

## Autores | Authors

Veruska Ribeiro Machado\*  
[veruska.machado@ifb.edu.br]

Anderson Gomes Peixoto\*\*  
[etc.andersonpeixoto@gmail.com]

## DOSSIÊ

O ENSINO DE  
COMPUTAÇÃO NA  
EDUCAÇÃO BÁSICAESTÁGIO NA LICENCIATURA EM  
COMPUTAÇÃO: ALGUMAS REFLEXÕESINTERNSHIP IN TEACHER TRAINING:  
SOME REFLECTIONS

**Resumo:** O objetivo deste texto é discutir estratégias para que o estágio seja integrado à formação inicial de professores, superando a dicotomia teoria-prática. Propõe-se a organização do estágio a partir dos seguintes eixos: i) integração entre os componentes curriculares específicos da computação, os componentes pedagógicos e a prática profissional (estágio); ii) domínio do conteúdo e articulação interdisciplinar; iii) reflexão crítica sobre a prática. Para articular esses eixos, foram desenvolvidas as seguintes estratégias: projeto integrador, aulas integradas e projetos interventivos. Constatou-se a importância da adoção de práticas pedagógicas integradoras na formação inicial de professores para superar a dicotomia teoria-prática.

**Palavras-chave:** estágio supervisionado, licenciatura em Computação, professor pesquisador, professor reflexivo.

**Abstract:** The purpose of this text is to present strategies to overcome the theory-practice dichotomy in teacher training. The following axes are proposed for the organization of the internship: i) integration between curricular components and professional practice; ii) domain of content and interdisciplinary articulation; iii) critical reflection on the practice. The following strategies were developed: integrative project, integrated classes, intervention projects. The importance of the adoption of integrative pedagogical practices in the initial formation of teachers to overcome the theory-practice dichotomy was verified.

**Keywords:** supervised internship, teacher training, researcher-teacher, reflexive teacher.

Recebido em: 07/05/2018

Aceito em: 07/09/2019

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, partimos do princípio de que, nos currículos de formação inicial de professores, o espaço em que ocorre o exercício da docência precisa ser valorizado como espaço formativo. Conhecimentos científicos e práticas de sala de aula devem, assim, formar a unidade teoria-prática na formação. Silvestre (2016) reforça essa perspectiva ao destacar que o trabalho do professor é uma atividade teórico-prática e, por isso, conhecimento e prática não podem ser concebidos como polos antagônicos e dissociáveis.

A Base Comum Nacional das Orientações Curriculares para a Formação Docente (BRASIL, 2015) reconhece a relevância da unidade teoria-prática na formação de professores, em especial no Art. 3º, ao determinar que o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. Destacamos o fato de o estágio ser considerado atividade articulada às demais atividades desenvolvidas no âmbito da formação inicial. Entendemos, com isso, que essa é uma atividade que deve integrar o currículo, não podendo ser desvalorizada, tampouco considerada apenas uma oportunidade para que teorias e técnicas sejam aplicadas.

As Diretrizes para a formação de licenciados em Computação (Brasil, 2016) corroboram a relevância do estágio. No Art. 7, apontam que o Estágio Supervisionado para a formação de professores para a Educação Básica é obrigatório para os cursos de licenciatura em Computação e que será cumprido de acordo com as diretrizes curriculares pertinentes. Essas diretrizes ainda destacam que o licenciado em Computação deve desenvolver a capacidade de atuar como docente e ter estimulada a atitude investigativa, com visão crítica e reflexiva.

Ainda segundo essas Diretrizes, esses cursos devem prover uma formação profissional que revele as habilidades e competências para, entre outras questões, o professor atuar junto ao corpo docente das escolas, nos níveis da Educação Básica e do Ensino Técnico, em suas modalidades e demais organizações, no uso efetivo e adequado das tecnologias da educação.

Constata-se, assim, que as orientações curriculares reservam um espaço especial para o estágio. A partir disso, pode-se depreender a sua relevância como *locus* de formação. Apesar disso, as instituições de ensino superior que formam professores demonstram que ainda há certa dificuldade para romper

com modelos de formação pautados na fragmentação teoria-prática (SILVESTRE, 2016).

Considerando, pois, o potencial do estágio como espaço formativo privilegiado, este texto tem o objetivo de discutir os fundamentos de uma proposta de estágio supervisionado desenvolvida com a primeira turma do curso de licenciatura em computação ofertado pelo Instituto Federal de Brasília, *Campus Taguatinga*<sup>1</sup>. Para tanto, apresenta, primeiramente, algumas características do projeto pedagógico do curso, bem como as estratégias de articulação entre o estágio e esse projeto, além dos eixos norteadores definidos para tal fim. Há também o relato das estratégias de integração entre a instituição formadora e a escola-campo, momento em que será apresentada a escola-campo e suas especificidades. Por fim, encontram-se algumas reflexões sobre a supervisão do estágio e seus reflexos na formação inicial dos professores, bem como alguns exemplos de projetos desenvolvidos pelos licenciandos em computação na escola-campo.

## PROJETO PEDAGÓGICO DA LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO E OS EIXOS NORTEADORES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Consta, no Plano do Curso da Licenciatura em Computação (2013) aqui analisado, que o referido curso compreende um conjunto de conhecimentos científicos e práticas escolares necessários para que o futuro educador possa assumir a docência, respaldado em uma prática reflexiva e crítica, fruto da vivência de trabalho em equipe, projetos, pesquisa, situações de aprendizagem, autonomia, profissionalização e, acima de tudo, compreensão da educação como uma prática social e política. Somam-se a isso, as seguintes competências definidas no projeto:

1. Comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
2. Compreensão do papel social da escola;
3. Domínio dos conteúdos a serem socializados, seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
4. Domínio do conhecimento pedagógico;
5. Processos de investigação e aperfeiçoamento pedagógico;
6. Gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

<sup>1</sup> As experiências aqui discutidas referem-se aos anos de 2016 e 2017.

Observa-se que alguns elementos destacados nos referenciais curriculares para a formação de professores são também enfatizados na proposta do curso ora analisado: i) integração entre os componentes curriculares específicos da computação, os componentes pedagógicos e a prática profissional (estágio); ii) domínio do conteúdo e articulação interdisciplinar; iii) reflexão crítica sobre a prática. A proposta pedagógica do curso está ancorada nesses três eixos, que foram, portanto, definidos também como eixos norteadores do estágio supervisionado. A seguir, encontra-se uma discussão sobre como cada eixo foi articulado no estágio.

### **Eixo 1: Integração entre os componentes curriculares específicos da computação, os componentes pedagógicos e a prática profissional**

Em primeiro lugar, é importante informar que o estágio supervisionado do curso aqui analisado inicia-se no 5º semestre. Dessa forma, será relatada a articulação dos três eixos antes citados a partir do momento em que os licenciandos iniciam o núcleo denominado como “prática profissional” no plano de curso.

No primeiro eixo – integração entre os componentes curriculares específicos da computação, os componentes pedagógicos e a prática profissional (estágio) –, desenvolveu-se um projeto integrador envolvendo esses componentes por meio de conhecimentos e de práticas escolares que subsidiassem o futuro professor a assumir a docência respaldado em uma prática reflexiva e crítica, e que o subsidiassem a compreender a educação como uma prática social e política.

Partindo, pois, desses princípios, propôs-se, para o 5º semestre do curso de Licenciatura em Computação, um projeto que visou à integração entre as unidades curriculares e os diversos saberes das diferentes áreas do conhecimento. Vale reforçar que, dentro da multiplicidade de perspectivas presentes em um projeto integrador, todos os componentes curriculares contribuem de alguma forma para a sua realização. Pretendeu-se, ainda, com as atividades integradas, que os estudantes do curso vivenciassem a pesquisa por meio da descoberta e da interpretação dos fatos que estão inseridos na realidade educacional.

O Projeto Integrador desenvolvido no início do ciclo de estágio teve os seguintes objetivos:

- desenvolver referencial teórico-prático voltado para o contexto social, contexto escolar e contexto da aula, para que se fundamente a prática pedagógica;

- discutir problemas e questões que emergirem da prática à luz do referencial teórico-prático;
- aprimorar a formação do cursista por meio de atividades acadêmico-científicas;
- realizar pesquisa de campo em instituição que oferta educação básica no Distrito Federal;
- desenvolver proposta pedagógica para o ensino de informática considerando o contexto pesquisado;
- produzir artigo com resultados da pesquisa.

A sua realização contou com as seguintes etapas: planejamento, execução, orientação e apresentação. Como já mencionado, vale reforçar que se considerou relevante propor um projeto integrador que propiciasse a contextualização do professor em formação em seu futuro *locus* de atuação.

Dessa forma, o projeto integrador tomou como base conhecimentos específicos, bem como conhecimentos teóricos relevantes na formação pedagógica, partindo do princípio de que a prática é um espaço de criação e reflexão em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados. O projeto integrador do 5º semestre, que articulou o Estágio Supervisionado I à formação do professor na instituição de ensino superior, envolveu os componentes Planejamento e Organização da Ação Pedagógica, Práticas de Ensino I, Estágio Supervisionado da Licenciatura 1 e Organização da Educação Brasileira.

O projeto integrador foi articulado por meio do componente Práticas de Ensino I. Nesse componente, desenvolveu-se uma proposta de pesquisa e formação. Para essa proposta, apoiamos-nos, entre outros autores, em Mizukami (2002) e Fazenda (2002), que apresentam projetos que associam pesquisa e formação como um dos grandes desafios para a formação continuada de professores.

Assim, com base nessas reflexões, este projeto propôs a integração de componentes curriculares por meio da realização de pesquisa, o que será explanado a seguir.

Na disciplina Práticas de Ensino I, foi desenvolvida uma pesquisa de campo com o objetivo de colocar o estudante em contato direto com a questão que norteia este projeto integrador: como tem ocorrido a atuação do profissional licenciado em Computação na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF)? Como a informática está sendo desenvolvida nas escolas básicas da SEDF? A partir dessa pesquisa de campo, considerando o contexto das instituições de ensino pesquisadas, os estudantes desenvolveram propostas pedagógicas para a informática na educação básica. O resultado desse trabalho foi

apresentado por meio de um artigo acadêmico submetido à 60ª Reunião Anual da SBPC, em 2017, e aprovado.

Para a realização do projeto integrador, cada componente curricular ou núcleo de formação desempenhou um papel, conforme se observa a seguir:

- Planejamento e Organização da Ação Pedagógica e Organização da Educação Brasileira: nesses componentes, desenvolveu-se referencial teórico-prático voltado para o contexto social, o contexto escolar e o contexto da aula, para que se fundamentasse a prática pedagógica. Partiu-se do princípio de que a prática pedagógica requer conhecimentos teóricos que ganham novos significados diante da realidade escolar (PEREIRA, 1999);
- Estágio Supervisionado da Licenciatura I: a pesquisa realizada em Práticas de Ensino I alimentou as orientações e as reflexões do estágio, uma vez que dela originaram-se problemas e questões discutidos e levados em consideração nas atividades de estágio;
- Atividades complementares: propostas como enriquecimento para a formação do cursista por meio de atividades acadêmico-científicas (eventos acadêmicos, visitas técnicas e palestras) capazes de contribuir para que o docente se tornasse um pesquisador de sua própria prática;

- Demais componentes do curso: contribuem por meio dos conhecimentos fundamentais à formação docente na área de computação.

As etapas do Projeto Integrador podem ser assim sintetizadas: i) desenvolvimento de referencial teórico-prático voltado para o contexto social, o contexto escolar e o contexto da aula, além da elaboração do projeto de pesquisa e realização da pesquisa de campo em instituição de ensino de educação básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) (os resultados da pesquisa de campo devem auxiliar o desenvolvimento das atividades de estágio); ii) análise dos resultados da pesquisa de campo, bem como desenvolvimento de propostas pedagógicas para o ensino de informática na educação básica, e apresentação dessas propostas; iii) elaboração de artigo acadêmico para apresentar os resultados da investigação.

O projeto integrador foi, então, a estratégia utilizada para articular o estágio com os demais núcleos da formação do docente quando se iniciou o ciclo de formação profissional no *locus* de atuação do professor: a escola. A articulação proposta pode ser visualizada na Figura 1.

## Eixo 2: Domínio do conteúdo e articulação interdisciplinar

Nos demais estágios cursados pelos licenciandos em computação, o projeto integrador continua sendo desenvolvido. Nos estágios 2, 3 e 4, o desenvolvimento desse projeto continua

**Figura 1** – Projeto integrador e articulação dos núcleos de formação



Fonte: dos próprios autores.

sendo articulado por meio do componente Práticas de Ensino. Ademais, o referido componente curricular conta, em suas 4 ofertas, com a presença de dois professores: um da área pedagógica e outro de área específica da computação. Isso permite que a articulação entre os saberes pedagógicos e os conhecimentos específicos da área seja realizada com foco na atuação do futuro professor em sala de aula. Além disso, essa estratégia também facilita a articulação interdisciplinar. Parte-se do pressuposto de que, para formar professores que sejam capazes de articular-se interdisciplinarmente, é preciso colocá-los para vivenciar essa articulação também como docentes em formação.

### Eixo 3: Reflexão crítica sobre a prática

Quanto ao eixo 3 de articulação do estágio – reflexão crítica sobre a prática –, a estratégia adotada foi a de formar professores pesquisadores. Partindo da reflexão de Pimenta e Lima (2012), que defendem a valorização da prática profissional como momento de construção do conhecimento, foram propostas aos licenciandos, na escola-campo, atividades que envolviam observação; análise e problematização da observação; ação; e reflexão sobre a ação.

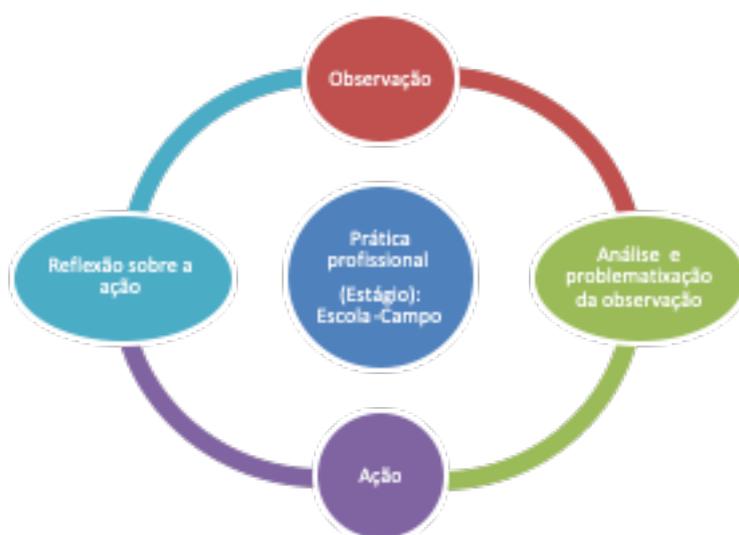
A Figura 2 mostra a relação das etapas propostas com a formação profissional. Enfatiza-se o espaço de atuação – a escola-campo – como espaço formador, sendo que cada etapa proposta contribui para que o estagiário, em uma postura crítica e reflexiva, vá se constituindo profissionalmente.

Para definir o que se compreende aqui como professor reflexivo, cita-se André (2016, p. 19), para quem refletir criticamente significa

se debruçar sobre o próprio trabalho para poder entender aquilo que está sendo feito, ponderar sobre o que é bom, sobre os acertos e o que é preciso mudar para obter melhores resultados. Essa reflexão crítica implica, portanto, planejar e rever a nossa ação e registrar nosso trabalho com base em leituras fundamentadas em discussões coletivas, em práticas compartilhadas e, amparados nessas ponderações, fazer as mudanças necessárias. [...] para corrigir o que for preciso a fim de melhorar a prática e possibilitar a aprendizagem significativa dos alunos.

Vale destacar que, para a formação do professor reflexivo na escola-campo, é imprescindível a atuação do orientador de estágio em conjunto com o supervisor. O diálogo entre os dois profissionais que exercem essas funções no estágio supervisionado contribuirá para que o professor em formação reflita criticamente sobre sua prática, identificando potencialidades e fragilidades em sua atuação, e se planejando para corrigir possíveis falhas. Além disso, esse diálogo permite que tanto a instituição formadora quanto a escola-campo sejam envolvidas na atividade reflexiva. A instituição formadora pode utilizar o desempenho dos estagiários para rever a formação oferecida, procurando refletir criticamente sobre pontos que precisam ser revistos em sua proposta pedagógica. Já a escola-campo, por

Figura 2 – Ciclo proposto para o estágio, enfatizando a postura reflexiva



Fonte: dos próprios autores.

meio da primeira etapa do estágio (observação, análise e problematização da observação), também pode utilizar os apontamentos dos estagiários para rever algumas práticas.

André (2016) destaca que a ideia de professor reflexivo está muito associada à de professor-pesquisador. Nesse sentido, assume-se, neste texto, que o estágio, além de possibilitar o desenvolvimento da prática profissional, também pode ser um produtivo espaço para desenvolvimento do professor-pesquisador. Por que valorizar a pesquisa na formação inicial? Acredita-se que a pesquisa pode: i) contribuir para o desenvolvimento da autonomia, da autoria e da criticidade dos futuros docentes; ii) despertar uma postura mais ativa do licenciando dentro de seu processo formativo; iii) formar professores capazes de produzir conhecimentos.

Para que a prática profissional fosse também foco de investigação, adotou-se como estratégia o projeto interventivo. O referido projeto permite que seja realizada uma pesquisa centrada na realidade da escola, envolvendo sua comunidade e visando a uma transformação.

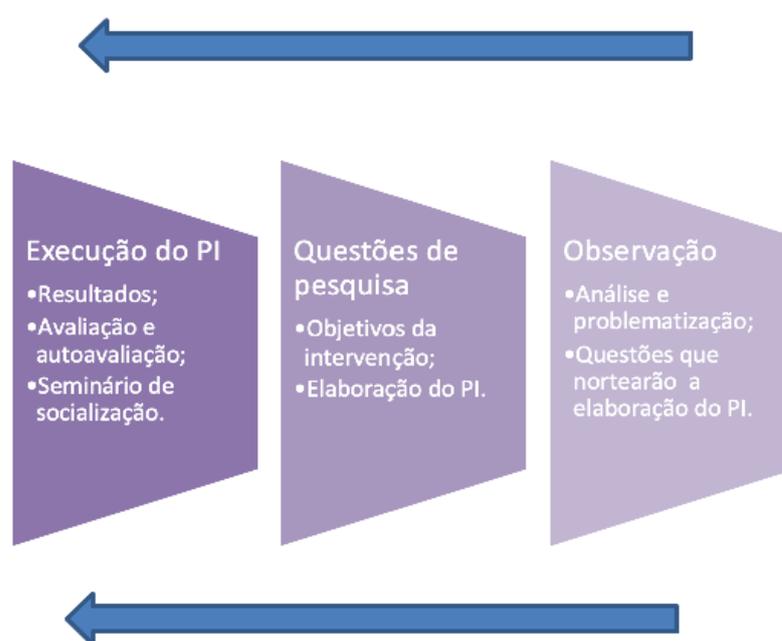
O projeto de intervenção está fundamentado nos pressupostos da pesquisa-ação. Deve-se destacar que essa modalidade de pesquisa apresenta notadamente um caráter pedagógico, já que os sujeitos – nesse caso, os estudantes-docentes – ao pesquisarem sua própria prática, produzirão novos conhecimentos, ressignificando sua prática.

O projeto interventivo foi organizado da seguinte forma: a partir da observação-análise e da problematização da observação, é possível conhecer o contexto em que se está inserido e verificar possíveis questões de pesquisa que servirão para a elaboração do projeto de intervenção. Essas questões são discutidas com o orientador de estágio e com o supervisor e, após amadurecimento, define-se o objetivo da intervenção e produz-se o projeto. Com o projeto elaborado, vem a etapa da ação, que consiste no desenvolvimento do que foi proposto na escola. Os resultados do desenvolvimento do projeto, bem como a avaliação do supervisor, fazem parte da reflexão sobre a ação. Ao final do estágio, os licenciados participam de uma atividade denominada seminário de socialização, quando apresentam os resultados obtidos aos colegas e discutem as dificuldades enfrentadas, fazendo uma autoavaliação e também a avaliação da atividade de estágio como um todo. Essa avaliação do estágio é utilizada pela instituição formadora para rever a proposta e aprimorá-la. A Figura 3 permite a visualização das etapas do projeto de intervenção.

Cabe destacar que, para a elaboração do PI, é preciso desenvolver atividades que envolvam a ampliação do letramento acadêmico dos estudantes, o que lhes possibilitará desenvolver-se como pesquisadores.

Finalizada a apresentação dos eixos em que o estágio está ancorado, partiremos, na próxima seção, para a escola-campo.

Figura 3 – Etapas do Projeto de Intervenção (PI)



Fonte: dos próprios autores.

## INTEGRAÇÃO ENTRE A INSTITUIÇÃO FORMADORA E A ESCOLA-CAMPO

Em pesquisas realizadas pelos estudantes do curso de Computação (Nunes *et al.*, 2017), constatou-se haver poucas escolas que dispunham de professor formado em alguma área da computação para desempenhar a função de supervisor. Ante tal realidade, verificou-se que seria necessário firmar parceria com as escolas que tivessem esses profissionais em seu quadro. Foi esse o critério utilizado para chegarmos à escola-campo, em que é realizado o Estágio II do curso de computação.

A Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia (EPAT) – campo de estágio para os alunos do curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Brasília, *Campus Taguatinga* –, é parceira da instituição formadora, e as atividades de estágio são desenvolvidas nas Oficinas de Tecnologia e Cultura.

A Escola Parque Anísio Teixeira de Ceilândia surgiu como a primeira Escola Parque do Distrito Federal fora do Plano Piloto, e nasceu de uma demanda social, a partir da necessidade de ampliar as oportunidades educacionais nas linguagens artísticas e na prática desportiva dos alunos matriculados em escolas públicas de Ceilândia e Taguatinga, na 2ª etapa do ensino fundamental – nos anos finais, abrangendo alunos com a faixa etária entre 11 a 16 anos (EPAT, 2018).

A EPAT utiliza como metodologia pedagógica e unidade didática as chamadas oficinas de ensino. “Oficina é uma modalidade de ação. Toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e a tarefa socializada; garantir a unidade entre a teoria e a prática. O pensar, o sentir e o agir são elementos permanentes numa oficina de ensino” (VIEIRA; VOLQUIND, 2002).

Nesse sentido, o trabalho é pautado em oficinas de livre escolha dos estudantes. As oficinas envolvem um conjunto de ações articuladas fundadas na produção, na apreciação e na experiência estética, e com princípio formativo que visa estimular os estudantes à iniciativa, à responsabilidade e à dimensão estética. Encontra-se presente tanto na experiência do pensamento subjetivo (percepção e apreciação), como na experiência predominantemente prática (fazer, trabalho e produção). O trabalho nas oficinas tem caráter lúdico e a intenção de promover experiências individuais e coletivas significativas (EPAT, 2018).

Um dos documentos norteadores do trabalho pedagógico na SEDF é o Currículo em Movimento (2014). Esse documento não faz referência à disciplina de informática especificamente, mas destaca a sua contribuição para a formação de alunos capazes de lidar com as novas tecnologias ao empregar as uti-

lidades e os benefícios do uso do computador como recurso pedagógico.

A Oficina de Tecnologia e Cultura na EPAT possuiu o objetivo geral de promover o uso pedagógico da informática, integrando informática educativa com a proposta de ensino pedagógica da escola, a fim de desenvolver diversas habilidades com o uso adequado do computador e contribuir com a educação do aluno, estimulando o aprendizado ao contemplar as diversas áreas do conhecimento de forma interdisciplinar. As oficinas de Tecnologia e Cultura têm os seguintes objetivos específicos:

- Possibilitar acessibilidade à informação, contribuindo com a inclusão digital e com a formação social;
- Promover autonomia nos trabalhos;
- Proporcionar atividades mais dinâmicas e ativas, que despertam o interesse do aluno;
- Desenvolver a criatividade com o uso das novas tecnologias;
- Incentivar os estudos e a aprendizagem com abordagens interdisciplinares;
- Desenvolver a capacidade de criação, observação, interação e pesquisa;
- Estimular o raciocínio lógico;
- Incentivar o uso educativo da *Internet* como meio de contribuição para a construção do conhecimento.

## A SUPERVISÃO DO ESTÁGIO E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PROFESSOR

A supervisão de estágio na EPAT descrita neste artigo ocorreu durante o ano de 2017. O processo de estágio dos estudantes na EPAT foi dividido nas seguintes etapas: observação, desenvolvimento do projeto interventivo, acompanhamento do planejamento e reuniões pedagógicas com o professor regente. Antes de receber os estagiários, foi necessária a realização de uma reunião entre os representantes das duas instituições, para tratar dos objetivos da parceria. Após essa etapa, por se tratar de uma escola pública, os estagiários entregaram a documentação necessária na Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, para, logo mais, serem encaminhados para atuarem como estagiários na EPAT.

Com a chegada dos estagiários, a primeira preocupação do supervisor e do professor regente foi realizar uma boa recepção e apresentá-los à escola em que iriam atuar, inclusive apresen-

tando a proposta da oficina e os projetos que estavam sendo desenvolvidos naquele momento.

Depois de definidos os horários em que estariam disponíveis para o estágio, foi apresentada uma breve descrição da turma em que iriam atuar. Após essa etapa, eles puderam cumprir as horas necessárias de observação.

A primeira etapa do estágio foi a de observação. Os estagiários foram apresentados para os alunos e, durante as aulas, observavam o desenvolvimento das atividades propostas. Em alguns momentos, quando solicitados, ajudavam o professor com pequenas intervenções. Segundo Pimenta (1995), o objetivo da observação no estágio é que os alunos aprendam a realidade da sala de aula no contexto da instituição, examinando o processo de ensino-aprendizagem. O conteúdo da observação é amplo: organização da instituição, metodologia, planejamento, relação entre os indivíduos da comunidade escolar, entre outros.

Foi notório que os alunos tiveram uma boa recepção com os estagiários. Os estagiários demonstraram entusiasmo com a possibilidade de trabalhar a informática com os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental; alegaram, porém, estar receosos e preocupados com as etapas de regência que eles teriam que desenvolver.

O supervisor e professor regente destacam que uma das dificuldades foi a de ser observado. Esse incômodo se explica porque, quando entramos em sala de aula, geralmente somos os responsáveis pelo ambiente e acabamos criando uma relação de convívio com os estudantes. Quando outra pessoa surge no meio de uma relação já construída, causa certo estranhamento, e surgem algumas preocupações relacionadas à qualidade das aulas que estão sendo ministradas, à metodologia apresentada, à postura como professor e ao comportamento dos estudantes.

Essa dificuldade em ser observado é bem comum entre professores. Pimenta (1995) afirma que nem sempre professores aceitam ser observados, muitas vezes por receio do relatório dos estagiários; ademais, nem sempre é dado retorno sobre todas as observações; nem sempre os professores conseguem trabalhar as observações trazidas pelos estagiários.

Essas preocupações foram sendo superadas pelo supervisor à medida que os estagiários foram reconhecidos como aliados, pelo fato de que, suas observações, posteriormente, poderiam conduzir o professor regente à reflexão sobre sua prática pedagógica.

Outra dificuldade apontada pelo supervisor foi a de controlar a frequência dos estagiários devido ao excesso de documentos e afazeres que a rotina escolar impõe. Em relação a isso, é possível perceber que receber estagiários em sala como

supervisor acaba acarretando mais atividades para o professor regente.

Cabe destacar também as principais dificuldades observadas nos estagiários nas atividades de supervisão. A mais evidente foi a criação do projeto a ser desenvolvido na regência; o desafio estava em propor atividades que estivessem de acordo com a proposta da oficina desenvolvida na EPAT. Na escola-campo, trabalha-se na perspectiva de projetos interdisciplinares. Essa dificuldade, apontada pela supervisão, revela, para a orientação do estágio, um importante elemento sobre o qual refletir na formação dos licenciados: estará a formação de professores proposta dando conta de trazer experiências metodológicas diversificadas aos docentes em formação?

Outra dificuldade demonstrada pelos estagiários nas atividades de supervisão foi em relação à disciplina dos estudantes. Foi perceptível o receio em chamar a atenção de alguns alunos durante a regência.

Sobre a regência, alguns demonstravam receio ao desenvolverem as atividades propostas no projeto; porém, na supervisão, buscava-se tranquilizá-los. O orientador do estágio dava, na instituição formadora, o suporte necessário para o planejamento das atividades de sala de aula; e o supervisor, na escola-campo, deixava em evidência que a parceria criada ao longo do estágio permaneceria durante a regência. Assim, caso os estagiários precisassem, o supervisor mostrava-se disponível para ajudar ou realizar alguma intervenção. As principais contribuições do supervisor para as atividades de regência foram: sugestões de mudanças nos projetos propostos pelos estagiários, para que ficassem de acordo com a proposta da oficina e com o público-alvo, observação da regência, e intervenções (quando julgava necessário), para complementar alguma informação ou para chamar atenção de algum estudante.

O mais importante é que fique clara, para todos os envolvidos, em especial para os professores em formação, a importância desse momento de regência, pois através dele é possível, segundo Pimenta (1995), praticar o manejo de classe, exercitar como ensinar e ter a visão e o controle de todo o processo (planejamento, execução e avaliação).

Exercendo a autoavaliação, o professor regente destaca os seguintes pontos positivos de ter exercido a função de supervisor de estágio: novas ideias e propostas de trabalho, pois com o tempo as possibilidades de trabalho vão ficando escassas; troca de experiência com os estagiários; possibilidade de contribuir para a formação de bons profissionais aptos a atuar com o en-

sino fundamental; e possibilidade de parcerias entre as duas instituições.

## PRODUÇÕES DOS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

A seguir, no Quadro 1, são apresentados os títulos de alguns projetos desenvolvidos no estágio, juntamente com o objetivo geral da proposta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A definição de eixos articuladores dos estágios permitiu que a prática profissional fosse desenvolvida de forma integrada aos demais componentes curriculares e núcleos de formação. No caso do curso de licenciatura em computação descrito

neste artigo, para alcançar essa integração, ancorou-se nos eixos: i) integração entre os componentes curriculares específicos da computação, os componentes pedagógicos e a prática profissional (estágio); ii) domínio do conteúdo e articulação interdisciplinar; e iii) reflexão crítica sobre a prática. Foram utilizadas como estratégias projetos integradores, aulas integradas, e projeto interventivo.

Pode-se considerar que o objetivo inicial da proposta, conseguir integrar a prática ao curso e não trabalhar de forma fragmentada a teoria-prática, foi alcançado na experiência relatada. Cabe, entretanto, salientar a necessidade de que essas estratégias e outras mais continuem sendo desenvolvidas, de forma que possamos oferecer uma formação de professores que realmente possa dar conta do que está posto no discurso das diretrizes curriculares. Ademais, vale destacar ainda a necessidade de que haja mais estudos sobre a relação entre a orientação do estágio e a supervisão, no sentido de que, ao considerarmos a

**Quadro 1** – Quadro com exemplos de projetos desenvolvidos na EPAT

Título do Projeto	Objetivo Geral
História em quadrinhos como recurso computacional	Promover a reflexão a respeito da corrupção e da honestidade no âmbito social, com o uso de ferramentas tecnológicas e recursos computacionais
Segurança digital e ética no meio virtual	Transformar usuários da rede em cidadãos mais conscientes na utilização da tecnologia e na promoção e acesso às informações contidas no mundo virtual, desenvolvendo tópicos atuais relacionados ao cotidiano do usuário de <i>Internet</i>
Honestidade e Corrupção: o que é ser honesto?	Esclarecer aos alunos a diferença entre honestidade e corrupção, utilizando ferramentas tecnológicas e estimulando atitudes éticas que favoreçam a honestidade
Criação de animações interativas com <i>software</i> de desenho	Desenvolver animações usando como suporte de ensino e aprendizagem o tema sugerido pela coordenação da EPAT a respeito de práticas de honestidade e corrupção

Fonte: Acervo do Curso de Licenciatura em Computação

escola-campo como locus de formação, seja imprescindível a existência de diálogo entre ela e a instituição formadora.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. (Orgs.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2016. p. 17-34.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação na área da Computação**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: abr. 2018.

EPAT. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://www.se.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/07/PPPEPATCRECEILANDIA.pdf>. Acesso em: abr. 2018.

FAZENDA, I. Diversidade cultural no currículo de formação de professores –uma dimensão interdisciplinar. *In*: ROSA, D.; SOUZA, V. (Org.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

IFB. **Projeto Pedagógico do Curso Superior em Computação**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: [http://www.ifb.edu.br/attachments/4298\\_PROJETO%20PEDAG%3%93GICO%20DE%20CURSO%20SUPERIOR%20EM%20COMPUTA%3%87%3%83O\(1\)%20\(1\).pdf](http://www.ifb.edu.br/attachments/4298_PROJETO%20PEDAG%3%93GICO%20DE%20CURSO%20SUPERIOR%20EM%20COMPUTA%3%87%3%83O(1)%20(1).pdf). Acesso em: abr. 2018

MIZUKAMI, M. G. N. *et al.* Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

NUNES, A. L. M. *et al.* Educação e informática: reconhecendo o contexto de atuação do professor de informática no ensino fundamental. *In*: **Anais [...]** Anais da 69ª Reunião Anual da SBPC, Belo Horizonte/MG: UFMG, 2017.

PEREIRA, Julio E. Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dezembro/1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. SP: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista Nuances: estudo sobre educação, Presidente Prudente, v. III, n. 3, p. 5-14, setembro/1997.

\_\_\_\_\_. **O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1995.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento**. Brasília: GDF, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em: abr. 2018.

SILVESTRE, M. A. Práticas de estágios no programa de residência pedagógica da UNIFESP/Guarulhos. *In*: ANDRÉ, M. (Orgs.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas/SP: Papyrus, 2016. p. 147-164.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de Ensino: o quê, por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. (Série educação, 3).

## CURRÍCULOS

\* Doutora em Educação pela Universidade de Brasília. Afiliação: Instituto Federal de Brasília (IFB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8527402393384336>

\*\* Mestrando em Educação pela Universidade de Brasília. Afiliação: Universidade de Brasília (UnB). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3475857147229884>