ambiente educacional, com um novo cenário e sujeitos com individualidades e potencialidades específicas.

As experiências trazidas dos estágios anteriores proporcionam às estagiárias uma certa segurança perante à classe, pois as mesmas já possuem domínio do roteiro a ser desenvolvido. Porém, agora, neste novo cenário, com propostas e objetivos diferentes, em que as atividades devem ser pensadas com detalhes cuidadosos, exige-se paciência e compreensão ao realizar a prática pedagógica proposta. Portanto, terão que, além de planejar suas aulas, adaptá-las a fim de conseguir sensibilizar os alunos.

O professor/estagiário desempenha um papel importante dentro da escola, e na educação especial não é diferente. O compromisso do educador vai além do conhecimento que irá transmitir em sala de aula, perpassa realidades vividas. Durante mais da metade do curso, aprende-se a teoria de como, quando e para quem fazer o ensino. Ao ser inserido no contexto da Educação Especial, os estagiários passam a vivenciar a prática e a desvendar novas formas de ensinar; aprendem a confrontar-se, pois, segundo eles, o trabalho nessa modalidade traz uma experiência prática diferente das já vivenciadas em outros estágios.

Sendo assim, a apropriação dos conhecimentos vem sendo desenvolvida desde o início do curso, sendo aprimorada ao longo das práticas docentes realizadas, para tal é a partir do estágio que o professor/estagiário passa a construir e (re)construir seus conhecimentos e saberes, desenvolvendo a prática pedagógica, aprimorando-a a cada dia, em contato com novas experiências e processos reflexivos, pois, de acordo com (BARREIRO E GEBRAN, 2006, p. 20), “o estágio [...] pode se construir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade”, cabendo ao professor da licenciatura mediar tais reflexões.

## *1. O uso de tecnologias de informação e comunicação na Educação Especial*

A Educação Especial vem sendo tratada de diversas formas pela sociedade, e tem seu histórico marcado por diferentes momentos. Antigamente, a deficiência era motivo de vergonha e constrangimento para as famílias, e por muito tempo as pessoas que possuíam algum tipo de deficiência eram excluídas do convívio social, vivendo em quartos escondidos, com falta de cuidados, tais como com saúde, higiene, alimentação, quiçá educação. Eram vistas como seres demoníacos, ou como consequências de pecados. Em algumas civilizações, muitas dessas pessoas, além de viverem escondidas, ainda eram mortas por seus povos.

Conforme os anos foram passando, a deficiência foi ganhando espaço e atualmente é vista como uma condição do sujeito, condição esta que não impede a pessoa de estar inserida na sociedade, trabalhando, estudando, constituindo sua própria família. Segundo Fernandes (2005), o conceito de deficiente é internacionalmente reconhecido, relacionado com a educação; refere-se à pessoa que apresenta características mentais, sensoriais e corporais comprometidas, características estas que poderão mudar sua forma de escolarização e de desenvolver suas capacidades. Dessa maneira, a pessoa que não se encaixe nos padrões ditos “normais” pela sociedade e que necessite de meios diferenciados para o seu desenvolvimento físico, motor e psíquico, poderá ser um sujeito que necessite de atendimentos especializados.

As APAEs e o AEE surgem diante da ponderação de que a pessoa com deficiência também possui direitos e, para que seu melhor desenvolvimento ocorra da melhor forma possível, precisa estar em um ambiente acolhedor, que traga propostas de melhorias para a sua vida através de cuidados especiais. As APAEs são associações em que não somente pais e amigos dos excepcionais mas também toda a comunidade unem-se para ajudar e auxiliar no bem-estar e no desenvolvimento da pessoa com deficiência. Já o AEE é uma forma de atendimento educacional especializado, efetivado dentro de uma escola de ensino regular, desenvolvido em turno inverso ao do ensino regular.

Para tanto, cabe ao professor semear ideias, mediar conhecimentos, além de desafiar o aluno na busca de suas potencialidades. No caso deste escrito, tem-se a figura do estagiário da Licenciatura em Computação,

trazendo a informática na educação como ferramenta fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Cabe à escola, sendo ela regular ou não, compreender e desenvolver novas estratégias de ensino, como, por exemplo, a utilização das TICs (tecnologias de informação e comunicação). Novas formas de educar podem despertar nos alunos com NEEs (necessidades educacionais especiais), um desenvolvimento cognitivo significativo. Segundo Freire (2001, p. 2),

o surgimento da informática no escopo da Educação Especial vem sendo utilizado na tentativa de se responder a uma série de questões. [...] Interessa que o computador possa favorecer o desenvolvimento do potencial cognitivo, criativo e humano, procurando as marcas de cada sujeito, colocando em ação por meio de atividades significativas, seus conhecimentos, talentos e, obviamente, dificuldades.

Segundo o exposto, as TICs têm o papel de viabilizar a aprendizagem de alunos com deficiência, tendo aqui o estagiário de Licenciatura em Computação um papel fundamental no processo, pois deve mediar as relações entre os alunos NEEs e o computador, proporcionando o acesso a novas tecnologias e/ou a própria inclusão digital, tendo as TICs como facilitadoras dessa inclusão, pois oferecem acessibilidade a sujeitos com diferentes limitações. Nesse sentido, segundo Carsten (2011, p. 20),

na Educação Especial, o uso do computador como ferramenta para o desenvolvimento de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais tem causado importantes avanços no âmbito educacional. O papel do professor também muda nesse contexto, passando de transmissor do conhecimento e dono da verdade absoluta para mediador, que motiva e incentiva os alunos a participarem do processo educativo.

Contudo, a informática na educação especial vem ganhando gradativamente um espaço significativo, a fim de potencializar o ensino a esses sujeitos. Dessa forma, é possível perceber que o uso das tecnologias tem mostrado uma expressiva evolução na aprendizagem de alunos com deficiência, e no estágio em questão não foi diferente, pois os alunos mostraram-se interessados, participativos, críticos e cheios de curiosidades. Conforme comenta a estagiária M.,

sendo o ser humano curioso e criativo por natureza, este é capaz de buscar novos conhecimentos que venham a fazer parte da sua maneira de viver. É por isso que os professores de alunos com necessidades especiais precisam ser criativos e dinâmicos a fim de utilizar os recursos tecnológicos para despertar a curiosidade e o interesse do aluno trazendo para sua vida uma maneira divertida de aprender independente de suas limitações físicas e mentais.

Então, foi possível observar na realização da prática de estágio que o uso do computador como ferramenta, auxilia no processo de ensino e aprendizagem de alunos do atendimento educacional especializado, podendo potencializar o desenvolvimento das habilidades no processo de leitura, escrita, interpretação de texto e alfabetização. Dessa maneira, a utilização do computador como um recurso pedagógico na sala do AEE, por exemplo, propicia um maior envolvimento do aluno nas atividades pedagógicas, tornando-se um facilitador da aprendizagem.

Destaca-se que, segundo Carsten (2011, p. 19), “O uso do computador ajuda no desenvolvimento dos portadores de necessidades especiais, facilitando o seu aprendizado (oferecendo recursos de escrita, leitura, armazenamento e pesquisa de informações, dentre outros) e socialização.”

Partindo dessa perspectiva, ao utilizarmos diferentes estratégias, tais como, *softwares* educativos, tecnologias assistivas, entre outras, com pessoas com diferentes tipos de deficiências, podemos facilitar e estimular processos cognitivos, os quais desencadeiam aprendizagens em diferentes áreas do conhecimento. Usar o computador como facilitador de saberes pode proporcionar às pessoas com necessidades educacionais especiais situações-problema que visam sua autonomia na realização de diferentes atividades. Carsten (2011, p. 19-20) comenta que

o computador pode representar um importante papel no ensino-aprendizagem para pessoas com necessidades especiais, pois seus recursos podem facilitar e socializar a produção dos conhecimentos culturalmente construídos, e que se encontram fora do alcance dessas pessoas. Ao mesmo tempo em que pode servir como um facilitador da aprendizagem, o computador pode também assumir um papel que desencadeia “situações inusitadas” que requerem engajamento, flexibilidade de objetivos e avaliação contínua.

De acordo com o exposto, o computador poderá atingir e manifestar conhecimentos antes não demonstrados pelo aluno com NEE, fazendo com que o educador necessite adaptar suas atividades e sua prática, com o propósito de dar condições ao processo de crescimento cognitivo de seu aluno. Trabalhar com o computador é uma maneira divertida, interativa e dinâmica de aprender e, além de tudo, pode ser uma atividade aliada do estímulo à motricidade fina, bem como ao raciocínio lógico, sequência de fatos, entre outras. Nas palavras de Santarosa (1997, p. 126),

esses recursos associados a outras ferramentas/*softwares* em ambientes computacionais, que possibilitem a escrita (editores de texto), a produção gráfica (editores gráficos), acesso a dados (base de dados), atividades lúdicas (jogos educacionais) etc., possibilitam planejar atividades, como estratégias de intervenção que viabilizem um espaço de “escola virtual” ou “sala de aula virtual” para esses usuários.

Dessa maneira, percebeu-se que a utilização de um simples editor de textos, como o Word, para a elaboração de frases e/ou histórias sequenciadas, tornou-se uma ferramenta muito importante para a aprendizagem significativa por parte dos alunos especiais. De acordo com as estagiárias, a utilização do computador na sala de aula da Educação Especial torna as aulas mais interessantes e dinâmicas, despertando nos educandos criatividade, podendo estimular o processo da leitura, escrita, cálculos, entre outros, bem como, possibilita o desenvolvimento de habilidades responsáveis pela construção dos processos de aprendizagem em diversas áreas.

As escolas que dispõem do atendimento especializado devem buscar acompanhar os avanços tecnológicos, mobilizando seus professores para efetivarem essas novas práticas e, a partir daí, lançar um novo olhar para o ensino, através de diferentes ferramentas, podendo potencializar resultados positivos e inovadores para a história da Educação Especial. De acordo com Pimenta (2011, p. 35),

o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido que se trata de aprender a fazer “algo” ou “ação”. A profissão de professor também é prática. E o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, seguindo o modelo existente na prática consagrado como bom.

Ao que segue, segundo as professoras/estagiárias, a experiência de atuação nesta modalidade foi única, assim como cada turma é única, como todo aluno é único, pois trabalhar com a Educação Especial requer do educador um planejamento diferenciado das atividades a serem desenvolvidas, a fim de estimular as capacidades apresentadas por cada sujeito envolvido nesse processo de aprendizagem.

Somos dotados de tantas habilidades e competências que nem nós mesmos imaginamos quanto, e ao nos propormos experimentar algo novo, num primeiro momento, sentimos um apavoramento, uma descrença de nossas capacidades, e isso nos causa medo do que está por vir, mas são nas vivências da prática docente que nos caracterizamos e nos construímos seres pedagógicos. De acordo com (ZABALA, 1998, p. 15), “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhora profissional mediante o conhecimento e a experiência” perante às ações realizadas no dia a dia do ser docente.

Da mesma forma que os alunos da Educação Especial se depararam com uma maneira diferenciada de aprender, as educadoras se depararam com uma nova maneira de ensinar. Cada modalidade de ensino nos remete a reflexões distintas. O trabalho desenvolvido com alunos com necessidades especiais, acima de qualquer conhecimento teórico ou prático, faz-nos refletir enquanto sujeitos de nossa própria história. Para Alves e Guareschi (2011, p. 42),

esse olhar diferenciado sobre o aluno, vendo-o como sujeito capaz de aprender e com singularidades é fundamental. Afinal, só poderemos investir na aprendizagem de um sujeito quando acreditamos nas suas potencialidades, desejando que estas afluam e se tornem aliadas deste sujeito na busca por um estilo próprio para estar no mundo. Esse olhar possibilita ao aluno sair de um possível lugar de não saber para um lugar de sujeito em processo de aprendizagem, tanto na vida quanto na escola.

A condição que cada um possui não torna ninguém melhor ou pior, nós todos somos dotados de habilidades e condições, alguns com habilidades mais aguçadas para determinada área ou função, outros com mais dificuldades. Mas o fato é que somos todos iguais, temos os mesmos direitos enquanto cidadãos.

Para tal, trabalhar com a Educação Especial é, acima de tudo, amar o seu semelhante, independente de como ele seja; é aceitar e acreditar que aquele ser é capaz; é acrescentar à prática docente disponibilidade para aprender a fazer, mesmo sabendo que muito do que foi ensinado poderá ser esquecido no dia seguinte, devido às limitações desse público. Cabe acreditar que todos somos capazes e temos o direito de aprender com a mesma igualdade de condições.

De acordo com as estudantes, independente de qual espaço especializado de atuação, realizar este estágio foi muito significativo para a construção das suas identidades docentes, uma vez que tiveram que ler muito, estudar sobre as legislações que envolvem a educação especial, e educação inclusiva, e também o regimento e o funcionamento das salas do AEE, além de como se dá a EJA. Isso favoreceu a ampliação de seus conhecimentos, possibilitou aproximação e possíveis adaptações aos conteúdos previstos em seus planos de aula. E, de fato, estes momentos de estudo se fazem necessários na vida profissional do educador, pois este sempre deve estar em constante aperfeiçoamento, afinal ser educador é um constante estudar.

A partir das investigações do contexto escolar, o estagiário deve elaborar seu plano de aula, sendo necessário propor objetivos que oportunizem aos seus alunos e à escola experiências que venham a contribuir no desenvolvimento educacional. Segundo Richter (2014, p. 128),

ao apropriar-se dessas informações, o estagiário pode e deve elaborar seu plano de ação. Esse precisa ser repleto de intencionalidades pedagógicas acerca do que fora observado, para que possa oportunizar aos seus alunos e à instituição vivências capazes de contribuir positivamente no processo de desenvolvimento educacional.

Dessa forma, o estágio supervisionado possui alguns momentos imprescindíveis ao seu desenvolvimento, como, por exemplo, as observações, a docência compartilhada em que o professor-estagiário é capaz de vivenciar as diferentes formas de educar, os diferentes modelos pedagógicos aos quais, muitas vezes, poderá espelhar-se, reorganizando seus planos de aula, a partir da realidade e característica das turmas analisadas. De acordo com a estagiária A, as observações de estágios favorecem a

análise do processo de aprendizagem dos alunos, as suas habilidades, suas dúvidas, suas dificuldades, no processo de aprendizagem da leitura, escrita, interpretação de textos e alfabetização. Também foi possível observar o modelo pedagógico desenvolvido pelo professor do AEE, em determinadas situações, uma vez que se deve reconstruir estes modelos, para o desenvolvimento de aulas que mobilizam os saberes dos educandos.

As observações realizadas nas turmas mostraram-se importantes, tanto para a realização do projeto de estágio como para o planejamento das aulas. Além disso, foi factível utilizar as teorias estudadas no curso de Licenciatura, tendo em vista a elaboração de um planejamento que teve como foco a aprendizagem dos alunos na educação inclusiva diante do uso de tecnologias, visto que essa modalidade de ensino perpassa todos os níveis da educação.

Durante o planejamento, o professor deve ter como objetivo a implementação de conceitos a serem estudados por seus alunos, tornando-os significativos para o desenvolvimento do processo de aprendizagem dos mesmos, além de oferecer diferentes formas e concepções de ensino, potencializando a relação de aprendizagem dos alunos com os conteúdos. Sendo assim, Richter (2014, p. 133) acredita que

o desafio do professor vai além de oportunizar aos alunos o contato com o material que contenha o conteúdo significativo para o seu desenvolvimento. Ele precisa planejar criteriosamente esse contato, oferecer os meios que melhor estabeleçam a relação entre as potencialidades de aprendizado do aluno e o conteúdo.

Enfim, com todas as experiências vivenciadas no Estágio III, compreendeu-se a importância de ser um educador que reflete sobre sua própria prática, pois estagiar na Educação Especial trouxe novos aprendizados às professoras/estagiárias, que a cada aula aprendiam com os alunos. Segundo as estagiárias A e M, aprenderam que precisam trabalhar para desenvolver as habilidades dos alunos, focando sempre no que eles sabem fazer, a fim de fomentar suas capacidades.

Nesse sentido, ficou visível que muito se pode fazer pela educação de nossos alunos especiais, independente do ambiente em que se escolha cursar as atividades acadêmicas, sendo que professores, equipe de gestão, pais e alunos devem caminhar na mesma direção e lutar pelos

mesmos objetivos e direitos, assim se possibilita um desenvolvimento efetivo dos alunos com necessidades educacionais especiais.

### *Referências*

BARREIRO, I. M. de F; GEBRAN, R. A. Prática de ensino: elemento articulador da formação do professor. In: BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

CARSTEN, G. *A utilização do computador na alfabetização do aluno com deficiência intelectual*. (Monografia). Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/33207/GILMARACARSTEN.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 16 nov 2016.

FERNANDES, L. B.; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, Curitiba, v. 2, p. 132-144. 2005.

FREIRE, F. M. P. O trabalho em sala de aula baseado no desenvolvimento de projetos pedagógicos. In: VALENTE, J. A. (Orgs.). *Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo. Cortez. 2004.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHTER, C. J. Estágio e docência: perspectivas para a profissionalização do acadêmico em formação. In: ROSMANN, M. A. et al. *Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: constituição identitária e leituras de Paulo Freire*. Passo Fundo: Méritos, 2014.

SANTAROSA, L. M. C. Escola virtual para a educação especial: ambientes de aprendizagem telemáticos cooperativos como alternativa de desenvolvimento. *Informática Educativa*, v. 10, n. 1, 1997. [UNIANDES - LIDIE, Colômbia.]

## Capítulo 12

# **Docência em espaços educativos não formais:** *conceitos, contextos e possibilidades*

Leonardo Matheus Pagani Benvenuti<sup>1</sup>  
Paola Rafaela Pizoni<sup>2</sup>

---

Ao pensarmos em espaços de atuação docente, a primeira ideia que temos constituída em nossas memórias é a do espaço escolar, das turmas com perfis e faixas etárias homogêneas, da existência de projetos pedagógicos e demais documentos institucionais, bem como o quadro de servidores (professores e técnicos em educação) e a infraestrutura física. Também contam aspectos culturais e históricos conhecidos, pois já estivemos em atuação na qualidade de discentes, seja nos níveis iniciais, seja nos cursos de licenciatura e pós-graduação. Porém, a partir do momento em que nos desafiamos a práticas pedagógicas externas a estes espaços formais – através de atividades de ensino, pesquisa e extensão, que podem ter iniciação enquanto acadêmicos ou graduados –, percebemos que existem particularidades sociais, históricas, culturais, estruturais e políticas que são diversas e desconhecidas e que demandam análises e ações contextualizadas. Em alguns casos, seja por termos expe-

---

<sup>1</sup> Licenciado em Computação; técnico de Tecnologia da Informação do IFFar *Campus* Santo Augusto. E-mail: leonardo.benvenuti@iffarroupilha.edu.br

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia – UNIJUÍ/2007; especialista em Gestão Empresarial – FEMA/2009; mestranda em Educação Profissional e Tecnológica – UFSM; professora substituta de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Santo Augusto/RS. Email: ppizoni1985@gmail.com

riência não profissional nestes espaços, seja por formação concernente a esta temática, podemos nos movimentar no âmbito não formal com mais tranquilidade, entretanto, quando isso não ocorre, surgem medos e desafios que, se não forem qualitativamente desenvolvidos, podem tornar a experiência pouco satisfatória para os educando-educadores e para os educadores-educandos.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a docência em espaços educativos não formais, caracterizados como espaços externos ao escolar, porém de ações não espontâneas, com intencionalidade educativa, existindo os sujeitos docentes e discentes, em contextos com realidades ora comuns ora diversas às encontradas no âmbito escolar, seja pelas particularidades dos sujeitos, seja pela constituição curricular. A sequência do texto se dará, primeiramente, pelo levantamento bibliográfico referente aos conceitos de trabalho, educação, escola, espaços educativos, formação docente e distinções político-ideológicas da profissão. Compreendemos como importante esta etapa para expor as compreensões que possuímos com base em marcos teóricos, que tornam por influenciar nossas identidades e atuações.

Posteriormente, será abordada a constituição curricular dos espaços em estudo, com ênfase na docência, com a perspectiva de elencar e problematizar inquietações, medos que estes sujeitos têm nesses contextos, a partir de três momentos: “antes”, ou seja, na preparação para atuação; “durante” a realidade concreta e “após”, quando é encerrada uma etapa de ensino-aprendizagem e o docente passa a refletir sobre a experiência, preparando-se para futuras atuações, realizando o que consideramos uma práxis pedagógica, ou o ciclo ação-reflexão-ação, tal como exposto por Oliveira:

É através do processo de reflexão-ação-reflexão que surge a práxis docente, pois o professor deixa de ser um mero objeto de investigação e se torna o próprio sujeito da investigação, não se limitando apenas a generalizações dos conteúdos abordados pelos alunos, mas tornando-se o agente de mudanças, capaz de com seu senso crítico adaptar o método conforme a situação da comunidade escolar. E são eles os educadores, os sujeitos principais dessa mudança, já que, ao desenvolver uma atividade reflexiva sobre a própria prática, estarão pesquisando o próprio trabalho a fim de torná-lo de melhor qualidade (OLIVEIRA, 2016).

Como exemplos concretos, pontuaremos algumas experiências dos autores em atividades educativas em Telecentros Comunitários e em cursos promovidos pelo Serviço Social da Indústria (SESI). Ao final, teceremos apontamentos referentes à educação que sonhamos, com possibilidades que inspirem e qualifiquem as práticas pedagógicas.

### *1. Conceitos caros a nós, educadores*

Com a ideia de apresentarmos sucintamente um recorte conceitual, envolvendo categorias que entendemos como relevantes à nossa constituição enquanto educadores, parece-nos necessário iniciar do amplo, comum a todos sujeitos, para adentrarmos o específico, mais característico ao meio pedagógico. Sendo assim, iniciamos com a teorização sobre trabalho. Japiassú e Marcondes (2006) trazem no *Dicionário básico de filosofia* as diversas concepções de “trabalho” elaboradas por Karl Marx, Augusto Comte, Descartes, entre outros pensadores. Em linhas gerais, Japiassú e Marcondes abordam que é a “atividade através da qual o homem modifica o mundo, a natureza, de forma consciente e voluntária, para satisfazer suas necessidades básicas (alimentação, habitação, vestimenta etc.)” (IDEM, p. 269). Percebamos a diferença entre o trabalho humano e as atividades realizadas por outros animais: a consciência, a intencionalidade racional. Conforme Marx e Engels,

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou por qualquer coisa que se queira. Porém, o homem se diferencia propriamente dos animais a partir do momento em que começa a produzir seus meios de vida, passo este que se encontra condicionado por sua organização corporal. Ao produzir seus meios de vida, o homem produz indiretamente sua própria vida material (MARX; ENGELS, 1974, p. 19).

Modificar o mundo, a natureza, é comum a todos os seres vivos, pois pertencemos a um mesmo espaço global, em que toda ação gera outras correlacionadas, sem previsibilidade, definindo o que pode ser considerado como caótico (IDEM, p. 32). Porém, até onde conhecemos, os outros seres vivos, no estágio evolutivo em que se encontram, não realizam atividades com consciência, enquanto o homem, através dessa

capacidade, consegue recriar, condicionar o seu entorno e recriar-se constantemente, produzir sua existência.

Portanto, essa concepção, de fundo marxiano, é mais ampla que o senso comum que indica que o trabalho seria meramente a atividade produtiva de bens (materiais e imateriais). Sendo assim, ideologicamente, enquanto educadores que acreditam nesta perspectiva, não podemos nos deter à formação para a produção de capital. Sem dúvida, necessária, mas não única, cabe desenvolvermos a consciência e defendermos a ideia de que trabalhamos mesmo sem emprego, seja nas atividades cotidianas, artísticas, dialógicas, por exemplo. A partir disso, esperamos construir relações éticas para com os diversos sujeitos a quem dirigiremos nossas palavras, ainda mais por considerarmos que poderemos atuar em espaços como organizações não governamentais, sindicatos, centros de cultura popular, entre outros em que possivelmente participarão sujeitos que estão alheios ao meio considerado como mercado de trabalho. Por isso, vale a pena distinguir mercado de trabalho e mundo do trabalho (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009), sendo este último o mundo de todos homens e mulheres, dotado de história e cultura que perpassa as relações comerciais e define-se como toda atividade humana.

Com relação à manutenção e evolução da humanidade, podemos considerar como uma das expressões de trabalho mais fundamentais a da educação, de re-criação cultural, do ensino-aprendizado constante. Para Libâneo (2013, p. 21),

a educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática.

Realizada ao longo da vida, a atividade educativa é condição necessária para o desenvolvimento social, que se dá através das inúmeras manifestações, através da linguagem, em que os indivíduos e grupos processualmente tomam consciência de si, de seu papel social. Com o avançar histórico, dada a complexidade dos conhecimentos legados, convencionaram-se categorias de pesquisa e sistematização, conside-

radas ciências, artes. Impulsionadas pelas mudanças nos modos de produção e organização das sociedades, foram estabelecidas instituições destinadas à prática educativa formal, as escolas. Nas práticas educativas, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2011, p. 25), ou seja, na perspectiva freiriana, tanto educadores quanto educandos estão em situação de aprendizado e mudança, de re-forma. Por mais que o termo denote limitação, fôrma, a concepção de que esta não é estática confere as possibilidades de mudança, em sentidos mais variados. Portanto, a escola, potencializadora de aprendizados nas diversas dimensões culturais, para além das técnico-científicas consensuais, inscreve-se como um espaço de tradição e, ao mesmo tempo, de crítica, dados os fatores socioeconômicos que condicionam os trabalhos e instigam os atores a buscarem mudanças.

Quanto aos espaços educativos em análise neste texto, descrevemos e referimo-nos à escola como um espaço formal; ao tempo que as relações educativas amplas, as quais ocorrem sem intencionalidade profissional nas interações nos diversos espaços públicos e privados, podemos considerar e descrever como informais. O objeto de estudo, no caso deste texto, é o espaço intencional, organizado pedagogicamente, porém, que ocorre em espaços coletivos não escolares, que é denominado não formal. Esta distinção é inspirada em Gadotti, ao afirmar que “a educação não formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não formal não precisam necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem” (GADOTTI, 2005, p. 2). Embora supracitados, exemplificamo-lhes como as atividades educativas realizadas em determinadas organizações não governamentais, bibliotecas municipais, sindicatos, espaços rurais, indústrias, entre outros.

A formação docente surge como demanda das sociedades para atuação nos contextos em que as escolas estão envolvidas, esperando dos profissionais diversos saberes que contribuam efetivamente para o desenvolvimento cultural. No bojo das transformações pós-industriais, amplificaram-se os diálogos acerca dos papéis da escola, docência e discência. Com sujeitos e espaços em crise paradigmática, acelerada pela crescente disponibilidade de informações e conhecimentos através de

tecnologias da informação e comunicação em rede, a docência é dotada de sentidos político-ideológicos, ora consensuais, ora contraditórios.

Nos discursos e relações de poder que permeiam a docência nas sociedades ocidentais contemporâneas, podemos verificar influências de correntes pedagógicas diversas, tais como positivistas, socialistas, liberais, progressistas, que têm raízes na Grécia e na Roma antigas, nos povos hebraicos e orientais (GADOTTI, 2014). Por vivermos em um contexto histórico-cultural globalizado, economicamente marcado e condicionado pelas relações capitalistas, percebemos que a formação docente técnica é altamente valorada, contudo não se esgota em si. A formação política, indicotomizável, precisa ser trabalhada para que nos afastemos de compreensões ingênuas das sociedades em que atuamos. Dentre os ideais que consideramos adequados à profissão, as ideias de matriz humano-progressista parecem-nos mais coerentes com projetos mais justos de sociedade, solidários e éticos. Por sermos sujeitos complexos, carregamos condicionamentos e naturalizações de inúmeros ideais, portanto é necessária a tomada de consciência crítica (FREIRE, 2011) para que nos movimentemos com maior clareza e coerência, estabeleçamos leituras de mundo aprofundadas e interrelacionadas.

Com base em análises discursivas, podemos perceber que as ideologias se manifestam através da linguagem, como nas conjunções adversativas: “Conheço-a. É negra, *mas* é competente e decente” (FREIRE, 2011, p. 48, grifo do autor). Exemplos de ideologia de classe dominante perpassam o discurso e atingem os patamares político-governamentais, através de projetos que visam aumentar as distâncias de direitos entre os detentores do poder econômico e as minorias subjugadas. Porém, “uma coisa é mudar o vocabulário e a cadência da fala, outra é mudar ao mesmo tempo as relações do discurso em classe” (FREIRE, SHOR, 2006, p. 173), então o ato pedagógico ético não prescinde da mudança não meramente vocabular, no sentido amplo do *ser mais* freiriano (FREIRE, 2011), que não admite a manutenção das desigualdades históricas que nos condicionam. Para Freire, elas não nos determinam. A superação é possível através da consciência crítica supracitada, que é relacionada à práxis libertadora (idem), objetificada através de ações refletidas.

## *2. Docência na educação não formal: tecendo currículos, comunicando experiências*

As definições conceituais que envolvem a temática curricular são plurais, variando conforme os valores de maior importância nos espaços-tempos sociais em que são construídas. Consideraremos, primeiramente, a definição abrangente de Sacristán:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Esta concepção direciona-se à ideia de que o currículo prescrito, com definições de objetivos, metodologias e conteúdos programáticos, é uma expressão curricular, dimensão explícita, palpável do projeto de trabalho que se deseja desenvolver nas escolas, contudo a definição não se esgota no âmbito documental, o currículo também é constituído no cotidiano, através das interações que os atores têm com o meio externo, as culturas outras que chegam às escolas, as políticas que condicionam os fazeres docentes e as estruturas educacionais (IDEM, p. 36). Por isso, é considerado como território em disputa (Arroyo, 2011), passível de resistências e transgressões, porém sujeito a poderes econômicos, ideológicos.

Assim como as escolas, os currículos dos espaços educativos não formais também se constituem através das disputas de poder, porém, com prováveis particularidades. A escola, enquanto instituição social tradicional, comumente está sujeita a mecanismos de controle curriculares mais rigorosos em comparação a espaços com menor expectativa social objetiva relativa aos desenvolvimentos de saberes científicos ora convencionados, básicos à cidadania. Por isso os currículos dos espaços em análise podem ser construídos com maior comunicabilidade com dados contextos locais e necessidades apontadas por esses, considerando

as possibilidades de constituição, em períodos de tempo menores que nas instituições escolares, de ações educativas em espaços específicos, visando públicos participantes das escolas, mas também outros, que podem estar à margem da educação formal, desejosos de práticas formativas intencionais, em tempos e propostas mais adequadas às suas realidades.

Nesse contexto, a atividade docente pode ter um caráter de maior autonomia em termos teórico-práticos se considerarmos, baseados em nossas experiências docentes, atividades não formais que vivenciamos em âmbito público. Porém, a atividade pode estar condicionada à manutenção de programas e conhecimentos previamente estabelecidos, engessando o educador, conforme pudemos perceber em propostas em âmbito privado. A intenção não é enaltecer um âmbito em detrimento de outro, mas de submeter à reflexão nossas atividades nesses espaços, não ideais, concretas, permeadas pelas contradições e exigências originadas nas relações de trabalho e produção de capital.

Como experiência de trabalho, realizamos atividades educativas no desenvolvimento do componente curricular de Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha *Campus* Santo Augusto, na condição de estagiários, no espaço nomeado Telecentro Comunitário (TC), localizado no Centro de Cultura Benedito de Castro, do município de Santo Augusto, nos dois semestres de 2016. O TC foi estabelecido em meados de 2009, decorrente de uma política de governo organizada pelo Ministério das Comunicações (BRASIL, 2006), que visou prover, de modo público, acesso a computadores conectados à internet em espaços mantidos pelas prefeituras de milhares de municípios brasileiros.

Estas práticas de estágio permitiram estabelecer comparações a práticas anteriores relativas à educação formal, pois diversas foram as diferenças percebidas. A autonomia conferida foi consideravelmente maior, com responsabilidade sobre a constituição curricular prescrita, com base nas necessidades previamente levantadas, bem como nas práticas de ensino/aprendizagem, além da organização infraestrutural do espaço educativo e demais questões relativas à organização das turmas. O público atendido em uma prática foi de adolescentes entre 10 e 14 anos, enquanto noutra, desenvolvida com adultos de diversas idades,

atendeu-se desde jovens adultos até idosos. Dialogar com esses públicos foi percebido como fácil, em comparação ao ensino formal, este mais burocratizado e com demandas previamente estabelecidas.

O período em que estivemos nos preparando para essas ações educativas demandou estudo do espaço pedagógico e dedicação para se constituir os programas de curso, com a responsabilidade ética que nos é cabida (FREIRE, 2011). Situações como dificuldades infraestruturais permearam as práticas, sendo necessário estratégias para lidar com as dificuldades advindas dos recursos físicos limitados. Percebemos o caráter de menor rigidez em termos de administração do espaço, gerando liberdade de comunicação entre gestores e demais servidores, discentes e docentes quanto às possibilidades de mudanças na infraestrutura física.

As práticas de ensino-aprendizagem demandaram esforços em contribuir para que os estudantes motivassem-se a participar ativamente e com regularidade de frequência, posto que a não obrigatoriedade na participação, a ausência de certificação e a abordagem qualitativa da avaliação geraram um contexto em que a participação se deu pela perspectiva de apreender os objetos de conhecimento com menor cobrança institucional, em comparação aos espaços formais, gerando, portanto, dificuldades de frequência, sobretudo com os educandos pré-adolescentes.

A realização das atividades demonstrou que o espaço não formal em estudo não é isolado da sociedade e tampouco neutro. Em diversos momentos, manifestações de classe social emergiram, suscitando o diálogo na direção de criticar posições hegemônicas. Percebemos, felizmente, resistências a formas de ser e estar no mundo, exemplificadas através de um estudante que, por exemplo, citou que suas vestimentas, de caráter popular, em comparação a outros sujeitos próximos ao espaço do TC, não o faziam sentir-se inferiorizado, que ele sentia-se digno em qualquer espaço.

Percebemos que nestes espaços há possibilidade de mudanças paradigmáticas que são naturalizadas desde a juventude, como no caso dos estudantes que não quiseram socializar suas produções por vergonha da pouca complexidade desenvolvida, as quais, no caso, resultaram de atividades de criação de jogos eletrônicos. Trabalhamos com os princípios de colaboração e não competição e percebemos que alguns estudantes demonstraram surpresa com esses valores, justamente por estarem

condicionados a apresentar resultados considerados ótimos em padrões pré-estabelecidos pelos docentes, que também são cobrados em suas realidades. Na falta destes padrões, os próprios estudantes atribuíam que trabalhos considerados “ruins” não eram dignos de socialização. Trabalhamos no sentido de enfatizar o compartilhamento de conhecimentos, da coletividade que gera qualidade em termos mais amplos, de desenvolvimento de saberes para a turma em sua totalidade, contudo, mesmo após estas arguições, alguns estudantes não participaram da prática, faltando à aula. São questões didáticas a ser continuamente aprimoradas, se pensarmos em perspectivas democráticas de relações de saber.

Outra experiência de trabalho a ser abordada aqui faz menção à educação não formal encontrada no:

Serviço Social da Indústria – SESI, o qual é uma organização de direito privado, sem fins lucrativos, que surgiu da inexistência de ampliação das políticas sociais de forma a atender as necessidades de uma sociedade mais urbana, industrializada, onde crescia a demanda por universalização de direitos como educação e saúde (FIERGS/SESI).

O SESI-RS faz parte de um Sistema Federativo formado pelo Departamento Nacional – Brasília e por 27 Departamentos Regionais (DRs). Sua sede corporativa está em Porto Alegre, no prédio da Federação das Indústrias do Estado do Rio Grande do Sul (FIERGS), e juntamente com o SENAI, o Instituto Euvaldo Lodi (IEL) e o CIERGS integram o Sistema FIERGS.

O SESI-RS possui como missão: “Promover a qualidade de vida do trabalhador e de seus dependentes, com foco em educação, saúde e lazer, e estimular a gestão socialmente responsável da empresa industrial” (FIERGS/SESI). Para isso, ademais, o SESI disponibiliza vários serviços e atividades em diversas áreas para atender, principalmente, o trabalhador da indústria e seus dependentes, tais como atendimento odontológico e fonoaudiólogo, serviços relacionados a segurança no/do trabalho, oficinas esportivas e culturais para diversas faixas etárias, atividades para crianças e adolescentes no contraturno da escola e cursos de educação continuada, na área de idiomas (inglês e espanhol) e informática básica. É importante ressaltar que todos estes serviços são

ofertados de forma gratuita pelo SESI-RS, desde 2009, quando foi firmado o “Acordo entre o governo e Sistema S”. (Machado, 2008).

Os cursos de informática básica ofertados até 2015 eram compostos por módulos divididos da seguinte forma: Windows 7, Internet, Word 2007, Power Point 2007, Excel Básico 2007 e Excel Intermediário 2007. As turmas eram organizadas em encontros de três horas cada, duas vezes na semana, sendo que eram disponibilizadas sempre três turmas; duas no turno da noite e uma no turno da tarde. O requisito mínimo para o ingresso era ensino fundamental incompleto (pelo menos ter cursado até a antiga 4ª série), ser trabalhador ou dependente de trabalhador da indústria, e para as turmas a noite possuir pelo menos 17 anos de idade.

O curso possuía um material didático elaborado pelo Departamento Regional, o qual era composto pelo Manual do Monitor e pela Apostila do educando, uma de cada módulo, disponibilizadas ao aluno conforme sua evolução na aprendizagem. Alguns requisitos registrados ao longo do desenvolvimento do curso, ou dos módulos, tornaram-se ponto de reflexão e discussão acerca do tema principal deste texto.

Um dos fatores é que, mesmo sendo o curso gratuito, com certificação reconhecida, existia muita dificuldade na formação das turmas, visto que não havia uma exigência formal e legal sobre essa participação; outra questão de suma relevância era quanto à frequência e à permanência dos alunos no curso, talvez isso se devesse ao fato de o mesmo ser gratuito e os educandos não possuírem vínculo nem obrigatoriedade de continuação ou de prestação contas quanto ao seu cancelamento, o que geralmente resultava em turmas relativamente pequenas quando da conclusão do curso; e ainda havia a questão da heterogeneidade das turmas, visto que o amplo leque de requisitos visa facilitar essa formação, o que exigia ainda mais habilidade e flexibilidade do monitor para atender a todos os diferentes “tempos de aprendizagem”, como descrito por Bibas e Valente (2013).

Após estas práticas de ensino, através de registros escritos, sistematizamos as experiências no sentido de ampliarmos nossas leituras sobre as atividades vivenciadas, no intuito de, nas práticas futuras, trabalharmos mais adequadamente com os públicos e espaços educativos não formais, pretendendo ampliar a práxis docente.

## *Breves considerações*

A reflexão sobre alguns aspectos da educação formal faz-se necessária, no sentido de contribuir ainda mais para construção de saberes docentes tão importantes e imprescindíveis nos dias atuais. É preciso re-conhecer a educação não formal como um espaço possível para desenvolvimento e construção de aprendizagens, compreender a realidade destes locais, suas particularidades, facilidades/dificuldades, para que se torne possível a real efetivação do papel docente na construção coletiva de saberes entre sujeitos docentes e discentes.

A docência nos espaços educativos não formais necessita de formação qualificada e contextualizada, seja em aspectos humanos, seja em aspectos profissionais e culturais. “Culturais”, para compreender e melhor apreender a realidade contextual dos sujeitos educandos e as particularidades históricas do espaço, que se reconstrói a cada ação desenvolvida. “Profissionais”, por se tratar da incumbência docente propriamente dita, tanto nos aspectos didáticos, sociológicos, técnico-científicos, psicológicos, quanto nas demais dimensões de saber necessárias ao trabalho que se pretende desenvolver. “Humanos”, no sentido de se recriarem, mediatizados pelo mundo – sociedade e referenciais intelectuais – a cada dia novos sujeitos, novos pensadores, que na práxis da ética, dos valores e projetos de sociedade a que pretendem direcionar suas vidas e consequentemente a dos demais a quem deixam suas marcas através das ideias expressas na processualidade da atividade docente.

Para fortalecer ainda mais este processo de formação qualificada e contextualizada, acredita-se que, por meio do estágio, é possível construir e aprimorar ainda mais este processo formativo-reflexivo, uma vez que assim se consegue visualizar uma maneira de superar a fragmentação entre teoria e prática, tendo como ponto de partida e referência a dimensão da práxis. Sabe-se dos desafios existentes na educação não formal, seja pela maior dificuldade na captação de alunos, seja pela dificuldade em mantê-los frequentes. Contudo, vislumbra-se nesta possibilidade de educação não formal uma expectativa de mudança e transformação social dos sujeitos que estão tendo acesso a esta formação e também da própria comunidade e dos entornos onde a ação está ocorrendo.

## Referências

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BIBAS, Josiane Mayr; VALENTE, Maria Izabel. *Tempos de aprendizagem*. Disponível em: <http://inclusaoaprendiz.wordpress.com/2013/03/20/tempos-de-aprendizagem/>. Acesso em Mar. 2017.

BRASIL. Edital de chamada pública nº 1/2006, de 01 de novembro de 2006. Torna público que realizará a seleção de prefeituras municipais, para execução descentralizada do Programa Federal de Inclusão Digital para instalação de telecentros. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 01 nov. 2006. Seção 3, p. 95.

FIERGS/SESI. Disponível em: <http://www.sesirs.org.br/>. Acesso em Março. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad.: Adriana Lopes. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não formal*. Suíça: Institut Inter- Suíça: Institut International des Droit de l'enfant (IDE), 2005. Disponível em: <[http://www.vdl.ufc.br/solar/aula\\_link/lquim/A\\_a\\_H/estrutura\\_pol\\_gest\\_educacional/aula\\_01/imagens/01/Educacao\\_Formal\\_Nao\\_Formal\\_2005.pdf](http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/lquim/A_a_H/estrutura_pol_gest_educacional/aula_01/imagens/01/Educacao_Formal_Nao_Formal_2005.pdf)>. Acesso em: 21 nov. 2016.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JAPIASSÚ, Hilton; SOUZA FILHO, Danilo Marcondes de. *Dicionário básico de filosofia*. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, Maria Clara. *Governo e Sistema S fecham acordo*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/10909-governo-e-sistema-s-fecham-acordo/>. Acesso em fev. 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *La ideologia alemana*. Montevideo: Pueblos Unidos; Barcelona: Grijalbo, 1974.

OLIVEIRA, Emanuelle. *Práxis docente*. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/pedagogia/praxis-docente/>>. Acesso em nov. 2016.

OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato de Pieri; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p.155-167, dez. 2009. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/download/2222/1437>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

SACRISTÁN, Gimeno J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

## Capítulo 13

# **Estágio curricular supervisionado e prática como componente curricular na Licenciatura em Computação: *saberes em construção***

Adão Caron Cambraia<sup>1</sup>  
Henriqueta Alves<sup>2</sup>

---

A Licenciatura em Computação (LC) é um curso novo, conforme base de dados fornecida pelo INEP; apenas 3,81% dos cursos de computação existentes são de licenciatura (SBC, 2014). Mesmo que em menor quantidade, são importantes para a introdução de nova visão educacional por meio da cultura tecnológica e incorporação de tecnologias na educação.

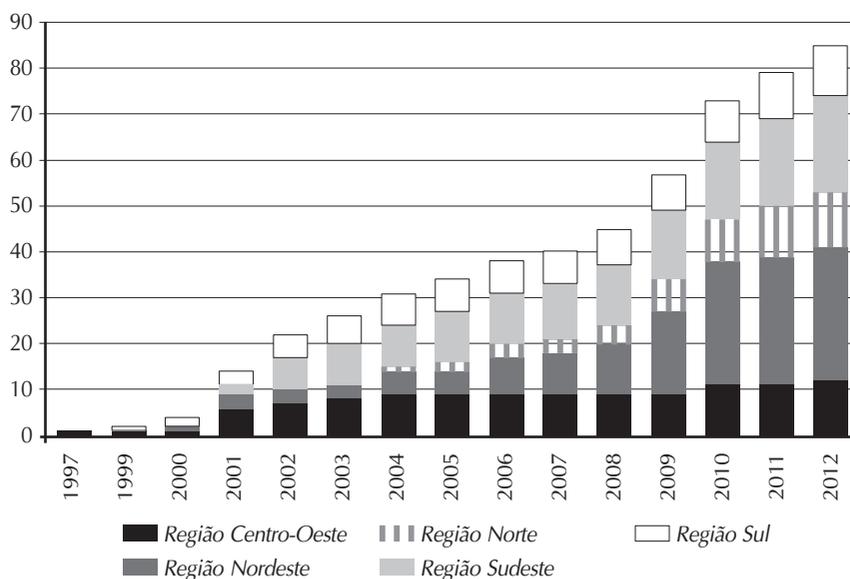
Como se pode ver na Figura 1/13, adiante, o primeiro curso foi criado em 1997 na região Centro-Oeste. Conforme a SBC (2014), a Licenciatura em Computação alcançou um total de 103 cursos no Brasil em 2014. A oferta desse curso cresceu em todas as regiões, principalmente de 2009 a 2013. Arriscamos uma hipótese de que esse incremento decorreu, principalmente, do investimento em políticas públicas de expansão das Universidades e Institutos Federais.

---

<sup>1</sup> Professor da Licenciatura em Computação, do IFFAR, *Campus* Santo Augusto. Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUÍ).

<sup>2</sup> Graduada em Filosofia e mestre em Educação; atualmente é professora de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha e da Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju. E-mail: henriavs@gmail.com

O curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFAR) *Campus* Santo Augusto funciona de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e com o Decreto 3.276 de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Este curso estreou e teve seu primeiro processo seletivo no primeiro semestre de 2008 para ingresso de alunos no segundo semestre. Houve 35 alunos selecionados. No primeiro e segundo semestres de 2009, ingressaram mais duas turmas, e nos anos de 2010 e 2011 foram suspensos os processos seletivos por falta de professores no curso. No ano de 2011, ingressaram novos docentes que, no colegiado, repensaram e adequaram o Projeto Pedagógico do Curso (PPC)<sup>3</sup> para as necessidades da região. O processo seletivo foi retomado com a entrada de uma turma por ano.



Fonte: SBC (2014).

Figura 1/13: Quantidade de cursos de Licenciatura em Computação no Brasil.

<sup>3</sup> Mais detalhes podem ser encontrados no Capítulo 1, de autoria de Moraes, Cambraia e Richter, neste mesmo livro.

O curso tem uma duração de quatro anos e conta com uma carga horária de 3.268 horas. Conforme a resolução CNE/CP 02/2015, a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I – 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso (PeCC); II – 400 horas de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) a partir do início da segunda metade do curso; III – 2.200 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV – 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Este capítulo visa analisar o processo formativo desencadeado na Licenciatura em Computação do IFFAR, *campus* Santo Augusto, analisando o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e a Prática enquanto Componente Curricular (PeCC), articulados com a totalidade do curso como espaços relevantes de produção de saberes docentes. Assim, as questões que perpassam este texto são: Qual o papel da PeCC e do ECS na Licenciatura em Computação? Quais fronteiras determinam a especificidade de uma e outra prática? Que saberes perpassam o movimento formativo vivenciado?

No primeiro tópico, pela escrita coletiva realizada no momento da construção do PPC e pelo estudo de documentos legais que regem as licenciaturas, observamos o entrelaçamento dessas práticas. Assim, objetivamos conceituar a PeCC e o ECS e estabelecer algumas linhas que as distinguem e as aproximam.

No segundo tópico, construímos uma análise do ECS trazendo indícios de diferentes perfis formativos, vinculados à inclusão digital, à informática na educação e ao ensino da computação. A concretização dessas atividades na escola exige movimentos de articulação entre professores/formadores, licenciandos e professores da educação básica como movimentos dialógicos formativos para que o pensamento computacional flua na educação básica.

No terceiro tópico, foram apresentados alguns saberes docentes, construídos nessa interlocução docente, articulação entre PeCC e ECS com os diferentes núcleos formativos do curso.

## *1. Complementaridades nas práticas profissionais*

O ECS e a PeCC são espaços em que construímos uma interação da licenciatura com a escola. Uma dúvida que perpassa as discussões na licenciatura é: Qual o papel da PeCC e do ECS? Quais fronteiras determinam a especificidade de uma e outra prática? Vamos, então, analisar os documentos legais e construir algumas linhas que aproximam e distanciam essas práticas.

No PPC, consta a proposta “de integrar a prática profissional dentro dos componentes curriculares específicos de cada licenciatura” (IFFAR, 2014, p. 29). Esta tem sido uma das preocupações dos professores da Licenciatura em Computação na PeCC e no ECS. Acreditamos que essa integração proporciona a construção de conhecimentos por meio de movimentos dialógicos, e que, de forma isolada, não seria possível elaborar. Trata-se de uma postura mais reflexiva nas tomadas de decisões, de forma coletiva, sobre os problemas que nos desafiam no dia a dia. Sobre isso, no PPC, é ressaltado que

as disciplinas teóricas e as práticas educativas desenvolvidas de forma articulada a partir do semestre inicial deverão utilizar metodologias que estimulem a observação, a criatividade e a reflexão; que evitem a apresentação de soluções prontas e busquem atividades que desenvolvam habilidades necessárias para a solução de problemas. Ao aluno, devem ser apresentados desafios que busquem retratar a realidade que vai enfrentar como cidadão e como profissional (IFFAR, 2014, p. 30).

Ao potencializar uma formação integrada do futuro professor, no sentido de articular conteúdos específicos com metodologias apropriadas de ensino, reconstruindo e significando teorias e práticas, promove-se um desenvolvimento profissional docente (DPD). Para isso, um trabalho integrado entre as áreas e as práticas é necessário, como descreve o § 2º das diretrizes curriculares dos cursos de graduação em Computação: “Os conteúdos poderão ser ministrados em diversas formas de organização, observando-se o interesse do processo da formação acadêmica e a legislação vigente, e deverão ser planejados de modo integrado, dando sentido de unidade ao projeto pedagógico do curso” (SBC, 2016, p. 26).

O parecer CNE/CP 9/2001 define a PeCC como uma dimensão do conhecimento em que se articulam reflexão teórica e ação docente, e “que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, quanto durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (BRASIL, 2001, p. 23).

O parecer CNE/CES nº 15/2005 propôs-se uma distinção entre o ECS e a PeCC:

A prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático (p. 3).

Nesse sentido, a PeCC é complementar ao trabalho com os estágios<sup>4</sup>, em que ambos priorizam a presença do licenciando na escola, oportunizando um movimento reflexivo-propositivo entre escola de Educação Básica e Instituição de Ensino Superior, para romper a dicotomia entre teoria e prática na formação docente. Com isso, a dimensão prática

---

<sup>4</sup> No livro *Estágio curricular obrigatório e prática como componente curricular: que prática é essa?*, de Vera Rejane Coelho e Marilane Maria Wolf Paim, e também no artigo intitulado *A prática como componente curricular na formação de professores*, de Júlio Emilio Diniz-Pereira, encontramos reflexões acerca dos distanciamentos e aproximações entre essas práticas.

deve ser entendida como práxis, em que se reconstrói pensamentos e ações pedagógicas ao vivenciar processos reflexivos sobre as práticas.

Assim sendo, a PeCC e o ECS contribuem com processos reflexivos na docência e servem para repensar o trabalho de cada núcleo, potencializando uma maior contextualização e significação dos conceitos trabalhados, uma maior recriação da prática curricular e, na medida em que desenvolvem suas atividades pautadas em temáticas, proporcionam a criação de situações de alta vivência (MALDANER, 2000).

Zeichner (1998; 1993) ressalta que os momentos estruturados da prática profissional na formação de professores (PeCC, ECS), a que ele denomina de *Practicum*, interligam três dimensões fundamentais: “além da importância dada à aprendizagem dos alunos-mestres, acentua-se também o desenvolvimento profissional do professor (inicial e contínuo) e a reestruturação e reforma educativas” (ZEICHNER, 1993, p. 68). Assim, no contexto da LC, a PeCC e o ECS podem contribuir para o DPD dos formadores, alunos e professores da educação básica, na medida em que considera esses fatores elencados.

## *2. Construindo a trajetória formativa: vivências entre PeCC e ECS*

No ECS e PeCC, o aluno se defronta com inúmeras problemáticas que potencializam investigações. De acordo com Mira (2012), em relação à prática da pesquisa, os estágios vêm, na maior parte das vezes, propiciando a realização de pesquisas na escola e sobre a escola. Ademais, diz a autora, ainda não se observa, pelos depoimentos obtidos, a efetivação de pesquisas em colaboração, ou seja, de pesquisas com a escola. Como viabilizar que os ECS e PeCC passem a promover uma maior ligação entre esses pesquisadores (licenciandos, professores de educação básica e professores formadores)? Como potencializar formas de interlocução nos tempos e espaços da PeCC e ECS?

O ECS é dividido em atividades de orientação ao estagiário, e as seguintes etapas são vivenciadas: 1) observação; 2) docência compartilhada; 3) prática docente. Essas atividades são realizadas na escola, interagindo com o professor e os alunos da educação básica em situações de prática docente.

Na *observação*, o licenciando conhece a escola, pesquisa sobre os documentos institucionais e observa a aula do professor. Nessa etapa, o licenciando faz anotações referentes a como o professor da educação básica interage com os alunos e desenvolve o processo de construção do conhecimento; apontamentos sobre novas possibilidades de atividades para a turma. É um momento para conhecer o contexto em que realizará a prática docente e para pensar em novos subsídios de aprimoramento na construção do conhecimento. Nesse ponto, os diálogos entre licenciando, professor orientador e professor/supervisor têm um papel fundamental, pois podem sugerir inovações na educação, que provoquem uma maior participação discente.

Na *docência compartilhada*, o licenciando passa a planejar e acompanhar com o professor (regente de classe) projetos para serem realizados com a turma. Nesse aspecto, entendemos que a PeCC, como é desenvolvida na LC (criação de Projetos Integradores), facilita que o licenciando interaja com professores da educação básica na criação de metodologias inovadoras na escola, pois participa como aluno de vivências no desenvolvimento de projetos integradores (CAMBRAIA, MORAES, BENVENUTTI, 2016). Assim, proporcionando que o licenciando entenda a necessidade de pensar em estratégias que possibilitem uma contextualização, significação e criação de sentidos para o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Na resolução 13/2014, Diretrizes Curriculares dos Cursos Superiores de Graduação do IFFAR, mais especificamente no artigo 120, a PeCC tem o objetivo de

proporcionar experiências de articulação de conhecimentos construídos ao longo do curso em situações de prática docente; oportunizar o reconhecimento e a reflexão sobre o campo de atuação docente; proporcionar o desenvolvimento de projetos, metodologias e materiais didáticos próprios do exercício da docência, entre outros, integrando novos espaços educacionais como *locus* da formação dos licenciandos (IFFAR, 2014a, p. 34).

Tendo esses pressupostos como base, planejamos o Projeto Integrador (PI). Cada proposta de trabalho para a PeCC é planejada com

antecedência. Geralmente, ao encerrar e avaliar as atividades de um semestre, iniciamos o planejamento do próximo.

No início de cada período letivo (semestres), será elaborado pelo Colegiado de Curso um Projeto a ser desenvolvido no Componente Curricular Articulador (Prática de Ensino de Computação) a partir da temática especificada neste Projeto Pedagógico do Curso e das disciplinas envolvidas. O desenvolvimento deste projeto no âmbito das Práticas de Ensino de Computação será de responsabilidade de um docente das disciplinas envolvidas, sendo indispensável a participação dos demais docentes (IFFAR, 2014, p. 39).

Como já explicado, esse planejamento é realizado de acordo com uma temática construída pelo coletivo de professores e registrada no PPC. Ou seja, não foi algo imposto de fora, foi uma construção coletiva pautada na realidade do curso. Então, cada semestre possui uma temática diferente<sup>5</sup>. Dessa forma, não se trata de um trabalho descontextualizado e sem significados. Conforme Marques (2000), valem os processos de construção dos entendimentos a respeito da temática, sustentando a constituição dos futuros professores de Computação e possibilitando que os professores/formadores planejem e executem um projeto que impulse um DPD. Nas palavras dos professores do curso, *“trata-se da construção e reconstrução permanente de uma ‘espinha dorsal’ que sustenta a constituição do professor de Computação mediante uma religação de saberes docentes com a produção técnica e científica”* (CAMBRAIA, PEDROSO, 2016, p. 1.239)<sup>6</sup>.

Na Prática Docente, o futuro professor põe em ação o planejamento realizado com o professor da educação básica e orientador. É um momento em que o futuro professor de computação tem a responsabilidade de conduzir a turma. Essa condução ocorre de diferentes formas, variando de acordo com o estágio que realiza. As diferentes abordagens

---

<sup>5</sup> Para mais detalhes sobre as temáticas de cada semestre, ver PPC (2014) e o texto de CAMBRAIA, A. C.; MORAES, M. G. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pelas práticas como Componente Curricular na Licenciatura em Computação. In: CAMBRAIA, A. C.; ROSMANN, M. A.; SOARES, R. C. (Orgs.). *Prática profissional na educação tecnológica: concepções, experiências e dinâmicas investigativas*. Passo Fundo: Méritos, 2015.

<sup>6</sup> Esse depoimento foi retirado de um relato de experiência sobre a PeCC dos professor da Licenciatura em Computação.

do ECS são descritas no PPC 2014: ECS I – Inclusão digital; ECS II – O Ensino da Computação; ECS III - Informática na Educação e/ou o Ensino da Computação (IFFAR, 2014, p. 38).

Ao abordar sobre inclusão digital e/ou informática na educação, a condução da turma ocorre com o professor da disciplina, em que o licenciando age como um articulador entre as tecnologias digitais (TD) e educação. Trata-se de um professor que entende de TD e Educação e está empenhado em articular os docentes da escola em desenvolver uma produção do conhecimento alavancado pela criação de projetos com as TD. Em outras palavras, o licenciando atua como alguém que se comunica o tempo todo, articula e assessora quem desejar realizar projetos inovadores na escola.

Quando a abordagem do ECS está relacionada ao ensino da computação, deparamo-nos com uma dificuldade que precisa ser sanada no diálogo com os demais professores, pois, geralmente, as escolas não possuem uma disciplina para o desenvolvimento do pensamento computacional. Assim, nas escolas técnicas de informática e/ou escolas que possuem um espaço para produção desse conhecimento, esse trabalho é facilitado. Nos espaços em que não existe espaço, o licenciando desenvolve oficinas, gincanas e atividades interdisciplinares (computação com matemática, história, geografia etc.). O livro *Ensinando ciência da computação sem computadores* traz vários exemplos de atividades que potencializam essa dinâmica.

Em ambas abordagens, exige-se a criação de espaços de interlocução na escola. Por isso, nos dois últimos semestres, a PeCC visa subsidiar o ECS. No penúltimo semestre do curso, objetiva-se que os alunos reconheçam o espaço da escola como lugar de pesquisa, rico para interações, de forma a promover uma formação continuada de professores, pautada na interlocução para recriação da prática curricular. No último semestre, propõe-se a consolidação da criação desses espaços de DPD, pois sem eles não é possível incorporar a cultura tecnológica e as tecnologias na educação. Ou seja, a vivência da experiência do ECS como uma experiência que represente inovação na escola e contribua com a constituição docente é proporcionada por essa fecunda interrelação entre PeCC e

ECS, para que os alunos percebam-se como professores de uma área em permanente construção, a computação encadeada com a educação<sup>7</sup>.

Não se trata de uma generalização do ser professor, mas uma vivência no contexto concreto de cada profissional, tendo em vista as experiências de formação e o modo como as elabora na sua trajetória de formação. Conforme Bolzan (2009), os professores vão se constituindo e se transformando ao longo da trajetória docente, tendo presente as demandas da vida, da profissão e os processos interativos e mediacionais, “o que pressupõe a compreensão compartilhada, partindo de perspectivas mútuas” (BOLZAN, 2009, p. 15), propiciando a constituição docente pautada na práxis.

### *3. Saberes em construção na concretização das práticas*

O desenvolvimento de um processo reflexivo que proporcione uma melhor compreensão da escola por meio da articulação PeCC e ECS potencializa entender a complexidade existente na educação. A própria organização dos ECS em diferentes perfis de abordagem (inclusão digital, informática na educação e ensino da computação) mostra que essa aliança entre educação e computação é mais do que apenas desenvolver capacitações para o uso de tecnologias na educação.

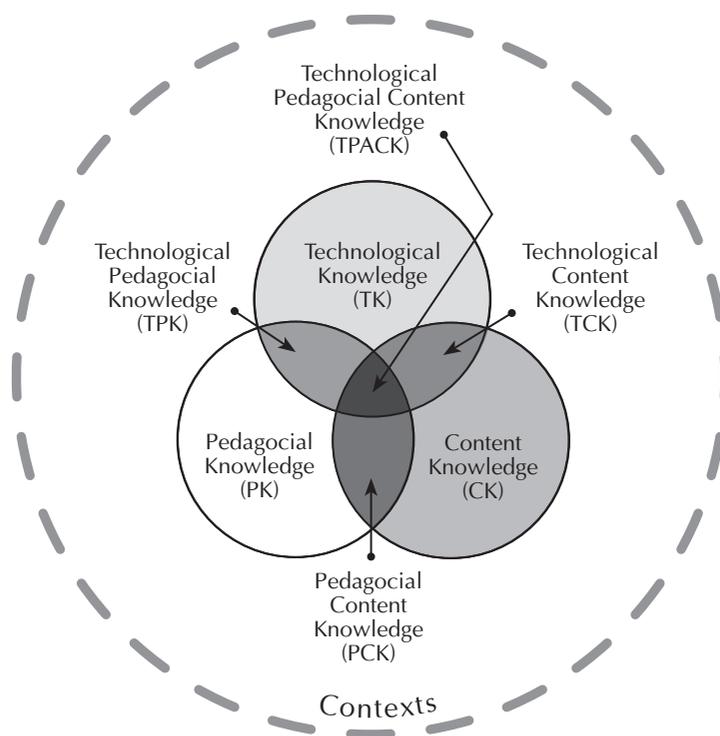
Difícilmente pensamos em um professor de Matemática que não saiba matemática e/ou um professor de História que não saiba história. Bem como, não imaginamos um professor de Computação que não saiba a computação! O conhecimento de seu campo de referência é condição *sine qua non* para a docência. De acordo com Lee Shulman (1986), o conhecimento específico de cada área é um pressuposto fundamental da profissão docente. Porém, também é necessário compreender o modo como esse conhecimento se transforma em ensino e isso exige outros conhecimentos, dentre os quais, o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK)<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Como excluímos o TCC no PPC de 2014, entendemos que essa escrita reflexiva do percurso percorrido por meio da PEC, proporciona uma amarração dos diferentes núcleos formativos.

<sup>8</sup> “Conhecimento pedagógico do conteúdo” com a sigla “PCK” do inglês “pedagogical content knowledge”. Usamos na Figura 2/13 a expressão e a sigla em inglês, para facilitar a relação do texto com a figura.

Conforme a Figura 2/13, o PCK é desenvolvido na integração entre os conhecimentos pedagógicos com a área disciplinar (Computação), levando em consideração o contexto em que o professor está inserido. Não se trata de um conhecimento pronto e acabado, mas em permanente construção. Por isso, não basta ser um bom matemático para ser um professor de Matemática e/ou um excelente juiz de direito para ser um bom professor de Direito. Exige-se um movimento permanente de interlocução entre a pedagogia e o conhecimento específico do campo de referência. Esse movimento deve ser pensado em todas as disciplinas e potencializado nas práticas profissionais.



Fonte: [tpack.org](http://tpack.org)

Figura 2/13. *The TPACK Model.*

De acordo com Mishra e Koehler (2009), a formação de professores requer uma integração de conhecimentos em tecnologia, pedagogia, e de conteúdo. A Figura 2/13 apresenta sete tipos de “conhecimentos”

derivados dos três grandes eixos: 1º) conteúdo; 2º) pedagógico; 3º) tecnológico. E, a partir disso, surgem três interações entre esses eixos: a) conhecimento tecnológico-pedagógico; b) conhecimento tecnológico do conteúdo; c) conhecimento pedagógico do conteúdo. Já o sétimo tipo de conhecimento surge do contexto específico em que as práticas acontecem.

Dessa forma, a constituição do professor de Computação é um processo interdisciplinar, pois exige interlocução com outros professores, conhecimento e entendimento pertinentes da computação, e também integração entre escola e conhecimento das TD para proporcionar espaços que potencializem o estudo interdisciplinar nesta escola.

A habilidade de realizar a interação entre os três componentes (conhecimento da tecnologia, pedagogia e conteúdo) é importante para que os professores consigam integrar as TDs de forma eficaz em suas práticas educacionais e, conseqüentemente, proporcionem que o pensamento computacional se faça presente na escola. Como visualizado nos tópicos anteriores, essa articulação é potencializada na interação escola/licenciatura.

Diante das necessidades de integração das TDs, o novo professor deve estar disposto a mudar suas metodologias, buscando novas formas de construção de conhecimentos. Atualmente, a comunidade educativa precisa estar conectada aos diversos campos de conhecimento e experiência que permitam desenvolver novas práticas de organização baseadas na busca da autonomia. O objetivo é dinamizar suas aulas e proporcionar espaços para ensinar a partir das TDs, instrumentos disponíveis para desenvolver conhecimentos interativos para a formação de sujeitos empoderados, capazes de uma construção efetiva do conhecimento.

### *Considerações finais*

A reflexão sobre a prática proporcionada pela PeCC e o ECS contribui para construir saberes docentes. A PeCC desenvolve atividades relacionadas ao espaço escolar como um todo, e o ECS relaciona-se com a prática docente. Em ambas, a exigência da aproximação com a escola reforça uma mudança de postura dos sujeitos envolvidos: o

desenvolvimento de pesquisas colaborativas que proporcionem uma articulação entre teoria e prática.

Com isso, o diálogo mediado entre professores formadores, licenciandos, e também a ampliação para os professores envolvidos com a educação básica são necessários para uma ruptura com a herança da ciência positivista presente nas licenciaturas (CAMBRAIA, 2017). Essa articulação é um desafio permanente. Ela precisa ser construída na Licenciatura e nas escolas de educação básica. O ECS e PeCC são espaços formativos que nos provocam e convidam a explorar essas dinâmicas.

Para que ocorra articulação entre escola e licenciatura, é necessário disposição para aprender conjugando uma a outra, a escola precisa estar preparada para receber mudanças e adaptar-se a elas, ao passo que a licenciatura deve se manter aberta a mudanças e diálogos.

Dessa forma, pensar a formação do professor de computação exige busca de conhecimento interdisciplinar, uma dialética entre conhecimento da tecnologia, da pedagogia e do conteúdo. Sendo assim, o licenciando em computação precisa formar-se por meio da pesquisa e do estudo da relação entre teoria e prática.

O profissional docente poderá desenvolver sua função quando agir interativamente com outros agentes sociais que incida numa similar proposta de valores. O profissional docente se vê diante dos desafios da chamada sociedade globalizada, do conhecimento e da informação. O professor precisa de novos sistemas de trabalho e de novas aprendizagens para exercer melhor sua profissão.

Por isso, a Licenciatura em Computação, como uma proposta recente na educação brasileira, deve se inserir nas escolas de forma pedagógica, construindo conhecimentos articulados que possibilitem a cultura tecnológica, empoderando os sujeitos para a utilização de tecnologias como possibilidade de aperfeiçoamento e construção de aprendizagens. Desejamos um professor que emancipe os sujeitos aprendentes e que se preocupe permanentemente com a sua formação e com a de seus colegas.

## Referências

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. *Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BRASIL. *CNE/CP 2, 1º de Julho de 2015*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&Itemid=30192)>. Acesso em: 31/07/2016, hora: 16:20.

\_\_\_\_\_. *CNE/CP 9, Aprovado em 08/05/2001*. Homologado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 31/07/2015, hora: 17:13.

\_\_\_\_\_. *Parecer CNE/CES nº 15, de 2 de fevereiro de 2005*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf)>. Acesso em: 25/06/2015, hora: 14:05.

\_\_\_\_\_. *CNE/CP 2, 1º de Julho de 2015*. Acessado no endereço: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&Itemid=30192)>. Acesso em: 31/07/2016, hora: 16:20.

CAMBRAIA, A. C.; MORAES, M. G. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pelas práticas como componente curricular na Licenciatura em Computação. In: CAMBRAIA, A. C.; ROSMANN, M. A.; SOARES, R. C. *Prática profissional na educação tecnológica: concepções, experiências e dinâmicas investigativas*. Passo Fundo: Méritos, 2015.

\_\_\_\_\_; BENVENUTTI, L.; MORAES, M. G. O. Projeto integrador num curso de licenciatura: a reconstrução de saberes através do movimento dialógico. In: HAMES, C. ZANON, L. PANSERA-DE-ARAÚJO, M. C. *Currículo integrado, educação e trabalho: saberes e fazeres em interlocução*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2016.

\_\_\_\_\_; PEDROSO, E. R. F. Teoria e prática na formação de professores de Computação: articulação de saberes nos componentes curriculares. VII Encontro Brasileiro da Red Estrado. Trabalho Docente e PNE: desafios à valorização profissional. UFSM, 2016.

GUSDORF, G. *Professores para quê?* Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 1970.

IFFAR. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Computação. Instituto Federal Farroupilha, Campus de Santo Augusto, 2014. Disponível em: <<http://www.sa.IF Farroupilha.edu.br/>>. Acessado em 29/03/2014.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Institucionais Gerais e Diretrizes Curriculares Institucionais da Organização Didático-Pedagógica para os Cursos Superiores de Graduação do Instituto Federal Farroupilha. Instituto Federal Farroupilha, 2014a. Disponível em: <<http://www.sa.IF Farroupilha.edu.br/>>. Acesso em: 10/12/2014.

IMBERNON, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70. Acessado no endereço: <https://citejournal.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2016/04/v9i1general1.pdf>, dia 04/04/2017, às 16:00.

MALDANER, Otavio Aloisio. *A formação inicial e continuada de professores de Química: professores/pesquisadores*. Ijuí: ed. UNIJUÍ, 2000.

MARQUES, Mario Osorio. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marches. *Metodologia da pesquisa: abordagem teórico-prática*. 10. ed. São Paulo, Campinas: Papirus, 2004.

SBC – Sociedade Brasileira de Computação. Educação Superior em Computação – Estatísticas 2014. Acessado no endereço: <http://www.sbc.org.br/documentos-da-sbc/summary/133-estatisticas/1007-estatisticas-da-educacao-superior-2014>, em Julho de 2015.

SBC (Sociedade Brasileira de Computação). Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Computação. Homologado em 27 de outubro de 2016. Acessado no endereço: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11205-pces136-11-pdf&category\\_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11205-pces136-11-pdf&category_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192), dia 25/11/2016, as 15:40.

SHULMAN, Lee. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational*, v. 15, n° 2, p. 4-14, 1986.

ZEICHNER, Kenneth. M. *A formação reflexiva de professores: ideas e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

\_\_\_\_\_. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

## Capítulo 14

# Representações de atores sociais no relato da prática de estágio da Licenciatura em Computação: *um estudo de caso*

Jane Aparecida Florêncio<sup>1</sup>

---

O Estágio Curricular Supervisionado é uma prática social que, como ato educativo institucional, possibilita o exercício profissional em situação real de trabalho (BRASIL, 2016). Os participantes dessa/nessa prática constroem representações sociais da realidade que os cerca. A linguagem, constituída de um sistema complexo de opções linguísticas, oportuniza a construção dessas representações de mundo (HALLIDAY, 1985). No relatório de estágio, por exemplo, é possível identificar o modo como a prática de estágio é representada e os participantes que são, nela, possivelmente excluídos ou incluídos.

Com base nessa perspectiva de linguagem, desenvolve-se o presente trabalho que, de cunho exploratório, não busca esgotar as possibilidades de análise existentes, mas objetiva mostrar os modos pelos quais

---

<sup>1</sup> Licenciada em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas Literaturas (UNIDAVI/2004); especializada em Metodologias do Ensino de Língua Inglesa (UNIFRA/2010); Mestra em Estudos Linguísticos (UFSM/2014); atualmente cursando Doutorado em Estudos Linguísticos (UFSM). Atuou como professora do Instituto Federal Farroupilha – *Campus Santo Augusto* entre os anos de 2014-2017, no ensino médio, ensino superior, curso de especialização, projetos de extensão e de ensino.

determinados atores sociais podem ser linguisticamente representados por um aluno-estagiário. Para tal, utiliza-se a teoria de Representação de Atores Sociais, que é um inventário sociosemiótico com categorias que oportunizam a identificação de possíveis atores sociais excluídos e de outros incluídos no discurso (VAN LEEUWEN, 2008).

Pesquisas dessa natureza podem contribuir para diversos campos do conhecimento, como: 1) Produção Textual, que envolve, entre tantas coisas, o conhecimento do assunto a ser relatado e as maneiras como esse conhecimento pode ser registrado lexicalmente e em termos de estrutura esquemática e 2) Análise Crítica do Discurso, que trata da análise dos valores ideológicos linguisticamente construídos.

### *1. Linguagem como representação*

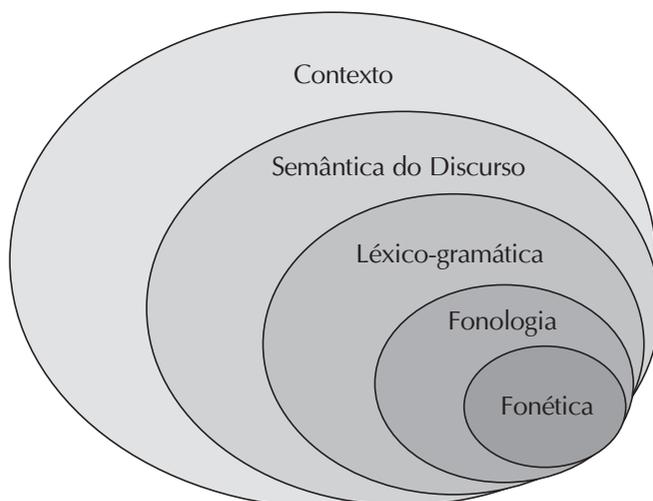
Em estudos sistêmico-funcionais da área da Ciência da Linguagem, mais especificamente, da Linguística Aplicada, na qual esta pesquisa se insere, a linguagem é concebida como um sistema semiótico-social, em que “semiótico” diz respeito à significação e “social”, à relação entre linguagem e cultura e linguagem e estrutura social (HALLIDAY, 1989). De forma mais popularizada, a linguagem, mobilizada em contextos sociais, medeia as relações sociais e constrói as representações de mundo, a partir de sua materialização na forma de textos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Numa explicação mais teórica, sob o viés da teoria aqui adotada, a organização da linguagem como sistema diz respeito aos vários estratos que a constituem: Fonética/Fonologia, Léxico-gramática, Semântica do Discurso, Contexto (HALLIDAY, 1985; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004; 2014). Vale a pena explicar: a Fonética e a Fonologia tratam do som e sua organização em estruturas formais; a Léxico-gramática refere-se à morfologia e à sintaxe; a Semântica do Discurso lida com o significado, que é codificado a partir da mobilização da morfologia e sintaxe; já o Contexto apresenta as condições sociais imediatas do ambiente (Contexto de Situação, ou Registro) e as condições impostas pela cultura (Contexto de Cultura, ou Gênero) (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). A Figura 1/14 traz a representação da estratificação da linguagem sob a perspectiva sistêmico-funcional.

De acordo com Halliday (1989), o Contexto de Situação reproduz um tipo de situação que pode ser caracterizado a partir de três variáveis: Campo, Relações e Modo. O Campo versa sobre o que está acontecendo, a natureza da ação social: quem está fazendo o que, onde e sob que condições. As Relações tratam dos papéis sociais desenvolvidos pelos participantes: qual relação hierárquica é estabelecida, os participantes são colocados numa relação de proximidade ou de afastamento. O Modo estabelece o papel da linguagem ou o que se espera que ela faça (a função da linguagem no contexto social): persuadir, expor, didatizar etc.

Diferentemente do Contexto de Situação, que fornece informação sobre o que está acontecendo “agora”; por sua vez, o Contexto de Cultura, ou Gênero, informa o cenário cultural, valores, crenças e o tipo de prática em que se espera engajar (HALLIDAY, 1989).

Numa hierarquia decrescente (ou seja, de cima para baixo), cada um dos estratos é realizado pelo seu anterior. Assim, conforme representado na Figura 1/14, o Contexto é realizado pela Semântica do Discurso, que é realizada pela Léxico-gramática, que é realizada pela Fonologia, que, por sua vez, é realizada pela Fonética (ou, inversamente, numa ordem crescente, um realiza o outro).



Fonte: HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 26.

Figura 1/14 – Estratificação da linguagem sob a perspectiva sistêmico-funcional.

Outro importante pressuposto preconizado pela teoria é o entendimento de que cada estrato é um potencial de significados, uma vez que fornece um leque de escolhas linguísticas. Por exemplo, no estrato da Fonologia, a letra “n” possibilita a construção da palavra “nobre” e o “p” constrói a palavra “pobre” – cada uma é uma opção disponibilizada pelo sistema da Fonologia para a construção de significados. Outro exemplo – desta vez, no estrato da Léxico-gramática, que lida com as palavras e sua organização na oração – é a possibilidade de construir a oração “Foram assaltados dois bancos” de forma diferente: “Ele assaltou dois bancos”. Na primeira possibilidade, a pessoa que efetua a ação de “assaltar” é suprimida da oração. O mesmo não ocorre na segunda possibilidade, em que é possível indicar quem efetua a ação.

Para alguns linguistas fundamentados na teoria, a Linguística Sistêmico-Funcional oportuniza o estabelecimento da relação entre as opções linguísticas mobilizadas pelos falantes/escritores e os valores ideológicos permeados na cultura. Nesse sentido, é possível representar a realidade que circunda a partir de diferentes escolhas linguísticas conforme os valores, crenças e a prática social condicionados pela cultura. Van Leeuwen (2008), por exemplo, delinea um inventário sociosemântico dos modos pelos quais os atores sociais são representados no discurso. Melhor dizendo, o autor constrói uma teoria social que descreve semanticamente como, a partir de escolhas feitas pelos falantes/escritores, os participantes das práticas sociais são representados no discurso. Faz-se necessário lembrar que os participantes encontram-se no estrato do Contexto, particularmente, no Contexto de Situação – a variável Campo informa “*quem* são os participantes” e “*o que e onde* estão fazendo o que estão fazendo”.

Segundo van Leeuwen (2008), cada prática social impõe um conjunto específico de atores sociais<sup>2</sup>. Aqui, pode-se retomar a noção de Contexto de Cultura de Halliday (1989) – em que a prática social é determinada pela cultura. Por exemplo, a prática de estágio prevê a participação de um conjunto de atores sociais, como o estagiário, a instituição que oferece o estágio, a instituição de ensino, o professor orientador da prática de estágio. No entanto, o modo como esses atores sociais são representados no discurso depende dos interesses e propósitos

---

<sup>2</sup> Theo van Leeuwen (2008) prefere o termo Ator Social ao invés de Participante do discurso. Este trabalho segue a preferência do referido autor.

em relação aos leitores para quem o discurso é pretendido. É possível, à vista disso, optar pela sua *Inclusão* ou *Exclusão* no discurso.

No inventário sociossemântico de van Leeuwen (2008), há duas possibilidades de excluir o ator social da prática social: 1) Supressão – quando o discurso não apresenta nenhuma referência ao ator social e 2) Encobrimento – quando o ator social é excluído em uma dada prática, mas mencionado em outro momento do discurso, em que seja possível inferir quem ele é.

A Inclusão, no que lhe concerne, pode acontecer pela 1) Personalização – quando os atores sociais são representados como seres humanos e a 2) Impersonalização – quando os atores sociais não apresentam traços semânticos humanos.

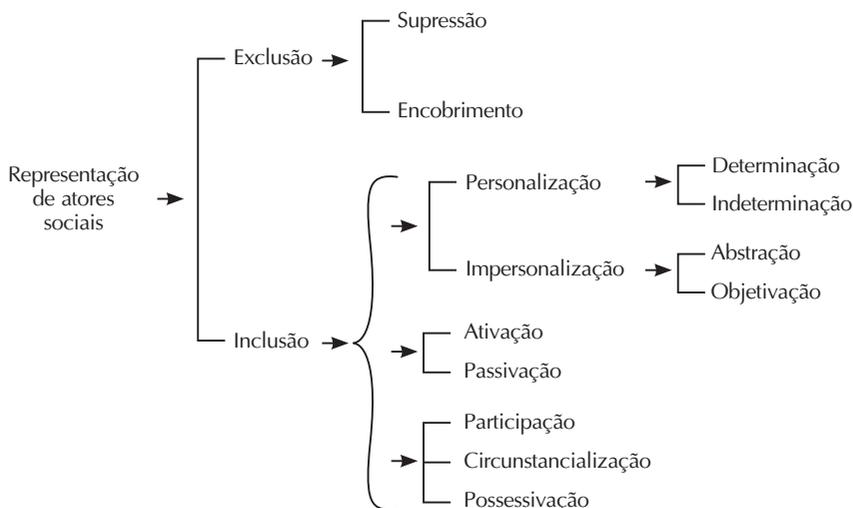
A Personalização é ampliada em: i) Determinação – refere-se à especificação da identidade do ator social e ii) Indeterminação – refere-se à falta de especificação da identidade do ator social. A Impersonalização é expandida em: i) Abstração – diz respeito à representação do ator social por meio de uma qualidade atribuída a ele e ii) Objetivação – ocorre quando a representação do ator social é feita por meio da referência a um lugar ou coisa estreitamente associado ou com sua pessoa ou com a ação em que o ator está representado como engajado<sup>3</sup>.

Van Leeuwen (2008) ainda esboça a distribuição do papel de ator social, quando incluído na oração: quem é representado como “agente” e quem é representado como “paciente” – Ator e Meta, respectivamente, nos termos de Halliday e Matthiessen (2014). Chama de Ativação a categoria em que o ator social é representado como agente e Passivação, quando o ator social sofre a ação ou é o recebedor final da ação.

Em relação ao modo como a Ativação e a Passivação são gramaticalmente construídas, van Leeuwen (2008) apresenta três categorias: Participação (como agente da atividade), Circunstancialização (numa circunstância) ou Possessivação (num sintagma preposicional). Por ora, essas são as categorias e subcategorias necessárias para a realização deste trabalho. A Figura 2/14 apresenta parte da rede de atores sociais de van Leeuwen (2008).

---

<sup>3</sup> As subcategorias da Personalização, assim como as da Impersonalização, subdividem-se em várias outras subcategorias, que não são apresentadas aqui. Para fins deste trabalho, o nível de detalhamento exposto é considerado suficiente.



Fonte: adaptado de VAN LEEUWEN, 2008, p. 52.

Figura 2/14 – Representação de Atores Sociais: algumas categorias

Com base nos pressupostos da teoria sistêmico-funcional, é possível analisar o modo como os atores sociais são representados nos mais diversos discursos. Neste capítulo, a área da Licenciatura em Computação é contemplada. Mais detalhes acerca do presente trabalho, no tocante ao percurso metodológico da pesquisa, são descritos na próxima seção.

## *2. Aspectos metodológicos do estudo de caso de representações de atores sociais na prática de estágio*

Este trabalho está inscrito como um estudo de caso, qualitativo, aplicado e exploratório. Conforme a descrição da pesquisa é realizada em termos metodológicos, tenta-se justificar as características supracitadas.

Em relação à abordagem, adota-se a pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que a preocupação não se encontra na representatividade numérica, mas na compreensão de um grupo social – “no processo de investigação do entendimento de um problema humano ou social, baseado na construção de uma figura holística e complexa, formada com palavras, relatando visões detalhadas de informantes, e conduzida num cenário natural” (CRESWELL, 1994. p. 1-2).

É de natureza aplicada, pois surge na área da Linguística Aplicada, que aqui é entendida na qualidade de Ciência da Linguagem que vê a atividade linguística como prática social; que analisa a linguagem em uso, e não a linguagem isolada, desconectada de seu contexto social.

Esses aspectos permeiam essa pesquisa que se concentra na investigação de um grupo social a partir da análise do uso da linguagem em seu contexto social. Assim, pode-se informar que o *universo de pesquisa* envolve o contexto social do Curso Superior de Licenciatura em Computação, oferecido em uma instituição pública federal, localizada no noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Os objetivos do curso são: 1) formar professores para o ensino de Computação e Informática no ensino fundamental, médio e técnico médio, a partir da construção de conhecimentos docentes relacionados à prática pedagógica e 2) instigar o espírito crítico e o exercício competente da docência, ambos pautados nos princípios políticos e éticos, os quais possam estimular os professores a se aperfeiçoarem de modo a contribuir para uma educação com qualidade (HERMANNNS et al., 2016).

O curso exige o atendimento presencial ao longo de oito semestres (quatro anos) e, a partir do sexto semestre, oferece a prática de estágio obrigatória supervisionada, que se estende até o último semestre, totalizando uma carga horária de 400 horas. Em todos os semestres da prática de estágio, o aluno-estagiário deve desenvolver as atividades de “observação”, “docência compartilhada” e “prática docente” (HERMANNNS et al., 2016).

Quanto aos objetivos, a presente pesquisa é exploratória – vai ao encontro do que Gerhardt e Silveira (2009, p. 35), com base em Gil (2007), afirmam: “[esse] tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

Em referência aos procedimentos, é um estudo de caso. Adota a perspectiva de Fonseca (2002, p. 33), citado por Gerhardt e Silveira (2009, p. 39), que afirma:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se

supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador.

Nesse sentido, o *corpus* de pesquisa consiste na análise da seção de um relatório de estágio, intitulada “O estágio na licenciatura”. A intenção aqui não é fazer generalizações, mas apresentar uma possibilidade de análise baseada numa teoria linguística social e sistêmica. O critério de seleção do *corpus* foi o da aleatoriedade, desde que o relatório tivesse sido publicado na instituição no ano de 2016.

Os procedimentos de análise compreendem: 1) leitura do texto, a seção investigada, em busca da identificação de (possíveis) atores sociais representados, 2) descrição do modo como os (possíveis) atores sociais identificados são linguisticamente construídos no texto, tendo como base as categorias de van Leeuwen (2008) e 3) sistematização das formas de representação dos atores sociais identificados no discurso.

Elencados os pormenores metodológicos, apresentam-se os resultados da análise na próxima seção.

### *3. Atores sociais representados na prática de estágio do curso de Licenciatura em Computação*

A linguagem é um sistema social e semiótico, uma vez que constrói significados com base na realidade que cerca o indivíduo (HALLIDAY, 1989). A realidade, nesses termos, é uma representação de mundo construída pelo indivíduo, o qual, embora possa estar muito consciente de suas escolhas, sofre influências do contexto que socialmente condiciona seus usos da linguagem (FAIRCLOUGH, 1996, p. 23).

O curso superior de Licenciatura em Computação, que constitui o universo de pesquisa aqui, prescreve a participação de alguns atores sociais na prática de estágio: “parte concedente” (pessoas jurídicas privadas, órgãos públicos, profissionais liberais), “Instituição de Ensino”,

“Coordenação de Extensão/Setor de Estágio do *Campus*”, “Coordenação do Curso/Eixo”, “Diretoria de Ensino”, “Agentes de Integração” (auxiliares no estágio), “Professor Orientador”, “Estagiário”, “Supervisor de Estágio da Parte Concedente” (BRASIL, 2016). Prevê também algumas atividades para esses atores sociais. Por exemplo, aos agentes de integração são atribuídas as seguintes funções: identificar oportunidades de estágio, ajustar suas condições de realização, fazer o acompanhamento administrativo, encaminhar negociação de seguros contra acidentes pessoais e cadastrar os estudantes (BRASIL, 2016).

Apesar de os atores sociais e suas atividades estarem previstos no Regulamento de Estágio (documento norteador da prática) (BRASIL, 2016), sua inclusão ou exclusão no relato de estágio vai depender das escolhas de representação elegidas pelo produtor do texto. No *corpus* analisado, os agentes integradores e suas atividades foram completamente excluídas. Da mesma forma, há outros atores sociais, previstos ou não, que também podem estar excluídos no discurso. No Exemplo 1, não se sabe quem abriu o evento pela manhã e o encerrou no fim da tarde. Nesse caso, o ator social foi totalmente excluído do discurso. Segundo van Leeuwen (2008), a Supressão é a categoria em que o ator é apagado do discurso.

Exemplo 1:

Acompanhamos o evento de sua abertura oficial ocorrida pela manhã até seu encerramento no fim da tarde.<sup>4</sup>

A escolha pela exclusão do ator social, no Exemplo 1, aponta que o agente (ou agentes) realizador da ação é dispensável nesse contexto. Uma razão para essa escolha pode estar na decisão de focar as atividades realizadas, e não quem as realiza. Outra pode ser a falta de conhecimento do produtor do texto em saber quem são os agentes realizadores das atividades de “abrir” e “encerrar”. A primeira delas parece ser a mais provável.

De acordo com van Leeuwen (2008), a Supressão pode ser gramaticalmente construída pela nominalização (Exemplo 1), que é concebida

---

<sup>4</sup> O relatório de estágio é um texto acadêmico que requer a adequação do texto às Normas Urbanas de Prestígio. No caso dos recortes das passagens textuais analisadas, as inadequações presentes foram mantidas para não comprometer a autenticidade textual.

como uma metáfora gramatical na teoria sistêmico-funcional. Sua construção linguística, segundo Halliday e Martin (2005), implica o uso de um nome no lugar em que se espera o uso de um *verbo* (processo, nos termos de Halliday, 1985). Essa transformação não acontece na dimensão lexical (de uma palavra para outra), mas no nível gramatical (de uma classe para outra, mantendo-se a mesma palavra). Por exemplo, ao invés da construção “o diretor abriu o evento” e “o palestrante encerrou o evento”, o aluno-estagiário preferiu enunciar “abertura” e “encerramento”.

Outra passagem em que há a supressão de um ator social, no *corpus*, encontra-se no Exemplo 2 – o agente que faz o registro dos períodos de aula ministrados aos alunos foi suprimido.

Exemplo 2:

Os alunos tiveram os períodos registrados para trabalhar nos seus trabalhos e tirarem dúvidas comigo.

A exclusão total do agente, no Exemplo 2, parece ser uma tentativa de assegurar a contabilização das horas como aulas, ainda que o professor estivesse ausente. Como consequência, as aulas contabilizadas como carga horária não precisam ser recuperadas.

A construção gramatical utilizada, no Exemplo 2, é a deleção do agente da passiva. Agente da passiva é a estrutura gramatical em que o agente que pratica a ação é colocado em segundo plano; quem sofre ou recebe a ação está em destaque e assume a posição de sujeito. Sendo assim, a frase seria: “os alunos tiveram os períodos registrados pelo estagiário”. Todavia, optou-se pela deleção do agente que pratica a ação.

Outro exemplo de passagem em que o ator social foi suprimido do discurso ocorre em:

Exemplo 3:

Isso tudo observável na sequência de imagens abaixo.

O uso do adjetivo “observável” no Exemplo 3 pressupõe a existência de alguém que observa, o qual foi excluído da frase. Quem observa pode ser um professor-orientador que faz a leitura do trabalho de conclusão de curso, ou os professores da banca, que precisam contribuir para o

trabalho com apontamentos, ou, até mesmo, um colega de classe que queira um modelo de relatório. Novamente, o ator social não importa.

Há atores sociais que são excluídos de algumas partes do discurso, mas que, presentes em outras, podem ser resgatados. A Exclusão por Encobrimento é a categoria que nomeia essa representação de ator social (VAN LEEUWEN, 2008). O Encobrimento, especificamente, refere-se à exclusão parcial do ator social, ou, à inferência pelo leitor de sua existência a partir de sua menção em alguma outra passagem do texto. No Exemplo 4, em “matérias para estudo” o ator social que realiza o estudo foi aparentemente excluído. No entanto, é possível recuperá-lo, por meio da inferência, uma vez que sua menção foi feita na passagem anterior: “[...] e os alunos se cadastrarem a esses grupos”, e, nesse contexto, cabe ao aluno a tarefa de estudar. O aluno é, portanto, o ator social parcialmente excluído.

Exemplo 4:

Dentro de seu grupo o professor pode postar mensagens, tarefas, testes, e enquetes, disponibilizar matérias para estudo e até mesmo compartilhar notas.

O recurso gramatical empregado no Exemplo 4 foi a nominalização, através da palavra “estudo”. A opção pela construção do termo gramatical poderia ter sido “matérias para os alunos estudarem” ou “matérias para estudo dos alunos”. Entretanto, na primeira opção, a estrutura gramatical não atingiria o grau de formalidade alcançado pela nominalização e, na segunda, poderia parecer excessivo o uso da palavra “alunos” no texto.

Outro ator social encoberto localiza-se na passagem:

Exemplo 5:

Nota: talvez trazer muito conteúdo no quadro não seja uma ideia muito boa.

No Exemplo 5, o ator social que traz (escreve) o conteúdo no quadro não é identificado, o que, a princípio, configura sua exclusão. Entretanto, na sequência da nota, é possível realizar a inferência do ator – “Devo tentar trazer mais explicações sobre o conteúdo e pensar em

dinâmicas para a turma”. O ator social encoberto é o aluno-estagiário<sup>5</sup>, que está relatando sua prática de estágio. Ele mesmo afirma, ao relatar as aulas, que as anotações contidas no relato são produto de reflexões por ele feitas acerca de sua prática de estágio docente, indicando que, por vezes, ele estará criticando sua própria postura de docente em estágio.

Em relação aos atores sociais incluídos, há uma recorrência considerável de inclusão do aluno-estagiário como agente ativo (Exemplos 6 e 7).

Exemplo 6:

Neste momento o estagiário também observa a didática dos professores e realiza experiências de auxiliar o professor na realização de suas aulas.

Exemplo 7:

O ultimo momento, onde o estagiário conclui sua pesquisa experiência e completa suas cem horas de carga horaria [...].

Nos dois exemplos (6 e 7), o aluno-estagiário é colocado como aquele que pratica a ação. Para van Leeuwen (2008), esse tipo de representação, em que o ator social realiza a ação no discurso, é chamado de Ativação. Se o aluno-estagiário fosse observado, ou seja, sofresse a ação praticada por outrem, então o tipo de representação seria o de Passivação, como, por exemplo em “o professor observa o estagiário”.

A representação “estagiário”, escolhida pelo produtor do texto, revela outra categoria sociossemântica elaborada por van Leeuwen (2008), a Personificação. Essa categoria trata de representar os atores sociais com traços humanos. Ela é dividida em duas: i) Determinação (especificação da identidade do ator social) e ii) Indeterminação (falta de especificação da identidade do ator social). Nos Exemplos 6 e 7, o ator social em questão apresenta traços humanos e é enquadrado dentro de uma categoria que o identifica a partir da função que exerce (de aluno que está estagiando: estagiário). Nesse caso, há uma Personificação por Determinação.

---

<sup>5</sup> Há várias outras passagens em que o ator social “aluno-estagiário” é encoberto no discurso. Por fins de espaço, o número de exemplos dessa e de outras representações retiradas do *corpus* foi limitado.

Na introdução da seção analisada, é muito mais recorrente a mobilização da representação “estagiário” do que nas demais subseções. Supõe-se aqui que essa representação foi mobilizada porque esse é o momento em que são definidas as atribuições do ator social aluno-estagiário. O produtor do texto (que é o aluno-estagiário) não se vê nesse papel ainda. Em contrapartida, nas demais subseções, em que sua prática de estágio é relatada, ou seja, as experiências de estágio vividas pelo aluno-estagiário são descritas, a representação sociológica é a mesma que a linguística. Isso quer dizer que o produtor do texto não utiliza a representação anterior (o estagiário), mas o pronome “eu” (ora elíptico, ora não): “[...] [eu] passei a entender [...]”, “[...] eu precisaria e pretendia ensinar aos alunos”.

O que ratifica a suposição lançada é que, na primeira parte, em que há a representação “estagiário”, é possível identificar um discurso procedimental a partir do uso de verbos como “precisa”, “necessita”, “requer que” e do tempo verbal no futuro do presente do indicativo, “realizará”, “encontrará”, “refletirá”. Na demais partes, percebe-se um discurso descritivo, com verbos no pretérito perfeito. Os procedimentos, normalmente, pertencem à fase anterior ao estágio, em que o aluno-estagiário ainda não participou da atividade e, portanto, neste caso, ele se sente distante dela. A descrição, no entanto, é a prática relatada, em que o aluno-estagiário já a realizou. Logo, coloca-se como muito próximo dela. Nas diferentes etapas, conforme a realidade é enxergada, diferentes tipos de representação são construídos.

Para finalizar a discussão dos resultados da análise, apresentam-se as últimas categorias delineadas por van Leeuwen (2008) neste trabalho. Essas categorias definem como os atores sociais são gramaticalmente construídos na oração/complexo oracional. Três são as categorias: Participação, Circunstancialização e Possessivação. Exemplos da categoria de Participação já foram dados acima, nas passagens textuais em que o ator social é classificado como pertencente às categorias da Ativação e da Passivação. A Circunstancialização ocorre em poucas passagens.

O Exemplo 8 apresenta uma ocorrência:

Exemplo 8:

[...] utilizando a lousa branca e passando conteúdos trazidos de minhas pesquisas, para realizar aulas tradicionais espelhadas nas aulas dos professores que observei.

Mais um ator social é representado no *corpus*: os professores observados durante a prática de estágio (Exemplo 8). O exemplo traz a construção de representação dos professores observados por meio de uma circunstância de lugar em “nas aulas”.

O mesmo ator social representado em uma circunstância (no exemplo anterior) aparece, desta vez, em uma Possessivação, conforme mostra o Exemplo 9.

Exemplo 9:

Este foi um período importante para perceber a atuação dos professores com a turma.

A Possessivação (Exemplo 9) é constituída por um sintagma preposicional em que a preposição “de” modifica a nominalização. É possível dizer que os atores sociais incluídos são os professores da instituição em que o aluno-estagiário realizou seu estágio.

Muitos outros atores sociais foram representados no discurso enunciado que está materializado na seção analisada. Entretanto, como a finalidade da presente pesquisa era apontar, com base nas categorias de van Leeuwen (2008), algumas representações de atores sociais construídas no *corpus*, não é preciso esgotar as representações nele existentes. Sendo assim, encerra-se a discussão dos dados e volta-se para as considerações finais, na próxima seção.

### *Considerações finais*

Representações de mundo são construídas a partir de opções linguísticas disponibilizadas pelo sistema linguístico. Nesse sentido, ao analisar a linguagem, é necessário considerar o contexto social o qual ela constitui. O contexto social informa as crenças, valores e a prática social

(atividade, participantes) presentes nas escolhas linguísticas. Na seção analisada, do relato da prática de estágio, em termos de Representação de Atores Sociais (VAN LEEUWEN, 2008), pode-se verificar que há possíveis atores sociais excluídos assim como outros incluídos.

Ao longo do discurso analisado, alguns atores sociais não são representados como participantes da prática de estágio. Em contrapartida, suas atividades são. Isso significa que, naquele momento da prática, as atividades deveriam receber o enfoque ao invés dos agentes em si; pouco importa quem as realizou ou incluí-los poderia ser comprometedor. Para construir a Exclusão dos atores sociais, construções linguísticas como nominalizações, delações do agente da passiva e adjetivos são mobilizadas.

Em relação à Inclusão, um dos atores sociais representados, cuja participação no estágio está prevista, é o “estagiário”. Outros são os “professores cujas aulas são observadas”. Em ambos os casos, os atores sociais possuem características humanas (são personificados) e são identificados como pertencentes a uma categoria profissional (determinados). Entretanto, no que diz respeito à distribuição de papel, o estagiário é ativado, ou seja, é colocado como agente realizador da atividade. Os professores observados ora são ativados, ora passivados (aqueles que sofrem a ação ou a recebem). O modo como sua representação linguística é gramaticalmente construída ajuda a comprovar que, o estagiário recebe um papel de destaque. A Participação é o modo para o estagiário, ao passo que, para os professores observados, o modo é a Circunstancialização e a Possessivação.

Por um lado, a análise aqui discutida pode contribuir para o campo da Produção Textual, uma vez que os resultados apresentados servem de subsídio para a elaboração de relatos da prática social de estágio. As escolhas de construção gramatical e a ordem que seguem na estrutura esquemática podem ser representativas nesse contexto, se confirmadas em mais relatos da prática de estágio. Por outro, a presente pesquisa pode valer para o campo da Análise Crítica do Discurso, visto que apresenta posicionamentos do produtor textual, em que valores e crenças são legitimados e deslegitimados. Certamente, é necessária a ampliação do *corpus* para comparação e confirmação ou refutação dos resultados.

Reitera-se aqui que este estudo de caso é de caráter exploratório e, por isso, não tem o objetivo de expor todos os atores sociais incluídos ou indicar inúmeras possibilidades de exclusão. A intenção é provocar

o desenvolvimento de futuras pesquisas no contexto do curso superior de Licenciatura em Computação acerca das representações de atores sociais para ajudar na elaboração de relatos da prática de estágio que sirvam como exemplares desse contexto.

### *Referências bibliográficas*

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Resolução CONSUP nº 10/2016. 2016.

CRESWELL, J. *Research design: qualitative and quantitative approaches*. Londres: Sage Publications, 1994.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. 10 ed. Londres: Longman, 1996.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HERMANN, G. et al. (Org.). Caderno acadêmico de curso superior do Instituto Federal Farroupilha – Campus Santo Augusto. 2016.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. Londres: Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K. Context of situation. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 3-14.

HALLIDAY, M. A. K.; MARTIN, J. R. *Writing science: literacy and discursive power*. Londres: The Falmer Press, 1993.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3. ed. Londres: Arnold, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *Halliday's introduction to functional grammar*. 4. ed. Londres e Nova York: Routledge, 2014.

VAN LEEUWEN, T. *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2008. p. 23-54.

## Indicação de livros sobre experiências docentes

### *Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: constituição identitária e leituras de Paulo Freire*

Páginas: 288 - Edição: 1ª

Formato: 14x21 cm - Idioma: Português

Lançamento: 2014 - Editora: Méritos

Organizadores: Márcia Adriana Rosmann, Leonardo Matheus Pagani Benvenuti, Luisa Cadornim Facenda

A obra de Freire é indiscutivelmente, ainda na atualidade, uma referência importante para as pesquisas em educação e também para outras ciências humanas e sociais. Isso porque vem de um dos pensadores brasileiros mais debatidos e referenciados no mundo da educação. É fundamental resgatá-lo para discutirmos novas possibilidades de uma formação dialética e dialetizadora no campo das licenciaturas.

Eis aqui, então, o grande mérito desta coletânea: o esforço coletivo dos autores e da equipe de professores que a organizaram. Estamos diante de uma abordagem das experiências e diferentes realidades que hoje permeiam os cursos de formação docente, a partir de uma perspectiva freireana, do diálogo crítico-reflexivo.

Tenho a convicção de que cada leitor e cada leitora vai encontrar contribuições importantes para o aprofundamento de pesquisas sobre os temas aqui trabalhados, mas, sobretudo, serão desafiados a renovar suas esperanças em uma educação humanizadora diante do contexto em que vivemos, onde é fundamental a denúncia e o anúncio de que um mundo mais belo, justo e feliz é possível e necessário.



*Prática profissional na educação  
tecnológica: concepções, experiências  
e dinâmicas investigativas*

Páginas.: 202 - Edição: 1ª

Formato: 14x21 cm - Idioma: Português

Lançamento: 2015 - Editora: Méritos

Organizadores: Adão Caron Cambraia,  
Márcia Adriana Rosmann,  
Renira Carla Soares



A prática profissional vem sendo objeto de amplos estudos e investigações na área da educação. No currículo das licenciaturas, corresponde a 1.000 horas, divididas em 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais (atividades complementares), 400 horas de Estágio Supervisionado e 400 horas de práticas como componente curricular. Conforme regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CP 2, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002, em seu Artigo 1º, a carga horária dos cursos de licenciatura é efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2.800 horas, nas quais a articulação teoria-prática garante, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1.800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

No contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IF Farroupilha), refere-se à Prática como Componente Curricular, no curso de Licenciatura em Computação (LC), há duas formas de organização: 1) Prática Pedagógica Integrada (PPI), nas turmas em que são regidas pelo PPC 2013; 2) Prática como Componente Curricular (PeCC), nas turmas regidas pelo PPC 2014.

Como PPI, as cargas horárias são diluídas em disciplinas. Cada disciplina destina 20 horas do total de carga horária para desenvolvê-la, o que resulta no total de 80 horas para o semestre e em 400 horas para o curso inteiro.

Como PeCC, trata-se de um Componente Curricular Articulador denominado “Prática do Ensino da Computação I a VIII”, sua finalidade é “articular o conhecimento de no mínimo duas disciplinas do semestre, pertencentes, preferencialmente, a núcleos distintos do currículo” (BRASIL, 2014, p. 35).







**T**endo em vista a importância do estágio no processo de formação dos alunos da Licenciatura em Computação, as diferentes pesquisas contidas neste livro englobam a integração entre a aprendizagem acadêmica e a compreensão da dinâmica das instituições de ensino, as quais podem oferecer aos licenciandos o estabelecimento de relações entre a teoria estudada em sala de aula e a prática de ensino (e o caminho inverso também).

O objetivo é promover ações reflexivas provenientes das experiências obtidas nesse contexto, oportunizando a troca de saberes entre professores e alunos-estagiários. Os benefícios são o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à prática docente. Vários autores compõem esta pesquisa, abrangendo práticas em modalidades de ensino em diferentes espaços, a partir do relato e ações reflexivas para uma eficiente troca de saberes entre docentes e discentes.

A partir do “aprender a aprender” alia-se a teoria e a prática, momento em que o aluno pode refletir sobre esta proposição; e é só a partir deste ato reflexivo que se evolui cada vez mais em busca da emancipação profissional. Com isso, constitui-se bases mais sólidas para o processo de formação da identidade docente.



INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
FARROUPILHA - CAMPUS SANTO AUGUSTO

ISBN 978-85-8200-61-8



[www.meritos.com.br](http://www.meritos.com.br)