



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

A DIDÁTICA E A PRÁXIS DO TRABALHO PEDAGÓGICO DEMOCRÁTICO NAS LICENCIATURAS

Márcia Adriana Rosmann - IFFar

Jaime José Zitkoski - UFRGS

Dione Beatris Salviano - IFFar

Uianes Luiz Rockenbach Biondo - UFSM

Juliani Natalia dos Santos - IFFar

Paola Cavalheiro Ponciano - UFPR

RESUMO

A **formação** e o **trabalho** dos professores são pautas históricas e preocupações diárias, especialmente no Brasil, cuja instabilidade política, econômica, sociocultural e ambiental ameaça a educação escolar dos estudantes das classes populares, da educação infantil à pós-graduação. Nesse sentido, se inscreve este painel, pois luta em defesa da escola pública, democrática, dialógica e de qualidade, onde os sujeitos que primam por uma educação humano-progressista e do Bem Viver, possam construí-la e igualmente se constituírem por ela. O devir do e no trabalho docente, junto às licenciaturas, como movimento permanente, característico de recriação da unidade teoria e prática e de criação de novas e possíveis epistemologias, aproxima os textos a seguir. O primeiro problematiza o espaço e o tempo da Didática e do Bem Viver, na perspectiva de construção da práxis educativo-crítica, ou seja, problematizadora e emancipatória. Na sequência, o segundo texto trata das perspectivas dos acadêmicos em relação às orientações de estágio, bem como a importância desta etapa formativa para o desenvolvimento profissional docente. Por fim, o terceiro texto descreve os movimentos realizados pelo trabalho pedagógico nos cursos de Licenciatura em Computação, de duas Instituições Federais, considerando as nuances formativas deles decorrentes. Os textos também se aproximam pelos referenciais metodológicos de abordagem qualitativa e com resultados que consideram as especificidades e subjetividades dos sujeitos participantes. É preciso, pois, considerar a Didática e as práticas de ensino entre diálogos práticos, que instigam a reflexão crítica sobre a formação humana para além da profissão, enquanto instância que supere a fragmentação do trabalho pedagógico.

Palavras-chave: Formação e Trabalho Docente, Práticas de Ensino-Aprendizagem, Problematização e Emancipação.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

POR UMA DIDÁTICA CRÍTICA E DO BEM VIVER: PROBLEMATIZAR E EMANCIPAR

Márcia Adriana Rosmann - IFFar

Jaime José Zitkoski - UFRGS

RESUMO

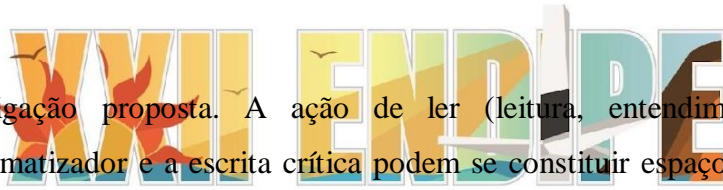
A pesquisa aqui apresentada transpassa o espaço e o tempo da **Didática e do Bem Viver**, na perspectiva de construção da **práxis** educativo-crítica, ou seja, **problematizadora** e **emancipatória**. Objetiva-se investigar as possibilidades teórico-epistemológicas e teórico-metodológicas do campo da Didática Crítica, em Paulo Freire (1921-1997), Alberto Acosta (2016) e Rodolfo Kusch (1922-1979), no interstício da própria práxis pedagógica para a formação problematizadora e para o trabalho docente emancipatório humano e social. Os resultados aqui apresentados são oriundos de pesquisa qualitativa, com abordagem teórico-metodológica participante, desenvolvida no contexto do desenvolvimento da disciplina de Didática e Organização do Trabalho Pedagógico, junto às turmas de Licenciatura, interstício do semestre letivo de 2023/2, e são a base do Anteprojeto de Tese da pesquisadora. Com tais resultados, ainda preliminares, é possível compreender melhor a construção do ser e do estar docente, e realizar com maior clareza e qualidade as ações didático-pedagógicas doravante, especialmente àquelas que são inerentes a práxis nas licenciaturas e dos licenciados junto à Educação Básica. Além disso, a práxis da pesquisa é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, na perspectiva da construção do Bem Viver e da prerrogativa do ser mais.

Palavras-chave: Formação e Trabalho Docente, Criticidade Pedagógica, *Ser Mais*.

INTRODUÇÃO

Se almejamos uma educação de qualidade, problematizadora e emancipatória, onde os seres humanos passam a perceber o mundo de maneira crítico-reflexiva, entendendo-o, então precisamos de fato reconstruí-la, criando e dando um novo sentido aos saberes que a compõe. “O Bem Viver – enquanto filosofia de vida – é um projeto libertador e coerente, sem preconceitos nem dogmas”. A Didática Crítica, caminha na mesma direção e possibilita a construção de “um projeto que, ao haver somado inúmeras histórias de luta, resistência e propostas de mudança, e ao nutrir-se de experiências existentes em muitas partes do planeta, coloca-se como ponto de partida para construir democraticamente sociedades democráticas: o Bem viver!” (ACOSTA, 2016).

É com esta perspectiva que apresentamos a temática da Didática Crítica e do Bem Viver em forma de pesquisa, que ainda embrionária, mas já com resultados importantes, a partir da



investigação proposta. A ação de ler (leitura, entendimento e reflexão), o diálogo problematizador e a escrita crítica podem se constituir espaço e tempo de formação docente humano-progressista, no interstício da disciplina de Didática e Organização do Trabalho Pedagógico e disciplinas afins. A natureza desse estudo é da pesquisa é participante, com abordagem qualitativa, de objetivo exploratório e procedimentalmente caracterizada como bibliográfica.

É preciso, pois, reafirmar que, se a Didática Moderna, foi iniciada com Comenius, no século XVII, o Bem Viver também tem uma história de séculos (salvo engano, milenar), considerando sua gênese com os povos andinos e amazônicos¹. “O Bem Viver é uma filosofia de vida que abre as portas para a construção de um projeto emancipador” (ACOSTA, 2016, p. 40). Nossa luta se pauta pela construção de uma Didática Crítica, que incorpora, por meio da práxis da educação humano-progressista (FREIRE, 1921-1997; KUSCH, 1922-1979), o Bem viver, cujos espaços e tempos de problematização e emancipação se constroem paralelo e consecutivamente.

A seguir, desenvolvemos a temática proposta por meio da explicitação da metodologia empregada para o desenvolvimento da pesquisa, numa perspectiva teórico-epistemometodológica da hermenêutica crítica e de abordagem qualitativa. Os referenciais bibliográficos que embasam a análise dos dados transpassam o ideal epistemológico de uma educação humano-progressista e ascendem o Bem Viver. Os resultados preliminares, oriundos das aulas e atividades participantes, promovidas pela pesquisadora, no interstício da docência nas licenciaturas, provocam a construção de uma Didática Crítica, propícia ao contexto histórico atual, radicalmente complexo.

METODOLOGIA

A pesquisa em educação tem sido uma grande aliada na construção do conhecimento sistematizado, sobretudo, na sua difusão. O movimento ascendente da humanidade, que vem transformando significativamente o modo de ser e estar de homens e mulheres no mundo, não

¹ Sem minimizar a contribuição indígena, temos de aceitar que as visões andinas e amazônicas não são a única fonte inspiradora do Bem Viver. Em diversos espaços no mundo – e inclusive em círculos da cultura ocidental – há muito tempo têm se levantado diversas vozes que poderiam estar de alguma maneira em sintonia com essa visão, como os ecologistas, as feministas, os cooperativistas, os marxistas e os humanistas. [...] o Bem Viver integra (ou, ao menos, deveria integrar) também diferentes visões humanistas e anti-utilitaristas provenientes de outras latitudes. Enquanto cultura da vida, com diversos nomes e variedades, tem sido conhecido e praticado em distintos períodos e em diferentes regiões da Mãe Terra: por exemplo, o *ubuntu*, na África do Sul, e o *svadeshi, swaraj e apargrama*, na Índia. (ACOSTA, 2016, p. 34, 84).

WWW ENDDPE

é recente, nem sequer, imediato. Nossa história, nosso espaço e nosso tempo, vêm se constituindo, sobretudo se modificando, “à medida que enfrentamos os problemas, não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva. É assim que produzimos a nós mesmos e a cultura a que pertencemos” (ARANHA, 2006, p. 19).

Os professores – formadores e em formação, nesse sentido, são igualmente responsáveis e devem estar atentos às diversas possibilidades de desenvolver sua prática pedagógico-crítica – sua práxis – alicerçada na pesquisa e no Bem Viver: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 2011, p. 30). Eles próprios se constituem, identitariamente, pela pesquisa e para a pesquisa. Os dados foram produzidos mediante a participação dos acadêmicos nas aulas de Didática e Organização do Trabalho Pedagógico, junto às turmas de Licenciatura, no interstício do semestre letivo de 2023/2.

Este texto é, portanto, um recorte da descrição de uma parte, ainda inicial, de uma larga pesquisa participante, que está sendo construída no curso de doutoramento. Ela caracteriza-se pelo envolvimento direto entre os sujeitos, pesquisadora e pesquisados, e possibilita a resolução partilhada de questões de pesquisa, cuja participação efetiva dos sujeitos evidenciam as mesmas, tornando-as possíveis de compreensão e resolução. A pesquisa participante, na perspectiva da partilha do saber

[...] é um convite a que ousemos, pelo menos para alguns propósitos, pelo menos durante algum tempo, mudar de lugar, mudar de olhar e, se possível, mudar de pensar. É um convite feito a várias vozes e segundo vários estilos, para que aprendamos também a não apenas pensar o outro através de nós mesmos – nossas práticas, nossas ideias, nossas posturas e teorias –, mas a nos pensarmos a nós mesmos, através do outro. (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 8)

Nesse sentido, “a pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na sequência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 12). Além disso, ela pode, respeitados os aspectos éticos da pesquisa, ser acrescida de diferentes técnicas, que são bases de apoio e procedimentos operacionais, possibilitando ao pesquisador a coleta e a análise dos dados.

Cabe destacar que esse recorte está construído a partir das reflexões tecidas pelos sujeitos, no espaço e no tempo já mencionados, descritas no portfólio da pesquisadora (Acadêmicos = A1; A2, A3;...), e serviram de base para a elaboração do Anteprojeto de Tese, a partir da seguinte questão: “A Didática é mais que mera disciplina instrumentalizadora. É



considerada por alguns autores como a Ciência do ensino e da aprendizagem. A partir dela podemos compreender melhor a dinâmica da educação, especialmente do planejamento e da gestão da sala de aula. Concluiu, com as suas palavras, “o que é Didática?”. Nos resultados e discussão estão expressas algumas passagens dessas reflexões, de maneira qualitativa, considerando a complexidade da questão enunciada.

Além disso, e por considerar as subjetividades² dos sujeitos envolvidos e suas partilhas nas mais diversas situações relacionais entre si e com os objetos do conhecimento, especialmente do campo da Didática, da formação e do trabalho docente, é fundamental a abordagem qualitativa de pesquisa. A compreensão da educação, e dos seus mais elementares processos, precisa considerar o contexto sócio-histórico: “A pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Considera-se também que, “dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). Logo, com bases epistemo-metodológicas qualitativas, em ampla abordagem, e mais especificamente pelos processos e procedimentos da pesquisa participante, busca-se compreender os aspectos teóricos e práticos – sem, no entanto, dicotomiza-los – na totalidade da práxis docente nas licenciaturas, para desenvolver mais e melhor as ações em sala de aula e fora dela, especialmente no interstício das disciplinas de Didática e Organização do Trabalho Pedagógico, de Saberes Docentes e Práticas de Ensino (Estágios).

REFERENCIAL TEÓRICO

É sabido que a Didática constitui o conhecimento sobre o ensino e a aprendizagem ao mesmo tempo em que vai se constituindo deles. Para além dos saberes históricos e epistemológicos da Didática, é necessária a construção de saberes teóricos e práticos, sem dicotomizar (FREIRE, 2011), envolvendo a formação e o trabalho docente, como campos eminentemente investigativos, criticamente reflexivos e constitutivos de uma Didática crítica e do Bem Viver (Acosta, 2016). De Comenius, no século XVII, até hoje, inúmeros pesquisadores

² No livro *Ação cultural para a liberdade*, Paulo Freire (1979) aborda o papel da universidade na produção de conhecimento, ao mencionar “que a objetividade da ciência implica na neutralidade do cientista”, e é exatamente isso que não se pretende com esta pesquisa, neutralizar-se como pesquisadora, diante dos sujeitos do processo de ensino e de aprendizagem.



têm se debruçado na reescrita da Didática acrescentando-a de novos e cada vez mais significativos **saberes**. A pesquisa que aqui pretendida se inscreve nessa perspectiva, pois:

XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

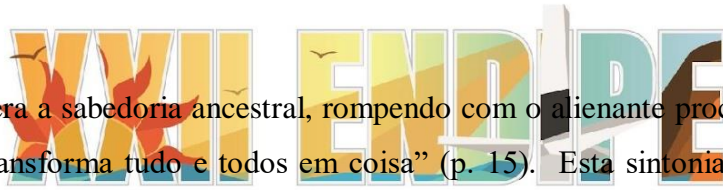
Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...]. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. [...] (FREIRE, 2011, p. 25-26).

A formação inicial de professores, na perspectiva da profissionalização (lócus da constituição de identidades e da construção de saberes), requer **diálogo** constante sobre as concepções de homem – historicamente situado – e de sociedade, especialmente sobre as relações do homem, e da sociedade em geral, com a educação: “A finalidade da disciplina (de Didática) é prover reflexões sobre o processo escolar e sobre o seu papel na reprodução das relações sociais de produção preparando o professor para o enfrentamento crítico da realidade do dia a dia da escola brasileira” (ANDRÉ; OLIVEIRA, 2013, p. 13). Assim, a formação e o trabalho docente terão mais sentido, quanto maior for a sua possibilidade de **problematização e emancipação**.

A didática é a disciplina que propicia o estudo crítico – através da problematização, contestação e identificação de aspectos positivos e negativos – dos elementos presentes na prática pedagógica (professor, aluno, conhecimentos, objetivos, metodologia, recursos) em interação com a sociedade. (LIBÂNEO, 1994, s/p).

Entre tantas proposições da Didática e para a Didática nos cursos de licenciatura está o senso de direção, de dar sentido ao desenvolvimento da práxis crítico-reflexiva, problematizadora e emancipatória, na perspectiva do Bem Viver (ACOSTA, 2016). Há de se considerar a leitura crítica da prática social de ensinar e de aprender na perspectiva de minimizar o fracasso escolar. Ressignificar a Didática significa situar o trabalho docente no espaço e no tempo atuais e, sobretudo, **criar uma sintonia** entre a formação de professores, a escola de educação básica e a sociedade contemporânea, além, claro, de possibilitar a **constituição das identidades e a construção dos saberes docentes**.

A partir da leitura do livro *o Bem Viver*, do professor equatoriano Alberto Acosta e tradução de Tadeu Breda (2016), é possível vislumbrar uma nova práxis educativa nas universidades e escolas, pois, apresenta-se como uma oportunidade para construir **coletivamente** uma nova forma de vida, que parte de um “epistemicídio” dos conceitos ocidentais, sistêmicos e institucionalmente pragmáticos. Didaticamente falando, “o Bem Viver




recupera a sabedoria ancestral, rompendo com o alienante processo de acumulação capitalista que transforma tudo e todos em coisa” (p. 15). Esta sintonia coletiva é fundamental para a construção de novos saberes didático-pedagógicos.

O Bem Viver, tal como o próprio autor apresenta, é um conceito em construção, “refere-se à vida em pequena escala, sustentável e equilibrada, como meio necessário para garantir uma vida digna para todos e a própria sobrevivência da espécie humana e do planeta” (p.15). Considerando seu processo de construção, bem como sua complexidade e importância, queremos nos aproximar ao máximo, para compreender o Bem Viver e torná-lo uma realidade nas nossas instituições formais de ensino e de aprendizagem, e também na nossa práxis cotidiana. Vale ressaltar que, enquanto um conceito que se difere da tradição ocidental – ou melhor, se contrapõe a ela –, na perspectiva do trabalho colaborativo e nas mais diversas formas do viver coletivo, com unidade na diversidade e respeito ao próximo, o Bem viver demonstra que somos parte de um todo, que é a própria Natureza. Logo, a educação deve ser imensamente tocada pelo Bem Viver.

O processo de mudanças efetivas, pelas quais todo ser[mos] passa – e sempre em equilíbrio (do Ubuntu, do Bem Viver), podemos atribuir também ao pensamento de Kusch (1970) sobre o conhecimento mágico, sobre o pensamento seminal. Kusch (1970) constrói uma larga reflexão acerca do pensamento mágico, que em oposição à racionalidade técnica e ausência da lógica das coisas, implica pensar em uma fonte de energia que revela o mundo natural, o sagrado, a essência humana. Estes acontecimentos, do mundo da vida dos sujeitos, constituem o pensamento seminal, que para o autor, se trata do pensamento indígena e popular na/da América.

Pensar diferentes elementos da pedagogia da/na América e considerar pensamentos e teorias de autores que se posicionam a partir de um movimento descolonial e intercultural, inspirador de espaços e tempos práticos e de re-existência, além da construção de uma didática crítica própria é fundamental neste contexto de instabilidade. O processo de mudanças efetivas pelas quais todo ser[mos] passa – sempre em equilíbrio, podemos atribuir também ao pensamento de Kusch (1970) sobre o conhecimento mágico, sobre o pensamento seminal. Pensar e propor pensar sobre os sujeitos invisibilizados da América e do mundo, é, pois, parte desse projeto de pesquisa, onde a problematização das diversas realidades é uma constante construtora da emancipação dos mesmos.

O resgate do humano, na sua totalidade, a partir de uma fenomenologia ampla é uma obsessão dos pensamentos Freireano, que considera a vocação ontológica do ser mais; e kuschiano, que viu no homem popular americano a possibilidade da (com)vivência do ser-



alguém europeu com o mero-estar indígena e ancestral. “A vocação do homem é humanizar-se, ser mais, construir-se cada vez mais livre e evoluído, socioculturalmente. A natureza humana não é um *tabula rasa*, mas a construção se dá a partir da afirmação e do modo de vida dos povos, culturas e pessoas em sua existência concreta” (ZITKOSKI, 2010, p. 21). Deste modo, também a Didática Crítica se constrói, a partir, pois, das realidades concretas vivencialmente experienciadas pelos professores formadores, pelos acadêmicos em formação, pelos professores e estudantes da Educação Básica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ensinar a ensinar transpassa a arte de aprender! Professores formadores ensinam a ensinar e nesse processo aprendem com os acadêmicos em formação e reconstróem seus saberes docentes. É isso que também busco com a pesquisa proposta: **construir novos saberes** para o exercício do magistério, da Educação Infantil a Pós-Graduação. O ensino e a aprendizagem, **dialeticamente**, construídos, são parte de uma luta constante vivenciada, nos dias atuais, por educadores e autores **humano-progressistas**. Pimenta (2006, p. 18-19) afirma que, ao mobilizar os conhecimentos da teoria da educação, especialmente da Didática, os sujeitos vão compreendendo a realidade social praxica e, portanto, construindo novos saberes-fazeres e constituindo suas identidades do ser e do estar sendo³ docente.

A autora ressalta três saberes fundamentais para a formação e o trabalho docente: os saberes da experiência (das vivências praxicas); os saberes do conhecimento (a leitura, a reflexão e o entendimento das epistemologias), e os saberes pedagógicos (tratam-se da articulação dos dois primeiros com a realidade social e cultural da educação escolar e à formação contínua dos professores, cujas identidades se constituem reciprocamente à construção dos saberes profissionais e à “**construção de novas teorias**” (PIMENTA, 2006, p. 20).

Nas palavras de A1: “A Didática, em termos simples, pode ser definida como a ciência que estuda os processos de ensino e aprendizagem. Ela vai além de ser apenas uma disciplina que instrumentaliza metodologicamente os professores, tornando-se fundamental para compreender a dinâmica educacional dos saberes e dos fazeres dos professores, principalmente no que diz respeito ao planejamento e à gestão da sala de aula”. Fica evidente nessa passagem reflexiva a compreensão que os acadêmicos vão construindo a partir das problematizações realizadas nas aulas de

³ Freire (2011, p. 34), afirma que um dos saberes necessários a práxis educativo-critica transpassa a estética e a ética: “Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é condição, entre nós, para ser”.



Didática. O processo de construção dos saberes e da constituição das identidades profissionais dos professores é transpassado pelas problematizações, que não são estáticas, nem tampouco, somente instrumentalizadoras, mas reflexivas e críticas, emancipatórias, assim como o Bem Viver (ACOSTA, 2016).

Essa forma de pensar, de ver e entender o contexto da docência não é um dado natural, mas construído a partir do momento em que se tem clareza da complexidade do trabalho docente. Como constituidores da base do trabalho pedagógico, os saberes merecem destaque. Saberes que ele constrói e reconstrói, significa e (re)significa diante da sua estada no mundo, enquanto sujeito e também na condição de profissional a que se eleva com a formação inicial, no curso de licenciatura: a assumpção do ser docente. O saber docente não é único, nem singular, por isso é considerado saberes docentes, no plural. Sua significação é imensa, carregada de sentidos e decorre de todo o contexto vital e profissional do professor. O saber-fazer docente nunca é isolado, desconexo, só de uma ou só de outra grande área do conhecimento, mas é, sobretudo, **um saber ser articulado com o mundo contemporâneo**.

Por isso mesmo, sua conexão com o Bem Viver (ACOSTA, 2016), considerando a conectividade fronteiriça do todo. Somos todas e todos partes e participantes da natureza do mundo da vida (FREIRE, 2011, 2014). É preciso, pois, superar a histórica disciplinaridade do currículo escolar, e trabalhar cada vez mais e com mais frequência e intensidade as diversas possibilidades de integração curricular, por meio da multi, da pluri, da inter e da transdisciplinaridade (FAZENDA, 2012), por exemplo. Alcançadas essas, podemos alçar outras possíveis formas, mais complexas e desafiadoras, como é o caso da Transversalidade - intertransdisciplinaridade, trans-episteme, ecologia de saberes. (ALMEIDA FILHO, 2019) e até mesmo do Currículo Integrado (RAMOS 2005).

Nesse sentido, o Bem Viver suscita, igualmente, alçadas maiores em relação à conexão dos seres humanos com a natureza, com o mundo da vida e à integração dos conhecimentos e dos saberes construídos ao longo da história da humanidade. Podemos afirmar que todo o sistema educativo, em especial a universidade e a escola, é um campo estratégico de ações para a construção do Bem Viver. É indispensável repensá-lo em termos plurinacionais e interculturais. E como um compromisso histórico, torna-se necessário atender as demandas advindas das dimensões indígenas e afrodescendentes. “Para construir o Bem Viver, a educação intercultural, deve ser aplicada a todo o sistema educativo” (ACOSTA, 2016, p. 26).



Parindo dessa premissa, percebemos também que, quando as aulas de Didática são espaços e tempos de diálogo crítico, reflexivo e problematizar, despertam o mesmo senso dialógico nos acadêmicos, professores em formação, conforme a expressão de A5:

Didática, do meu ponto de vista, facilita a construção de pensamento cognitivo através dos elementos estudados em aula e abordados em textos, filmes, etc. É o conjunto de conceitos, métodos e recursos que um docente se utiliza para instigar, favorecer o ensino dos seus alunos. É a partir do modo como o professor trabalha e dos materiais e métodos que ele utiliza, que ele cria a sua didática, que acredito em ser própria de cada sujeito que ensina. Essa didática se constitui também no caminho dos saberes docentes do professor, através das suas vivências e da sua subjetividade.

Fica claro o sentido da formação dos professores, da construção dos seus saberes e da constituição de suas identidades, para um sistema educativo pautado no Bem Viver (ACOSTA, 2016). É fundamental, pois, considerar as ideias expressas em cada um dos saberes que os professores vão construindo ao longo do seu processo de profissionalização.

Maurice Tardif (2012), em seu livro “Saberes docentes e formação profissional”, fala, entre outros, de quatro saberes inerentes à profissão docente: saberes da formação profissional: destinados à formação científica ou erudita dos professores; saberes disciplinares: correspondentes às diferentes áreas do conhecimento; saberes curriculares: advindos dos saberes sociais convencionados pela escola para aprendizagem – formação erudita dos alunos; saberes experienciais: baseados no exercício de suas funções.

Vale ressaltar a importância dos “saberes necessários à prática educativa”, construídos por Paulo Freire, junto a Pedagogia da Autonomia (Freire, 2011), com destaque para: “ensinar exige pesquisa, consciência do inacabamento e reflexão crítica sobre a prática”. Ensinar, sobretudo, exige aprender e construir a própria práxis, na perspectiva de sujeitos mediatizados pelo mundo, pela compreensão de que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos não se reduzem à condição de objeto um do outro” (2001, p. 25). Esta condição também fica explícita na Pedagogia do Oprimido, na relação recíproca, sempre de A com B.

É com esta prerrogativa que busco pesquisar a própria práxis docente nos cursos de licenciatura, especialmente no interstício da **Didática** e dos **Saberes Docentes**. Para isso, considero que não há mais espaço e tempo para instrumentalização, no sentido da elaboração de receituários para o exercício da docência na educação básica, mas é, sobretudo, momento para dialogar, problematizar e criticizar sobre o ensino e a aprendizagem dos estudantes e dos professores. É, pois, espaço e tempo de busca do “ser mais” e de superação do inacabamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

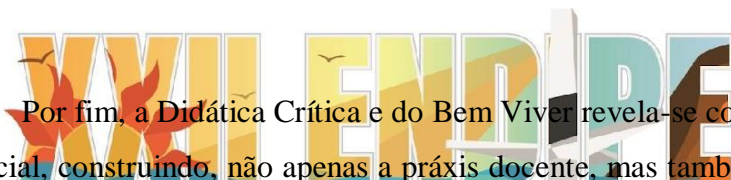


No âmbito da educação, especialmente dos cursos de formação de professores, a Didática se inscreve como a ponte que conecta teoria e prática, ou seja, a práxis da formação – inicial e permanente – e do trabalho dos professores. Trata-se de um conjunto teórico-epistemológico e teórico metodológico para planejar, conduzir e avaliar o processo de ensino e de aprendizagem escolares de maneira qualificada. Ela transcende a simples transmissão de conhecimentos, adentrando o terreno da compreensão das peculiaridades dos coletivos, das comunidades e individuais dos estudantes, dos diferentes métodos de trabalho pedagógico e das estratégias de avaliação.

Ao assumir o papel de “Ciência” do ensino e da aprendizagem, a didática não apenas oferece um guia para o professor, mas também fomenta a reflexão crítica, problematizadora e emancipatória constantes sobre a práxis educativa, sobre o trabalho pedagógico e principalmente sobre a história da humanidade e a atuação dos seres humanos no mundo da vida e na natureza. Através dessa leitura, que compreende ler o mundo, entender o mundo e refletir criticamente as ações humanas. A Didática descrita nesta pesquisa propicia o espaço e tempo contínuos para a construção do Bem Viver, impulsionando a busca por métodos inovadores, inclusivos e condizentes com as demandas contemporâneas da educação. Assim, a Didática emerge como uma ferramenta dinâmica, essencial para a construção de ambientes de aprendizagem significativos e humanamente qualificados.

Além disso, a didática desafia a concepção de que o ensino e a aprendizagem intencionais são um processo unidirecional, enfatizando a importância da interatividade, da conectividade e da construção coletiva do conhecimento. Ela reconhece que a sala de aula é um espaço vivo, onde o diálogo, a diversidade de ideias e a participação ativa dos estudantes são elementos-chave. Dessa forma, a Didática não apenas orienta o professor na “transmissão” de conteúdos, mas também encoraja a criação de ambientes que estimulem a curiosidade, a autonomia e o pensamento crítico.

No contexto do planejamento e da gestão da sala de aula, a Didática aqui exposta emerge como um farol que ilumina a formação e o trabalho dos professores formadores e dos acadêmicos em formação, permitindo-lhes antecipar desafios, inserção em diferentes realidades, cuja tomada de decisão seja uma constante possibilidade de intervenção no mundo, na perspectiva do Bem Viver. Ela transcende a rigidez de fórmulas pré-determinadas, promovendo a flexibilidade e a personalização do sistema educativo para atender às necessidades coletivas e individuais dos estudantes.



Por fim, a Didática Crítica e do Bem Viver revela-se como uma ferramenta dinâmica e essencial, construindo, não apenas a práxis docente, mas também o futuro daqueles que estão sob sua orientação. Desde Comenius foram anos de lutas e recriações por uma educação universal. E hoje, inúmeros educadores da América, principalmente do Brasil, têm se debruçado incessantemente diante de pesquisas e propõem diferentes possibilidades teórico-epistemológicas e metodológicas que podem ser capazes de ensinar e aprender com sentido, reconstruindo saberes, em todos os níveis e modalidades de ensino, na busca do Bem Viver e do ser mais.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

ALMEIDA FILHO, N. de. **PDG**: Transversalidade e Gestão Universitária. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4e8Tt7euCUA>>. Acesso em: 03 jun. 2024.

ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M.R.N.S. **Alternativas no ensino de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BORTONI-RICARDO, S.M. O professor **pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, C.R.; STRECK, D.R. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: BRANDÃO, C.R.; STRECK, D.R. (Orgs). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2006.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18. ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

FREIRE, P. **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.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

KUSCH, R. **El pensamiento indígena y popular em América**. Obras Completas. Tomo II. Córdoba: Editorial Fundacion Ross, 1970.

LIBÂNEO, J. **Didática**. São Paulo, Editora Cortez, 1994.



PIMENTA, S.G. 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, RS: UPF, 2006.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ZITKOSKI, Jaime. **Paulo Freire & a Educação.** Belo Horizonte: 2. ed. Autêntica, 2010.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES DE LICENCIATURA EM RELAÇÃO À ORIENTAÇÃO DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA

Dione Beatris Salviano - IFFar
Uianes Luiz Rockenbach Biondo - UFSM

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo investigar as expectativas dos alunos de Licenciatura em Computação e Licenciatura em Ciências Biológicas de um campus do IFFar, sobre a orientação durante o estágio supervisionado, um momento crucial para a formação docente. Utilizando uma abordagem qualitativa e fundamentando-se em autores como Maurice Tardif e Selma Garrido Pimenta, a pesquisa coletou dados de 10 alunos através de questionários. Os resultados indicam que os alunos esperam orientações e apoio pedagógico constantes, além de uma presença ativa dos orientadores, apesar de desejarem maior autonomia com supervisão adequada. A análise evidenciou a necessidade que os estudantes têm em receber um apoio pedagógico constante para atender às variadas necessidades dos estagiários. No entanto, para além disso há a necessidade de se pensar em um ensino que também seja capaz de promover a emancipação e a autonomia dos educandos.

Palavras-chave: Formação docente, Estágio supervisionado, Orientação pedagógica.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como foco central investigar as expectativas dos alunos dos cursos de Licenciatura em Computação e Licenciatura em Ciências Biológicas de um *Campus* do IFFar em relação à orientação recebida durante o estágio supervisionado. Este aspecto é fundamental para a formação docente, pois a qualidade da orientação pode influenciar significativamente o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Baseando-se nos estudos de Maurice Tardif (2012) e Selma Garrido Pimenta (2004), a pesquisa, com abordagem qualitativa, visa compreender como os alunos percebem o apoio e a orientação dos supervisores (nas escolas), orientadores e professores das disciplinas ao longo do estágio.

Os estágios curriculares supervisionados são essenciais na formação dos futuros professores nos cursos de Licenciatura. Na instituição utilizada como lócus desta pesquisa, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, os estágios são divididos em quatro etapas:



observação e regência de classe tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, totalizando 15 horas/aula de observação em cada etapa, preparando os alunos para a prática docente com supervisão contínua. Já na Licenciatura em Computação, os estágios são divididos em três fases, realizadas em escolas ou outros locais adequados, incluindo atividades de observação, docência compartilhada e prática docente, permitindo uma experiência diversificada e abrangente. Ambas as estruturas garantem uma transição gradual da teoria para a prática.

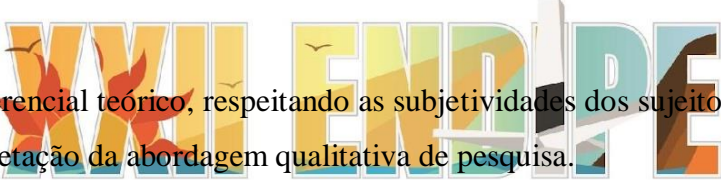
Como problema de pesquisa, apresenta-se a seguinte questão: quais expectativas os estudantes de licenciatura possuem acerca do auxílio pedagógico no período de estágio? Para tanto, a pesquisa, realizada no início do primeiro semestre letivo de 2024, utilizou um questionário para coletar dados sobre as expectativas de auxílio pedagógico dos alunos durante o estágio, envolvendo 10 participantes, sendo 5 de cada curso, abrangendo estágios de observação e de práticas de formação.

O questionário foi distribuído e respondido presencialmente durante as aulas. As perguntas do questionário enfocaram o tipo de auxílio esperado dos supervisores escolares, professores orientadores, e do professor da disciplina de estágio, além das expectativas em relação à autonomia e supervisão durante o estágio. Essas questões visam entender as nuances das expectativas dos alunos sobre o auxílio pedagógico recebido, configurando-se também como o objetivo geral do trabalho.

Os resultados mostraram que a maioria dos alunos espera receber orientação prática e retorno contínuo tanto dos supervisores escolares quanto dos professores orientadores. Percebe-se a necessidade da presença ativa e a disponibilidade dos orientadores para discutir dificuldades e estratégias pedagógicas. Além disso, os alunos manifestaram o desejo por uma maior autonomia, mas com a garantia de uma supervisão adequada para assegurar um desenvolvimento profissional eficaz. Essas informações são essenciais para aprimorar o estágio supervisionado, ajustando-o melhor às necessidades formativas dos futuros professores.

METODOLOGIA

A realização desta pesquisa contou com um questionário aplicado que foi desenvolvido com o objetivo de coletar dados específicos sobre as expectativas e necessidades de auxílio pedagógico dos alunos dos cursos de Licenciatura de um *Campus* do Instituto Federal Farroupilha (IFFar), durante o período de estágio. Os dados coletados foram analisados à luz



do referencial teórico, respeitando as subjetividades dos sujeitos envolvidos, na perspectiva da interpretação da abordagem qualitativa de pesquisa.

Em resumo, a pesquisa é caracterizada como de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, de objetivo descritivo, com procedimentos de levantamento de dados (PRODANOV e FREITAS, 2013, p. 72), e análise qualitativa, com base na análise de conteúdo. Para Bortoni-Ricardo (2008, p. 34) “a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Considera-se também que, “dessa forma, é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 42). Pela análise do questionário, de antemão, foi possível disparar encaminhamentos de orientação dos estágios em andamento.

Os participantes do estudo foram acadêmicos das turmas de Licenciatura em Computação e Licenciatura em Biologia. Cada turma era composta por 5 acadêmicos, totalizando 10 participantes. A amostra incluía estudantes em diferentes estágios - de observação e de prática - de sua formação, todos envolvidos no processo de estágio obrigatório, fornecendo uma visão abrangente das expectativas e necessidades de suporte durante esta fase crucial de sua formação acadêmica e profissional.

A coleta de dados foi realizada durante o início do primeiro semestre letivo de 2024. Por meio de questionário que foi distribuído de forma impressa, e realizado durante a aula presencialmente. O questionário foi estruturado em quatro perguntas principais:

1. Que tipo de auxílio ou orientação você espera receber dos supervisores da escola durante o estágio?
2. Que tipo de auxílio ou orientação você espera receber dos professores orientadores durante o estágio?
3. Que tipo de auxílio ou orientação você espera receber da professora da disciplina de estágio?
4. Quais são suas expectativas em relação à autonomia e à supervisão que terá durante o estágio?

A seguir, são apresentados os aspectos teóricos da análise sobre os estágios e, ao final, as discussões acerca dos resultados. Vale ressaltar que a análise interpretativa dos dados considera as subjetividades dos acadêmicos, considera suas vozes e anseios, além de claro de primar pela qualidade do ensino e da aprendizagem por meio da pesquisa participante.

REFERENCIAL TEÓRICO



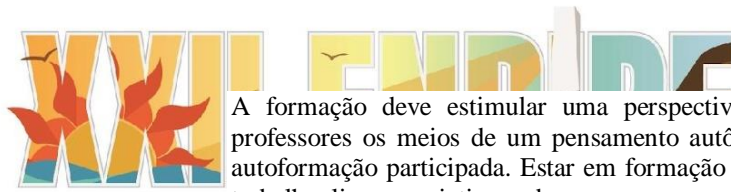
XXX A realização do estágio supervisionado é uma etapa importante na formação docente. E, no IFFar, representa uma das últimas etapas da formação docente dos licenciandos (BRASIL a, 2022; BRASIL b, 2022). A mesma pode estabelecer um elo entre a teoria adquirida durante o curso de licenciatura e a prática efetiva do ensino. Essa experiência é fundamental para o desenvolvimento de competências profissionais, pedagógicas e pessoais dos futuros professores, proporcionando uma imersão na realidade escolar capaz de enriquecer a formação acadêmica. Nas palavras de Richter, essa ideia fica evidente:

O estágio supervisionado é visto, por algumas pessoas, apenas como o momento de enviar os alunos universitários para lecionar na escola, ou de colocar em prática a teoria estudada nos cursos de formação inicial de professores – nas licenciaturas. No entanto, existem muitos pontos relevantes que permeiam essa atividade, fundamentais à formação docente e à sua cons-tituição identitária, ou seja, à sua profissionalização. (2014, p. 125, sem grifo no original).

Segundo Pimenta e Lima (2004), o estágio supervisionado representa um momento privilegiado de articulação entre teoria e prática, permitindo ao aluno refletir sobre sua prática pedagógica à luz dos conhecimentos teóricos adquiridos. Este processo de reflexão crítica é essencial para a formação de um professor reflexivo, capaz de analisar e transformar sua prática de forma contínua. Para as autoras o estágio é práxis! É, por excelência, espaço e tempo para a constituição da identidade do professor e para a construção dos seus saberes profissionais.

O estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 45).

Além disso, a experiência prática adquirida no estágio supervisionado possibilita ao futuro docente compreender melhor os desafios e as complexidades do ambiente escolar. Como destaca Nóvoa (1992, 1995), a prática docente envolve uma série de competências que vão além do domínio do conteúdo, incluindo a capacidade de lidar com a diversidade de alunos, gerir a sala de aula e planejar atividades educativas de forma eficaz. Para o autor, a formação do educador deve ser passada para dentro da escola, para junto da profissão docente, constituindo-se individual e coletivamente. Insistindo nesse aspecto, afirma:




XXII ENCONTRO NA

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992, p. 24).

Tardif (2014) também ressalta a importância do estágio supervisionado como um espaço de aprendizagem profissional, onde os estagiários têm a oportunidade de desenvolver para além das suas identidades docentes, os seus saberes. É durante o estágio que muitos dos futuros professores se deparam com situações reais de ensino, o que lhes permite construir uma visão mais realista e prática da profissão, bem como desenvolver habilidades de resolução de problemas e tomada de decisão. O autor, descreve, entre outros, quatro saberes inerentes à profissão docente: saberes da formação profissional: destinados à formação científica ou erudita dos professores; saberes disciplinares: correspondentes às diferentes áreas do conhecimento; saberes curriculares: advindos dos saberes sociais convencionados pela escola para aprendizagem – formação erudita dos alunos; saberes experienciais: baseados no exercício de suas funções.

O estágio supervisionado também desempenha um papel crucial na socialização profissional dos futuros docentes. Zeichner (1993) argumenta que a interação com colegas mais experientes e com os professores supervisores proporciona aos estagiários modelos de prática pedagógica e oportunidades de aprender através da observação e do *feedback*. Este processo de socialização é fundamental para a construção de uma cultura profissional que valorize a colaboração e a aprendizagem contínua. Além de propiciar vasto entendimento sobre a reflexão dos professores que atuam na educação básica, que segundo ele “também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um **ensino de qualidade** não é prioridade exclusiva das universidades e de que os professores práticos também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino” (Zeichner, 1993, p. 16).

Por fim, é importante mencionar que o estágio supervisionado oferece uma oportunidade para que as instituições formadoras e as escolas de educação básica estabeleçam uma parceria efetiva, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação. Conforme aponta Pimenta (2012), essa colaboração pode levar à criação de um espaço de formação compartilhada, onde os conhecimentos acadêmicos e as práticas pedagógicas se inter-relacionam de maneira dinâmica e produtiva.



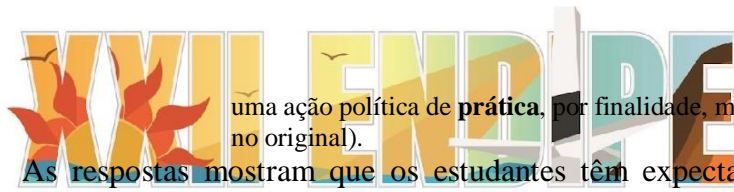
Em resumo, o estágio supervisionado é uma etapa essencial na formação docente, proporcionando aos futuros professores a oportunidade de aplicar e refletir sobre os conhecimentos teóricos em contextos práticos. Este processo contribui significativamente para o desenvolvimento de uma identidade profissional sólida, habilidades pedagógicas diversificadas e uma compreensão aprofundada dos desafios e das responsabilidades da profissão docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme explicado anteriormente, foram entrevistados 10 acadêmicos, em período de estágio supervisionado obrigatório, dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Computação, sendo 5 estudantes de cada curso. Os estudantes estão cursando a partir do 5º semestre no curso de Ciências Biológicas ou do 6º semestre no curso de Computação. A entrevista ocorreu via questionário, com quatro questões e respostas textuais. Sobre as técnicas e análise de dados qualitativos, foram empregadas técnicas de categorização da análise de conteúdo de Bardin (1977). Na análise de conteúdo de Bardin, são definidas três etapas metodológicas para a observação dos dados, sendo elas: I. Pré-análise; II. Exploração do material; III. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Na pré-análise, foram recolhidos os resultados dos estudantes, lidos e previamente agrupados por temáticas convergentes. Seguiu-se a exploração do material em profundidade, aliada ao tratamento dos resultados. Na última etapa, construíram-se categorias temáticas que reúnem de forma sintética as expectativas que os alunos apresentaram, no período de estágio, sobre seus supervisores, orientadores, professora da disciplina de estágio e sua própria autonomia neste processo.

Ao analisar as respostas, fornecidas pelos estudantes, sobre o *“tipo de suporte ou orientação que esperam receber dos professores orientadores durante o estágio”*, é possível identificar diferentes categorias de expectativas como: **suporte na escrita do relatório, ajuda com dúvidas, auxílio pedagógico, suporte em conteúdos específicos e planejamento de aula**. Vale ressaltar que, quanto maior o engajamento do estagiário, mais qualidade obterá na sua práxis, conforme explicita Richter (2014, p. 126-127):

A realização de um estágio supervisionado, além de ser preceito legal dos cursos de licenciatura, é um momento significativo na formação do acadêmico. A busca pela qualidade profissional faz dele um sujeito pesquisador, cujas ações e iniciativas são observadas [e orientadas] pelos gestores das disciplinas cursadas e pela orientação do estágio. No que diz respeito à atividade de estágio, é importante ressaltar que se trata do desenvolvimento prático de preceitos **teóricos**, sem dicotomizar, caracterizando



uma ação política de **prática**, por finalidade, mas de teoria, por essência. (Sem grifos no original).


As respostas mostram que os estudantes têm expectativas variadas em relação aos encaminhamentos dos orientadores, desde auxílio na redação de relatórios até ajuda pedagógica e esclarecimento de dúvidas. Isso evidencia a necessidade de os orientadores adotarem uma abordagem flexível e multifacetada para atender às diferentes necessidades dos estagiários, além de estarem atentos aos principais acontecimentos cotidianos nas escolas de cada orientando, como datas comemorativas e atividades extracurriculares, entre outras especificidades.

A análise das respostas dos estudantes sobre a “*orientação que esperam receber dos supervisores da escola durante o estágio*” revela diferentes expectativas que se agrupam em duas categorias principais. **Orientação sobre o conteúdo e organização. Transmissão de conhecimento.** A maioria dos estudantes espera receber orientações sobre o conteúdo e a organização do estágio, indicando uma necessidade clara de suporte pedagógico e administrativo. Apenas um entrevistado destacou a transmissão de conhecimento como sua principal expectativa. Nenhum estudante deixou de responder a esta pergunta, o que reflete um envolvimento ativo e a clareza de suas expectativas. Essa análise destaca a importância de os supervisores fornecerem auxílio tanto em aspectos práticos quanto pedagógicos do estágio.

Sobre o tipo de “*suporte ou orientação que esperam receber da professora da disciplina de estágio*” as respostas dos estudantes revelam duas categorias principais: **orientação sobre a escrita do relatório e orientação geral.** A maioria deles espera receber orientações específicas sobre a escrita do relatório de estágio. Isso reflete uma necessidade predominante de auxílio na conclusão de uma das principais tarefas acadêmicas do estágio. Esses estudantes valorizam tanto o aspecto técnico da redação quanto a clareza sobre prazos e procedimentos. Dois estudantes, por exemplo, destacaram a necessidade de orientação geral, incluindo opiniões construtivas, modelos de relatório, e apoio na resolução de problemas.

Com relação às respostas dos estudantes sobre suas “*expectativas em relação à autonomia e à supervisão que o estagiário terá durante o estágio*” revela duas categorias principais: **expectativas de autonomia e de supervisão e orientação.** Com relação às expectativas de autonomia, é possível pensar que “o desenvolvimento de aulas em que os alunos pudessem interagir uns com os outros e com o professor; em que aprendessem ao invés de que lhes fosse ensinado, oferecendo a autonomia na tomada de decisões, mediadas quando solicitado ou caso essa necessidade fosse verificada” Richter (2014, p. 138).

A maioria dos estudantes expressa expectativas de autonomia durante o estágio, destacando a importância de ter liberdade para escolher suas metodologias, desenvolver



criatividade, e aprender de forma prática. Eles demonstram confiança e um desejo de explorar suas capacidades pedagógicas. Novamente, dois deles destacam a importância da supervisão e orientação, sugerindo a necessidade de um equilíbrio entre autonomia e orientação. Percebe-se a necessidade de ter a liberdade para explorar a prática escolar, mas também de receberem sugestões construtivas, bem como correção quando necessário.

Três estudantes não responderam, o que pode indicar uma variedade de razões, desde falta de clareza sobre suas expectativas até a simples falta de compreensão da pergunta.

Nesse sentido, percebe-se a necessidade de que para atender às diferentes expectativas, o estágio deve proporcionar um equilíbrio entre autonomia e supervisão, oferecendo liberdade suficiente para os estagiários desenvolverem suas competências enquanto fornecem auxílio e orientação adequados para garantir um bom desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo foi apresentado à temática de formação docente e propôs-se, como objetivo geral, entender as nuances das expectativas dos alunos sobre o auxílio pedagógico recebido. Os sujeitos de pesquisa considerados foram os estudantes estagiários, os supervisores de estágio, os professores orientadores e a professora do componente de estágio da instituição.

Para responder ao problema de pesquisa "quais expectativas os estudantes de licenciatura possuem acerca do auxílio pedagógico no período de estágio?", foi utilizado um questionário para identificar as expectativas. Na análise dos dados administraram-se técnicas de análise qualitativa de conteúdo, adaptadas da análise de conteúdo de Bardin.

Os resultados encontrados têm importantes implicações para o campo de formação docente, pois sugerem quais expectativas os estagiários de licenciatura apresentam em relação a alguns dos sujeitos do processo de estágio. Primeiramente, categorizou-se que os licenciandos esperam encontrar em seus orientadores uma figura que forneça ajuda em suas dúvidas, principalmente em conteúdos específicos e no planejamento de aulas, bem como auxílio na escrita do relatório de estágio. Em relação ao supervisor de estágio, que é o professor que recebe o aluno na escola de atuação, esperam que este os auxilie com orientações sobre os conteúdos e a organização da prática de estágio, além de acompanhamento e orientação sobre a prática de estágio, descrita pelos alunos como "transmissão de conhecimentos".

Ainda sobre os estágios, os licenciandos consideram que a disciplina de estágio deve oferecer subsídios para a escrita dos relatórios de estágio e orientações gerais sobre o processo.



Quanto à sua própria autonomia, os estudantes mencionam buscar liberdade para escolha de metodologias, criatividade, autonomia com supervisão e orientação para sua prática.

No entanto, é importante reconhecer que este estudo possui algumas limitações, tais como número pequeno de participantes, contexto da pesquisa e realidades diferentes em cursos diferentes. As limitações devem ser consideradas ao interpretar os resultados.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **L'analyse de contenu**. Presses Universitaires de France, 1977.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL (a). Ministério da Educação. **Projeto pedagógico do curso Superior de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Santa Maria: IFFar, 2022.

BRASIL (b), Ministério da Educação. **Projeto pedagógico do curso Superior de Licenciatura em Computação**. Santa Maria: IFFar, 2022.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. (Org). **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, S. G., & LIMA, M. S. (2004). **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez.

PIMENTA, S. G. (2012). **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista Brasileira de Educação, 17(50), 159-171.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª edição. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RICHTER, C. J. Estágio e docência: perspectivas para a profissionalização do acadêmico em formação. In: ROSMANN, M. A.; BENVENUTTI, L. M. P.; FACENDA, L. C. (Ogrs.). **Dimensão(ões) da prática docente nas licenciaturas: constituição identitária e leituras de Paulo Freire**. Passo Fundo/RS: Méritos, 2014, 125-140.

TARDIF, M. (2014). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa/PT: Educa e autor, 1993. Disponível em: <<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3704>>. Acesso em 11 jun. 2024.



XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

CAMINHOS E DESCAMINHOS DA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO EM COMPUTAÇÃO: à procura de uma identidade

Juliani Natalia dos Santos - IFFar
Paola Cavalheiro Ponciano - UFPR

RESUMO

A formação do Licenciando em Computação vem sendo alvo de grandes discussões desde seu surgimento nos anos 90, contudo, no momento atual, especialmente a partir da atualização das políticas de inserção da computação na educação básica, observa-se a necessidade de construção da identidade docente desses sujeitos. Assim, este artigo busca delinear como acontece a formação de professores de Computação, baseando-se nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Computação de duas instituições de ensino superior da rede federal, delimitadas neste escrito como instituições A e B e identificar como as disciplinas do núcleo específico e do núcleo pedagógico atendem as demandas das políticas de inserção da computação na educação básica, listando os desafios e nuances da formação profissional. Para tanto, a pesquisa se confere como bibliográfica, sendo ela qualitativa, investigando como os elementos encontrados na pesquisa são implementados nas instituições de ensino e de que forma contribuem para a construção dos saberes pedagógicos e técnicos dos professores em formação, seguindo para isso os critérios da pesquisa aplicada.

Palavras-chave: Pensamento Computacional, Licenciatura e Computação, Formação Inicial

INTRODUÇÃO

A formação de professores de Computação vem ganhando relevância no cenário educacional brasileiro, especialmente a partir da atualização das políticas de inserção da computação na educação básica. O complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2022, por exemplo, insere três eixos temáticos na proposta de conteúdo a serem trabalhados nas escolas, a saber: pensamento computacional, mundo digital e cultura digital, distribuídos nas etapas da educação infantil, ensino fundamental e médio. Já o Plano Nacional de Educação Digital (PNED), estabelecido pela Lei nº 14.533/23, discorre sobre os eixos de Inclusão Digital; Educação Digital Escolar; Capacitação e Especialização Digital; Pesquisa e Desenvolvimento (P&D) em Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Neste contexto, faz-se necessário a apropriação e compreensão dessas políticas e de como elas interferem no processo de formação desse profissional, nas demandas e na inserção dos Licenciandos em Computação no ambiente escolar, ampliando os espaços de discussões



que permeiam as dimensões do ser docente na Licenciatura em Computação, as atribuições e os espaços que este profissional deve atuar.

Considerando o exposto, este artigo busca investigar e delinear como acontece a formação de professores de Computação, baseando-se nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Computação de duas instituições de ensino superior da rede federal, delimitadas neste escrito como instituições A e B e que se constituem como espaço de atuação das pesquisadoras, demarcando como ambos os cursos atendem aos requisitos definidos pelas políticas públicas vigentes de inserção da computação na educação básica e quais são os desafios a serem superados.

Para tanto, a análise foi feita mediante os documentos norteadores que oferecem um panorama de competências e saberes que são considerados essenciais à constituição do professor de computação, a partir dos quais produziu-se um recorte que considera o rol de disciplinas ofertadas no âmbito das disciplinas específicas e pedagógicas, os documentos normativos e as políticas supracitadas, caracterizando-se como uma pesquisa qualitativa, seguindo os critérios da pesquisa aplicada. Adicionalmente, discute-se a interface entre os aspectos didáticos e políticos que permeiam a formação docente, bem como os conceitos técnicos e práticos inerentes ao ensino de computação.

Com isso, o artigo identifica as lacunas e potencialidades na formação dos Licenciados em Computação, contribuindo para o debate sobre a evolução da educação em Computação no Brasil e alinhando-se às demandas contemporâneas da sociedade e do mundo do trabalho. Consoante com Garcia (1999, p. 100), “[...] a formação de professores deve facilitar a tomada de consciência das concepções e modelos pessoais e em alguns casos provocar a dissonância cognitiva nos professores em formação”. Portanto, entende-se que ao professor de computação se faz necessário a constante resignificação e reflexão da sua prática profissional e de desenvolvimento de ações que o estimule a modificar os padrões e práticas pré-estabelecidas, que por vezes acabam levando ao entendimento de que suas atribuições se limitam a abordagem instrumentalista, reprodução de conteúdos técnicos ou mera ludicidade da sala de aula.

Neste artigo, a apresentação do estudo foi estruturada iniciando-se pelo percurso metodológico, seguido da representação teórica da história da educação em computação que ajuda moldar a identidade do Licenciado em Computação e da demonstração dos resultados e discussões que sugerem os aspectos didáticos, sociais e políticos que podem contribuir para a reformulação e adequação da formação em Licenciatura em Computação a fim de atender as demandas emergentes.

METODOLOGIA

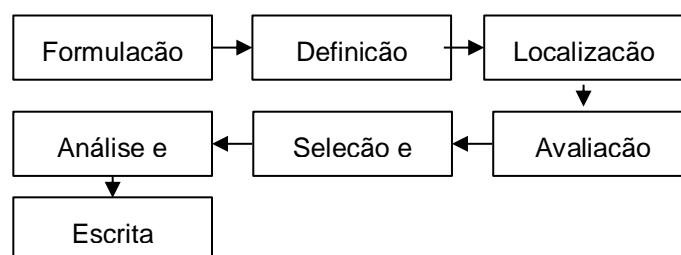


O desenvolvimento do estudo foi realizado considerando as orientações da pesquisa científica para produção e análise de dados. Na perspectiva da finalidade, em conformidade com Gil (2007, p.35), considera-se que a pesquisa se configura como aplicada, uma vez que “Objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”. Quanto aos métodos empregados para a produção de dados, o estudo se configura como pesquisa bibliográfica, em que foram utilizados documentos oficiais das instituições como Projeto Pedagógico de Curso (PPC), Leis, Diretrizes e Resoluções específicos do âmbito da formação de professores e também materiais didáticos e literaturas da área que se configuram como essenciais para discussão e reflexão dos aspectos didáticos, políticos da formação profissional.

Obedecendo a esses critérios, a Figura 1 representa como se deu o percurso metodológico, que iniciou com a formulação do problema impulsionado pela experiência e atuação das pesquisadoras como professoras no curso de Licenciatura em Computação, sendo que uma delas também é egressa do referido curso de uma das instituições analisadas.

A definição dos objetivos foi realizada considerando as inquietações pertinentes às demandas e a realidade da formação do profissional que ensina computação, sob a luz dos teóricos e das reflexões emergentes da análise. Este movimento deu segmento à localização das fontes e acesso aos documentos, seguido da avaliação documental e da seleção e organização das informações, culminando na análise interpretativa dos dados para a escrita.

Figura 1: Representação do Percurso Metodológico



Fonte (as autoras)

No que se refere a análise dos dados produzidos a pesquisa se configura como qualitativa. Conforme descreve Minayo (2010, p. 57), “[...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos”. Neste sentido, a presente pesquisa não tem o enfoque de trazer meros resultados



a serem engavetados, mas sim fazer reflexões acerca da constituição do docente de Licenciatura em Computação e seu papel frente às demandas e desafios da contemporaneidade.

XXII ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO

O PROFESSOR DE COMPUTAÇÃO E SUAS NUANCES FORMATIVAS

As literaturas sobre a Educação em Computação apontam que as discussões sobre essa temática, datam da década de 70 e se popularizaram a partir da teoria de Seymour Papert, que dispo de computadores como complemento ao ensino de matemática, desenvolveu a linguagem LOGO⁴ para aplicação prática dos conceitos de geometria. Neste *software*, os comandos dados pelo usuário davam movimento a uma tartaruga, personagem que desenhava na tela as figuras geradas pelos parâmetros, ângulos e retas informados.

Simultaneamente, destacam-se ainda as iniciativas governamentais como o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo)⁵ e o Programa de Inovação Educação Conectada⁶, que abriram caminhos para a ampliação do acesso ao ensino de computação nas escolas e a criação de espaços de formação na área. Mais recentemente, a Resolução nº 1, de 4 de outubro de 2022 (BRASIL, 2022), busca pela consolidação da área e sugere que as Normas sobre Computação na Educação Básica sejam consideradas tanto na criação de currículos, como também na formação inicial e continuada de professores.

O Quadro 1, apresenta algumas das habilidades destacadas no documento que apontam o que deve ser abordado no eixo de pensamento computacional na educação infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), nas séries finais, do 6º ano ao 9º ano e também nas etapas do ensino médio. Conforme a BNCC (2022, p. 476) o pensamento computacional “[...] envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos”; e se configura como uma das centralidades nos debates da área.


Quadro 1 - Habilidades do Pensamento Computacional

| Etapa | Habilidades do Pensamento Computacional |
|-------|---|
|-------|---|

⁴ Linguagem de programação interpretada.

⁵ Programa do governo federal para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica implantado na década de 90.

⁶ Programa do governo federal visando “apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na Educação Básica.



| | |
|---------------------------------|---|
| Educação Infantil | Criar e representar algoritmos para resolver problemas (EI03CO04). |
| (1º ao 5º ano) XXII ENCONTRO | Codificar diferentes informações para representação em computador (binária, ASCII, atributos de pixel, como RGB etc (EF04CO05) Construir e simular algoritmos, de forma independente ou em colaboração, que resolvam problemas simples e do cotidiano com uso de seqüências, seleções condicionais e repetições de instruções, (EF15CO02) |
| (6º ao 9º ano) | Elaborar algoritmos que envolvam instruções sequenciais, de repetição e de seleção usando uma linguagem de programação (EF06CO02) Construir soluções de problemas usando a técnica de decomposição e automatizar tais soluções usando uma linguagem de programação, (EF06CO04) Criar algoritmos fazendo uso da decomposição e do reúso no processo de solução de forma colaborativa e cooperativa e automatizá-los usando uma linguagem de programação (EF07CO05) Utilizar algoritmos clássicos de manipulação sobre listas. (EF08CO03) Usar autômatos para descrever comportamentos de forma abstrata automatizando-os através de uma linguagem de programação baseada em eventos.(EF09CO03) |
| Ensino Médio | Avaliar software levando em consideração diferentes características e métricas associadas.(EM13CO06) Utilização de bibliotecas de código com linguagens de programação textuais, uso de GitHub para elaborar soluções colaborativamente. Compreender as diferentes tecnologias, bem como equipamentos, protocolos e serviços envolvidos no funcionamento de redes de computadores, identificando suas possibilidades de escala e confiabilidade (EM13CO07). Conhecer os fundamentos da Inteligência Artificial, comparando-a com a inteligência humana, analisando suas potencialidades, riscos e limites. (EM13CO10) |

Fonte (as autoras)

Seguindo a perspectiva de conhecer as demandas atuais para a educação em computação, evidenciamos também o Plano Nacional de Inclusão Digital (PNED), que prevê a educação digital como componente curricular obrigatório no ensino fundamental e médio, com vistas à promoção do letramento digital e o ensino de computação, programação, robótica entre outras competências. Além disso, o documento incentiva a formação de professores e a criação de cursos de capacitação e especialização para a população em geral, contemplando também o desenvolvimento de pesquisas e inovações em TICs acessíveis e inclusivas.

Considerando o exposto, pode-se perceber que ao traçarem os conteúdos propostos, as referidas políticas requerem um perfil profissional condizente com o do licenciado em



computação. O Curso de Licenciatura em Computação, espaço de formação deste profissional, conforme Linhares e Santos (2021, p. 07), foi constituído na década de 90, é fruto do entendimento de que a escola precisa de um profissional capaz de contribuir pedagogicamente com o uso do computador na escola e para além dele difundir o pensamento computacional.

O primeiro curso de Licenciatura em Computação foi criado no ano de 1997, na Universidade de Brasília (UnB) e consoante com a Resolução 05 de 2016 do Conselho Nacional de Educação - CNE, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da área de computação, espera que os profissionais egressos do curso de Licenciatura em Computação:

I - possuam sólida formação em Ciência da Computação, Matemática e Educação visando ao ensino de Ciência da Computação nos níveis da Educação Básica e Técnico e suas modalidades e a formação de usuários da infraestrutura de software dos Computadores, nas organizações;

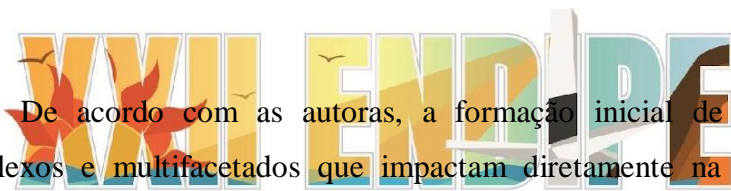
II - adquiram capacidade de fazer uso da interdisciplinaridade e introduzir conceitos pedagógicos no desenvolvimento de Tecnologias Educacionais, produzindo uma interação humano-computador inteligente, visando ao ensino e à aprendizagem assistidos por computador, incluindo a Educação à Distância;

III - desenvolvam capacidade de atuar como docentes, estimulando a atitude investigativa com visão crítica e reflexiva;

IV - sejam capazes de atuar no desenvolvimento de processos de orientação, motivação e estimulação da aprendizagem, com a seleção de plataformas computacionais adequadas às necessidades das organizações.

Contudo, a partir das experiências educativas vivenciadas pelas pesquisadoras, mesmo com fomento e compra de computadores, componentes, kits de robótica e até mesmo a disponibilização de acesso à rede de internet para as escolas, a presença do licenciado em computação no quadro de profissionais da educação básica ainda é pouco requerida, já que os encargos didáticos de ensino de computação, previstos pelas políticas vigentes, acabam sendo direcionados a profissionais que já compõem o corpo docente da escola e nem sempre são especificamente da área de ensino de computação. Isso acontece porque a área é relativamente nova se comparada às demais, ou talvez pelo fato de que os profissionais de Educação em Computação ainda não têm um papel definido naqueles espaços ou até mesmo, por não terem um espaço ou um componente curricular para chamar de seu. Rinaldi e Cardoso (2012, p. 1) acreditam que:

Pensar a formação inicial de professores na atualidade se configura um grande desafio que tem sido objeto de múltiplas análises que indicam as lacunas e severos problemas associados ao modo como essa formação é concretizada. Isso se dá não apenas por conta das diferentes propostas metodológicas que nos podem servir de referência, mas também, devido ao modo como o conhecimento, seus conteúdos formativos e as estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura e das escolas de modo geral, são modificadas e, sobretudo, à velocidade em que tais mudanças muitas vezes ocorrem.



De acordo com as autoras, a formação inicial de professores enfrenta desafios complexos e multifacetados que impactam diretamente na qualidade dessa formação. A preparação dos futuros educadores exige um equilíbrio delicado entre a teoria e a prática, onde o conhecimento pedagógico deve estar profundamente alinhado aos conhecimentos técnicos. As propostas metodológicas variam amplamente, o que muitas vezes gera incertezas sobre quais abordagens são mais eficazes.

Ao considerarmos esses aspectos de forma integrada, a formação do licenciado em Computação se torna um processo robusto que não só prepara os futuros professores para a sala de aula, mas também contribui para a construção de uma identidade profissional crítico-reflexiva às demandas dinâmicas da educação contemporânea.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões acerca do estudo se limitam a um recorte realizado para compreender mais precisamente o que se apresenta de demandas do licenciado em computação no contexto da educação básica, usando para isso os referenciais e documentos referentes às áreas supramencionadas. Nosso olhar também se volta ao delineamento de como os saberes essenciais à educação em computação estão organizados na grade curricular, além de discorrer sobre os aspectos didáticos, políticos e conceitos específicos da área e da prática profissional.

No estudo da matriz curricular do curso da instituição A, observamos que a mesma está dividida em base comum, conteúdos específicos, prática enquanto componente curricular, estágios e atividades complementares, que se configuram da seguinte forma:

a) Base comum: compreende as disciplinas essenciais para a apropriação de conhecimentos básicos à formação acadêmica, em que são dedicadas 108 h.

b) Núcleo Pedagógico: abrange conceitos da área de educação, aproximando conhecimentos dos fundamentos teóricos, políticos e históricos da educação que perpassam a formação e a prática docente num total de 576h.

c) Núcleo Específico: se refere aos conceitos do curso de computação, incluindo a transposição didática dos conteúdos na perspectiva da atuação docente e compreende 1656 h.

d) Núcleo Complementar: diz respeito às atividades complementares, incluindo também as disciplinas eletivas que visam à atualização constante da formação do professor.

O curso da Instituição B está organizado em três grupos. O grupo 1 dedica 805 h a conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação além da base comum já mencionada no curso A. O grupo II dedica 1605 h da sua carga horária entre disciplinas do Núcleo específico que se refere aos conteúdos da computação, componentes e



unidades temáticas para o domínio pedagógico da área, assim como no curso A, e o Grupo III, contendo 805 h engloba as Práticas Enquanto Componente Curricular (PeCC). Conforme descrito no PPC do curso A (BRASIL, p. 34) as PeCC DE ENSINO

[...] tem o objetivo de proporcionar experiências de articulação de conhecimentos construídos ao longo do curso em situações de prática docente; oportunizar o reconhecimento e reflexão sobre o campo de atuação docente; possibilitar o desenvolvimento de atividades de ensino, metodologias e materiais didáticos próprios do exercício da docência, entre outros, integrando novos espaços educacionais como locus da formação dos licenciandos; e promover a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, atendendo às prerrogativas da curricularização da extensão.

Por sua vez, o PPC do curso da Instituição B, aponta que (BRASIL, p. 37):

A prática como componente curricular está presente no PPC do curso de Licenciatura em Computação em que será desenvolvida a reflexão sobre a atividade profissional, para além dos estágios e permeará todo o curso visando a articulação das diferentes práticas que poderão ser realizadas por todas as disciplinas envolvidas na formação profissional do professor. Desta forma, a PeCC está presente nas diferentes disciplinas e atividades constitutivas da estrutura curricular do curso.

Inegavelmente, as PeCC são tão importantes quanto os estágios de formação docente, os estágios possuem carga horária correspondente a 400h no curso A e 405h no curso B, atendendo a legislação. Destaca-se que a organização da matriz curricular dar-se-á de maneira distinta entre os cursos. No Quadro 2 estão representadas as disciplinas de cunho pedagógico, relacionados à área de educação e formação de professores, onde se enfatiza os conteúdos pedagógicos apresentados pelos PPC das duas instituições analisadas, sendo eles fundamentais, pois abarcam metodologias e práticas importantes para o desenvolvimento profissional docente. Para além dos aspectos didáticos, há uma dimensão política relevante na formação desses profissionais, saberes inerentes às disciplinas pedagógicas, que perpassam as políticas educacionais.

Quadro 2 - Disciplinas Pedagógicas

| Curso A | Curso B |
|---|---|
| Psicologia da Educação | Psicologia da Educação |
| Políticas, Gestão e Organização da Educação | Didática |
| Didática e Organização do Trabalho Pedagógico | Políticas Educacionais e Gestão Escolar |
| Processos Inclusivos: fundamentos e prática | Fundamentos da Educação |
| Teorias do Currículo | |
| Educação de Jovens e Adultos | |
| Filosofia da Educação | |
| Sociologia da Educação | |
| Educação Profissional | |
| Educação Profissional | |
| Saberes Docentes e Formação Continuada | |

Fonte: (as autoras, com base no PPC dos cursos)



Na atividade de comparação das disciplinas pedagógicas dos dois cursos, observa-se que o entendimento de núcleo pedagógico é diferente entre as instituições. No curso da instituição A, o núcleo pedagógico é composto basicamente por 11 disciplinas da área da educação, já no curso da instituição B, as 4 disciplinas da área de educação aparecem agrupadas com disciplinas que são do núcleo comum, portanto não foram trazidas neste recorte por não fazerem parte da análise. Salienta-se que as disciplinas de Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, e Formação Profissional, presentes no curso da instituição A, são tidas como espaços importantes para a construção da identidade docente que se requer nesses cursos, e contribuem para ação reflexiva do professor, conforme afirma LUCKESI (1994, p. 32):

[...] a filosofia é a reflexão sobre o que e como devem ser ou desenvolver estes jovens e esta sociedade. [...] O educando, que é, o que deve ser, qual o seu papel no mundo; o educador, quem é, qual o seu papel no mundo; a sociedade, o que é, o que pretende; qual deve ser a finalidade da ação pedagógica.

Na sequência comparativa dos dados, o quadro 3 apresenta as disciplinas do núcleo específico de computação que incluem a compreensão de linguagens de programação, algoritmos, estruturas de dados, inteligência artificial e outros tópicos técnicos que formam a base do conhecimento que os futuros professores irão elucidar. O curso da instituição B apresenta um número maior de disciplinas quando comparado ao curso da instituição A, em que se destacam as disciplinas de Inteligência Artificial e Visão Computacional como temáticas atuais, com grande relevância no contexto da área de Ciência da Computação.

Quadro 03- Núcleo Específico

| Curso A | Curso B | |
|--|--|--------------------------------------|
| Algoritmos | Algoritmos e Estrutura de Dados I | Segurança de Sistemas Computacionais |
| Introdução a Arquitetura de Computadores | Algoritmos e Estrutura de Dados II | Inteligência Artificial I |
| Introdução a Computação | Laboratório de Programação I | Inteligência Artificial II |
| Estrutura de Dados | Laboratório de Programação II | Circuitos Digitais |
| Linguagem de Programação I | Linguagem de Programação I | |
| Linguagem de Programação II | Engenharia de Software | |
| Engenharia de Software | Sistemas Operacionais | |
| Sistemas Operacionais | Programação Orientada a Objetos I | |
| Linguagem de Programação III | Banco de Dados I | |
| Programação Web | Banco de Dados II | |
| Banco de Dados | Desenvolvimento de Sistemas para Internet | |
| Infraestrutura de Hardware | Desenvolvimento de Apps para Dispositivos Móveis | |
| Redes de Computadores I | Redes de Computadores | |
| Redes de Computadores II | Teoria da Computação | |
| Teoria da Computação | Visão computacional | |
| Interface Humano Computador | Sistemas Distribuídos | |

Fonte: (as autoras, com base no PPC dos cursos)



O PPC dos dois cursos apresenta as disciplinas pertencentes à área de educação em computação como parte do grupo das disciplinas específicas, juntamente com a área de ciência da computação. No entanto, neste estudo as disciplinas estão apresentadas separadamente conforme demonstra o quadro 4.

Quadro 03 - Núcleo Específico Educação em Computação

| Curso A | Curso B |
|---------------------------------------|--|
| Pensamento Computacional | Pensamento Computacional |
| Tecnologias de Ensino a Distância | Ambientes Virtuais de Aprendizagem - AVA |
| Informática na Educação/Mídias | Prática Pedagógica em Tec. Educacionais |
| Robótica Educacional | Automação e Prototipagem para o ensino de Computação |
| Metodologia do Ensino de Computação I | |

Fonte: (as autoras, com base no PPC dos cursos)

A educação em computação precisa alinhar-se com as políticas educacionais nacionais, como por exemplo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e estar atenta às políticas de inclusão digital, inclusive aquelas pensadas as pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, levando-se em consideração as especificidades do público a ser atendido, especificidades essas que podem ser observadas e estudadas nas disciplinas pedagógicas do curso da instituição A, por exemplo, na disciplina de Processos Inclusivos: fundamentos e práticas, possibilitando aos licenciandos compreender que todos os estudantes têm direito ao acesso equitativo às oportunidades educacionais proporcionadas pelas tecnologias.

Em suma, compreende-se que ambos os cursos deveriam manter em destaque o núcleo específico para educação em computação que compreende as habilidades e competências previstas, considerando que esta não deve ser entendida como um campo que se confunde com o ensino de conceitos técnicos da ciência da computação, mas sim como uma componente curricular que proporcione a apropriação dos saberes essenciais para desenvolvimento profissional docente e de um aprendizado crítico e reflexivo que contemple a realidade e as particularidades de cada contexto escolar sob aspectos pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Considera-se que a formação inicial de professores de Licenciatura em Computação não pode ser vista como um fim em si mesma, mas sim como o início de um processo de aprendizagem permanente. Essa perspectiva de formação permanente reforça a ideia de que a profissionalização do magistério está intrinsecamente ligada à capacidade de integrar e equilibrar a formação inicial com a contínua, garantindo que os educadores estejam sempre preparados para promover um ensino de qualidade e para adaptar-se às transformações do mundo digital e educacional.

Portanto, esse estudo trouxe à tona as diferenças entre as duas grades curriculares das instituições analisadas, ficando claro a diferença existente no núcleo pedagógico das instituições, firmando a diferença de quem problematiza e pensa o perfil desse licenciando, e sua trajetória formativa.

As estruturas curriculares dos cursos de Licenciatura frequentemente sofrem alterações para se adaptarem às novas demandas educacionais e tecnológicas, no entanto, os resultados levaram a compreensão de que educar na contemporaneidade no contexto da educação em computação exige transformação requer do educador olhar para si, (re) significar-se, sinalizando a necessidade de um olhar constante para reformulação e adequação dos cursos a fim de que a grade curricular contribua para a formação de um egresso ciente e preparado para desempenhar sua identidade docente e para seguir contribuindo na consolidação da área de educação em computação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

_____. **Conselho Nacional de Educação-CNE/CP nº 2/2015**, de 09 de junho de 2015, das 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 a formação continuada.. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, p. 13, 25 de junho, 2015a.

_____. Instituto Federal Farroupilha. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Computação.** Santo Augusto -RS (2022). [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/projeto-pedag%C3%B3gico-de-curso/campus-santo-augusto>>. Acesso em: 26 jan. 2023.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em:



<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 jun. de 2024.

_____. **Lei nº 14.533/23. Plano Nacional de Educação Digital (PNED)**. 11 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14533.htm>. Acesso em: 10 jun. de 2024.

_____. **Resolução CNE/CES 5/2016**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de novembro de 2016, Seção 1, págs. 22-24.

_____. **Resolução CNE/CEB 1/2022**. Diário Oficial da União, Brasília, 6 de outubro de 2022, Seção 1, p. 33.

_____. Universidade Federal do Paraná Setor de Palotina. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Computação**. PALOTINA -PR (2020). [s.l: s.n.]. Disponível em: <<https://lcp.ufpr.br/wp-content/uploads/2022/11/ppc2029cf.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2023. GARCÍA, M. C. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LINHARES, A. C. O.; SANTOS, K. S. **A Licenciatura em Computação no Brasil: histórica e contexto atual**. Revista Brasileira de Informática na Educação, [S.l.], v. 29, p. 188-208, mar. 2021. ISSN 2317-6121. DOI: <http://dx.doi.org/10.5753/rbie.2021.29.0.188>. Disponível em: <<http://rbie.org/pub/index.php/rbie/article/view/v29p188>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAYO, M. C. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 29. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

RINALDI, R. P.; CARDOSO, L. C. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores: aproximações com o contexto escolar**. In: Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 3, Santiago de Chile, 2012.