

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

KELIS ESTATIANE DE CAMPOS

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS DA
UNEMAT/CÁCERES PARA O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL**

**Cáceres - MT
2013**

KELIS ESTATIANE DE CAMPOS

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS DA
UNEMAT/CÁCERES PARA O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do professor Dr. Irton Milanesi.

**Cáceres - MT
2013**

© by Kelis Estatiane de Campos, 2013.

Campos, Kelis Estatiane de.

Estágio supervisionado: formação inicial dos licenciandos da Unemat/Cáceres para uso da tecnologia digital./Kelis Estatiane de Campos. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013.

207 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Orientador: Irton Milanesi

1. Estágio supervisionado. 2. Ensino aprendizado. 3. Formação inicial – licenciandos/Unemat. I. Título.

CDU: 371.133(817.2)

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Regional de Cáceres

KELIS ESTATIANE DE CAMPOS

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO: FORMAÇÃO INICIAL DOS LICENCIANDOS DA
UNEMAT/CÁCERES PARA O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL**

BANCA EXAMINADORA

Dr. Irton Milanesi (Orientador – PPGEDU/UNEMAT)

Dr. Evandro Ghedin (Membro – PPGEDU/UERR)

Dra. Heloisa Salles Gentil (Membro – PPGEDU/UNEMAT)

APROVADA EM: 22/02/2013

Dedico esta conquista:

A minha avó Carmem e minha mãe Zelita que revelaram-me o valor do sonho e da intelectualidade na formação do homem.

A meu Pai Jaime, que me fez guerreira e determinada.

A meu filho João Gustavo, presente divino que veio para iluminar meus dias, e me fazer uma pessoa melhor.

A meu companheiro João Batista, pelo amor, amizade, companheirismo e paciência nos momentos de stress e ausência.

Aos meus irmãos: Suelimar, Carmem e Kleverson, pelo apoio nos dias de angustia e dificuldade.

A meus afilhados e sobrinhos, Giovanny, Laila, Paulo Henrique e Lanna, razão pela busca constante de conhecimento, visando um futuro melhor.

Aos meus cunhados Jailton e Vilson pela força.

Aos meus tios (in memoriam): Aracy, Elízio, João, Sabino, Eunice e Dora pela sabedoria e pelos momentos de alegria durante o tempo que estiveram conosco na terra.

As amigas de longe: Sonia, Rosemeire e Cassiane, e de perto (que prefiro não mencionar, pois acabaria esquecendo de alguém) que sempre que podiam, me ligavam, visitavam ou enviavam e-mail para saber como eu estava e dizer palavras de incentivo, carinho e motivação.

Aos tios, tias, primos, primas e amigos que torceram verdadeiramente para que esse sonho se realizasse.

Este momento de alegria e vitória pertence a todos nós.

Agradeco:

A Deus, pelo dom da vida, pela inteligência, luz e inspiração,

Ao Prof. Dr. Irton Milanesi, pela dedicação, paciência e por ser grande fonte de conhecimento e reflexão.

Às companheiras Roseli Lima, Cleuza Brito, Fabiana Muniz, Ana Paula do Amaral, Rosane Mendes, e Valci Barbosa pelos momentos de troca, compartilhando suas experiências e amizade.

A todos os colegas de sala da 2ª turma do PPGEduc da Universidade do Estado de Mato Grosso pela injeção de sabedoria nesses dois anos de mestrado.

A Universidade do Estado de Mato Grosso, na pessoa da Profª Drª Heloísa Salles Gentil, pessoa humana, que esteve a frente da Coordenação do Mestrado nos anos iniciais, nos dando além do suporte da gestão, seu carinho e apoio durante esses dois anos de estudos.

A Profª. Drª Elizeth Gonzaga, que está a frente da Coordenação do programa na atualidade, e com quem aprendi muito sobre pesquisa.

A todos os professores que ministraram aula no Programa de Pós Graduação em Educação na 2ª turma: Profa. Emília Darci (in memoria), Profª Ilma Ferreira Machado, Profª Maria Izete de Oliveira, Profª Beleni Salete Grando, Profª Cecília Campos de França e Profª Tatiane Lebre Dias pelos debates e produções teóricas que nos possibilitou delinear novos caminhos para a pesquisa.

Ao (ex) secretário e amigo Plínio, pelo poio e gentileza nos momentos de dificuldade, a secretária (atual) Edvânia que apesar do pouco tempo já demonstrou seu carisma e atenção.

Aos colegas da 1ª turma pelo auxílio nos momentos de precisão.

Aos dirigentes, funcionários e professores da Universidade do Estado de Mato Grosso pelo apoio e colaboração fornecendo documentos necessários para realização dessa pesquisa, bem como respondendo o questionário aplicado.

Aos meus colegas de trabalho da UNEMAT, pela amizade, troca de ideias e incentivo para buscar melhor qualificação.

Criar condições de desenvolvimento humano para as novas gerações é um dever meu, seu, nosso, de toda sociedade. É missão de cada cidadão desse país.

(Ayrton Senna da Silva)

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo compreender a utilização ou não da tecnologia digital nos cursos de licenciatura da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) por meio do desenvolvimento de atividades teórico-práticas do estágio supervisionado no processo ensino-aprendizagem dos futuros docentes. O estudo foi realizado a partir de investigação de caráter exploratório-explicativa com ênfase na abordagem quanti-qualitativa. Como técnicas para a coleta e análise dos dados, trabalhamos com: a análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos 8 (oito) cursos de licenciatura da UNEMAT/Cáceres e a aplicação de um questionário para professores orientadores de estágio, utilizando uma amostra de 50% da população da pesquisa, totalizando, 28 professores de Estágio Supervisionado. Aplicamos ainda um questionário para os alunos-estagiários do último semestre, por meio do qual trabalhamos com uma amostragem estratificada proporcional, possibilitando a participação de 30% dos sujeitos. Quanto ao processo de análise dos dados, fundamentamo-nos nos pressupostos teóricos relativos à análise de conteúdo. Desse modo, a base epistemológica que sustentou a presente investigação está centrada nos aportes teóricos de autores, que discutem a formação de professores, o estágio supervisionado, e o uso da tecnologia digital na educação. A partir dos resultados encontrados, sintetizamos essa pesquisa em duas grandes categorias: uma no plano ideal, em que nos documentos oficiais afirma-se constantemente a utilização da Tecnologia Digital; e outra no plano real, já que nem sempre os recursos tecnológicos são utilizados no dia-a-dia dos professores no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, principalmente no Estágio Supervisionado.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado, formação inicial, tecnologias digitais, processo de ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

To current research aims at understanding the use or not of the digital technology in the degree courses of the University of the State of Mato Grosso through the development of theoretical-practical activities of the supervised apprenticeship in the process teaching-learning of future teachers. The study was accomplished from investigation of exploratory/explicative nature with emphasis on quanti-qualitative approach. In what it concerns the techniques for the collection and analysis of the data, we worked with: the documental analysis of PPPs of 8 (eight) degree courses of UNEMAT/Cáceres and application of a questionnaire to professors advisers of the supervised apprenticeship, using a sample of 50% of the population of the research, totalizing 28 teachers of the Supervised Apprenticeship. Yet we applied a questionnaire to apprenticeship students of the last semester, through which we worked with a stratified proportional sample, enabling the participation of 30% of the subjects. With regard to the process of data analysis, we were based on theoretical presuppositions of content analysis. Thus, the epistemological basis that sustained the current investigation is centered on the theoretical support of authors, who discuss formation of teachers, supervised apprenticeship and the use of the digital technology in the education. Out of the found results, we synthesized this research into two wide categories: one, in the ideal plan, in which, in official documents, it is constantly affirmed the use of Digital Technology; and the other, in the real plan, once that the technological resources are not always used in teachers daily work in the development of their pedagogic practices, mainly in the Supervised Apprenticeship.

Keywords: Supervised apprenticeship, initial formation, digital technologies, teaching-learning process.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Perfil Profissional dos Professores Pesquisados.....	138
Tabela 2. Conhecimento de como trabalhar com a tecnologia digital, de forma a contribuir no processo de ensino-aprendizagem de professores e alunos no âmbito escolar.....	151
Tabela 3. Professores que desenvolvem ou não atividades teórico-práticas utilizando a tecnologia digital na disciplina de estágio.....	152
Tabela 4. Opinião dos professores sobre o uso da tecnologia digital na escola.....	158
Tabela 5. Utilização de softwares específicos por parte dos professores.....	160
Tabela 6. Utilização de softwares específicos por parte dos alunos.....	164
Tabela 7. Opinião dos professores sobre a melhoria da Educação com a utilização da tecnologia digital.....	165
Tabela 8. Opinião dos alunos sobre a melhoria da educação com a utilização da tecnologia digital.....	166
Tabela 9. Dificuldade dos professores quanto ao uso da tecnologia digital na Universidade.....	167
Tabela 10. Conhecimentos dos alunos em informática.....	170
Tabela 11. Nível de conhecimento dos alunos em informática.....	170
Tabela 12 Condições de uso do laboratório de informática.....	171

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Distribuição dos professores de estágio por curso e semestre - 2012/01	27
Quadro 2. Distribuição dos alunos matriculados no Último semestre da disciplina de Estágio	29
Quadro 3. Implantação da informática no Brasil.....	76
Quadro 4. Instauração da informática educativa no Brasil.....	78
Quadro 5. Distribuição das disciplinas de estágio nos cursos de licenciatura por semestre	93
Quadro 6. Síntese dos PPPs dos cursos de licenciatura da UNEMAT quanto ao uso das TIC	136

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Tempo de da docência.....	141
Gráfico 2. Tempo de docência no Ensino Superior.....	144
Gráfico 3. Tempo de docência na disciplina de estágio	145
Gráfico 4. Conhecimento dos professores sobre a existência de Programa específico de Estágio	146
Gráfico 5. Conhecimento se o Programa de estágio contempla o uso da Tecnologia Digital	146
Gráfico 6. Frequenta os laboratórios de informática na UNEMAT	147
Gráfico 7. Desenvolvimento de atividades teórico-práticas para a aprendizagem do uso da Tecnologia Digital por parte dos alunos	153
Gráfico 8. Número de equipamentos necessários.....	172
Gráfico 9. Móvel adequada	173
Gráfico 10. Velocidade satisfatória da internet	173
Gráfico 11. Existência de banco de dados específicos	174
Gráfico 12. Sugestão para potencializar o uso da tecnologia nos cursos	175

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Laboratório I da UNEMAT.....	94
Figura 2. Laboratório II da UNEMAT	95
Figura 3. Laboratório III da UNEMAT.....	95
Figura 4. Laboratório IV da UNEMAT.....	96
Figura 5. Laboratório IV da UNEMAT.....	96

LISTA DE SIGLAS

CAIE	Comitê Assessor de Informática para Educação de 1º e 2º Graus
CAPRE	Coordenação de Atividade de Processamento eletrônico
CEE/MT	Conselho Estadual de Educação
CEFAMS	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CEFAPROS	Centros de Formação e Atualização de Professores
CIES	Centros de Informática na Educação Superior
CIED	Centros de Informática na Educação de 1º e 2º Graus e Especial
CIET	Centros de Informática na Educação Técnica
CEPS/MT	Conselho de Educação Profissional e Superior de Mato Grosso
CIAC	Centro Integrado de Apoio a criança
CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
CLT	Consolidação das Leis de Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CES	Conselho Nacional de Educação
CONEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa e Qualificação
CSN	Conselho de Segurança Nacional
DCM	Diretoria de Comunicação da Marinha
DOE	Documento Oficial do Estado
EDUCOM	Educação com Computadores
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio;
ENC	Exame Nacional de Cursos
FCESC	Fundação Centro Superior de Cáceres
FINEP	Financiador a de Estudos e Pesquisas
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNTEVE	Fundação Centro Brasileiro de Televisão Educativa
GEPET	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologia
ISE	Instituto Superior de Educação
ITA	Instituto de Tecnologia Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério de Educação e Cultura

NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PCN	Parâmetros de Currículos Nacional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPE	Proposta Pedagógica de Estágio
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
SBPC	Sociedade Brasileira dos Profissionais da Computação
SEI	Secretaria Especial de Informática
SEED	Secretária de Educação a Distância
SEDUC/MT	Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso
TCE	Termo de Compromisso de Estágio
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação.
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
TIDE	Tempo Integral em Dedicção Exclusiva

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO I	
ASPECTOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA 23	
1.1. Contexto da pesquisa	23
1.2. Objetivos da pesquisa	25
1.3. Sujeitos.....	26
1.4. Técnicas de coleta e análise dos dados	26
CAPÍTULO II	
AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS NORMATIZAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	33
2.1. Os cursos de formação de professores no Brasil: resgate histórico	33
2.2. Marcos legais dos cursos de formação de professores após a LDBEN n° 9.394/96 ...	35
2.2.1. Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores	41
2.2.1.1. Normativas do Estágio Supervisionado na Universidade do Estado de Mato Grosso	51
CAPÍTULO III	
A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À NECESSIDADE DE USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	57
3.1. Construção do conhecimento na formação inicial	57
3.1.1. Tipos de desenvolvimento do conhecimento dos professores	64
3.1.2. Desenvolvimento profissional dos professores.....	66
3.2. As tecnologias digitais na educação	75
3.3. A LDB 9.394/96 e os PCNs: sinalizações para o uso das tecnologias digitais.....	79
3.4. Diretrizes Curriculares Nacionais: formação inicial dos professores em relação ao uso das TIC na educação.....	82
3.5. Formação docente proporcionada pelo MEC para o uso da tecnologia digital na Educação Básica	85
3.6. Tecnologia Digital: revendo práticas	88

CAPÍTULO IV

A UNEMAT E OS CURSOS DE LICENCIATURA COMO FOCO DA PESQUISA.....	92
4.1. Laboratórios de informática da UNEMAT <i>Campus</i> Jane Vanini: estrutura atual	93
4.2. A tecnologia digital presente nos Projetos Político Pedagógicos e nas Propostas de Estágio dos cursos de Licenciatura da UNEMAT	98
4.2.1. O curso de Letras	101
4.2.1.1. Tecnologia digital presente no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras ...	102
4.2.2. O curso de Pedagogia.....	105
4.2.2.1. Tecnologia Digital presente no Projeto Político Pedagógico de Pedagogia.....	107
4.2.3. O curso de Ciências Biológicas	111
4.2.3.1 Tecnologia Digital presente no Projeto Político Pedagógico de Ciências Biológicas	113
4.2.4. O curso de Matemática	114
4.2.4.1.Tecnologia digital presente no Projeto Político Pedagógico de Matemática.....	116
4.2.5. O Curso de História	119
4.2.5.1. Tecnologia digital presente no Projeto Político Pedagógico de História.....	121
4.2.6. O curso de Geografia	124
4.2.6.1 . Tecnologia digital presente no Projeto Político Pedagógico de Geografia.....	126
4.2.7. O curso de Computação	128
4.2.7.1. Tecnologia digital presente no Projeto Político Pedagógico de Computação	129
4.2.8. O curso de Educação Física	132
4.2.8.1.Tecnologia digital presente no Projeto Político Pedagógico de Educação Física ..	133
4.3. Panorama dos cursos de Licenciatura da UNEMAT: uma síntese	136

CAPÍTULO V

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNEMAT PARA O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL: ENTRELAÇANDO DADOS.....	137
5.1. Perfil dos professores orientadores de estágio	138
5.2. Atuação docente e o Estágio Supervisionado	141
5.3- O docente e sua relação com a tecnologia.....	147
5.4. Opinião sobre o uso da Tecnologia Digital e condições dos laboratórios de informática	164

CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
REFERÊNCIAS	188
ANEXO A- Questionário direcionado aos professores dos cursos de licenciaturas da UNEMAT/CÁCERES	195
ANEXO B- Questionário direcionado aos alunos dos cursos de licenciatura da UNEMAT/CÁCERES.....	198
ANEXO C – Quadros de reserva dos laboratórios de informática da UNEMAT - Cáceres – período letivo 2012/01	200
ANEXO D – Ofício encaminhado à Divisão Acadêmica da UNEMAT/CÁCERES ...	206
ANEXO E – Ofício encaminhado aos Departamentos dos cursos de licenciatura da UNEMAT/CÁCERES	207

INTRODUÇÃO

O Século XX foi marcado pelo desenvolvimento acelerado da tecnologia eletrônica, com atenção especial à informática, o computador e a Internet, dentro do que denominamos atualmente como TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação). As TICs são parte integrante da realidade contemporânea. A partir de seu uso tem-se um leque de potencialidades que faz parte de nossa vida nos mais variados aspectos.

Com relação à Educação, podemos afirmar que um dos grandes desafios do Século XXI é reconstruir o modelo educacional existente, de maneira que a escola não fique alheia ao processo de informatização, o qual se torna necessário para a promoção de uma educação mais justa, igualitária e moderna para todos.

Podemos afirmar que o ponto de partida para a realização deste estudo surgiu após o concurso público que realizamos em 2006, momento em que ingressamos na carreira docente no curso de Licenciatura em Computação, para atuar na área educacional. Ressaltamos que este curso ainda é um dos poucos ofertados no Estado de Mato Grosso e no Brasil, panorama esse, que se “justifica” em virtude da necessidade de se ter profissionais preparados nas escolas para lidarem com o uso pedagógico do computador. Observa-se, que com o passar dos anos, a preocupação dos gestores educacionais se centrou muito mais na oferta de cursos técnicos e aligeirados para suprir a demanda de utilização do computador e à implantação dos laboratórios de informática nas escolas, deixando para segundo plano a oferta de cursos de licenciatura nessa área.

Atuamos há vários anos como professora da disciplina de Estágio Supervisionado e em outras relacionadas à informática no curso de Licenciatura em Computação, Pedagogia e Matemática, todos da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *lócus* em que realizamos nossas pesquisas através do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologia (GEPET). Por meio desse grupo é que desenvolvemos o projeto *Informática Educativa no Pólo de Cáceres-MT: diagnóstico e perspectivas*, de cujo projeto fez emergir algumas questões que nos chamaram a atenção, instigando-nos para a escrita de uma proposta de estudo, a qual resultou em nossa aprovação no Mestrado em Educação da UNEMAT. Nessa perspectiva, procuramos levantar pontos importantes sobre as atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado dos cursos de Licenciatura frente ao uso dos ambientes

informatizados.

Com base em estudos do GEPET, observamos que nos últimos anos em nossa região geoes educacional de Cáceres são inúmeras as dificuldades encontradas pelos professores de diferentes áreas de conhecimento para trabalharem com as tecnologias digitais em sala de aula. A partir desse panorama, emerge uma discussão complexa no que tange a uma formação de professores voltada para o uso dessas tecnologias. Essa discussão é bastante interessante para a área educacional, de modo a fornecer elementos riquíssimos para entender e repensar os fundamentos da prática de ensino na formação dos futuros professores.

Alguns estudiosos da Educação afirmam que a identidade do docente é construída durante o exercício de sua profissão, no entanto, é durante a formação inicial que ela será realmente alicerçada por meio dos pressupostos teórico-práticos e das diretrizes para formação de professores, os quais estão presentes nos cursos formadores, sendo esses pressupostos e diretrizes decisivos para a consolidação da identidade do docente no decorrer da sua profissionalidade.

Nesse sentido, entendemos que a formação inicial tem *papel capital* no processo formativo dos novos docentes, principalmente aquela proporcionada pelo Estágio Supervisionado, já que ela deve pautar-se na investigação da realidade, visando a compreensão das ações realizadas pelos estagiários, as quais são marcadas por um processo reflexivo promovido entre os professores/formadores e os futuros docentes, ao examinarem de forma crítica o pensar e o fazer em sua própria prática.

Visualizamos o estágio como um momento de estudos teórico-práticos desenvolvidos pelos estudantes em instituições públicas e/ou privadas. É o primeiro contato com os desafios e a realidade de sua profissão, com a finalidade de adquirir experiência profissional. Deste modo, observamos que teoria e prática são indissociáveis, ou seja, não existe uma prática sem teoria e vice-versa.

Isso posto, temos a prática o Estágio Supervisionado, como atividade de fundamental importância na formação profissional, pois, por meio dele, busca-se vivenciar situações concretas do cotidiano, permitindo contato direto com o futuro local de trabalho, ou seja, sua realização, se bem feita, ajuda a compreender a realidade encontrada no cotidiano escolar, e a partir das contingências encontradas, pode-se obter experiências e mecanismos para intervir no “chão da escola”, aperfeiçoando as práticas ali existentes.

Chamamos a atenção nesse momento, para a importância da formação de um profissional que consiga desenvolver atividades integrando os conteúdos estabelecidos nas ementas das disciplinas com o uso das tecnologias digitais¹; além de realizar e construir parcerias quanto ao desenvolvimento de projetos inter, trans e multidisciplinares, de modo a auxiliar no processo de ensino-aprendizagem de outros professores e de alunos, promovendo, assim, um aprendizado mais efetivo e uma educação mais inclusiva, já que as tecnologias digitais são ferramentas que se fazem presentes praticamente em todas as ramificações da sociedade humana, sendo utilizadas nas diversas áreas de conhecimento e nos mais variados campos de atuação.

Dessa forma, o campo da formação de professores não pode ficar alheio ao processo de informatização, que se torna necessário para promoção de uma educação mais justa, igualitária e moderna, sendo de fundamental importância repensar sobre o processo de ensino-aprendizagem apoiado pelas tecnologias. Faz-se necessário, contudo, pensar uma formação que contemple o uso didático do computador face aos conteúdos estabelecidos no currículo escolar, já que integrar o uso didático dessa ferramenta poderá dinamizar o processo de ensino-aprendizagem de professores e alunos, promovendo um aprendizado mais efetivo e de qualidade.

Nessa perspectiva, surge uma série de inquietações no horizonte dos professores (a partir da realidade de atividades desenvolvidas nos espaços escolares); haja vista, as dificuldades encontradas pelos professores de diferentes áreas de conhecimento em trabalhar com as tecnologias digitais em sala de aula, emergindo uma discussão complexa, no que tange a formação dos professores quanto ao uso das tecnologias digitais auxiliando na prática docente, desenvolvendo uma série de questões, ainda sem respostas. Certamente, são questões, que ao serem respondidas, iluminarão discussões referentes à formação dos licenciados em Computação, especialmente os da Universidade do Estado de Mato Grosso, desvelando práticas existentes na academia, de modo a contribuir para o desenvolvimento das atividades do estágio, já que essa prática faz parte da formação dos futuros professores.

A presente pesquisa compreende 5 partes, sendo a primeira, denominada: **Aspectos**

¹ O termo Tecnologias Digitais, de acordo com Vani Moreira Kenski, em seu livro Educação e Tecnologias: o novo ritmo da informação (2007) é a convergência das tecnologias de informação e de comunicação para a configuração de uma nova tecnologia, a digital, ou seja, as tecnologias digitais reúnem a computação (a informática e suas aplicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados, imagens, sons, etc.) e os mais diversos tipos, formas e suportes em que estão disponíveis os conteúdos (livros, filmes, fotos, músicas e textos), por isso, optamos em nosso estudo pela utilização do termo por entender ser o mais adequado ao estudo.

metodológicos: o caminho percorrido na pesquisa, por meio da qual, abordamos o contexto da pesquisa, desde o nosso interesse por ela a partir de experiências vividas no Estágio Supervisionado, bem como durante a nossa participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Tecnologia (GEPET), motivando, assim, a busca de nosso objetivo principal, que consiste em compreender a utilização ou não da tecnologia digital nos cursos de licenciatura da Universidade do Estado de Mato Grosso por meio do desenvolvimento de atividades teórico-práticas do estágio supervisionado no processo ensino-aprendizagem dos futuros docentes.

Desse modo, os sujeitos da pesquisa compreendem os professores orientadores da disciplina de estágio e alunos estagiários do último ano dos cursos de Licenciatura da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT do Campus Universitário Jane Vanini, em Cáceres, sendo os cursos de: Biologia, Computação, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. Para, alcançar nossos objetivos, optamos pela pesquisa quanti-qualitativa, de caráter exploratório-explicativa. Como técnicas para a coleta e análise dos dados, trabalhamos com: a análise documental dos PPPs dos 8(oito) cursos de Licenciatura da UNEMAT e a aplicação de questionário para professores orientadores de estágio e alunos do 7º e 8º semestre dos cursos de licenciatura.

Na segunda parte: **Políticas de formação de professores e as normatizações do Estágio Supervisionado**, fazemos uma breve abordagem da formação dos professores no Brasil, trazendo os marcos legais das licenciaturas, após a LDB n° 9.394/96, bem como o desenvolvimento do Estágio Supervisionado nos cursos, enfatizando as normativas do Estágio Supervisionado na Universidade do Estado de Mato Grosso.

Na terceira parte: **A formação do docente e a necessidade de uso das tecnologias a Educação**, descrevemos sobre a importância da Formação docente, e construção do conhecimento na formação inicial, identificando os tipos de desenvolvimento do conhecimento do docente em atividade no ensino. Trazemos um breve contexto sobre as tecnologias digitais na educação, referenciando algumas sinalizações da LDBEN 9.394/96 e PNCs quanto ao uso das tecnologias, bem como das Diretrizes Curriculares quanto a formação inicial dos professores em relação ao uso das TICs na educação, e ainda a formação docente propiciada pelo MEC para o uso do computador na Educação Básica. E por fim, refletimos sobre a importância de rever práticas, quanto à inserção dessas tecnologias no cotidiano docente.

Na quarta parte: **Os cursos de Licenciatura da UNEMAT como foco da pesquisa**, trazemos um breve contexto sobre o surgimento da UNEMAT no interior do Estado de Mato Grosso, enfatizando a situação dos laboratórios de informática da instituição e destacamos a análise tanto dos Projetos Político Pedagógico dos cursos de Licenciatura, quanto da abordagem das tecnologias digitais na formação docente.

Na quinta parte: **O estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura da UNEMAT e sua realidade frente o uso da tecnologia digital: entrelaçando dados**, apresentamos e discutimos os dados revelados a partir da aplicação dos questionários para os professores supervisores de estágio e os alunos do último semestre dos cursos de licenciatura, traçando afinidades ou não com as análises dos PPPs.

Por fim, apresentamos nossas **Considerações finais**, momento em que fazemos algumas reflexões e recomendações, com apontamentos quanto ao uso da tecnologia digital na formação de professores; já que, de forma gradativa, os docentes estão descobrindo (com a ajuda da universidade) as potencialidades desses recursos, os quais podem propiciar o desenvolvimento de atividades mais dinâmicas, criativas e principalmente de maior interação entre alunos e professores, alunos e alunos, e alunos e computador.

O estudo tem por finalidade apresentar uma profunda reflexão sobre a formação propiciada na Universidade do Estado de Mato Grosso quanto ao uso da tecnologia digital. Nesse sentido, acreditamos que com a apresentação dos dados, poderemos buscar melhorias na qualidade dos Estágios Supervisionados dos cursos da UNEMAT, não só no *Campus* de Cáceres, mas em todos os *Campi* que possuem cursos de licenciatura, de modo, que a partir dos resultados desta pesquisa será possível refletir mais sobre o atual contexto dos estágios frente ao uso das tecnologias digitais.

Entendemos que assim será possível, compreender melhor a formação que se tem, e conseqüentemente, que ela possa ser repensada e aperfeiçoada, o que, certamente, culminará com a melhoria da qualidade de ensino dos professores orientadores do estágio, da prática dos estagiários dos cursos de Licenciatura e dos futuros professores, e posteriormente, na qualidade de ensino dos alunos que estudam nas escolas onde esses profissionais atuarão, contribuindo para a melhoria e obtenção de uma educação mais justa, moderna e igualitária para todos os brasileiros.

CAPÍTULO I

ASPECTOS METODOLÓGICOS: O CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA

1.1. Contexto da pesquisa

O ponto de partida para a realização deste estudo surgiu em 2006, após nosso ingresso na carreira docente na Universidade do Estado de Mato Grosso, tornando a Instituição, foco de nossa pesquisa, de modo a possibilitar o levantamento de pontos importantes sobre as atividades desenvolvidas pelos professores orientadores de estágio com a utilização da tecnologia digital, em específico, nos cursos de licenciatura do *Campus* de Cáceres-MT, por se tratar do maior entre os 11 campi da UNEMAT. Vale ressaltar que o referido *Campus* é responsável pela formação de uma parcela significativa de professores que atuam nos espaços escolares em Mato Grosso, trabalhando praticamente em todos os níveis e modalidades de ensino, fornecendo elementos relevantes para entender e repensar fundamentos da prática de ensino na formação docente dos licenciados.

Sabemos que não é fácil escolher uma metodologia completa, capaz de atender todos os fenômenos educacionais, já que ao desenvolver uma pesquisa vamos lidar com variadas pessoas, com uma diversidade de características e complexidades. Dessa forma, o estudo foi realizado a partir de técnicas quanti-qualitativas, tratando tais técnicas dentro do princípio do movimento. De acordo com Gamboa (2007, p.105) “[...] as duas dimensões não se opõem, mas inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem uma separada da outra”.

De acordo com o autor, dependendo do enfoque da pesquisa, frequentemente são utilizados resultados e dados expressos em números. Porém, se tais números forem interpretados e contextualizados a luz da dinâmica social mais ampla, a análise torna-se qualitativa, ou seja, na medida em que inserimos os dados na dinâmica da evolução do fenômeno e este dentro de um todo maior compreensivo, é preciso articular as dimensões qualitativas e quantitativas em uma inter-relação dinâmica, como categorias utilizadas pelo sujeito na explicação e compreensão do objeto, procurando a síntese entre os elementos conflitantes que levam a explicação do fenômeno, culminando com a transformação de uma

realidade, de modo a buscar novas maneiras de articular elementos constitutivos da investigação.

Dessa forma, devido ao enfoque do estudo demos ênfase à análise qualitativa, pois para criar um corpo de conhecimento sobre certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar características específicas, ou seja, não se busca qualquer conhecimento, mas um conhecimento que vá além do entendimento imediato sobre determinada explicação ou da compreensão da realidade que se observa.

De acordo com Gatti (2009, p. 10):

Quem pesquisa procura descrever, compreender ou explicar alguma coisa. É uma das maneiras de que nos valemos, em última análise, em qualquer campo de conhecimento, para solucionar problemas. Para responder a algumas incógnitas, segundo alguns critérios.

Pode-se dizer que o conhecimento obtido pela pesquisa é algo vinculado a critérios de escolhas e interpretações de dados, independente da natureza destes dados. É certo, que os critérios também têm a ver diretamente com a teoria que se vem trabalhando ao pesquisar, bem como não são únicos e universais. Cada pesquisador após elaborar o problema da pesquisa, vai buscar seus critérios e seu referencial de segurança para fundamentar o seu trabalho.

Nessa perspectiva, nossa investigação é de caráter exploratório- explicativa, sendo exploratório, porque permite ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema, e ainda, deseja delimitar ou manejar com maior segurança uma teoria cujo enunciado resulta demasiado amplo para os objetivos da pesquisa que tem em mente realizar. (TRIVIÑOS, 2009).

De acordo com Triviños (2009) quanto aos estudos de natureza exploratória pensa-se ser aparentemente simples, de modo a eliminar o cuidadoso tratamento científico que todo investigador tem presente nos trabalhos de pesquisa. No entanto, “esse tipo de investigação, não exige a revisão da literatura, as entrevistas, o emprego de questionários, tudo dentro de um esquema elaborado com a severidade característica de um trabalho científico”. (p. 109).

Quanto à investigação explicativa, Gil (2002) nos aponta que ela tem como preocupação central identificar fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo, é o tipo mais complexo e

delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente. Para Triviños (2009) “a pesquisa explicativa buscará o porquê, a razão, a explicação dos fatores determinantes sobre o objeto estudado” (p. 110).

1.2. Objetivos da pesquisa

Para realização do estudo, temos por objetivo principal, compreender a utilização ou não da tecnologia digital nos cursos de licenciatura da Universidade do Estado de Mato Grosso por meio do desenvolvimento de atividades teórico-práticas do estágio supervisionado no processo ensino-aprendizagem dos futuros docentes.

Para atingir esse objetivo maior, perseguimos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar o perfil dos professores que atuam nas disciplinas de Estágio Supervisionado dos cursos de Licenciatura;
- Analisar de que forma os Projetos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura contemplam as tecnologias digitais na formação docente;
- Perceber se os professores orientadores de estágio abordam o uso das tecnologias digitais durante as atividades teórico-práticas dessa disciplina, identificando a forma de abordagem dessas tecnologias;
- Verificar, a partir do ponto de vista de estagiários dos cursos de licenciaturas, se há incentivo para o uso das tecnologias digitais por parte dos orientadores de estágio, durante a execução das atividades acadêmicas teórico-práticas;
- Analisar a frequência de uso dos Laboratórios de informática da Universidade pelos estagiários dos cursos de Licenciatura, identificando aqueles que mais os utilizam; e por fim,
- Levantar as condições de uso dos laboratórios de informática da UNEMAT (estrutura física e logística).

1.3. Os sujeitos da pesquisa

O presente estudo tem como universo de pesquisa *os professores orientadores da disciplina de estágio e alunos estagiários do último ano dos cursos de Licenciatura da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT do Campus Universitário Jane Vanini, em Cáceres, sendo 8(oito) cursos, sendo: Biologia, Computação, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia.*

1.4. Técnicas de coleta e análise dos dados

Para atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, utilizamos duas técnicas para a coleta e análise dos dados, sendo: a análise documental e a aplicação de questionário. É necessário, enfatizar que a coleta se deu em dois momentos, inicialmente, realizamos a análise documental dos PPPs² dos cursos de Licenciatura, a qual se deu após a entrega dos documentos em questão pelos coordenadores dos cursos da UNEMAT, entre os meses de outubro/2011 a fevereiro/2012, e posteriormente, trabalhamos com o questionário, este aplicado entre os meses de maio a junho/2012.

Quanto a essas técnicas, destacamos como suas principais características:

- **Análise documental:** refere-se à análise de documentos onde constam informações estáveis e ricas a cerca do objeto estudado. Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, não sendo apenas uma fonte de informações contextualizadas, mas eles surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto, além de poder complementar informações obtidas por outras técnicas de coletas.

Na análise do Projeto Político Pedagógico dos cursos e das Propostas Pedagógicas de Estágio (nos cursos que as possuíam), buscamos traçar afinidades entre eles, bem como verificar se as propostas contidas nos PPPs e nos PPEs se concretizavam nas práticas desenvolvidas pelos orientadores de estágio. Foram também coletadas informações contidas

² Nesse estudo, optamos por utilizar o termo Projeto Político Pedagógico (PPP), independentemente das diferentes nomenclaturas adotadas nos projetos dos cursos de licenciatura pesquisados na UNEMAT, sendo o tema aprofundando na seção 4.2.

no caderno de agendamento dos laboratórios de informática da Universidade, por ser a fonte, onde constam os registros de reserva para uso dos laboratórios, pelos diversos cursos.

Em relação à análise documental, Cautley (1981) discorre que por meio dessa técnica busca-se identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Ludke e André (1986) reforçam esse pensamento ao salientarem que os documentos constituem uma fonte poderosa, onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, além de representarem uma fonte natural de informação, não apenas informações contextualizadas, mas que surgem num contexto e fornecem dados sobre a temática pesquisada.

▪ **Aplicação de questionário:** refere-se à coleta de informação diretamente no ambiente natural dos sujeitos.

No processo de coleta de dados foi aplicado um questionário com a seguinte amostragem de professores e alunos:

a) Professores orientadores de estágio: foi aplicado esse instrumento a pelo menos um professor orientador de cada semestre, em cada curso, de modo que o pesquisado pudesse discorrer sobre o tema proposto com base nas informações relacionadas à sua prática e no desenvolvimento do estágio em todas as suas fases, contemplando 28 professores, conforme descrição detalhada no quadro a seguir:

Quadro 1: Distribuição dos professores de estágio por curso e semestre - 2012/01

Semestres	Cursos							
	Biologia	Computação	Educação Física	Geografia	História	Letras	Matemática	Pedagogia
5° Sem.	1	2	0	0	1	3	0	2
6° Sem.	2	2	2	1	2	3	1	2
7° Sem.	1	2	2	2	1	3	1	2
8° Sem.	2	1	2	1	2	0	1	2
Total de cada curso	6	7	6	4	6	9	3	8
Amostra ajustada por curso	4	4	3	3	4	3	3	4
Total da amostra ajustada: 28								

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações cedidas pelas secretarias dos cursos.

A amostra dos professores em nosso estudo corresponde a um pouco mais de 50% da população dos docentes do estágio. Conforme descrito anteriormente, aplicamos o questionário a pelo menos um professor atuante na disciplina de estágio de cada semestre, isso somente nos casos em que tivemos a atuação de 2 (dois) professores por semestre, atendendo o que diz na Resolução 038/2009 *Ad Referendum* do CONEPE, ao contemplar em seu § 2º que: “nos casos em que o número de acadêmicos/estagiários ultrapassar o número de 20 (vinte), poderá ser atendido por 2 (dois) professores”. No curso em que tivermos a atuação de 2 (dois) professores na disciplina de estágio, e ainda, o mesmo professor trabalhando em mais de 1 (um) semestre de estágio, optamos pela sua exclusão, de forma que o professor respondesse o questionário apenas uma vez, não ocorrendo a repetição de informações, garantindo a confiabilidade nos dados da pesquisa.

b) Estagiários: foi aplicado um questionário aos estagiários do último semestre dos cursos de licenciatura - ano letivo 2012/01, por entendermos que esses acadêmicos já haviam passado pela maioria dos estágios dos cursos, e ainda, por serem sujeitos que potencialmente teriam condições de fornecer as informações relacionadas à temática em estudo. Os dados que emergiram dos questionários aplicados aos alunos foram importantíssimos para o estudo no sentido de confirmarem ou não, os relatos descritos pelos orientadores de estágio – quando da realização das atividades teórico- práticas, pelos acadêmicos.

Quanto ao questionário, Oliveira e Lima (2010, p. 17) descrevem que se deve primar pela elaboração de questões abertas e/ou fechadas que visam responder ao problema da pesquisa, levando-se sempre em consideração os objetivos propostos e, tendo-se, a preocupação de conter nele perguntas relevantes para sua finalidade.

No caso do questionário aplicado aos alunos, devido ao número de estagiários ser bem superior ao de docentes para a definição do tamanho da amostra, optamos em trabalhar com a amostragem estratificada, selecionando 30% dos alunos estagiários dos 8 (oito) cursos de licenciatura (amostra considerada por nós significativa) perfazendo um total de 47 sujeitos, de modo, que todos tivessem a mesma probabilidade de pertencer à amostra, conforme detalhado em quadro a seguir.

Quadro 2: Distribuição dos alunos matriculados no último semestre da disciplina de Estágio

Curso do Campus de Cáceres	Questionários Aplicados			
	Alunos			
	Alunos Matriculados na disciplina de Estágio	Percentual da Amostra por curso (30%)	Amostra por curso com ajustamento	Questionários Respondidos
Letras	18	5,4	5	6
Pedagogia	30	9	9	9
Biologia	22	6,6	7	7
Matemática	10	3	3	3
Geografia	16	4,8	5	4
História	23	6,9	7	7
Computação	5	1,5	2	2
Ed. Física	36	10,8	11	11
TOTAL	142	42,6	48	49

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações cedidas pela Divisão Acadêmica de Cáceres.

Segundo Barbeta (2004, p. 41), “num levantamento por amostragem, a seleção dos elementos que serão efetivamente observados deve ser feita sob uma metodologia adequada, de tal forma que os resultados da amostra sejam informativos, para avaliar características de toda a população”. Barbeta salienta que a técnica da amostragem estratificada consiste em dividir a população em estratos e subgrupos. Desse modo, trabalhamos com 8 (oito) estratos, correspondendo-os aos cursos de Letras, Pedagogia, Matemática, Computação, Biologia, Educação Física, Geografia e História. A amostragem de estagiários nesses estratos foi constituída após a disponibilização da listagem dos alunos-estagiários dos cursos, pela Divisão de Apoio Acadêmico.

Os sujeitos de cada estrato foram selecionados por nós com o uso do recurso de seleção do aplicativo Microsoft Excel, com base nos seguintes procedimentos: clicando-se em “Dados”; “Análise de dados”; “Amostragem”; “Intervalo de Entrada (selecionando-se o campo onde estavam os dados a serem considerados na amostra)”; “Aleatório”; “Número de Amostras (inserindo-se o número de sujeitos que compunham a amostra)”, “Intervalo de saída (clicando-se em uma célula vazia da planilha)” e finalizando-se com o “Ok”. O sorteio foi feito para cada curso de licenciatura em separado e sem reposição, isto é, cada sujeito só poderia ser sorteado uma única vez.

É preciso comentar que foi intencional a opção de aplicar os questionários aos professores e alunos no final do semestre, visualizando dar um tempo para que pudessem planejar suas atividades de estágio, inclusive com utilização do laboratório de informática. No entanto, essa estratégia, teve um ponto negativo, pois como os grupos de alunos e supervisores de estágio se dividiam para a execução das atividades práticas de estágio nas escolas, o acesso aos professores e alunos foi muito difícil, devido às aulas nas diversas escolas. Sendo, assim, foram necessários inúmeros retornos aos cursos de Licenciatura para encontrar os acadêmicos e professores.

Em relação à seleção dos acadêmicos participantes da pesquisa, conforme comentado anteriormente, esse processo se deu através de sorteio aleatório, utilizando o recurso de sorteio do Excel, no entanto, em alguns cursos devido ao término da disciplina de estágio, houve a substituição de alguns sujeitos sorteados pelo seu suplente (cada estrato teve 2 suplentes sorteados anteriormente pelo Excel), e na falta desses, houve a substituição por um acadêmico que tivesse interesse em responder o questionário na sala.

A definição da escolha por sorteio está sustentada em Barbata (2004, p. 45) o qual afirma que: “Para a seleção de uma amostra aleatória precisamos ter uma lista completa dos elementos da população (ou de unidades de amostragem apropriada). Este tipo de amostragem consiste em selecionar a amostra através de um sorteio, sem restrição.”

No processo de análise e sistematização dos dados, utilizamos o procedimento de Análise de Conteúdo, que segundo Triviños (1987), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, para obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens, com a finalidade de conhecer a fundo o objeto de nossa pesquisa.

Bardin (2011) por sua vez, salienta que Análise de Conteúdo é: o conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das Mensagens.

O autor nos coloca que a Análise de Conteúdo compreende alguns aspectos. No primeiro aspecto, salientam-se os processos e produtos elaborados pelo pesquisador, averiguando as percepções do sujeito (formas verbais), que se dá através de entrevistas e/ou questionários. O outro aspecto, segundo ângulo de enfoque, analisa elementos produzidos

pelo meio que está representado; pelos Documentos (internos, relacionados com a vida peculiar das organizações e destinados, geralmente, para o consumo de seus membros; e externos, que têm por objetivo, principalmente, atingir os membros da comunidade em geral).

Em nosso caso nesta pesquisa, analisamos: a) o conteúdo contemplado nos PPPs dos cursos de Licenciatura, com relação ao uso da tecnologia digital no âmbito universitário e, b) as respostas dadas pelos professores orientadores de estágio e pelos alunos estagiários do 8º semestre de cada curso por meio do conteúdo dos questionários aplicados.

Conforme Bardin (2011) ao utilizarmos a Análise de Conteúdo, podemos utilizar a unidade de Registro:

A análise de registro – É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a **categorização** e a contagem frequência. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina certa ambiguidade no que diz respeito aos critérios de distinção das unidades de registro. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o ‘tema’, enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como a ‘palavra’ ou a ‘frase’. (BARDIN, 2011, p. 134) (Grifo nosso)

Em nosso estudo, trabalhamos com duas formas distintas de análise. Na primeira forma, trabalhamos com a Análise documental, que se deu em dois momentos: inicialmente realizamos leitura exaustiva e minuciosa dos PPPs dos cursos – incluindo os ementários de todas as disciplinas; em seguida, trabalhamos com a Unidade de Registro de Palavra, por meio da qual buscamos nos documentos, palavras como: tecnologia, tecnologia digital, tecnologia da informação e comunicação, informática e informática educativa. Nos dois momentos buscávamos obter informações que nos ajudassem a conhecer melhor o uso pedagógico da tecnologia digital nos cursos de licenciatura da Unemat. Segundo Bardin (2011) a Unidade de Registro de Palavra é a menor unidade utilizada na Análise de Conteúdo, podendo ser uma simples palavra (oral ou escrita, que é o nosso caso), um símbolo ou um termo. Para tanto, para agilizarmos o processo optamos por utilizar o recurso do localizar do editor de texto do *Microsoft Word*.

Na segunda forma, tivemos a análise dos dados dos questionários aplicados aos professores e alunos. Optamos por trabalhar com a categorização de dados, utilizando para tanto, categorias de análise emergentes, pelo fato das mesmas emergirem das respostas dos informantes. Ou seja, as categorias foram sendo construídas à medida que elas iam surgindo nas respostas, sendo interpretadas posteriormente à luz das teorias. No processo de análise

dos dados, utilizamos também a técnica de triangulação, que segundo Bardin (2011), tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Triviños (1987), completa esse pensamento ao salientar que, por ser a Coleta de Dados e a Análise uma etapa no processo da pesquisa qualitativa, ou duas fases que se retroalimentam constantemente, só didaticamente podemos falar em tais aspectos de forma separada. Isso quer dizer que qualquer ideia do sujeito, documento etc., é imediatamente descrita, explicada e compreendida, à medida que isso seja possível na perspectiva da técnica da triangulação, ou seja, a partir da triangulação é possível relacionar informações que vem (vêm) do(s) sujeito(s) pesquisado(s), do meio que está (estão) inserido(s) e das categorias teóricas da pesquisa, podendo se exarar considerações a respeito do mesmo.

A partir dos dados revelados na pesquisa, entendemos ser possível buscar a melhoria na qualidade dos Estágios Supervisionados dos cursos da UNEMAT, não só no *Campus* de Cáceres, mas em todos os *Campi* que possuem cursos de licenciatura. Desse modo, a partir da pesquisa será possível refletir sobre o atual contexto dos estágios frente ao uso das tecnologias digitais, havendo a possibilidade de compreender a formação que se tem, e consequentemente, que ela possa ser repensada e aperfeiçoada. A nosso ver, isso pode culminar com a melhoria da qualidade de ensino dos professores orientadores do estágio, com a prática dos estagiários dos cursos de Licenciatura, e posteriormente, com a qualidade de ensino dos alunos que estudam nas escolas onde esses profissionais atuarão, contribuindo certamente, para a melhoria da educação.

CAPÍTULO II

AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS NORMATIZAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Ao abordarmos a formação de professores no Brasil, não tem como desconsiderar o fato de que somente em meados do século XX é que realmente começa o processo de expansão da escolarização básica no país, e de que seu crescimento real em termos de rede pública de ensino vai dar-se em fins dos anos de 1970 e início dos anos 1980.

Isto posto, neste capítulo apresentamos uma breve contextualização de como ocorreu o processo de implantação dos cursos de formação de professores no Brasil, trazendo posteriormente estudos sobre os marcos legais desses cursos após a LDBEN nº 9.394/96, bem como o desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado nos cursos de formação docente, enfatizando, as normativas do Estágio Supervisionado na Universidade do Estado de Mato Grosso.

2.1. Os cursos de formação de professores no Brasil: resgate histórico

De acordo com Gatti (2009), a formação de professores em cursos específicos é inaugurada no Brasil no final do Século XIX com o surgimento das Escolas Normais, destinadas à formação de docentes para as *primeiras letras*, essas escolas correspondiam ao nível secundário da época, perdurando por décadas, já que a oferta de escolarização era bem escassa no país, sendo destinada a bem poucos. A autora descreve que no início do Século XX aparece a preocupação com a formação de professores para atuar no ensino secundário (que corresponde hoje ao ensino médio) em cursos regulares e específicos. Assim, a formação desse tipo de professor inicia-se com a criação de universidades, já que até então, tinha o trabalho exercido por profissionais liberais ou autodidatas, haja vista que o número de escolas secundárias, bem como o número de alunos, era bem pequeno.

Segundo Gatti (2009), com o início da progressão da industrialização no país nas primeiras décadas do Século XX, surge a necessidade de maior escolarização entre os trabalhadores, dando início a uma pequena expansão no sistema de ensino, que para atender esse panorama, verificou a necessidade de maior número de professores. Então, nos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis, acrescenta-se um ano a mais com disciplinas da área

de educação para a obtenção da licenciatura, essa, dirigida à formação de docentes para o ensino secundário (formação que veio a denominar-se 3 + 1). Esse modelo vai se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as Escolas Normais, os quais tinham também, por extensão, conforme portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

Gatti (2009) salienta, que havia naquela época uma diferenciação entre o professor polivalente (para as primeiras séries de ensino) e o professor especialista (para as demais séries). Essa diferenciação fica histórica e socialmente instaurada, sendo vigente até nossos dias, tanto na organização dos cursos quanto na carreira e salários, e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos - mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica.

Observa-se que qualquer inovação na estrutura das instituições e dos cursos formadores de professores, esbarra na representação tradicional e nos interesses instituídos, que dificultam repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases; assim como a implementação, de fato, de um formato novo que poderia propiciar saltos qualitativos na formação dos novos professores, com reflexos nas escolas, como ocorreu em países como Cuba, Coréia do Sul e Irlanda. (GATTI, 2009, p. 37)

Ao buscar a legislação brasileira a partir dos anos de 1960, verificamos que os fundamentos legais que nortearam a estrutura curricular dos cursos de formação de professores no país, foram respaldados nas Leis de número 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82. Pela Lei nº 5.692/71 ocorre a reformulação da educação básica, momento em que há a extinção das escolas normais – passando a formação advinda delas a ser feita em uma habilitação do ensino de segundo grau denominada de Magistério, que por sua vez perde algumas de suas especificidades, já que deveria ajustar-se em grande parte ao currículo geral do ensino de segundo grau (hoje, ensino médio).

Gatti (2009) nos alerta que com o fim das Escolas Normais e a introdução da Habilitação Magistério, entre outras habilitações do então 2º grau, a formação do professor de 1ª a 4ª série terminou sendo feita por um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, de fato, muito reduzida em razão da nova estrutura curricular desse

nível de ensino. Pesquisas mostram que acabou ocorrendo uma descaracterização crescente dessa habilitação no que se refere à formação para a docência (MELLO, 1985). Inclusive, por indução do governo federal a partir de 1982, tomavam corpo em alguns estados do país, e por esses financiados, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS), criados em busca de garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, devido aos problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação Magistério.

Os CEFAMS ofereciam formação em tempo integral, com três anos de curso, currículo voltado à formação geral e pedagógica dos docentes, com ênfase nas práticas de ensino, e por esse motivo foi se expandindo em número. Pelas avaliações realizadas, conseguiram alto grau de qualidade na formação oferecida (GOMES, 1993; GROSBAUM *et al.*, 1993; Pimenta, 1995). Posteriormente, esses centros acabaram sendo fechados nos anos subsequentes à promulgação da Lei nº 9.394/96, nova LDBEN, que transferiu a formação desses professores para o nível superior. Assim, optamos em nosso estudo, por focar mais especificamente na nova LDBEN, Lei nº 9.394/96, já que ela trouxe algumas alterações importantes para as instituições formadoras e os cursos de formação de professores, conforme veremos a seguir.

2.2. Marcos legais dos cursos de formação de professores após a LDBEN nº 9.394/96

A LDBEN é a Lei maior da Educação, cujo objetivo é definir e regulamentar o sistema de educação brasileiro com base na Constituição de nosso país. Em sua publicação de nº. 9.394/96, de 23 de dezembro de 1996 (em que estamos nos referenciando), temos o reconhecimento da importância da atuação dos docentes no processo de ensino aprendizagem, dedicando atenção especial ao problema de formação de professores para a educação básica. A partir dessa Lei e outros documentos reguladores, abordamos nessa seção algumas orientações legais que explicitam como se dará a Formação de Professores, bem como o Estágio Supervisionado no Brasil.

Por meio da LDBEN 9.394/96 ficam estabelecidos para o nosso país os fundamentos da formação dos profissionais da educação:

Art. 61º. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (Grifo nosso).

Desse modo, o artigo indica que a formação de profissionais para atuar nos diferentes níveis e modalidades de ensino, requer um conjunto de conhecimentos que associam teoria e prática, que se dão através da formação inicial e capacitação em serviço, aproveitando-se experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Conforme abordagem do Capítulo VI, para se atuar na educação básica é necessário:

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Grifo nosso).

Verifica-se que tanto o Art. 62 (citado anteriormente) quanto o 63 (a seguir), se referem as modalidades dos cursos de formação de professores e sua localização institucional. O Art. 63 descreve que:

Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I. Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o **Curso Normal Superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;**

II. **Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior** que queiram se dedicar à educação básica;

III. **Programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.** (Grifo da autora)

A nosso ver, não poderíamos deixar de comentar alguns pontos importantes em relação aos dois artigos, que se referem: a) a definição de todas as licenciaturas como plenas; e, b) a reafirmação do ensino superior como nível desejável para a formação do professor das séries iniciais (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental).

Ressaltamos ainda a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE) para a formação de professores, coerente com o princípio de flexibilidade da LDBEN 9.394/96. A Resolução CNE 01/99 deixa em aberto a localização dos ISE, que pode ser tanto dentro quanto fora da estrutura universitária – e os posicionam como instituições articuladoras. Para tanto, determina a existência de uma direção ou coordenação responsável por articular a elaboração, execução e avaliação do projeto institucional, promovendo, assim, as condições formais de aproximação entre as diferentes licenciaturas, e conseqüentemente, o desenvolvimento da pesquisa sobre os objetos de ensino.

Dentre outras questões, identificamos nos artigos da Lei 9.394/96 os princípios de formação, competências a serem desenvolvidas, formas de organização dos Institutos atribuindo-lhes caráter articulador, composição de seu corpo docente, carga horária dos cursos e finalidades do Curso Normal Superior. Ou seja, aos ISE é atribuída a função de oferecer formação de professores para atuar na educação básica.

Essa regulamentação foi motivo da expedição do Parecer nº 133/01 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, por meio do qual fica evidenciado que a formação de professores para atuação multidisciplinar terá que ser oferecida em cursos de licenciatura plena. Pelo próprio parecer, fica esclarecido que:

- 1) Quando se tratar de universidades e de centros universitários, os referidos cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação, desde que observadas as diretrizes para formação de professores para educação básica em nível superior e respectivas diretrizes curriculares específicas para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental;
- 2) As instituições não universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e essa formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo ao disposto na Resolução do Conselho Nacional de Educação -CNE/CP 01/99.

Quanto à formação de professores em nível superior para atuarem na educação básica, existe uma meta a ser atingida em prazo determinado, conforme verificamos no Artigo 87 das Disposições Transitórias da LDBEN 9.394/96, sendo:

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano após a publicação desta Lei.

Parágrafo 4º – Até o fim da Década da Educação **somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.**

Apresentado esse quadro legal e tendo em vista as necessidades educacionais do país, a revisão da formação de professores para a educação básica é um desafio a ser enfrentado de imediato, de forma inovadora, flexível e plural, para assegurar efetivamente a concretização do direito do aluno de aprender na escola.

Mas o que vem a ser licenciatura? O Parecer CNE/CP 28/2001 esclarece que a licenciatura é uma licença, ou seja, trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, essa licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório, exigido por lei, aportando para o Parecer CNE/CP 21/2001.

O Parecer 28 esclarece que o diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. Sendo assim, o diploma é um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Aportando-nos ao mesmo Parecer, verificamos que as Licenciaturas foram criadas nas antigas faculdades de Filosofia, nos anos de 1930, motivadas pela preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para atuar na escola secundária, resultando como determina a legislação, na terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exigiu a definição de currículos próprios para a Licenciatura, cuja formação não pode ser confundida com a do Bacharelado, ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”, em que as disciplinas de natureza pedagógica tinham a duração prevista de um ano, justapondo-se as disciplinas de conteúdo, as quais tinha a duração de três anos.

Assim, temos o Parecer CNE/CP 28/2001 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, o qual é respaldado pelo Art. 12º da Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002, que remete à Resolução CNE/P 02, de 19 de fevereiro de 2002, o estabelecimento da carga horária total dos cursos de licenciatura:

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I- 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

II- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (Grifo nosso).

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em no mínimo, 3(três) anos letivos.

Nesse contexto é que estão inseridos os cursos de licenciatura, que agora procuram se adequar à legislação vigente. Vale ressaltar que em relação à formação em nível superior para os professores que já atuam na educação básica e não têm essa formação, existe uma meta estabelecida no Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172/2001, cuja formação em serviço, em nível superior, deve ser atingida em um prazo de 10 anos.

Barreiro (2006, p. 62) aponta que, com a publicação da LDBEN 9.394/96, o Conselho Nacional de Educação (CNE) passa a ser o órgão que define as diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação do país. Mesmo após a publicação da nova LDBEN, ainda se tem na estrutura curricular dos cursos de formação de professores a marca da legislação anterior – iniciando-se as primeiras adaptações de currículo a partir de 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores são promulgadas. Nos anos subsequentes essas adaptações prosseguem, quando as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo CNE, que por sua vez, tem a responsabilidade de estabelecer orientações para a elaboração dos currículos dos cursos, a serem respeitadas por todas as IES, de modo a assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

No texto do Decreto nº 3.276, de Dezembro de 1999, alterado posteriormente pelo Decreto nº 3.554/2000, temos a confirmação dessa responsabilidade do CNE, que em seu artigo 5º, salienta: “O Conselho Nacional de Educação, mediante proposta do Ministro de Estado da Educação, definirá as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica”.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, verifica-se que a sua redação centra-se no desenvolvimento de competências pessoais, sociais, e profissionais dos professores. Essas diretrizes postulam que a formação dos professores que atuarão nos diferentes níveis e modalidades da educação

básica observará alguns princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, levando em consideração: de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; e, de outro lado, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem para compreensão do processo de construção do conhecimento. Assim, as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo a resolução de situações problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (BRASIL, MEC/CNE, 2002).

Destacamos a seguir, o parágrafo 3º do artigo 6º, que reflete as perspectivas dessas diretrizes em relação à formação de professores:

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

- I. Cultura geral e profissional;
- II. Conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;
- III. Conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;
- IV. Conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;
- V. Conhecimento pedagógico;
- VI. Conhecimento advindo da experiência.

De acordo com Gatti (2009), as diretrizes também orientam que “a prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12), e enfatiza “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14). Os eixos articuladores para composição da matriz curricular são definidos em seis pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, conforme (Art. 11):

- 1) O dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- 2) O da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- 3) Da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- 4) Da formação comum com a formação específica;

- 5) Dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- 6) Das dimensões teóricas e práticas.

Ainda segundo Gatti (2009), em princípio, a Diretriz é o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência. No entanto, a autora salienta que nem todas as diretrizes a tomam plenamente como referência, e os cursos formadores de professores, embora em seus projetos pedagógicos mencionem essa diretriz maior, nem sempre a seguem de fato em seus currículos.

Enfatizamos que, mesmo com ajustes parciais em razão das diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica idéia de oferecimento de formação na área de disciplinas específicas com alto peso em número de disciplinas e horas-aula, praticamente sem integração com as disciplinas pedagógicas. Essas por sua vez, ficam com parcela reduzida no total de horas-aula ou atividades (GATTI; NUNES, 2008).

2.2.1. O Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores

Discussão sobre a teoria e a prática é um ponto muito debatido e sempre presente na discussão da formação de professores. Assim, surgem alguns questionamentos: são aspectos distintos, opostos ou complementares? De que modo deveriam ser abordados no processo formativo? Como os alunos percebem essa relação? Para sinalizar sobre tais questões, Ramalho, Nuñez, e Gauthier (2004, p.26), definem que:

[...] a teoria desempenha um papel essencial na sua relação dialética com a prática, sendo mais produtiva na medida em que se orienta em novas referências teóricas do saber científico e de outras formas de saberes, na medida em que se realiza com métodos sistematizados (atitude de pesquisa) que levam a uma posição crítica da prática em questão.

Nesse sentido, parece-nos claro que durante a formação inicial dos futuros professores se poderá efetivamente colocar em prática as novas referências teóricas do saber científico e de outros saberes, a partir do momento em que os acadêmicos se deparam com a realização do Estágio Supervisionado.

Ao aportar-nos para a definição da palavra Estágio no dicionário Aurélio, *on line*, encontramos a seguinte resposta: É um período de estudos práticos exigido dos candidatos ao exercício de certas profissões liberais: estágio de engenharia, estágio pedagógico; a) Período

probatório, durante o qual uma pessoa exerce uma atividade temporária numa empresa; b) Aprendizagem, experiência.

Segundo etimologistas, *estágio* provém do francês *stage*, ou do seu ancestral *estage*, por sua vez é oriundo do latim medieval *stadium*. Para Nascentes (1932), entretanto, *stage* deriva de *staticu*, que quer dizer "obrigação de residência", através do baixo latim *stagiū*. Por extensão, *estágio* passou a designar todo período de aprendizagem ou treinamento em uma profissão, cargo ou função. Expressa ainda qualquer situação transitória ou cada uma das etapas de um trabalho.

De acordo com Milanesi (2008), o Estágio Supervisionado pode ser entendido como uma disciplina de estreita relação com as demais da matriz curricular dos cursos. Sendo um momento de proporcionar ao estagiário, o conhecimento da realidade educacional em situação de trabalho, ou seja, momento oportuno para consolidar a formação inicial do futuro professor.

Bianchi (2009, p. 7) define o Estágio como: “[...] um período de estudos práticos para a aprendizagem e experiência e envolve, ainda, supervisão, revisão, correção e exame cuidadoso”. Para o autor, o estágio é o momento em que o acadêmico desempenha atividades práticas com o intuito de adquirir conhecimento em sua área profissional, e, nesse momento, o aprendiz deve ser acompanhado, supervisionado de perto pela Instituição de Ensino em que estuda.

Para Barreiro (2006, p. 28) “O estágio coloca-se como teórico-prático e não como teórico ou prático, devendo possibilitar, aos estagiários, melhor compreensão das práticas institucionais e das ações praticadas pelos profissionais”. Tomando como base essa afirmação, podemos considerar que o estágio torna-se teórico e prático, já que, o estudante/estagiário vai desenvolver uma atividade (por sua vez prática), imbuída de teorias que servem de pano de fundo para o resultado que se quer alcançar, ou seja, a teoria está na prática e vice versa, estando presente em qualquer profissão, sendo a prática de suma importância, indispensável e essencial para o desenvolvimento da aprendizagem e do conhecimento.

Piconez (1991, p.21) reforça esse pensamento ao salientar que: “O Estágio é, na verdade, um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material,

social e prática”. Nesse sentido, o estágio pode ser visto como uma atividade que poderá trazer imensos benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino; e, no que diz respeito à formação, certamente trará resultados positivos, sendo que a maior beneficiada será a sociedade e, em especial, a comunidade a que se destinam os profissionais egressos da universidade. (BIANCHI, 2002 p. 8).

Ao analisar as definições acima, verificamos que dentre os diversos autores que realizam estudos sobre o estágio supervisionado não há consenso quanto sua definição, ou seja, existem diferentes abordagens do que vem a ser estágio, principalmente em relação a ele ser prático e/ou teórico.

Adotamos a concepção de que estágio é um momento de estudos teórico-práticos, desenvolvido pelos estudantes em instituições públicas e/ou privadas, momento em que eles desempenham atividades em ambientes educacionais, experimentando e aplicando conhecimentos relacionados à formação obtida no curso. Desta forma, o estágio é o primeiro contato com os desafios e a realidade de sua profissão, com a finalidade de adquirir experiência profissional, ou seja, estágio é um campo de treinamento, um espaço de aprendizagem, não devendo ser apenas uma obrigação curricular do curso. No entanto, deve ser tratado como um trabalho igual a qualquer outro trabalho, pois, não é porque é estágio que deve ser de qualidade inferior, como é considerado na maioria das ocasiões nas Empresas e Instituições que recebem o estagiário.

Isso posto, temos a prática do Estágio Supervisionado, como atividade de fundamental importância na formação profissional, seja nos cursos de bacharelado, licenciatura (foco de nossa pesquisa), pois, por meio dela, busca-se vivenciar situações do cotidiano, permitindo contato direto com o futuro local de trabalho, possibilitando ao profissional deparar-se com possíveis desafios da carreira.

Na educação, a situação não é diferente, pois as atividades de estágio também ajudam a compreender a realidade encontrada no cotidiano escolar. A partir das contingências encontradas no estágio, o estudante poderá obter experiências e mecanismos para intervir no “chão” da escola, de modo que se possa criar, aperfeiçoar e modelar práticas existentes.

Chamamos a atenção nesse momento para a importância de um profissional que consiga desenvolver atividades integrando os conteúdos estabelecidos nas ementas das

disciplinas com o uso das tecnologias digitais, além de realizar e construir parcerias quanto ao desenvolvimento de projetos inter, trans e multidisciplinares, de modo a auxiliar no processo de ensino aprendizagem de outros professores e de alunos, promovendo um aprendizado mais efetivo e uma educação mais inclusiva em relação ao uso das tecnologias digitais.

Ao nos aportar ao texto da LDBEN 9.394/96, temos a sinalização para a formação de professores nas diferentes modalidades e níveis de ensino, destacando, o **Art. 65º**: que “**A formação docente**, exceto para a educação superior, **incluirá prática de ensino** de, no mínimo, **trezentas horas**” (Grifo nosso). Ao buscar o Parecer CNE/CP nº 009/2007, encontramos em seu artigo 1º que:

Os cursos de Licenciatura destinados à Formação de Professores, em nível superior, para os anos finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional de nível médio, organizados em habilitações especializadas por componente curricular ou abrangentes por campo de conhecimento, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais pertinentes, **devem ter, no mínimo, 2.800 horas de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo, pelo menos, 300 horas de estágio supervisionado** e pelo menos 2.500 horas dedicadas às demais atividades formativas (PARECER CNE/CP 009/2007). (Grifos nossos).

Isso nos leva a observar que em relação as trezentas horas de estágio supervisionado (foco de nosso estudo), se tem apenas o mínimo, no qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade nos cursos de graduação. Assim, torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) dessa carga horária, perfazendo um total de 400 horas, já contemplados na Resolução CNE/CP 2, de 2002.

Com essas sinalizações, verificamos a importância da realização do estágio nos cursos de formação, em nosso caso, em especial nas licenciaturas, haja vista que as atividades do estágio possibilitam aos estudantes aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas pela participação em situações reais de vida e trabalho.

De acordo com Barreiro (2006, p.55-56), com relação ao estágio, a proposição inicial do Parecer 09/2001, que foi alterada pelo Parecer 27/2001, estabelece o seguinte:

No estágio curricular supervisionado a ser feito nas escolas de educação básica. **O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional.** Deve, de acordo com o projeto próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente **de professores experientes**. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de

formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras, e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses 'tempos na escola' devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (Grifo nosso)

Conforme o Parecer 27, entendemos o estágio curricular supervisionado, como outro componente do currículo obrigatório, integrado à proposta pedagógica do curso, e que por sua vez, deve efetivar-se a partir da sua segunda metade, ou seja, se o curso for de quatro anos, orienta-se que o estágio inicie a partir do 5º semestre. Deve ainda ser considerado “o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário” (PARECER 027/2001, p.01).

Na atualidade, o Estágio para estudantes, é regida pela Lei Federal Nº 11.778, de 25 de setembro de 2008, a qual orienta que:

Art. 1º: **O estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho**, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (Grifo nosso)

Nesse sentido, é possível afirmar que o estágio faz parte da formação profissional do estudante, tornando-se indispensável, visto que, o mesmo deve ser realizado no ambiente de trabalho em que o estudante atuará, de modo a proporcionar-lhe experiência profissional.

Observa-se a abertura para realização de parcerias e convênios, sendo que as IES podem fechar com empresas, podendo ser auxiliada, por meio, dos Agentes de Integração, que são organizações que podem firmar parcerias com as Universidades e as empresas, visando auxiliar na obtenção e acompanhamento dos estágios, contribuindo na busca do mercado de trabalho, conforme o artigo 5º da lei 11.788/2008:

As instituições de ensino e as partes cedentes de estágio podem, a seu critério, recorrer a serviços de agentes de integração públicos e privados, mediante condições acordadas em instrumento jurídico apropriado, devendo ser observada, no caso de contratação com recursos públicos, a legislação que estabelece as normas gerais de licitação. (Brasil, 2008).

Neste sentido, aos agentes de integração podem sofrer penalidades e responder civilmente se indicarem estagiários para atividades não compatíveis com a programação

curricular ou ainda se indicarem estudantes que estejam freqüentando cursos em Instituições para as quais não há previsão de estágio curricular (§3º do art. 5º da Lei nº 11.788/2008).

Em específico, destaca-se que a carga horária que o estagiário deve cumprir no estágio, destaca – , que não poderá ser superior à 30 horas semanais, conforme menciona o artigo 10º da Lei Federal de Estágio Nº 11.778/2008:

A jornada de atividade em estágio será definida de comum acordo entre a instituição de ensino, a parte concedente e o aluno estagiário ou seu representante legal, devendo constar do termo de compromisso ser compatível com as atividades escolares e não ultrapassar:

I – 4 (quatro) horas diárias e 20 (vinte) horas semanais, no caso de estudantes de educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional de educação de jovens e adultos;

II – 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais, no caso de estudantes do ensino superior, da educação profissional de nível médio e do ensino médio regular.

Ainda em relação à Lei Federal Nº 11.778/2008, verificamos a obtenção de alguns direitos por parte dos estagiários que não constavam na legislação anterior. Inclusive, é importante ressaltar que contratações de estagiários não são regidas pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), portanto não são empregos, a contratação é formalizada e regulamentada exclusivamente pelo Termo de Compromisso de Estágio (TCE), que deverá ser assinado pela Empresa, pelo aluno e pela Instituição de Ensino, conforme o curso de atuação seja de bacharelado ou licenciatura.

O TCE é um acordo, prevendo as condições de adequação do estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e à modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar, enfim todas as cláusulas que nortearão o termo de compromisso de estágio, como as responsabilidades de cada uma das partes do termo, o objetivo do estágio, carga horária, valor da bolsa, auxílio transporte, se for o caso, entre outras. No que se refere às empresas, acreditamos que isso pode causar diminuição no oferecimento de vagas (por sua vez, concorridas), já que algumas empresas poderão não querer arcar com despesas geradas pela contratação dos estagiários.

O Art. 82º Parágrafo único, reforça: “O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelece vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica” (BRASIL, 1996). Em relação ao local de realização do estágio, algumas IES definem que compete ao aluno escolher a escola/empresa em que realizará o estágio,

normalmente a Instituição já possui convênios com algumas empresas, porém novas parcerias podem se realizar para atender as necessidades dos estagiários.

Assim, verifica-se que a escolha do local do estágio dependerá da decisão do aluno e das oportunidades que lhe forem oferecidas pelo Sistema de Ensino, entretanto, a organização escolhida deve oferecer todo suporte para o aluno estar desenvolvendo suas atividades, devendo ser, um ambiente que lhe dê condições de realizar, na prática, o aprendido na sala de aula – a fim de que essa prática possa contribuir para com a sua futura vida profissional, tendo um tempo mínimo de 5% da carga horária do curso, e sendo realizado e comprovado por documento expedido pela Faculdade que lhe conferiu o diploma.

Procurando fazer uma síntese sobre o desenvolvimento do Estágio Supervisionado na legislação, temos o seguinte:

- De acordo com Barreiro (2006, p.48), a partir do Parecer n. 349/72 do CFE, a Prática de Ensino, incluída na Didática, deveria ser realizada nas escolas – quer da rede oficial, quer da rede particular – sob a forma de estágio supervisionado.
- A partir de 1982, a Lei nº 7.044/82 alterou alguns dispositivos da LDB nº 5.692/71, contudo, não houve mudança significativa na estrutura curricular dos cursos de formação de professores, determinando que o estágio no geral continuasse a ser realizado como aquele do curso do Magistério com: a fase de observação, a participação e a regência, não havendo, uma melhor articulação entre a realidade do ensino do 1º grau e a formação do docente.

A Lei do estágio nº 11.778 de 25 de setembro de 2008, define que a instituição deverá indicar professor orientador da área a ser desenvolvida no estágio como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário. Como confirma o artigo 3º, parágrafo 1º dessa Lei:

O estágio, como ato educativo escolar supervisionado deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente [...] (Brasil, 2008).

O artigo 9º, inciso III dessa Lei dispõe sobre a supervisão do estudante na instituição de ensino/empresa, sendo que, cabe a instituição indicar funcionário de seu quadro de pessoal(se for o caso), com formação ou experiência profissional na área de conhecimento equivalente à do curso do estagiário para orientar e supervisionar até 10 (dez) estagiários

simultaneamente. Nesse sentido, observa-se que o profissional de estágio não pode ser qualquer pessoa, esse supervisor deve ter conhecimento profundo do campo em que atua, seja por formação ou experiência profissional, pois deverá auxiliar o aluno nas suas dificuldades, medos e ansiedades.

Conforme Barreiro (2006, p. 60) “o professor-orientador [...] deverá propiciar ao aluno momentos de reflexão e análise e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, possibilitando as ações e intervenções desejadas”. Desta forma, podemos afirmar que o estudante deve fazer do estágio um momento intenso, sendo capaz de observar e meditar sobre o seu espaço profissional, e até mesmo, propor sugestões junto aos profissionais do local do estágio, se julgar necessário.

Entendemos que o estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia-a-dia (PIMENTA e LIMA, 2004). Com base nessa afirmação, podemos dizer que é durante a realização do estágio que o futuro professor irá se deparar com suas dificuldades e as de seus de seus alunos. É nesse período que o docente começa a construir sua identidade profissional e a tomar atitudes no ambiente escolar.

Conforme a Resolução do CNE/CP nº 1/2002, que institui sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena, o estágio curricular supervisionado deverá ser realizado em escolas da Educação Básica. Como salienta o artigo 13º, parágrafo 3º:

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado **em escola de educação básica**, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado **conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio**. (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2002). (Grifo da autora)

Dessa forma, observamos que o estágio é o momento em que o futuro docente entra em contato com seu local de trabalho, a escola, e passa a conhecer a realidade educacional, com seus problemas e desafios; tanto a universidade quanto a escola em que se realiza o estágio são responsáveis pela avaliação e formação do professor.

Para Barreiro (2006, p. 88) “Além do importante papel de auxiliar as crianças no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, o professor deve ter formação política para entender, criticar e procurar soluções para os diferentes problemas vivenciados no sistema

educacional”. Baseados nessa afirmação, podemos dizer que o professor deve estar preparado para agir na realidade escolar, saber lidar com as dificuldades do dia-a-dia de seus alunos e de sua profissão, propondo as melhores saídas para a escola e a sociedade.

Sendo assim, o docente necessita de uma formação que coloque em primeiro plano a ação investigativa, através da análise e da reflexão, levando-o a ser um profissional crítico, para que seja capaz de levar seus alunos a produzirem conhecimento. Barreiro (2006) assinala que: “Não é possível querer que o professor tenha uma prática investigativa, se sua formação não priorizou a investigação baseada na análise, na reflexão, na crítica e em novas maneiras de educar.” (p.75).

Barreiro (2006, p.71) ainda sinaliza que a formação de professores para atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores para o preparo profissional, definidos no **Art. 3º**, em três incisos da Resolução CNE 01/2002:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor;

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Temos assim alguns princípios norteadores que, segundo Barreiro (2006), podem ser assimilados pelos cursos de formação docente (claro, respeitando-se as especificidades de cada curso), já que isso poderá influenciar diretamente na qualidade da formação dos futuros professores. Dessa forma, a divisão das atividades do estágio, elas devem compreender cinco momentos essenciais, como salienta Barreiro (2006):

- 1) Observação na escola;
- 2) Desenvolvimento de um projeto de atuação;
- 3) Observação na sala de aula;
- 4) Os estagiários aplicam suas propostas nas salas;
- 5) Elaboração do relatório final do estágio.

Antes de iniciar o primeiro passo, é preciso que o estagiário compreenda a dinâmica do estágio e a finalidade de sua presença na escola, o projeto de estágio deve estar comprometido com a realidade escolar e com a formação do professor.

No primeiro momento do estágio, os alunos/estagiários irão observar a escola como um todo. A observação realizada deve ser de caráter investigativo a fim de: conhecer o funcionamento da escola, o corpo docente e a parte administrativa da unidade escolar. O estagiário deve saber o quê observar, para não desconsiderar informações importantes e registrar outras desnecessárias, para um bom desenvolvimento do estágio. É essencial saber registrar e organizar os dados coletados durante a observação, para que possa ser realizada uma análise e interpretação de qualidade da realidade escolar.

Num segundo momento do estágio, os alunos/estagiários elaboram e colocam em prática o desenvolvimento de um projeto de atuação na escola, num setor (biblioteca, eventos de cultura, esportivos entre outros) que necessite de intervenção. Esse momento trará uma interação entre professores e estagiários, momento em que os docentes discorrem sobre sua profissão, suas dificuldades, desejos de mudanças por melhores condições de trabalho, conquistas e encantos ou não pela carreira de docente. Com esses relatos os estagiários podem desenvolver projetos junto aos professores, com o objetivo de auxiliar o docente em suas dificuldades.

Já no terceiro momento do estágio, o estagiário observará a sala de aula, antes de iniciar essa fase precisa ter um preparo intenso e ser acompanhado e supervisionado pelo professor-orientador. Vale lembrar que, nos primeiros dias de observação, a presença do estagiário causa desestabilidade nos alunos e insegurança no professor, que tenta passar uma imagem diferente de sua atuação na sala de aula. Essa linha divisória entre professor regente e estagiário deve ser trabalhada pela supervisão do estágio, para ampliar a sensibilidade e os conhecimentos do aluno/estagiário, com o intuito de que o mesmo não constitua práticas de competição com o professor.

O estagiário deve registrar tudo o que acontece durante as aulas, sem termos vazios, deve ser preciso, precisa tratar o comportamento dos alunos como hipóteses a serem investigadas nas próximas observações.

No quarto momento do estágio os estagiários aplicam suas propostas na sala de aula, que antes de iniciar seu desenvolvimento necessitam ser apresentadas e discutidas com o professor regente, responsável pela sala.

A realização de um bom estágio depende de sua preparação, organização, acompanhamento, avaliação e de todos os participantes envolvidos nessa prática: a direção da

escola, os professores, o supervisor, os alunos e principalmente do empenho dos estagiários. Para isso, é necessário também o apoio da comunidade escolar.

Antes de iniciar o estágio, o professor de estágio precisa ter um contato com a direção da escola, a fim de explicar o objetivo e desenvolvimento do estágio. Posteriormente, os alunos/estagiários devem ser apresentados pelo supervisor à direção e ao corpo docente da unidade escolar onde realizará o estágio. Os estagiários precisam contar com a supervisão direta de seu professor/supervisor nos momentos fundamentais para a reflexão sobre as observações/investigações realizadas no estágio.

No quinto, e último momento do estágio, o aluno/estagiário deve elaborar um relatório final do estágio, cuja finalidade, além de ser burocrática, também constitui um período de reflexão de cada momento do estágio. É importante que esse relatório leve o estagiário a refletir como faria novamente as atividades desenvolvidas durante o projeto, a partir dessa experiência vivida por ele. O relatório deve conter alguns itens como: o projeto do estágio, planos de aula, outros projetos desenvolvidos na escola, introdução, atividades desenvolvidas e conclusão. (BARREIRO, 2006).

Desse modo, o estágio busca proporcionar ao futuro docente um convívio com o ambiente escolar; através da observação, o estagiário passa, por meio de sua atuação, a entender e compreender como funciona a escola, além de apreender e/ou aperfeiçoar sua prática de redigir cientificamente, relatando suas experiências durante o processo do estágio, na confecção do relatório final.

2.2.1.1. Normativas do Estágio Supervisionado na Universidade do Estado de Mato Grosso

Para nortear o funcionamento da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação da Universidade do Estado do Mato Grosso, a Instituição elaborou normativas próprias que respaldam as atividades desenvolvidas pelos cursos, das quais temos, inicialmente, a Resolução de nº 298/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONEPE) – que instituiu diretrizes para a organização e funcionamento do Estágio Supervisionado nos cursos de Bacharelado e Licenciatura. Posteriormente, devido às especificidades da licenciatura e do bacharelado, houve a necessidade da elaboração de resoluções próprias a cada um desses tipos de formação. Dessa forma, na atualidade temos a Resolução do CONEPE de nº 039/2009, que normatiza as atividades de estágio dos cursos de

Bacharelado e a de nº 038/2009, para os cursos de Licenciatura Plena. Contemplamos essa última, a seguir, devido ser nosso foco de estudo.

Inicialmente, temos em seu Capítulo I: Das Concepções e Finalidades do Estágio Curricular Supervisionado, nos primeiros artigos a abordagem das concepções de estágio, sendo:

Art. 2º O Estágio Curricular Supervisionado é concebido como componente curricular do Projeto Político Pedagógico de cada Curso regular e modalidades diferenciadas, elemento indissociável do processo de formação docente devendo ser assumido como compromisso coletivo. (RESOLUÇÃO DO CONEPE 038/2009, p.01)

Art. 3º O Estágio Curricular Supervisionado é o momento de efetivar, sob a orientação e supervisão do professor, um processo de ensino aprendizagem que possibilitará ao licenciando vivenciar e atuar em espaços escolares e não escolares (cujas atividades sejam voltadas à prática de ensino), preparando-o para a futura atuação profissional. (RESOLUÇÃO DO CONEPE 038/2009)

De acordo com os artigos iniciais da referida Resolução, verificamos que o estágio é entendido como componente curricular do PPP dos cursos, não se podendo tê-lo em separado do processo de formação docente, devendo ser assumido como compromisso coletivo. A Resolução estabelece ainda a importância da orientação e supervisão dos professores orientadores de estágio, proporcionando ao licenciado poder viver situações reais do cotidiano, nos espaços escolares e não escolares, de modo a prepará-lo para a atuação profissional.

Na sequência temos o **Art.4º**, que descreve em seus incisos (I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII) a finalidade do estágio, que por sua vez, compreende desde a oportunidade de o estagiário vivenciar situações reais do cotidiano, até sua integração com conhecimentos teóricos e práticos de aprendizagem, condições de autonomia, reflexão sobre a prática profissional, desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, políticas e humanas, intercâmbio de informações, considerando os contextos sócio-culturais das pessoas envolvidas nos espaços educativos do estágio.

No Capítulo II, Da Estrutura, Organização e Funcionamento do Estágio Curricular Supervisionado, temos a definição no **Art. 5º**, Das atividades de Estágio articuladas pelo Assessor Pedagógico de cada curso e Das funções dos Professores Orientadores. E no **Art. 6º**, temos a definição do estágio em espaços escolares e não escolares. No referido artigo, temos o § 1º, o qual define que:

O Estágio Curricular Supervisionado será desenvolvido em forma de observação e análise de práticas pedagógicas, co-participação em atividades de ensino, regência de classe, atividades de iniciação à docência que envolva projetos de extensão, monitoria, pesquisa, seminários temáticos e outras possibilidades da realidade situacional da Universidade. (RESOLUÇÃO CONEPE 038/2009)

Assim, temos uma variedade de possibilidades de atividades que os acadêmicos estagiários poderão estar desenvolvendo em espaços escolares e não escolares, ficando a critério dos professores orientadores a organização dessas atividades juntamente com os estagiários.

Quanto ao § 2º, do Art. 6º, ressalta-se que o Estágio deverá ser realizado de acordo com o PPP de cada curso, sejam cursos regulares ou executados por meio de modalidades diferenciadas.

No Capítulo III, Dos Instrumentos Legais para a Realização do Estágio Curricular Supervisionado, temos a orientação que o estágio deverá ocorrer por meio de atividades relacionadas diretamente ao ensino, na Educação Básica, devendo ser executado em instituições públicas ou privadas – respaldado por documentos formais, a serem firmados entre a UNEMAT e a instituição concedente do estágio, onde se tenha estabelecido de maneira clara as responsabilidades das partes, que devem se ajudar mutuamente, sendo o estágio orientado pelos princípios estabelecidos nos projetos pedagógicos dos cursos.

No Capítulo IV, Da Carga Horária de Trabalho do Professor de Estágio Curricular Supervisionado, temos estabelecida a jornada de trabalho do professor de Estágio, que tem por parâmetro, a carga horária de no mínimo 180 (Cento e oitenta horas para o regime de 20 (vinte) horas/aula semanais, nos cursos em que o Estágio se constitui disciplina presencial. Fica claro no referido Capítulo, em seus Parágrafos, 1, 2 e 3 que:

§1º Entende-se por disciplina presencial aquela em que o Professor Orientador de Estágio estiver em prática de ensino em sala de aula e/ou em acompanhamento efetivo de cada acadêmico/estagiário em suas atividades de regência de classe e em outras por ele desenvolvidas.

§2º Nos casos em que o número de acadêmicos/estagiários ultrapassar o número de 20 (vinte), poderá ser atendido por 02 (dois) professores.

§3º Nos cursos em que houver mais de uma habilitação o número de professores será equivalente ao número de habilitações, não se aplicando o disposto no parágrafo anterior. (RESOLUÇÃO CONEPE 038/2009)

No Capítulo I, Das atribuições, na Seção I, Do assessor Pedagógico, em seu Art.9º, traz as atribuições do Assessor Pedagógico em relação ao estágio, sendo definidas (nos

Incisos I, II, III e IV) as responsabilidades do Assessor Pedagógico do *Campus*, que vai desde a promoção de condição para a realização do estágio; cuidados e responsabilidades para celebrar termos de convênios; cooperação; saber articular ações dos coordenadores de estágio dos diversos cursos; além de planejar e cuidar do fluxo de acadêmicos – estagiários nas instituições concedentes, até o cuidado para com a logística para que se realize a bom termo o acompanhamento e a supervisão das atividades de estágio.

Na seção II: Do Professor Coordenador de Estágio Curricular Supervisionado, temos em seu **Art. 10º**, a sinalização para que cada curso tenha um Professor Coordenador de Estágio, devendo ser um dos Professores orientadores, eleito entre os seus pares. No parágrafo **§1º**, temos elencadas as responsabilidades do Coordenador de Estágio.

As sinalizações correspondentes aos professores orientadores de estágio servem para definir algumas responsabilidades do professor orientador de estágio, que se faz importante para o bom desenvolvimento e funcionamento das atividades de estágio nos espaços escolares e não escolares, assim como para a manutenção das ações desenvolvidas – a partir da reflexão sobre as atividades desenvolvidas no estágio ele poderá avaliar, e posteriormente, realizar aperfeiçoamento das práticas desenvolvidas nesse campo.

Na Seção III, Do Professor Orientador de Estágio Curricular Supervisionado, temos o **Art. 11º**, que destaca as competências dos professores orientadores do estágio no trato do dia-a-dia com as atividades desenvolvidas pelos estagiários, o que mostra a importância da função do orientador de estágio, que justamente tem por responsabilidade: acompanhar em todos os sentidos as ações dos estagiários – desde o início do planejamento das atividades a serem executadas na escola-campo, supervisionando durante a execução das atividades, bem como, direcionando no registro formal das ações, e ainda, contribuindo nas reflexões das observações realizadas durante todo o processo de regência, o que certamente, vai influenciar na melhoria da prática pedagógica dos futuros docentes.

Quanto ao Capítulo V, Das Atribuições do Acadêmico/ Estagiário, temos o **Artigo 12**, o qual traz as atribuições ou competências do acadêmico/estagiário que vai desde a observação da(s) escola(s) campo, passando pela fase de regência (prática), que inclui postura compatível ao ambiente de trabalho, até a confecção de relatório final das atividades.

O **Art.13** da Resolução 038/2009 aborda sobre o aproveitamento de atividades (dispensando o estagiário), nos casos em que eles já tenham exercido a docência, ou seja, o

Artigo orienta que o acadêmico que já possui experiência docente (atuando como professor), pode pedir aproveitamento dessas atividades e ter o estágio reduzido em até 50% (cinquenta por cento) do total da carga horária do estágio. A abordagem do §1º, §2º, §3º e §4º refere-se a questão de ordem administrativa para se requerer esse direito por parte do acadêmico.

No Capítulo VI, Da Avaliação e da Promoção, o **Art. 14** traz o tópico relativo À avaliação na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, que define que a avaliação do desempenho do acadêmico/estagiário, vai ser feita (inicialmente) a partir de 3 critérios, sendo a conexão das ações promovidas e/ou solicitadas pelo professor em espaços escolares e não escolares, na regência em classe, e na elaboração do relatório final de estágio. Cabe ao orientador de estágio incluir outros critérios avaliativos que julgar necessário, devendo esses, serem previamente combinados com os estagiários e registrados no plano de ensino. No **Art. 15**, é registrado que: tanto as observações feitas pelo professor regente de classe quanto as da equipe técnico-pedagógica da escola podem fazer parte da avaliação do estágio.

No Capítulo VII, Das disposições Gerais encontramos os Artigos, 16 e 17 que orientam, em específico: o **Art. 16**, que todo curso de Licenciatura deverá prever no seu PPP a carga horária destinada ao estágio. Quanto ao **Art. 17**, estabelece-se autonomia aos Departamentos e coordenadoria pedagógica dos cursos para o desenvolvimento do estágio em período fora do semestre letivo, respaldado no que rege essa Resolução. O referido Art. possui um parágrafo em que sinaliza para a necessidade de o acadêmico fazer formalmente o pedido de estágio fora do período de aula; e o parágrafo segundo, prevê no seu *caput*, a disponibilidade de um professor para atuar no estágio no período de férias, para proceder a orientação e avaliação das atividades desenvolvidas.

No **Art. 18**, do mesmo Capítulo, na elaboração do Projeto de Estágio os Professores Orientadores devem abordar pelo menos os seguintes tópicos: a caracterização do tipo de Estágio, a definição dos objetivos, o campo de Estágio, as atividades básicas de cada fase, o número de acadêmico/estagiários, o cronograma de atividades, a sistemática de acompanhamento, a avaliação e as exigências regulamentares gerais e específicas.

De acordo com o que rege essa Resolução, no **Art. 19**, os professores orientadores de estágio precisam ter a experiência mínima de 2 (dois) semestres letivos em atividade de docência na área específica do ensino fundamental e médio e/ou superior para poderem atuar

nesse campo. Nesse sentido, a atuação de um profissional que não atenda esse critério está em contradição à especificação da Resolução.

Na sequência, temos o Capítulo VIII, Das Disposições Gerais, com o **Art. 20**, o qual aporta que peculiaridades dos cursos de Licenciatura relativas ao Estágio devem ser discutidas pelos docentes do Departamento e normatizadas por meio de um documento submetido à aprovação do Colegiado de Curso, com anuência da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação. Os conteúdos, apresentando sinalização quanto ao Estágio Supervisionado, são finalizados nesse capítulo, vindo a seguir, a seção Das Disposições Finais, relativas à própria Resolução.

É importante salientar que a Resolução CONEPE 038/2009 foi revogada em 03 de junho de 2012 pela Resolução CONEPE 029/2012, no entanto, utilizamos as suas orientações, haja vista, que os sujeitos da pesquisa foram formados com base em seus preceitos.

Assim, ao buscar uma breve contextualização dos cursos de formação de professores, bem como as normativas que respaldam essa formação e o estágio supervisionado, verificamos a falta de uma sinalização mais precisa quanto ao desenvolvimento de atividades didático pedagógicas fazendo uso das tecnologias digitais pelos professores de estágio e alunos estagiários dos cursos de licenciatura. Ainda verificamos a necessidade por parte dos professores orientadores em conhecer as regulamentações do estágio, o que compreende suas concepções, organizações e estruturação dos cursos de formação de professores. Aprofundaremos essa temática mais adiante neste estudo.

CAPÍTULO III

A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À NECESSIDADE DE USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Apresentamos neste capítulo algumas questões sobre a formação docente, ao enfatizar: a importância da formação inicial, o estágio supervisionado e o desenvolvimento profissional na carreira. Abordamos também o uso das tecnologias digitais na educação, bem como as normatizações que orientam a formação inicial e o uso das tecnologias digitais na educação.

3.1. Formação docente: construção do conhecimento na formação inicial

A identidade do docente é construída a partir do exercício de sua profissão, no entanto, é durante a formação inicial que a mesma será realmente alicerçada por meio dos pressupostos e diretrizes presentes no curso formador, sendo tais pressupostos decisivos para a consolidação da constituição da identidade do docente no decorrer da sua profissionalidade. Ao esclarecer o termo profissionalidade, nos apoiamos em Sácristan (2002, p.178), o qual a descreve como tudo aquilo que é específico na ação docente, ou seja, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor. A esse conjunto acrescenta-se o estar na profissão.

Desse modo, ao considerar a complexidade e ambiguidade em relação ao significado dos termos profissionalismo, profissionalização e profissionalidade, optamos por utilizar o termo profissionalidade ao invés de profissionalização, tomando como referência a definição de Sacristán. Conforme Ghedin; Almeida e Leite (2008, p. 113), Sácristan (2002) discorre sobre “um conjunto de aspectos relacionados diretamente ao modo como os professores desempenham seu trabalho, o que logicamente, pressupõe os múltiplos conhecimentos capazes de dar sustentação às ações que eles desenvolvem”.

Os autores mencionados anteriormente afirmam que as demandas que configuram as ações docentes são mediadas pelo contexto social, que em grande parte se fazem presentes na escola/universidade cotidianamente por meio das necessidades ou carências apresentadas pelos alunos no ambiente de ensino. Ou seja, entende-se que a partir dessa ideia, a profissionalidade está em constante transformação, pois essa é a maneira de se guardar

coerência entre as solicitações e as ações realizadas pelos docentes em suas atividades no dia-a-dia. Assim, pode-se afirmar que a profissionalidade não existe desvinculada do sujeito professor, nem das limitações e condicionantes sócio- históricos da profissão, do contexto e do profissional, possuindo estreita articulação entre professor/profissão/escola.

Isso posto, não podemos deixar de considerar a importância da formação inicial, pois é ponto de partida para desempenhar a profissão em que se deseja atuar. Em específico quanto à formação docente Perrenoud (2001) destaca:

[...] é o começo da busca de uma base para o exercício da atividade docente. Concebida assim, deve-se assentar-se em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover os saberes da experiência, conjugados com a teoria, permitindo ao professor uma análise integrada e sistemática da sua ação educativa de forma investigativa e interventiva. Desse modo, 'o sujeito toma sua própria ação, seus próprios fundamentos psíquicos como objeto de sua observação e de sua análise; ele tenta perceber e compreender sua própria maneira de pensar e agir' (p.174).

Observa-se que será a partir da articulação, entre a teoria e a prática que teremos um processo que irá definir a qualidade da formação inicial e posteriormente o desenvolvimento profissional, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalidade docente, já que isso, certamente irá permitir-lhe permanente investigação, buscando respostas aos fenômenos e situações vivenciadas no dia-a-dia.

Verificamos a grande importância da formação inicial, bem como da realização do estágio supervisionado, já que devem pautar-se na investigação da realidade, e pautadas por uma prática intencional, visando a compreensão das ações, essas por sua vez, marcadas por um processo reflexivo promovido entre os professores-formadores e os futuros professores, ao questionarem, examinarem e avaliarem de forma crítica o pensar, fazer e a prática. Demo (2004), ao discorrer sobre o futuro do professor na universidade, reafirma que a formação inicial é determinante para o rompimento das práticas de reprodução.

Nesse sentido, a respeito da formação inicial, pesquisas recentes de Muniz (2013) e Costa (2013), Barros (2012), têm mostrado que os professores não estão recebendo preparo suficiente nas instituições formadoras para enfrentar os problemas encontrados nos cotidianos das salas de aula. Os programas de ensino das diferentes disciplinas dos cursos de licenciatura estão, de um modo geral, sendo trabalhados de forma independente da prática e da realidade das escolas, caracterizando-se por uma visão burocrática, acrítica, baseada no

modelo da racionalidade técnica, como apontam Contreras (2002); Pimenta (2002); Libâneo (2002); Ghedin (2002) e Giroux (1997).

Sendo assim, torna-se necessário que os cursos de formação de professores se organizem de forma a possibilitar aos docentes, antes de tudo, superar o modelo de racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional (GHEDIN, 2002 p.16-17).

Ghedin acredita que é preciso, portanto, que as agências formadoras de professores percebam a complexidade da formação e da atuação desse profissional, havendo a necessidade de se pensar que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar; o docente precisa ter condições para compreender e assegurar-se da aprendizagem, dos princípios inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e dos princípios em relação ao caráter ético da sua atividade docente.

Pimenta (1999, p. 16) destaca que pesquisas já desenvolvidas em relação a formação inicial dos docentes:

[...] Têm demonstrado que cursos de formação, ao desenvolverem um currículo formal com conteúdos de atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar pouco têm contribuído para gerar uma nova identidade profissional.

Na verdade, é preciso superar um modelo de formação que considera o professor apenas como transmissor de conhecimentos, que se preocupa somente com a formação de atitudes de obediência, de passividade e de subordinação nos alunos, que trate os alunos como assimiladores de conteúdos, a partir de simples práticas de adestramento que toma como mote as memorizações, repetições de conhecimentos que pouco tem a ver com a realidade dos alunos (GHEDIN, 2002 p.30).

Inspirados em Contreras (2002) sinalizamos que é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional com o objetivo de entender a forma em que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. O professor precisa ter mais condições de compreender o contexto social no qual ocorre o processo de ensino-aprendizagem, contexto no qual se mesclam diferentes interesses e valores, bem como mais clareza para examinar criticamente o processo da educação existente no país.

Aportando-nos a Barreiro (2006), a autora afirma que a aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõem um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e elaboração de novos saberes, a partir da ação docente. Sendo assim, a articulação da relação entre a teoria e a prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e do desenvolvimento profissional do professor como sujeito autônomo na construção de sua profissionalidade docente, porque lhe permite investigar e buscar respostas as contradições e fenômenos vivenciados. Serão os paradigmas de formação, que instigarão as práticas reflexivas nos professores, ocupando papel fundamental na qualificação.

Na verdade, entende-se que o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos, e ao mesmo tempo, colocá-las em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA e LIMA, 2004).

Desse modo, com os autores entende-se que a realização da prática docente não constitui em si, um fenômeno isolado, mas sim no compartilhamento de relações em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições, intermediadas por um sistema de valores coletivos, os quais orientam os fins na educação. Ou seja, o aluno não frequenta a universidade para assistir aulas, e posteriormente reproduzi-las, mas sim para construir conhecimentos, a partir de conhecimentos já existentes, o que certamente dependerá de seu esforço e da orientação dos professores. Sendo assim, uma universidade que reproduz conhecimentos, será totalmente desnecessária, mediante a necessidade de formação de um profissional crítico e reflexivo.

Donald Schon (2000), pesquisador americano, foi o principal formulador do conceito de reflexão, de modo a valorizar a experiência e a prática, sendo seus pressupostos advindos dos pensamentos de John Dewey, do filósofo Michael Polanyi, e ainda no conhecimento tácito, formulado por Luria (seguidor de Vygotsky). A partir da sua prática e na observação de outros profissionais, Schon constatou que as dificuldades no desenvolvimento de capacidades reflexivas nos cursos de formação de professores deviam-se às concepções de conhecimento, bem como às estruturas dos currículos existentes nas universidades, que privilegiam a aquisição do conhecimento e depois sua aplicação.

Schon acredita que o exercício da prática deve ser desenvolvido desde o início da formação e não apenas no final, por meio do estágio (1997, p.91). Ou seja, ao valorizar a reflexão na e da prática docente na sala de aula, o estudioso defende que o professor busque entender o processo de aquisição do conhecimento do aluno, para que assim tenhamos uma formação baseada na epistemologia da prática.

Ao explicitar a epistemologia da prática, Schon (1983, 1987, 1992) problematiza modelos formativos baseados no paradigma da racionalidade técnica, que supõem uma relação mecânica e linear entre conhecimento científico e técnico e a prática pedagógica, assumindo, esse autor, o professor como um prático reflexivo, a ser formado a partir do paradigma da racionalidade prática. O autor, pensando em como tornar os professores capazes de refletirem na e sobre a sua prática, defende a ideia de um *practicum reflexivo*, já que desse modo temos momento de formação em que o futuro professor tenha oportunidade de refletir constantemente sobre os problemas e as dinâmicas colocadas pela sua atuação cotidiana (REALI e MIZUKAMI, 2002, p. 109).

Ao propor uma epistemologia da prática, Schon (1992) apresentam conceito inerente à nova concepção de prática profissional, no sentido de constituição do pensamento prático do professor: o conhecimento-na-ação, a reflexão-na-ação e a reflexão- sobre- a- ação e sobre a reflexão-na-ação.

Ao buscar outros conceitos de epistemologia da prática, encontramos também a descrição de Tardif (1991) que a conceitua, como o estudo do conjunto dos saberes que os profissionais utilizam no seu dia-a-dia de trabalho para desempenhar as demais tarefas e a partir dos quais interpretam e orientam sua profissão em todas as dimensões.

Verificamos, assim, que o processo de reflexão-na-ação envolve o saber fazer e orienta a atividade humana, em geral, na solução de problemas. O processo de reflexão-na-ação constitui ferramenta de aprendizagem profissional da docência. Trata-se de um processo de diálogo com situações específicas imprevistas, exigindo dele intervenções concretas. “No contato com a situação prática, não só se adquirem e constroem novas teorias, esquemas e conceitos, como se aprende o próprio processo dialético da aprendizagem”. (REALI, MIZUKAMI, 2002, p. 109)

Nessa perspectiva, Barreiro (2006), faz um comentário sobre a importância do estágio supervisionado nos cursos de formação:

[...] deve-se atribuir valor e significado ao estágio supervisionado, considerando não um simples cumprimento de horas formais exigidas pela legislação, e sim um lugar por excelência para que o futuro professor faça a reflexão sobre sua formação e sua ação, e dessa forma possa aprofundar conhecimentos e compreender o seu verdadeiro papel e o papel da escola na sociedade. (p.90)

Pimenta (2004) complementa esse pensamento ao salientar que:

O estágio, nos cursos de formação de professores, destaca-se como via fundamental ao possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a inserção profissional. (p. 43).

Ainda em relação a reflexão-na-ação, Schon *apud* Pimenta e Ghedin (2002, p.2) salienta que “é possível olhar retrospectivamente sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e a eventual adoção de sentidos”. Assim, refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras; com isso, há uma valorização da pesquisa na ação dos profissionais, edificando o que se convencionou como, professor pesquisador de sua prática.

Observamos também que no Brasil, diversos autores se dedicam ao resgate histórico dos pressupostos e características da reflexividade datadas dos anos 1990, em especial com a obra de Antônio Nóvoa, *Os professores e sua formação*, que concebe o ensino como uma atividade reflexiva. Certamente, na atualidade a reflexão é um dos conceitos mais utilizados nas tendências e propostas de formação de professores para se referir à atuação dos profissionais da sala de aula.

Ao nos basear na perspectiva do ensino como prática reflexiva, destacamos Zeichner (1997, p.127), que argumenta que a reflexão orientada para prática do professor pode fomentar uma atitude narcisista, centrada no indivíduo, sem considerar as condições sociais e institucionais, determinantes para a compreensão que os professores tem deles próprios. Deste modo pressupõe-se o exercício da reflexão pela reflexão, sem levar em conta o conhecimento externo e os princípios morais e éticos determinantes do modo de pensar dos professores.

Para Zeichner (p.128) deve existir um alargamento do *practicum* para além da sala de aula e uma valorização da relação escola-comunidade. O centro das críticas refere-se aos fundamentos pragmáticos, que dão suporte ao ensino e ao aprendizado por meio do fazer prático. Certamente o conhecimento vem da prática, mas não é exclusivo dela, conforme

entende Schon, e desta forma a reflexão-na-ação deve ter seu raio ampliado para além da sala de aula. De acordo com Barreiro (2006) apesar das diferenças teóricas entre os estudiosos do tema, acerca dos caminhos que levam às mudanças na prática docente, todos concordam: “que o definidor principal da ação é o pensamento- a reflexão”.

Nesse sentido, Pimenta e Gehdin (2002, p. 24) destacam:

[...] que o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Kosik (1976) por sua vez, argumenta que a formação docente não está pautada apenas nas teorias, mas sim, mediante o pensamento, de modo a submeter a realidade a uma prática, a uma atividade, na qual a ação e a reflexão podem operar simultaneamente. Sendo assim, os caminhos que serão percorridos conduzem a práxis, que por sua vez é norteada pela teoria e pela consciência de que ela própria é determinante da práxis. Ou seja, é o conhecimento que leva o ser humano a apropriar-se da realidade, mediante uma intencionalidade correspondente a realidade que se deseja alcançar, conhecer e transformar. Sacristán aporta: “a intencionalidade é condição necessária para a ação, e compreender este elemento dinâmico e motor é fundamental para qualquer educador”, pois “quando temos claro o objetivo que queremos alcançar fica mais fácil planejar e posteriormente definir as ações (práticas) para se chegar a esse objetivo” (Sácristan, 1999, p.33).

Kosik (1976) compreende que reconhecer que os caminhos que levam a ação a se consubstanciar em uma prática, nem sempre são retos e evidentes, para quem executa. Sendo assim, a relação teoria-prática seria insuficiente para entender a ação, se ela não contemplar a inclinação (a ética) para agirmos individual e coletivamente. Este terceiro elemento, que não se manifesta nos componentes cognitivos da consciência dos sujeitos, nem na conduta observável da ação, representa a nossa intenção na escolha de alternativas e tomadas de decisões realizadas em determinadas situações, adequadamente avaliadas.

Desse modo, concordamos com Barreiro (2006) quando escreve que a destinação dos cursos de formação docente seja a de formar um profissional adequado ao seu tempo, contemplando a formação do professor como aquela capaz de atender as demandas de uma realidade que se faz nova e diferente a cada dia.

Em síntese, o pensamento reflexivo e a capacidade investigativa não se desenvolvem espontaneamente, eles precisam ser instigados, cultivados e requerem condições favoráveis para o seu surgimento.

3.1.1 Tipos de desenvolvimento do conhecimento dos professores

Embasados nas investigações realizadas pelo estudioso Lee Shulman (1987), passamos a partir dessa seção, a abordar sobre o estudo do Desenvolvimento do Conhecimento no Ensino, que contempla os diferentes tipos e modalidades de conhecimento que os professores possuem em sua estrutura epistemológica, ou seja, buscamos discorrer sobre o conhecimento que os professores possuem referente aos conteúdos de ensino e o modo como esses conteúdos se transformam em ensino.

Shulman (1987) e seus colaboradores, em investigação com 21 professores em formação, desenvolveram uma semântica do conhecimento, que se fundamenta no ensino, dividindo em categorias, sendo: conhecimento dos conteúdos, conhecimento pedagógico geral (princípios e estratégias de gestão e organização da classe); conhecimento do currículo, dos materiais e dos programas; conhecimento de conteúdos pedagógicos; conhecimento dos alunos e das suas características; conhecimento do contexto educativo (características dos grupos, comunidades, cultura, etc.) e por último, conhecimento dos fins, propósitos e valores educativos.

Segundo o autor, entre os níveis de conhecimento identificados, do ponto de vista didático, o maior interesse corresponde ao *conhecimento de conteúdo pedagógico*, já que é a combinação entre o *conhecimento da matéria* e o *conhecimento do modo de ensinar*. O *conhecimento de conteúdo pedagógico* engloba formas mais úteis de representação das ideias, as analogias mais importantes, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações, em uma palavra, a forma de representar e criar a matéria para torná-la conteúdo de fácil entendimento. Shulman acredita que esse tipo de conhecimento compreende em conhecimento que não pode ser ensinado nas instituições de formação, pois contempla um processo pessoal/particular do professor, mediante o desenvolvimento e transformação do conteúdo em ensino, durante as etapas de formação. (MIZUKAMI e REALI, 2002, p.130).

Shulman (1986) propôs ainda contribuições importantes a cerca da estruturação dos diferentes tipos de conhecimento dos professores, denominando o tipo de conhecimento que

se transmite atualmente nas instituições de formação de docentes, compreendendo-os em três tipos:

Conhecimento Proposicional: Utilizado nas instituições de formação de professores. É o conhecimento que a investigação didática pretende oferecer com base em afirmações que tenham entre si relações casuais ou outras. Divide-se em três tipos de proposições: Princípios, Máximas e Normas.

Princípios: Derivam da investigação empírica, fundamentalmente da investigação sobre a eficácia docente (por exemplo: quando o professor formula as perguntas ordenadamente, o rendimento dos alunos é melhor);

Máximas: Representam o conhecimento adquirido pela prática, a *sabedoria da prática*, e podem ser tão importantes como os princípios (por exemplo: quando se recomenda aos professores principiantes que *se aguentem até o Natal*);

Normas: Têm a ver com valores, princípios ideológicos, filosóficos, de justiça e de equidade. São princípios normativos.

Conhecimento de Casos: Segundo as próprias palavras de Shuman: “O conhecimento de caso é um conhecimento de eventos específicos, bem documentados e bem descritos. Enquanto os casos em si mesmos são informações de eventos ou sequências de eventos, o conhecimento que representam é que os converte em casos. Os casos podem ser exemplos de aspectos concretos da prática – descrições detalhadas de como ocorreu um evento – completados com informação sobre o contexto, os pensamentos e os sentimentos” (1986, p.11). Segundo o autor esse tipo de conhecimento provém do contato com a prática, da experiência concreta e particular de cada professor, e por isso está muito ligado a experiência pessoal. Neste sentido, temos três tipos de casos, tendo em conta os três tipos de conhecimento proposicional, sendo:

a) *Protótipos:* são casos que apresentam a aplicação na prática de princípios teóricos ou de resultados de investigações. Este tipo de casos representa uma concepção normativa, modeladora do caso na medida em que é resultante de uma investigação.

b) *Precedentes*: são casos em que se apresentam situações práticas- “como um determinado professor ensinou uma determinada lição ou a forma como o professor conseguiu controlar uma turma com mau comportamento” (Shulman, 1986, p 12). São casos baseados na prática.

c) *Parábolas*: “Uma parábola é um caso cujo valor radica na comunicação de valores e normas, proposições que ocupam o coração do ensino como profissão e como tarefa” (Shulman, 1986, p.12). As parábolas podem referir-se a sujeitos ou organizações, mostrando os mitos da profissão (espírito de sacrifício, abnegação, luta por um ideal, etc.). Assim, temos uma ideia da importância que um estudo de caso tem para o desenvolvimento de um determinado nível de conhecimento, tradicionalmente menosprezado pelos professores.

Conhecimento Estratégico: Por fim, o último, e não menos importante, diz respeito ao tipo de conhecimento que o professor desenvolve quando se encontra em situações dilemáticas nas quais dois princípios teóricos ou práticos podem ser contraditórios (por exemplo: um professor deseja “ser amigo dos alunos”, mas simultaneamente pretende manter a autoridade e a ordem na aula).

A definição da atividade docente como profissão fundamenta-se, justamente, na capacidade para tomar decisões e para justificá-las: “O professor é capaz de levar a cabo uma reflexão dirigida ao autoconhecimento, de mobilizar a consciência meta-cognitiva que distingue o desenhador do arquiteto, o contabilista do auditor. Um profissional é capaz não só de praticar e de compreender o seu ofício, mas também de comunicar aos outros as razões das suas decisões e ações profissionais” (SHULMAN, 1986, p.13).

Na sequência, abordaremos o desenvolvimento profissional dos docentes, por entender que se trata de uma questão que tem estreita ligação com esse trabalho e que está ligada aos tipos de desenvolvimento do conhecimento.

3.1.2. Desenvolvimento profissional dos professores

Pode-se afirmar que durante algum tempo vários termos foram elaborados para representar o conceito de formação contínua do docente. Nesse sentido, preferimos adotar neste estudo, o termo cunhado por Garcia (1999), *desenvolvimento profissional de professores*, por entender ser o mais adequado, segundo as perspectivas de nosso trabalho, já que adapta a concepção do professor como profissional do ensino, cujo desenvolvimento se centra na escola como *locus* da formação.

Assim, de acordo com os preceitos de Garcia (1999) o conceito de “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade, que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores, ou seja, pressupõe uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para mudança. Ou seja, essa abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o caráter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento de professores.

Ao se apoiar em Rudduck, Garcia (1999) caracteriza o desenvolvimento profissional do professor como “a capacidade de um professor para manter a curiosidade acerca da classe; bem como identificar interesses significativos no processo de ensino- aprendizagem; valorizar e procurar o diálogo com colegas especialistas como apoio na análise de dados” (p.137). De acordo com Garcia, neste ponto de vista, o desenvolvimento profissional concentra-se como uma atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções.

Garcia (1999) acredita na mesma definição estabelecida por Griffin (1990, p.37), que entende o desenvolvimento do pessoal da escola (staff development) como “qualquer tentativa sistemática de alterar a prática, crenças ou conhecimentos profissionais do pessoal da escola com um propósito de articulação”, ou seja, o referido autor crê que a atividade de desenvolvimento profissional não afeta apenas o professor, mas todos aqueles com responsabilidade ou implicação no aperfeiçoamento da escola, quer sejam administradores, supervisores, inspetores, que pessoal de apoio etc., se aproxima mais da concepção que anteriormente nos referimos.

Nóvoa (2009) enfatiza que educadores estão de acordo quanto aos grandes princípios e as medidas que são necessárias tomar, para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores: articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão, da avaliação dos professores, etc.

Garcia (1999), salienta que em relação à formação de professores é necessário concebê-la como:

[...] um contínuo, em que a formação inicial é vista como o primeiro nível de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, havendo necessidade de existir uma forte interconexão entre currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores (p.55).

Mizukami e Reali (2002) ainda complementam esse pensamento ao salientarem que a formação não se dá por meio de acumulação, seja de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional. Nóvoa (1992), por sua vez, comunga com essa ideia, salientando a necessidade de se desenvolver na formação de professores a prática da reflexão, considerada como meio de construção de saberes e identidade profissional. De acordo com o autor:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação 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 (p.25).

Nessa perspectiva, algumas pesquisas destacam a experiência pessoal e a prática profissional como importantes fontes de aprendizagem dos professores (GARCIA, 1999, TARDIF et al., 1991, MIZUKAMI, 1996, dentre outros). A prática docente, enquanto fonte de aprendizagem, gera, integra, revisa, rejeita e convalida diversos tipos de saberes (curriculares, profissionais, científicos, da experiência etc.).

De acordo com Mizukami (1998-1996), não se pode deixar de mencionar que a prática também pode conduzir a aprendizagens equivocadas, e que, portanto, não deve ser absolutizada de forma descontextualizada na consideração de processos de aprendizagem da docência na consideração de processos de aprendizagem da docência. Pode-se dizer que ao longo das trajetórias profissionais, o professor constrói sínteses pessoais que contemplam os diferentes tipos de conhecimento, inclusive o da prática. Essas sínteses, quando relatadas, oferecem indicadores de tentativas de objetivação de um conhecimento que é seu e que só foi possível construir a partir do exercício da docência.

Nesse sentido, observamos que os cursos de formação, só podem favorecer a aprendizagem dos professores em determinadas condições e dentro de determinados limites. Marcelo (1998) coloca que o conhecimento dos professores em formação está associado a

situações da prática, ainda que as relações entre pensamento e prática sejam pouco claras e conhecidas, já que contradições entre as teorias expostas e teorias implícitas podem ocorrer, e que mudanças no conhecimento dos professores em formação não conduzem, necessariamente, a mudanças em sua prática.

Mais uma vez nos referenciamos em Garcia (1999), que ao analisar atividades de desenvolvimento profissional, conclui que aquelas que têm maior possibilidade de mudança nos professores, ou que possuem mais probabilidade de serem colocadas em prática são as que incluem a variedade de atividades já referidas: demonstração, prática, acompanhamento.

Observa-se que a maior parte da literatura no campo do desenvolvimento profissional procura definir o que muda em consequência da participação dos professores em atividades de formação, já que se entende que o desenvolvimento profissional dos professores está relacionado à melhoria de suas condições de trabalho, à possibilidade de maior autonomia em sua gestão de classe e maiores capacidades de ação individual e coletiva para a construção de novas ações cotidianas. Autores como Garcia (1999), Sácristan (1995), Tardif (1991), Popkewitz (1992) dentre outros, vêm pesquisando e contribuindo para a explicitação de uma perspectiva crítica de processos formativos da docência.

De acordo com Popkewitz (1992) interpretar as aprendizagens dos professores, numa perspectiva crítica, requer uma melhor compreensão da natureza e da especificidade de processos de profissionalização docente. Segundo esse autor, a profissionalização se dá em três contextos: *pedagógicos*, formados pelas práticas cotidianas da classe, que definem as funções dos professores; *profissionais*, que elaboram, como grupo, um modelo de comportamento profissional e produzem um saber técnico que legitima as práticas, e *sócio-culturais*, que proporcionam os valores e os conteúdos considerados importantes.

Garcia (1999), destaca que é necessário considerar que os professores são sujeitos cuja atividade profissional os leva a envolverem-se em situações formais de aprendizagem, e a formação profissional deveria explorar os modos como aprendem novas formas de pensar o ensino, os diferentes tipos de conteúdos necessários ao exercício profissional e as condições que facilitam a sua própria aprendizagem.

Nóvoa (1992) descreve que esse novo paradigma de formação deve promover, portanto, a preparação de professores reflexivos, envolvendo experimentação, inovação,

ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, reflexão crítica sobre sua utilização, ou seja, processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Mizukami e Reali (2002), afirmam que é preciso reconhecer os diferentes estágios de cada pessoa para aprender e se relacionar com o conhecimento. Sendo assim, pôr em prática uma inovação supõe um processo complexo, que é superado quando processos formativos relacionam-se a realidade educativa da pessoa que aprende. Entende-se também que para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade do professor. Quanto maior a sua capacidade de adaptação, mais facilmente ela poderá ser posta em prática na sala de aula, ou na escola, e ser incorporada às práticas profissionais habituais.

Ao falar sobre uma prática de inovação, logo nos vem à cabeça o uso das tecnologias no âmbito escolar, e universitário (foco de nossa pesquisa), haja vista que estamos vendo investimentos em tecnologias por parte da iniciativa privada, bem como do governo, e deste modo, de maneira gradativa as instituições ofertam disciplinas relacionadas ao uso da informática aplicada a educação, e começam a explorar o computador e outros aparatos tecnológicos para auxiliar o aprendizado de disciplinas que compõem a matriz curricular acadêmica.

De acordo com Kenski (2007), vivemos na era denominada digital, e neste contexto, verificamos que o uso das tecnologias se faz necessário em praticamente todas as ramificações da sociedade. Dessa forma, observa-se que na escola, aos poucos os professores começam a fazer uso da tecnologia (em específico o computador), no desenvolvimento de atividades que contemplam conteúdos que fazem parte do currículo escolar.

Em relação à universidade, observamos que a prática no seio da academia não permanece inerte, e mesmo de maneira longe do ideal já acontecem modificações práticas de ensino em virtude da necessidade de se saber utilizar as tecnologias, ou seja, para o profissional da era digital a tendência é que, a partir da sensibilização e conscientização da importância de tal temática, a prática na academia seja modificada.

Todavia, não podemos esquecer, sobretudo, dos professores que já estão no sistema há algum tempo e que nunca tiveram a oportunidade de aprender a trabalhar com computadores. Acreditamos que a formação - capacitação do corpo docente deve ser um ato

muito bem planejado e re-pensado pelos órgãos responsáveis, já que estamos falando de profissionais atuantes, que já possuem uma formação.

Aqui, fazemos uma reflexão de como é e como acontece a formação do professor. Ao nos reportar a Nóvoa (1991) observamos que, ao utilizar o termo formação, ele também considera o desenvolvimento profissional/formação contínua em serviço, tratando da qualificação para desempenhar novas funções/atividades e também ao aperfeiçoamento de conhecimentos relacionados à tecnologia digital.

Para Nóvoa (1992, p. 62) a formação do professor está diretamente ligada ao desenvolvimento de sua vida pessoal, do seu desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional, de maneira que ele é resultado de seu meio, ou seja, a formação não se dá apenas pela conclusão de cursos, mas sim pela capacidade reflexiva que eles geram no indivíduo, que por sua vez, reflete diretamente em sua prática diária. O referido autor completa: "profissionais que demonstram uma mentalidade reflexiva, de mentalidade aberta, cheios de responsabilidade e entusiasmo" (p.62), características bem fortes e marcantes de profissionais dinâmicos e principalmente comprometidos com o que se dispuseram a fazer, valores indelévels e esperados de todos aqueles que decidiram por vocação ou opção dedicarem à carreira de magistério.

O desenvolvimento profissional deve indicar e possibilitar mudanças das práticas dos professores, ou seja, mudança da prática da educação, resultando na intervenção educativa. Nessa linha, estudiosos acreditam que os trabalhadores de modo geral devem estar abertos e aceitar como um novo desafio, a inserção e uso da tecnologia no âmbito do trabalho, principalmente o professor, segundo Bianchetti (2001, p: 5-6) "isto pode significar que junto ao 'aprender a aprender' se deva agregar o 'aprender a desaprender'", pois o conhecimento muda tanto, são tantas as informações que se torna preciso aprender a desapegar-se de conhecimentos consolidados como verdadeiros. As transformações tecnológicas que ocorrem no mundo deixam o novo rapidamente velho, embora, ao aderir-se ao novo, muito do que já vinha ocorrendo seja mantido. Em outras palavras, temos receio e certa cautela em aceitar tudo que é novo. O novo gera insegurança, e principalmente situações de desafios que fazem parte da carreira de um profissional comprometido com a qualidade do seu trabalho.

Após essas colocações, buscamos em Hernandez (1997, p.1-2) algumas atitudes dos professores diante da formação sem intenção de generalizá-las, mas sim objetivando compreender como se dá a aprendizagem dos docentes, conforme destacamos a seguir:

1. Refúgio no impossível. Ocorre quando dizemos que o que escutamos está certo, é válido, mas utópico, pois exige tempo para elaborá-lo e refleti-lo, e não se dispõe de tempo.
2. Desconforto para aprender. O não saber algo funciona como desestímulo ao desejo de aprender, constitui-se em bloqueio diante do novo, tendo como justificativa que aprender exige muito esforço provoca desconforto.
3. A revisão da prática não resolve problemas. Quando a própria prática é usada como base para a aprendizagem, o professor considera que a reflexão e a revisão do próprio trabalho é uma perda de tempo. Há o desconforto devido ao sentimento de que não se está fazendo as coisas corretamente ou que poderíamos fazê-lo de outra maneira.
4. Aprender ameaça a identidade. Nesse momento da profissão docente, o professor está desenvolvendo a sua identidade de pessoa que ensina. Talvez por isso considere que algo que o leve a mudar seja um atentado contra a sua experiência, o seu esforço e os seus conhecimentos.
5. A separação entre a fundamentação e a prática. A idéia de que o professor é um prático vai adquirindo força com o tempo. Por isso, relacionar o trabalho com uma atitude investigadora que revise as suposições, que questione como o aluno compreende aquilo que se pretende ensinar, em vez de ser considerado um elemento necessário, é visto como uma interferência estranha. Volta-se, assim, à situação do primeiro item, as quais negam a nós mesmos a possibilidade de aprender.

Considerando o que foi dito, podemos entender que o desenvolvimento profissional é a reflexão da prática pedagógica, e isto agrega a valorização de todos os saberes envolvendo principalmente a auto- formação do professor, partindo da reelaboração dos saberes em suas práticas, confrontando com suas experiências nas atividades profissionais. Por essa razão, a formação, ao reconhecer e valorizar o saber docente no âmbito das práticas no contexto escolar, busca revelar como os professores incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam os seus saberes nos espaços de trabalho. Desse modo, os saberes não podem ser separados do contexto de ensino, nem das atividades realizadas cotidianamente pelos

professores, ou seja, o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer.

Ao buscar Huberman (1992, p. 44) encontramos estudos profundos sobre a formação docente, que estabelecem as seguintes fases na carreira:

1. Entrada na carreira que, segundo o autor, pode revestir-se de aspectos diferentes, dos quais os mais importantes são:

- A sobrevivência, o choque do real;
- A descoberta, ou seja, o entusiasmo inicial por ser responsável por uma turma e pela implementação de um programa, bem como por pertencer a um grupo profissional.

2. Estabilização, que corresponde a um período de satisfação profissional, em que os professores estão menos preocupados com eles mesmos e mais preocupados com os aspectos de natureza pedagógica.

3. Diversificação, caracterizada como uma fase em que os docentes procuram diversificar as suas atividades quer em nível pedagógico, quer em nível institucional. Os professores, nessa fase, são profissionais empenhados e motivados que procuram novos desafios e novas responsabilidades;

4. Pôr-se em questão, fase que ocorre “*no meio da carreira*”, por volta dos trinta e cinco ou cinquenta anos de idade, ou entre os quinze e os vinte anos de profissão, etapa que se caracteriza pelo questionamento profissional e pessoal que os professores fazem relativamente ao seu desempenho;

5. Serenidade e distanciamento afetivo, entre os quarenta e cinco e cinquenta e cinco anos de idade, que corresponde a uma descida em nível de ambição pessoal, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumentam;

6. Conservadorismo e lamentações, corresponde ao momento em que estes profissionais tendem a ser conservadores e resistentes às mudanças e inovações;

7. Desinvestimento, que se verifica no final de carreira e que pode ser um desinvestimento amargo.

Segundo a opinião desse autor, essas fases correspondem, a um modelo que, não é linear, nem monolítico, segundo o qual há percursos, permitindo-se várias seqüências relativamente às fases para os quais apontou.

- Percursos mais harmoniosos, como é o caso do percurso que vai da diversificação à serenidade, culminando num desinvestimento sereno;
- Percursos mais problemáticos, como aqueles que vão do pôr-se em questão ao desinvestimento amargo, ou pôr-se em questão ao conservadorismo e ao desinvestimento amargo.

O desenvolvimento profissional deve pensar no modo como as necessidades de formação podem/ são sentidas, ou seja, de acordo com a fase da carreira em que o docente se encontra, pode ser mais fácil, ou difícil em lidar com algumas mudanças de práticas de ensino já desenvolvidas no dia-a-dia.

É fato que estamos vivendo em uma sociedade em plena transformação, não só na forma de organizar-se, de produzir, de relacionar-se econômica, social e politicamente, de divertir-se, de comunicar-se, de ensinar e de aprender, não se trata apenas de uma mera modernização ou revolução tecnológica, e sim de um conjunto de avanços científicos e tecnológicos que estão transformando as relações de trabalho e de poder na sociedade.

Nesse sentido, essas transformações certamente acabam refletindo no contexto educacional, pois exigirão do educador novas competências para assumir um novo papel na criação de ambientes de aprendizagem, a partir do uso da tecnologia digital, o que pode ocasionar-lhe, inicialmente, certa insegurança e determinadas dificuldades em sala de aula, devido o uso dos aparatos tecnológicos, como salientamos anteriormente.

De acordo com Sette (1999, p. 9):

Considerando a presença cotidiana dos recursos tecnológicos – inclusive nos sistemas de ensino- acreditamos que os mesmos não podem ser ignorados ou desprezados. Embora seja possível ensinar e aprender sem eles, em face dessa nova realidade faz-se necessária uma reflexão sobre as concepções de aprendizagem que deverão perpassar a utilização dessas tecnologias nas práticas educativas, bem como nos processos formativos dos profissionais da educação.

Desse modo, seja no manuseio das novas tecnologias (foco de nosso estudo) ou quaisquer outras situações relacionadas ao aprendizado do aluno, poderá ser no decorrer da formação, o momento de trocas de ideias, reflexões e até mesmo uma (re) organização de

conceitos, de modo que o profissional alcance respaldo científico e pedagógico para solução de qualquer problemática que seja.

Na sequência do nosso estudo, fazemos uma breve contextualização sobre a entrada das tecnologias digitais na educação brasileira, abordando questões relevantes sobre a postura docente e mudanças de paradigmas quanto à prática pedagógica do professor.

3.2. As tecnologias digitais na educação

Nessa seção, realizamos um breve estudo sobre a implantação da Informática no Brasil, descrevendo alguns dos principais momentos que marcaram a inserção dos computadores na Educação.

Podemos afirmar que a tecnologia informática teve sua origem influenciada pela ideologia da Guerra Fria. A partir da 2ª Guerra Mundial, as novas tecnologias constituíram um dos pilares onde se assentou um novo ciclo de acumulação de capital e do poder mundial, sendo representadas como componentes obrigatórios: as tecnologias de foguetes, aviões, telecomunicações, máquinas, equipamentos em geral e armamentos. Assim, para os militares, era necessário capacitar recursos humanos para esse setor.

De acordo com Valente (2002, p. 5), tudo teve início na década de 1960, quando ainda não havia nenhuma indústria local de computadores no Brasil, mas havia algumas universidades brasileiras que já formavam engenheiros com treinamento em eletrônica. Então, alguns professores e estudantes de engenharia do ITA (Instituto Tecnológico da Aeronáutica) detentores desse conhecimento, resolveram se unir a outros universitários da Escola Politécnica de São Paulo e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e construíram seu primeiro computador digital: o *Zezinho*. Contudo, ainda era muito desproporcional, caro e sem meios para industrializá-lo. Com isso, alguns técnicos e estudantes que estavam descontentes por saber construir protótipos e não haver meio de transformar suas criações em produtos, uniram-se e criaram um grupo com forte interesse na criação de uma indústria nacional de computadores.

Valente (2002) afirma que posteriormente, essas universidades, com apoio de diversas empresas que também tinham interesse nesta área e que encontravam dificuldades em adquirir equipamentos do mercado americano, pois este estava com poucos fornecedores

interessados no mercado brasileiro, resolveram então desenvolver uma pequena parte do hardware de que necessitavam, e verificaram as desvantagens de depender de fornecedores.

Moraes (2002, p. 25) comentam que foi a partir da necessidade de modernização do equipamento militar brasileiro que ocorreu a intervenção do Estado neste setor. Quando no final da década de 1960, a Marinha brasileira decidiu comprar seis fragatas inglesas das mais modernas do mundo em equipamentos eletrônicos. Nesse momento, a Marinha percebe sua total dependência das tecnologias estrangeiras sobre a qual o país não tinha sequer um controle industrial próprio. Ela então começou a desenvolver seu próprio quadro de técnicos em processamento de dados, que dessa forma, solidarizou-se e aderiu a uma indústria nacional de computadores. Assim, a atuação do Estado brasileiro na informática teve seu estopim “quando a Diretoria de Comunicação da Marinha (DCM) elaborou um projeto de protótipo de computador no País que pudesse substituir os equipamentos estrangeiros no controle bélico das embarcações que a Marinha desejava adquirir” (MORAES 2002, p. 26).

Para melhor ilustrar os fatos, descrevemos no quadro 3, algumas informações e ações importantes da informática no Brasil, segundo Tajra (2001, p.28):

Quadro 3- Implantação da Informática no Brasil

DATAS	AÇÕES
1965	O Ministério da Marinha brasileira tinha interesse em desenvolver um computador com “Know-how” próprio.
1971	O Ministério da Marinha, por intermédio do Grupo de Trabalho Especial – GTE- e o Ministério do Planejamento, tomaram a decisão de construir um computador para as necessidades navais no Brasil.
1972	As questões de importações e exportações da Informática foram transferidas para a CAPRE – Coordenação de Atividades de Processamento Eletrônico, ligada ao Ministério do Planejamento
1977	Primeiro confronto entre o Brasil e interesses estrangeiros, pela falta de uma definição explícita da reserva de mercado em relação aos mini e microcomputadores- IBM e Burroghs.
1979	As ações da CAPRE foram transferidas para a SEI - Secretaria Especial de Informática, ligada ao Conselho de Segurança Nacional- C SN Esta decisão acarretou inúmeras discussões pelo fato de a CSN estar ligada às opressões da ditadura militar.
1984	É aprovada pelo Congresso Nacional a Lei nº 7.232, a qual impôs restrições ao capital estrangeiro, tornou legal a aliança do Estado com o capital privado nacional. Essa lei tinha uma previsão de 8 anos, tempo estimulado para que a indústria nacional alcançasse maturidade, visando à competitividade internacional.
1985	Faltam recursos humanos capacitados para o sistema de ciência e tecnologia. A partir daí, o governo passou a intensificar os investimentos na área de educação de 1º e 2º graus.

Fonte: Quadro organizado pela própria autora.

Tajra (2002) ressalta que antes de 1984, a produção brasileira de informática já se colocava entre a dos países que mais cresciam no cenário mundial (entre os 10 maiores do mundo) e 60% da indústria nacional trabalhava com equipamentos desenvolvidos no próprio país. Entre 1984 e 1987, o Brasil apresentava a maior taxa de crescimento mundial nesta área e em 1987, tornou-se o sexto maior mercado de microcomputadores, a se desenvolver, superando a Itália e a Suécia (OLIVEIRA, 1997). No quesito consumo, conforme dados do Portal Exame de 21 de junho de 2008, o Brasil ocupou 5º lugar, entre os países que mais consomem computador no mundo, e em 2010 ocupou a 3º posição, segundo a referida revista.

Na década de 1960-70, com relação aos objetivos dos civis e militares envolvidos no projeto de informatização, desde o início eram diferentes, conforme salienta Moraes (1996, p.76). Enquanto os militares desejavam criar tecnologias para a indústria bélica, “os civis aspiravam capacitar todo um setor, e, conseqüentemente, todo país”.

Paralelo a isso, visando dar um “fôlego” para a indústria nacional, o governo brasileiro criou a reserva de mercado, já que idealizava ser um país de certa representatividade na área de tecnologia computacional.

Vale ressaltar que muitos foram os debates realizados para que em 1984, houvesse a aprovação da lei que definiu a forma como o governo brasileiro interviria em questões sobre a criação de reserva de mercado para as indústrias nacionais, inclusive as restrições não se davam apenas no âmbito parlamentar. Nesse sentido, várias entidades como a SBPC, SUCESU, Federação Nacional dos Engenheiros, UNE dentre outras, envolveram-se nas discussões com intuito de contribuir na criação de uma política nacional para o setor, de forma a possibilitar o desenvolvimento e autonomia nacional da ciência e da tecnologia.

De acordo com Moraes (1996, p.43), em, 1989 os principais mecanismos para a reserva de mercado de equipamentos de pequeno porte no Brasil eram: “controle das importações; concessão de licenças de fabricação para empresas nacionais; supervisão de arte de demanda de sistemas de computadores e o poder de compra de órgãos estatais e empresas públicas” (pg. 43).

Algum tempo depois, com o final da reserva de mercado, a indústria brasileira teve que adaptar-se a essa realidade, já que havia sido estabelecida a Lei nº 8.248, que fez com que uma dezena de empresas de médio e grande porte tivesse incentivo fiscais que permitissem a redução e isenção de tributos. É claro que a ajuda foi concedida em troca de investimentos em inovação tecnológica.

Na sequência, trazemos as fases da política governamental brasileira quanto à implantação da Informática Educativa, conforme demonstrado em nosso quadro explicativo, inspirado em Tajra (2002):

Quadro 4 – Instauração da Informática Educativa no Brasil

DATAS	AÇÕES
1979	A SEI efetuou uma proposta para os setores: educação, agrícola, saúde e industrial – visando à viabilidade de recursos computacionais, em suas atividades.
1980	A SEI criou uma Comissão Especial de Educação para colher subsídios, visando gerar normas e diretrizes para a área de informática na educação
1981	I Seminário Nacional de Informática na Educação (SEI, MEC, CNPQ) – Brasília. Recomendações: que as atividades da Informática Educativa sejam batizadas dos valores culturais, sócio- políticos e pedagógicos da realidade brasileira; que os aspectos técnico- econômicos sejam equacionados não em função das pressões de mercado, mas dos benefícios sócio- educacionais; não considerar o uso dos recursos computacionais como nova panacéia para enfrentar os problemas de educação e criação de projetos- piloto de caráter experimental com implantação limitada, objetivando a realização de pesquisa sobre a utilização da informática no processo educacional.
1982	II Seminário Nacional de Informática Educativa (Salvador), que contou com a participação de pesquisadores das áreas de educação, sociologia, informática, psicologia. Recomendações: que os núcleos de estudos fossem vinculados às universidades, com caráter interdisciplinar, priorizando o ensino de 2º grau, não deixando de envolver outros grupos de ensino; que os computadores fossem um meio auxiliar do processo educacional, devendo se submeter aos fins da educação e não determiná-los; que o seu uso não deverá ser restrito a nenhuma área de ensino; a priorização da formação do professor quanto aos aspectos teóricos, participação em pesquisa e experimentação, além do envolvimento com a tecnologia do computador e, por fim, que a tecnologia a ser utilizada seja de origem nacional.
1983	Criação do Projeto Educom- (Educação com Computadores) . Foi a primeira ação oficial e concreta para levar os computadores até as escolas públicas. Foram criados cinco centros- piloto, responsáveis pelo desenvolvimento de pesquisa e pela disseminação do uso computadores no processo de ensino-aprendizagem..
1984	Oficialização dos centros de estudo do Educom, o qual era composto pelas seguintes instituições: UFPE(Universidade Federal de Pernambuco), UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), UFMG, (Universidade Federal de Minas Gerais), UFRGS(Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Unicamp(Universidade Estadual de Campinas). Os recursos financeiros para esse projeto eram oriundos do Finep, Funteve e do CNPQ.
1986 e 1987	Criação do Comitê Assessor de Informática para Educação de 1º e 2º graus (Caie/Seps) subordinado ao MEC, tendo como objetivo definir os rumos da política nacional de informática educacional, a partir do Projeto Educom. As suas principais ações foram: realização de concursos nacionais de softwares educacionais, redação de um documento sobre a política por eles definida; implantação de Centros de Informática Educacional(CIEs) para atender cerca de 100.000 usuários, em convênio com as Secretárias Estaduais e Municipais de Educação; definição e organização de cursos de formação de professores dos CIEs e efetuar a avaliação e reorientação do Projeto Educom.
1987	Elaboração de Programa de Ação Imediata em Informática na Educação , o qual teve, como uma das suas principais ações, a criação de dois projetos: Projeto Formar que visava à formação de recursos humanos, e o Projeto Cied , que visava a implantação de Centros de Informática e Educação. Além destas duas ações, foram levantadas necessidades dos sistema de ensino, relacionadas à informática no ensino de 1º e 2º graus, foi elaborada a Política de Informática Educativa para o período de 1987 e 1989 e, por fim, foi estimulada a produção de softwares educativos. O projeto Cied desenvolveu-se em três linhas:Cies – Centros de Informática na Educação Superior, Cied – Centros de Informática na Educação de 1º e 2º Graus e Especial e Ciet- Centro de Informática na Educação Técnica.
1995	Criação do Proinfo , projeto que visava à formação de NTEs(Núcleo de Tecnologias Educacionais) em todos os estados do País. Esses NTEs foram, compostos por professores que deverão passar por uma capacitação de pós- graduação referente à informática Educacional, para que possam exercer, o papel de multiplicadores desta política. Todos os estados receberão computadores, de acordo com a população de alunos matriculados nas escolas com mais de 150alunos.

Quadro organizado pela própria autora com base em informações de Tajra (2002)

É importante ressaltar, que a criação do Projeto Educom foi a primeira ação oficial e concreta na disseminação dos computadores nas escolas públicas e conseqüentemente a criação dos seus cinco centros-pilotos instalados nas universidades: UFRJ, UFMG, UFPE, EFRG e UNICAMP, que apesar de ter como objetivo fundamental de levar a tecnologia para escola, também procuravam buscar outras possibilidades e alternativas para contribuir com essa realidade do uso de computadores no cotidiano escolar.

3.3. A LDB 9.394/96 e os PCNs: sinalizações para o uso das tecnologias digitais

De acordo com Ester Grossi (1997), a LDB n° 9.394/96 foi aprovada praticamente depois de oito anos, após a promulgação da Constituição do Brasil de 1988, com algumas mudanças em seu projeto original, primeiro pelo então deputado, Octávio Elísio, depois pelo Deputado Jorge Hage que enviara um substitutivo do projeto a Câmara, e por fim pelo Projeto do então Senador Darcy Ribeiro que também apresenta algumas alterações substanciais.

A autora lembra que seis anos antes, em 1990, no governo Collor de Mello, é lançado o projeto de construção de Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs) em todo o Brasil, projeto esse, inspirado no modelo dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEP's) do Rio de Janeiro, existentes desde 1982, onde se tem os primeiros movimentos para o uso da informática.

Valente (2001) aponta que com relação à implantação da utilização da informática no Brasil, a iniciativa partiu de propostas e reflexões realizadas por pesquisadores e técnicos da área. Nesse sentido o MEC assumiu papel de coadjuvante, já que apenas assumiu a responsabilidade de viabilizar, acompanhar e implementar decisões. Como ressaltado anteriormente, com a criação do Projeto Educom (composto por várias universidades) foi estabelecida a primeira ação oficial e concreta para levar computadores até as escolas públicas, sendo os recursos financeiros oriundos do FINEP, FUNTEVE e do próprio CNPQ, assumindo o programa brasileiro características essencialmente de descentralização. O Educom foi o ponta-pé inicial para o desenvolvimento de tantas outras discussões, além da criação de novos projetos até a atualidade, prova disso são algumas informações destacadas a respeito na própria LDB, principalmente relacionadas ao ensino médio.

Com a aprovação da nova LDB, em 1996, Lei 9.396/96 teve início o processo de “transformação” na política educacional do Brasil, também denominada de Lei Darcy

Ribeiro. O professor Darcy Ribeiro, foi o relator e principal membro da comissão parlamentar encarregada da reforma da educação no Brasil morreu sem poder implantar, ele mesmo, parte das reformas educacionais convertidas em lei pelo Congresso Nacional, ao lado do ministro da educação, professor Paulo Renato de Souza.

Podemos afirmar que se fizeram presentes no texto da LDB: um núcleo comum para o currículo do ensino fundamental e médio, e, uma parte diversificada, em função das peculiaridades locais (art. 26); estabelecendo que os currículos do ensino fundamental e médio em cada sistema de ensino deviam ter uma base nacional comum e contemplar os demais conteúdos curriculares especificados na lei, que incluía formação ética, a autonomia intelectual e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.

Isso é reforçado também no Artigo 36, Inciso I da LDB, que destaca na educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Conforme salientado anteriormente, com a criação do PROINFO, buscou-se mais evoluções na lei, aprofundando-se discussões sobre a temática, sendo estabelecidos critérios e ações do programa para o uso do computador e conseqüentemente da informática na escola. Como ação, temos a criação dos Núcleos de Tecnologia Educacionais- NTE em todos os estados brasileiros, em funcionamento até a data de hoje na maioria dos estados. Sendo assim, observa-se que o PROINFO deu um incentivo para que também nos PCNs (aprovado em 1998, pelo Projeto de Lei nº 4.155) conforme já previsto na própria LDB (art. 87), que discussões sobre o tema fossem levantados de forma mais aberta, de modo a ficar clara a utilização da tecnologia, especificamente do computador na escola e trazendo também contribuições advindas de diferentes segmentos da sociedade civil.

Quanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs objetivaram estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou a elaboração da proposta curricular dos Estados ou das escolas integrantes dos sistemas de ensino. Os PCNs então podem ser vistos como uma proposta do MEC, para buscar eficiência da educação escolar brasileira. São referências a todas as escolas do país para que elas garantam aos estudantes uma educação básica de qualidade.

Sua finalidade é garantir que crianças e jovens tenham acesso aos conhecimentos necessários para a integração na sociedade moderna como cidadãos conscientes, responsáveis e participantes, os PCNs apontam que o papel da escola é capacitar indivíduos para vida, trabalhando com os quatro pilares da Educação, sendo: O aprender a ser; Aprender a fazer; Aprender a aprender e Aprender a viver junto;

Conforme Salazar (2004), aprender a ser significa contribuir para o desenvolvimento integral da pessoa, da inteligência, do corpo e do espírito, tornando-se capaz de elaborar o pensamento autônomo e crítico, a imaginação criadora e as potencialidades individuais de cada um.

Aprender a fazer significa, tanto a aquisição de qualificação, como a de competências que o indivíduo precisa para enfrentar as variadas situações de trabalho. O sujeito precisa ser um profissional qualificado, mas com competência individual.

O aprender a aprender significa despertar no aluno o prazer de compreender, de descobrir, de construir e reconstruir o conhecimento, trabalhando a curiosidade e a autonomia, desenvolvendo-as pedagogicamente.

O aprender a viver junto requer a compreensão do outro, o desenvolvimento da percepção de interdependência, da não violência, da capacidade de administrar conflitos e a valorização do outro. Isso significa aprender a viver junto na descoberta progressiva do outro e da interdependência na participação de projetos comuns. Neste sentido, é de suma importância propiciar uma educação geral, e suficientemente ampla, com possibilidade de aprofundamento em muitas áreas de conhecimento e priorizar o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento.

Para Salazar (2004) a criação dos saberes que permitam compreender o mundo favorece o desenvolvimento da curiosidade intelectual, estimula o senso crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir.

Aportando-nos em Demo (1998 p. 13):

Tomamos a educação como o processo de formação da competência humana histórica. Entendemos por competências a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e sobre tudo refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumentação crucial o conhecimento inovador. Mais que procurar oportunidades, trata-se de fazer oportunidades.

Para que isso ocorra é necessário comprometimento com as atitudes e habilidades que se quer construir e re-construir com o aluno em sala de aula, visando seu desenvolvimento em todos os sentidos, inclusive podendo utilizar os recursos da tecnologia digital auxiliando no processo de ensino-aprendizagem, já que esta utilização pode propiciar um aprendizado mais ativo, criativo e dinâmico.

3.4. Diretrizes Curriculares Nacionais: formação inicial dos professores em relação ao uso das TIC na educação

Ao buscar documentação legal que respalda o uso da tecnologia digital na Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos debruçamos na Resolução do CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002 – que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, trazendo logo em seu artigo 2º orientação referente à formação para a atividade docente, destacando em sua VI seção, o preparo para: “**o uso de tecnologias da informação e da comunicação** e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”; (p.1) (grifo nosso).

A partir da orientação das diretrizes, tanto uma preocupação com a formação docente com o preparo para o uso das tecnologias. Conforme Perrenoud (2000), não significa que é necessário ser um especialista em informática para utilizar adequadamente essas ferramentas, basta que o professor tenha familiaridade no manejo dos softwares e criatividade para criar situações de ensino que explorem todas as potencialidades que esses recursos podem oferecer.

No Artigo 7º das Diretrizes, encontramos uma sinalização quanto à organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, sendo orientado que se levará em conta oito fatores, entre eles, um, relacionado à tecnologia na subseção VI, sendo descrito da seguinte forma: “**as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como** biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, **além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação**”. (p. 3) (Grifos nossos).

A diretriz sinaliza como importante o acesso e utilização dos recursos de tecnologia da informação e da comunicação (entre outros elencados na subseção), considerando-os como instrumentos/recursos renovadores do processo de ensino- aprendizagem que podem

favorecer tanto a construção de situações de aprendizagens simples e criativas quanto à obtenção de resultados positivos no desenvolvimento e conhecimento dos alunos.

De acordo com Mizukami e Reali (2002), muito se discute que os currículos de formação de professores são amplamente determinados e influenciados por demandas sociais, políticas e econômicas em cada momento histórico e que frequentemente necessitam ser reformulados para se adaptarem a novas compreensões sobre ensinar e aprender a ensinar, mas o que observamos quanto aos modelos formativos vigentes é que:

[...] fomos preparados para reproduzir o passado, para compartimentalizar nossos pensamentos e nossas ações e para ter uma compreensão linear e apenas racional dos fatos- concebendo assim a imutabilidade daquilo que conhecemos. Hoje, com o avanço tecnológico, não só o conhecimento torna-se dinâmico, mas também, a própria noção de espaço e tempo. Presente, passado e futuro não podem mais ser percebidos como estados estanques- o presente sintetiza o passado e o futuro e, para viver esta síntese, é preciso fazer-se presente hoje. (PRADO, 1999, p.14).

Isso posto, verifica-se a necessidade de se discutir, características dos modelos de formação de professores presentes nas instituições de ensino superior, considerando que a profissão docente não é imutável, e passa por transformações ocasionadas pela emergência de novas competências ou pela reafirmação de competências já reconhecidas.

Fazemos uma parada da discussão das Diretrizes nesse momento para discorrer sobre as competências profissionais emergentes, eleitas por Perrenoud (2000), que busca apreender o movimento da profissão docente, visando re-delinear a atividade docente por meio da abordagem do ofício do professor, de modo mais concreto e de maneira a descrever um futuro possível e desejável da profissão docente. Assim, temos competências prioritárias coerentes com um novo papel do professor, sendo classificadas em dez grandes famílias, que por sua vez, derivam outras competências mais específicas. Em nosso caso, abordamos mais profundamente as famílias de competências que estão relacionadas ao trabalho do professor com seus alunos, as quais se referem à capacidade de:

- Organizar e dirigir situações de aprendizagem, pois segundo Perrenoud (2000), os professores de hoje não se concebem espontaneamente como conceptores - dirigentes de situações de aprendizagem;
- Administrar a progressão das aprendizagens, uma vez que a aprendizagem humana é concebida como um processo que se desencadeará a partir de várias ações que levem em conta a diversidade dos aprendizes e a sua autonomia como sujeitos;

- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação para que os alunos progridam em suas aprendizagens a partir de situações que sejam consideradas ótimas para cada um deles, pois é difícil conseguir uma situação-padrão ótima para todos. Os alunos em geral não têm o mesmo grau de desenvolvimento, os mesmos conhecimentos prévios, a mesma relação com saber, os mesmos interesses, os mesmos recursos e os mesmos estilos de aprendizagem;
- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho, pois muitas vezes eles não escolheram estar na escola e só estão por força de pressões externas á sua vontade, e os professores devem instruí-los por força do sistema escolar;
- Utilizar novas tecnologias, pois as crianças de hoje nascem, cada vez mais, em uma cultura informatizada, e as escolas necessitam de um ensino que seja útil a esse novo cenário.

As competências descritas por Perrenoud (2000) são instrumentos para pensar as práticas, debater sobre o ofício, determinar aspectos emergentes ou zonas controversas, e segundo seu ponto de vista, a transformação do ofício do professor depende do surgimento de novas competências ou da acentuação de competências já reconhecidas, ou seja, o uso da tecnologia na educação é uma nova competência requerida dos professores, em especial a exploração das potencialidades didáticas do computador em relação aos objetivos de ensino.

Ao retomar as Diretrizes de formação de professores, localizamos o artigo 13º, que sinaliza: “Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar”, que define em seu § 2º:

A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, **poderá ser enriquecida com tecnologias da informação**, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (p. 4)

Observamos que o referido parágrafo sinaliza para uma prática inovadora, que de abertura ao uso das tecnologias da informação nas atividades de ensino, no entanto, conforme Perrenoud existe um longo e tortuoso caminho entre o desejo de saber e a decisão de aprender, pois alguns professores podem desistir diante do trabalho requerido para isso. Ensinar é estimular o desejo de saber e também reforçar a decisão de aprender.

Verificamos em nosso estudo que o uso da tecnologia digital na Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, está contemplado nas Diretrizes

Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, já que o uso do computador pode ser forte aliado para o desenvolvimento de conteúdos das diversas áreas de conhecimento, podendo propiciar uma série de situações de aprendizagem, inclusive aquelas difíceis de serem representadas de outra maneira.

Na seção seguinte, discorreremos sobre a Formação docente proporcionada pelo MEC para o uso da tecnologia digital na Educação.

3.5. Formação docente proporcionada pelo MEC para o uso da tecnologia digital na Educação Básica

Segundo Guimarães, Cuyabano e Campos (2010), a partir de 1997 uma nova estrutura do sistema de ensino brasileiro assume a tarefa de informatizar as escolas de ensino fundamental e médio da rede oficial, bem como propiciar a formação de recursos humanos, a partir de um programa de pesquisa e desenvolvimento da informática na educação, denominado PROINFO, e na produção de metodologias e materiais tecnológicos.

O PROINFO, criado pelo MEC pela Portaria nº. 522 de 09 de abril de 1997 é vinculado à Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC). O Programa visa à introdução das novas tecnologias de informação e comunicação em escolas públicas, especificamente o computador, como ferramenta de apoio pedagógico ao processo de ensino e aprendizagem, tendo a garantia de recursos públicos para a capacitação de recursos humanos e a instalação de equipamentos (VALENTE, 1999).

O Programa é desenvolvido em parceria com os Estados, Municípios e o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED), respeitando-se as realidades locais e regionais e a autonomia administrativa dos sistemas de ensino. Em sua estrutura administrativa, é organizado por gestores, nos seguintes níveis: coordenadores estaduais, que são responsáveis pela coordenação, acompanhamento e avaliação em seu Estado; coordenadores pedagógicos nas Secretarias de Educação; coordenadores pedagógicos nos núcleos; professores multiplicadores e os diretores das escolas contempladas com os laboratórios de informática. (MEC/SEED, 2000).

Em suas diretrizes, o PROINFO (1997) tem como princípio a capacitação de professores e técnicos para garantir o adequado uso pedagógico dos computadores. As diretrizes são estabelecidas pelo MEC e o CONSED, e, cada Estado da Federação deve constituir uma Comissão Estadual de Informática na Educação, a qual tem a função de

gerenciar as tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas de ensino fundamental e médio.

Cada unidade da Federação tem como base Núcleos de Tecnologia Educacional, no mínimo dois em cada Estado, ficando sob a responsabilidade do Estado a criação de mais núcleos. Cada estado deverá elaborar o seu Programa de Informática na Educação, por meio do trabalho de Comissões de Informática constituídas pelas Secretarias Estaduais de Educação. A Comissão deve ter representantes das universidades, da União, de Dirigentes Municipais de Educação dos municípios mais populosos e da comunidade escolar. (MEC/SEED, 2000).

Os Núcleos de Tecnologia são estruturas descentralizadas de apoio à informatização das escolas de ensino fundamental e médio, auxiliando no processo de incorporação e planejamento da nova tecnologia, capacitação dos professores e das equipes administrativas das escolas e de suporte técnico-pedagógico. Os profissionais que trabalham nos NTEs são especialmente capacitados pelo PROINFO, para auxiliar as escolas em todas as fases do processo de incorporação das novas tecnologias. Portanto, o NTE é o parceiro mais próximo da escola, na implantação e socialização da informática educativa nos espaços escolares, prestando orientação aos diretores, professores e alunos, quer no uso e aplicação das novas tecnologias, de maneira criativa e reflexiva, quer na utilização e manutenção dos equipamentos.

Segundo informações do PROINFO (1997), o Núcleo de Tecnologia Educacional era um colaborador, orientador do uso adequado das tecnologias de informação e comunicação, com o objetivo de promover o desenvolvimento humano na escola e na comunidade, otimizando os resultados. Dessa maneira: “a capacitação dos professores das escolas com laboratório de informática é realizada nos núcleos, pelos professores multiplicadores, que dispõem de toda a estrutura necessária para a realização dos cursos em Informática Educativa” (p.11). Assim, os cursos de Informática Educativa, ministrados pelos professores multiplicadores, tinham por objetivo preparar o professor das escolas para uma nova cultura, apoiada em tecnologia que suporta e integra processos de interação e comunicação.

De acordo com Guimarães (2010), quanto a atuação dos NTEs no Estado de Mato Grosso, registra-se que suas implementações nos diversos municípios mato-grossenses foram de grande importância e contribuições, conforme verificamos:

A implementação dos NTEs trouxe imensa movimentação nos municípios, onde foram instalados e nas escolas públicas onde também gerou um clima de contentamento devido ao recebimento de Laboratório de Informática. Isso contagiou os alunos, que passaram a ser verdadeiros aliados do programa e os mais interessados e receptivos a possibilidade de manusear a máquina e deixar um pouco a monotonia da sala de aula. (MALHADO, 2001, p.73).

Segundo Guimarães, Cuyabano e Campos (2010), no estado de Mato Grosso os NTEs encontram-se praticamente extintos, e de acordo com a Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso (SEDUC/MT), tais núcleos foram incorporados aos Centros de Formação e Atualização de Professores (CEFAPROS); órgãos responsáveis pela política de formação, e sistematização, sendo que suas atividades ainda continuam existindo, inclusive a execução de projetos e programas da SEDUC, MEC, Secretarias Municipais de Educação e Instituições de Ensino Superior. É importante ressaltar que os NTEs continuam existindo em todo o cenário nacional, apenas em Mato Grosso o CEFAPRO assumiu os trabalhos designados a eles.

O Estado de Mato Grosso conta com doze CEFAPROS distribuídos em municípios - pólos, próximo às escolas para atender melhor os professores. Os CEFAPROS têm como finalidade a formação continuada nas diversas áreas de conhecimentos. Entre esses, se encontram o uso de novas tecnologias no processo ensino- aprendizagem e a inclusão digital de profissionais da educação básica da rede pública estadual de ensino. Observa-se que com isso, que o ProInfo dentro do CEFAPRO perde um pouco seu espaço de atuação, visto que o órgão tem outros interesses a serem administrados, conforme salientam Guimarães, Cuyabano e Campos (2010).

Nesse sentido, pesquisas realizadas pelo GEPET/ UNEMAT (Grupo de Estudo em Educação e Tecnologia), evidenciam retrocesso nas ações de informática educativa no estado no modelo implantado. A SEDUC busca alavancar apoio e cobrar ações do CEFAPRO para as questões ligadas à informática educativa. Verificamos que determinadas ações devem ser muito bem pensadas, já que ações realizadas isoladamente podem comprometer todo um trabalho, que demorou anos para ser construído e não precisa retroceder, antes de voltar a crescer.

3.6. Tecnologia Digital: revendo práticas

Segundo estudos realizados pelo GEPET/ UNEMAT, quando falamos da inserção do computador para auxiliar a prática de ensino-aprendizagem, tocamos em um ponto, que ao nosso ver é muito delicado na educação brasileira: a formação docente para uso das tecnologias na educação. Na verdade, é uma questão que vem se tornando cada vez mais presente nas discussões da Educação, no entanto, mais do que nunca ganha ênfase, devido aos avanços e modificações da sociedade contemporânea.

Ao tentar imaginar a concretização, em particular em nosso país, de um ensino em larga escala que faça uso das mais modernas tecnologias, questões como: sensibilidade do governo para introduzir estas mudanças no contexto escolar, adaptação das tecnologias à realidade das escolas e a relação custo/benefício favorável a essa efetiva concretização, se fazem necessários levantar.

Na cidade de Cáceres-MT, em particular, notamos que as escolas da rede pública-municipal já estão em sua grande maioria dotadas de equipamentos para trabalhar com a informática, e neste sentido, verificamos que começa haver a existência de financiamentos para esse feito. Por outro lado, em nível de estado, observamos que os órgãos governamentais têm-se preocupado em investir e enviar equipamentos informáticos para as escolas estaduais.

Especificidades a parte, ao atuar em uma escola da rede pública de Cáceres, em conversa informal com alguns professores, ouvimos que certos equipamentos que lá existem não são utilizados porque os professores não sabem usar. A falta de informação é tal que chega a existir material informático que não se sabe sequer para que serve.

Quem vive de perto essa problemática sabe que não é com a mão cheia de computadores e alguns programas que se altera uma situação de falta de prática, na verdade não acrescenta em nada ao aprendizado. Citando um velho ditado chinês: “não basta dar o peixe é preciso também ensinar a pescar”.

Neste sentido, retomamos o foco de nossa temática, a *Tecnologia Digital*. Ressaltamos a necessidade de qualificação dos professores quanto ao uso do computador como ferramenta e chamamos atenção para a falta de conhecimento dos educadores sobre a utilização desse recurso e suas potencialidades, fato esse que deve ser considerado

extremamente importante e ponderado com acurada crítica, já que, como ressaltamos anteriormente, a Educação não pode ficar alheia ao processo evolutório como um todo.

Acreditamos que não sobrepondo e sim complementando os estudos realizados por Hernández (1997) e Huberman (1992), em relação às atitudes dos professores quanto às fases que passam na carreira docente, existem algumas questões em específico, sobre o uso do computador auxiliando o processo de ensino- aprendizagem que necessitam de reflexões, já que os docentes, seja por comodidade, tendência natural, por desconfiar e rejeitar tudo que é novo, não fazem uso da ferramenta quando disponibilizada na escola. É mais simples fazer, como sempre se fez como se aprendeu, do que aprender novas técnicas para fazer.

Conforme Behrens (2001, p. 68):

O processo de mudança paradigmática atinge todas as instituições, e em geral a educação e o ensino nos diversos níveis, inclusive e principalmente nas universidades. O advento dessas mudanças exige da população uma aprendizagem constante. As pessoas precisam estar preparadas para aprender ao longo da vida, podendo intervir, adaptar-se e criar novos cenários.

De acordo com Nóvoa (2009) se por um lado a construção de novas pedagogias e métodos de trabalho põe definitivamente por terra a ideia de um modelo escolar único e unificado, por outro lado, os desafios impostos pelo uso das novas tecnologias, estão por revolucionar o dia-a-dia das sociedades e das escolas. Contudo, Castells (2001, p.27) escreve que: “o essencial, reside na aquisição de uma capacidade intelectual de aprendizagem e de desenvolvimento, o que coloca os professores no centro da nova pedagogia”.

Nesse sentido, Nóvoa, nos coloca que os professores reaparecem, neste início do Século XXI, como elementos insubstituíveis, não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. Na verdade, trata-se de uma questão que sempre esteve presente nas discussões da Educação, no entanto, agora, mais do que nunca, ganha ênfase, devido aos avanços e modificações da sociedade contemporânea.

Isso posto, pela importância e papel que ocupa, o professor não poderia ficar alheio ao processo de informatização, já que este serve de base para transformações em todos os âmbitos da sociedade. Entretanto, a inserção das novas tecnologias, em especial do computador em nossas salas de aula, pode ser considerada uma realidade ainda distante do

ideal, uma vez que vivemos em um país onde regiões desenvolvidas e atrasadas coexistem, e onde escolas nas mais adversas condições de infraestrutura e com poucos recursos e investimentos funcionam de modo a não poder oferecer qualidade de ensino aos alunos, que por sua vez, visualizam nessa escola, a única oportunidade de um futuro melhor.

Acreditamos que a formação do professor para a utilização da tecnologia digital tem que atentar para os objetivos pedagógicos da tecnologia na escola. O mais importante para o sucesso da utilização do computador, como recurso ao ensino, é a presença do professor preparado para conduzir as atividades pedagógicas, mediando a interação aluno-professor e máquina.

Apesar da realidade da sociedade quanto ao uso do computador e outras tecnologias, observa-se que, na escola, são poucos os professores que trabalham realmente com a tecnologia em sala de aula durante o desenvolvimento de seus conteúdos, demonstrando na prática situações em que se pode fazer com que crianças, adolescentes e jovens possam aprender de forma interativa e criativa. No entanto, verificamos também, que a prática no seio da academia não permanece inerte, e mesmo de maneira longe do que se quer já acontecem modificações em virtude da formação ideal. Para o profissional da era digital a tendência é que, a partir da sensibilização e conscientização da importância de tal temática a prática na academia seja modificada.

Como comentado, existe também uma resistência natural de alguns educadores a tudo que ainda não está comprovado pedagogicamente e há ainda o fator do cumprimento do currículo que leva alguns professores a não utilizarem nada que saia do programa. Na verdade, existem alguns profissionais que tem simplesmente preconceito em relação à própria tecnologia temem as máquinas, porque pensam que estas possam tomar seus lugares. Aportando-nos ao estudioso Moran(2000), o professor que acredita nessa possibilidade, merece realmente ser substituído.

Em síntese, visualizamos que a sociedade informacional e os processos de construção de conhecimento necessitam, além de novos ambientes de aprendizagem, novas metodologias e novas práticas fundamentadas que enfatizem a aprendizagem e não o ensino, ou seja, a construção do conhecimento e não a instrução.

Dessa forma, entendemos que é preciso pensar em uma transformação no processo de ensino-aprendizagem, não só em relação ao uso da informática na educação, mas também

quanto ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dinâmicas, o que certamente vai exigir um processo de formação contínua do professor. O que se busca não é a melhor transmissão de conteúdos, nem a informatização do processo ensino-aprendizagem, mas uma transformação educacional que favoreça a formação de cidadãos mais críticos, criativos, capazes e com autonomia para construir o seu próprio conhecimento.

CAPÍTULO IV

A UNEMAT E OS CURSOS DE LICENCIATURA COMO FOCO DA PESQUISA

De acordo com informações retiradas da página da instituição, no endereço: www.unemat.br, acesso em 16/12/2011, a criação da Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT está ligada à história da cidade de Cáceres. Ao completar, em 1978, o bicentenário de fundação, o então Prefeito Municipal, juntamente com um grupo de educadores e representantes da classe religiosa e empresarial do município, teve a iniciativa de apresentar um projeto para a criação de uma instituição de ensino superior. Assim, a intenção foi a criação de uma instituição com a vocação de uma “Universidade do interior voltada para o interior”, por direcionar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão para as áreas de Educação e Ambiente. Deste modo, no mesmo ano, no dia 20 de julho, com base na Lei nº 703, publicado o Decreto Municipal nº 190, foi criado o Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC). Em 1984, pelo Decreto Federal nº 89.719, de 30 de maio de 1984, foi autorizado o funcionamento dos cursos ministrados pelo Instituto: Licenciatura Plena em Letras, Licenciatura Curta em Ciências e em Estudos Sociais.

Pela Lei Complementar nº 30, de 15 de dezembro de 1993, foi criada a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), mantida pela Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (FUNEMAT). Em agosto de 1999, para descentralizar as atividades de gestão da reitoria da Universidade, criou-se uma Assessoria da Reitoria para Coordenação do *Campus* de Cáceres. O *Campus* Universitário de Cáceres foi nomeado como *Campus* Universitário *Jane Vanini*.

Assim, temos a identidade da instituição alicerçada em uma “Universidade do interior voltada para o interior”, direcionando suas atividades de ensino, pesquisa e extensão para as áreas de Educação, Ambiente e Saúde, oferecendo na atualidade no *Campus* de Cáceres 12 (doze) cursos de graduação, sendo 04 (quatro) de bacharelado: Agronomia, Ciências Contábeis, Direito e Enfermagem, e 08 (oito) licenciatura: Letras, Pedagogia, História, Geografia, Matemática, Ciências Biológicas, Computação e Educação Física.

O foco desta pesquisa está centrado em conhecer como as disciplinas de Estágio Supervisionado dos 8 (oito) cursos de licenciatura da UNEMAT, contemplam o

desenvolvimento de atividades teórico-práticas para o uso das Tecnologias Digitais no processo ensino-aprendizagem .

Faz-se necessário, neste momento, descrever como as disciplinas de Estágio Supervisionado estão distribuídas nos cursos de licenciatura da UNEMAT, já que essas são o foco principal de nossa pesquisa, conforme quadro a seguir:

Quadro 5: Distribuição das disciplinas de estágio nos cursos de licenciaturas por semestre

CURSOS	Semestres			
	5° Sem.	6° Sem.	7° Sem.	8° Sem.
Biologia	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Computação	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Educação Física	Não	Estágio I	Estágio II	Estágio III
Geografia	Não	Estágio I	Estágio II	Estágio III
História	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV
Letras	Não	Estágio I	Estágio II	Não
Matemática	Não	Estágio I	Estágio II	Estágio III
Pedagogia	Estágio I	Estágio II	Estágio III	Estágio IV

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações cedidas pelas secretarias dos cursos

4.1. Laboratórios de informática da UNEMAT – *Campus Jane Vanini*: estrutura atual

Quanto à estrutura dos laboratórios de informática da UNEMAT, verifica-se que a instituição possuía 4 laboratórios, sendo que 3 encontram-se localizados no pavimento inferior do prédio da biblioteca central, estes por sua vez denominados laboratórios I, II e III, e um, denominado laboratório IV, que está localizado no prédio onde se encontram o laboratório instrumental de Matemática e a Secretaria de Divisão Acadêmica.

O laboratório I, conta com um espaço amplo, contendo uma estrutura básica, com mesas de compensado desenhadas para comportar duas máquinas por móvel, compreendendo um total de 30 computadores instalados com o sistema operacional Linux, conectados à internet, (com velocidade não muito boa). Ressaltamos que apesar das 30 máquinas existentes no laboratório, pelo menos 5 delas encontram-se com algum problema, como falta de acesso a internet, instalação de algum drive, falha no sistema etc., problemas esses detectados no momento desta pesquisa (2012).

Figura 1 – Laboratório I da UNEMAT

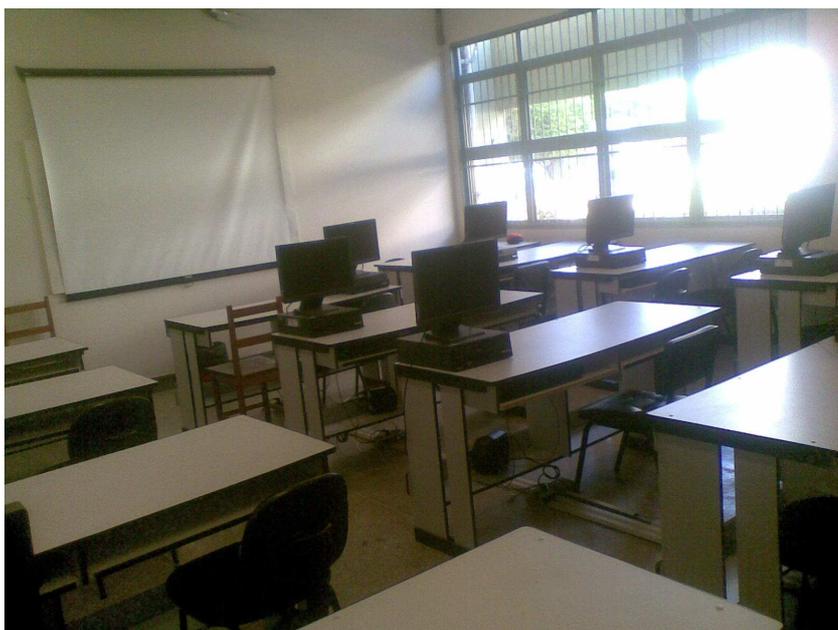


Fonte: Foto produzida pela autora - 2012

Quanto ao aspecto ergonômico, o Laboratório conta com a distribuição de cadeiras almofadadas que não atende os estudantes em todas as máquinas, sendo encontradas cadeiras de madeira, que não proporcionam conforto, caso os estudantes permaneçam algumas horas no local. Quanto à climatização, o laboratório encontra-se climatizado com ar-condicionado Split, que refrigera de maneira suficiente todo o espaço. Possui ainda uma lousa branca (para passar conteúdo) e um telão para projeções quando da utilização de data show, lembrando que caso o professor necessite de um, o espaço tem um acoplado ao teto.

O laboratório II está instalado num espaço menor do que os laboratórios I e II, assim, comporta menos computadores, sendo apenas 14 (quatorze), todos com instalação do Linux. Porém, são mais potentes e atuais, porém a velocidade da internet também não é muito boa. Como no laboratório I, também encontramos máquinas com problemas de funcionamento, pelos menos 3 (três) delas.

Figura 2 – Laboratório II da UNEMAT



Fonte: Foto produzida pela autora - 2012

A mobília é a mesma dos demais laboratórios, possuindo a mesma dificuldade quanto à quantidade e qualidade das cadeiras. Ressaltamos também que o laboratório encontra-se climatizado com ar-condicionado Split, e contém um telão para projeções em data show.

Quanto ao laboratório III possui a estrutura similar do laboratório I, com a diferença que nele as máquinas são muito mais antigas, inclusive não possui saída USB e não suportando a instalação de programas muito pesados.

Figura 3 – Laboratório III da UNEMAT



Fonte: Foto produzida pela autora 2012

Ressaltamos que em relação ao Laboratório III, este foi desativado no início do semestre 2011/02, devido a impossibilidade de uso das máquinas, sendo ocupado provisoriamente pelo Escritório Modelo de Assistência Jurídica- EMAJ. Conforme informações da Administração, enquanto não chega o maquinário novo, captado por um projeto do curso de Licenciatura em Computação, o espaço continuará cedido para o curso de Direito.

Quanto ao laboratório IV, descobrimos que é denominado de “laboratório de hardware”, pois é o local onde os alunos do curso de Computação desenvolvem atividades práticas de hardware, softwares e redes, aprendendo a composição dos componentes internos das máquinas e a sua formatação, como também a instalação de sistema de redes. No espaço, verificou-se a instalação de 13 (treze) máquinas, sendo que algumas continham os mesmos problemas detectados nos outros laboratórios, inclusive a qualidade da internet.

Figura 4 – Laboratório IV da UNEMAT



Fonte: Foto produzida pela autora 2012

Figura 5 – Laboratório IV da UNEMAT



Fonte: Foto produzida pela autora 2012

Como este laboratório tem por objetivo a prática dos acadêmicos, ou seja, vive sendo formatado e desmontado pelos acadêmicos, não está disponível para reserva de outros cursos da instituição, sendo de uso exclusivo dos alunos da Computação.

Devido o curso de Computação ter como instrumento básico o uso do computador, ficou estabelecido entre a Coordenação do *Campus* e os gestores dos outros cursos que a coordenação das reservas dos laboratórios de informática ficasse sob a responsabilidade do Departamento de Computação, e que devido ao funcionamento do Curso ser no período matutino, esse período matutino seria exclusivo para o uso dos seus alunos; e quando da demanda de outros cursos para utilização dos laboratórios, o procedimento seria encaminhar

um pedido de reserva ao Departamento de Computação que se obteria a confirmação para uso.

Em síntese, em relação aos laboratórios de informática em funcionamento na UNEMAT, detectamos alguns problemas, em especial, relacionados à qualidade da internet, quantidade de equipamentos insuficiente para todos os alunos e má qualidade das cadeiras. Certamente, em relação a esse panorama, verificamos que isso pode prejudicar na qualidade da prática pedagógica quando do desenvolvimento de atividades nesses espaços.

Tajra (2001) afirma que a parte física de um ambiente informatizado é tão importante quanto a conteúdo pedagógico que nele será utilizado, e ignorar esse fato poderá influenciar drasticamente no processo de ensino-aprendizagem. A autora explica que existem muitos fatores que devem ser observados e analisados quando da implantação de computadores em ambientes educacionais, tais como: Quantos computadores são necessários instalar? Qual configuração deve possuir? É necessário que todos os computadores possuam *kits* multimídia? Deve-se colocar a *internet* em todos os computadores? Os computadores ficarão em rede? Qual rede deverá ser utilizada?

De acordo com uma pesquisa de Campos e Sena (2011), realizada sobre o panorama dos ambientes informatizados no polo de Cáceres e região, verificamos que quanto à instalação desses ambientes, as instituições escolares devem seguir o que rege as normas técnicas, estabelecidas pela Cartilha do MEC – Preparação de Ambientes Informatizados nas Escolas Públicas (1999). No entanto, nas universidades não se tem uma cartilha que faça essas instruções, sendo estabelecido em documentos oficiais a necessidade de se ter a disponibilização desses espaços na universidade.

Nesse sentido, chamamos a atenção dos gestores responsáveis pelas Instituições de ensino superior para com a elaboração de um documento que faça uma indicação clara sobre as condições de infraestrutura dos laboratórios de informática, de modo que o ensino superior possa se nortear a partir dos parâmetros de qualidade indicados, já que as condições de funcionamento desses laboratórios com certeza influenciarão na qualidade das atividades desenvolvidas nesses espaços.

4.2. A tecnologia digital presente nos Projetos Político Pedagógicos e nas Propostas de Estágio dos cursos de Licenciatura da UNEMAT

De acordo com Ghedin (2008) as instituições de ensino superior devem primar pela construção dos Projetos pedagógicos do curso, de modo a traduzi-lo em uma proposta curricular inovadora e criativa, devendo se materializar em uma proposta que seja viabilizada na própria instituição, que por outro lado, deve oferecer condições necessárias que permitam sua implantação.

O que vem a ser um Projeto Político Pedagógico? Segundo Ferreira (1978), no sentido etimológico, Projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar-se a diante. Plano, intento, desígnio. Dessa forma, ao construirmos um projeto, temos planejado o que queremos fazer e realizar para avançar adiante.

Para Vasconcelos (2002) o Projeto Político Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

Nesse sentido, Veiga (2008, p.12-13) enfatiza que o PPP vai além de agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não deve ser algo construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais para comprovar o cumprimento de tarefas burocráticas. Veiga concorda que o PPP explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os tipos de organização e as formas de implementação e avaliação do curso/escola. Em síntese, o PPP dá indicações sobre a organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna de sala de aula.

A autora ainda descreve que um projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente, e é por isso que um Projeto Pedagógico é também um Projeto Político, por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população. Também é político por ter compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Marques (1990, p. 23) descreve que os termos *Político* e *pedagógico* têm significação indissociável. E é nesse sentido que se deve considerar o projeto político-pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade, que “não é descritiva ou constativa, mas constitutiva”.

Nessa mesma linha de pensamento, Gandin (1999), afirma que quando as pessoas e as instituições organizam e decidem sua prática para, de alguma forma, intervir na realidade, utilizam um esquema-padrão de pensamento. Nas ações com resultados satisfatórios, há uma constância na sequência dos passos que serão vividos.

Gandin (1999) acredita que existem quatro passos, que ao serem seguidos, constituem-se como necessários e suficientes para o cumprimento útil da LDBEN 9.394/96 no que refere à construção da Proposta Pedagógica nas instituições de ensino, conforme descreveremos a seguir, embasados nas ideias desse autor:

1. Sentir o(s) problema(s) da realidade³. O que move pessoas e instituições ao esforço de transformar alguma realidade é essa percepção dos problemas. Embora isto não seja suficiente é necessária, também, a esperança de um modo geral, e em especial, a de poder resolver de algum modo os problemas para motivar-se a algum trabalho é condição indispensável perceber problema(s) em qualquer dimensão ou em qualquer nível.

2. Produzir (ou retirar dos arquivos de seu pensar e de seu sentir) uma proposta ideal de superação dos problemas. Essa proposta ideal (deveríamos chamá-la de Projeto Político Pedagógico) tem dois níveis, sempre considerando, ainda, que estamos falando da indicação de horizontes, não de práticas concretas:

2.1 O dos resultados finais a serem alcançados, ou seja, a indicação do tipo de sociedade que se quer ajudar a construir, expressa sob a forma de uma hierarquia de valores que leva em conta, dialeticamente, os princípios da instituição e as circunstâncias da realidade, geralmente surgidos (item 1) como problemas – é o projeto político;

2.2 O da intermediação (enquanto a instituição é meio) entre a utopia e a realidade, através da indicação de como a instituição vai contribuir para estes resultados, segundo a

³ A maior ou menor abrangência destes problemas depende da percepção social que a instituição tem: pode variar desde o fixar-se em problemas muito restritos que afetam o funcionamento da instituição, até – o que seria desejável – “sentir” os problemas mais globais de uma determinada sociedade ou cultura Gandin (1999, p.26).

natureza da própria instituição em questão; aqui aparece a especificidade da ação de cada instituição, segundo esteja, por exemplo, no campo da saúde, da política, do sindicalismo, da educação, da ação social etc. No caso de uma instituição educacional é projeto pedagógico⁴.

De acordo com Gandin (1999), tanto o item 2.1 quanto o 2.2 citados, apontam a proposta de indicação de ideal e não pode ser confundida com a proposta do *fazer* e do *ser*, práticos, cuja discussão virá mais adiante. Cada parte dela (projeto político e, no caso presente, projeto pedagógico) compõe-se de:

- Opções, segundo a ideologia da instituição, seu senso comum ou suas escolhas conscientes;
- Elementos teóricos de que dispõem para sustentar essas opções e que:
 1. Avaliam a própria prática e a realidade circundante, confrontando-as com os horizontes estabelecidos anteriormente, descobrindo necessidades concretas, através de um processo que alcance:
 - Configurar, esclarecer, circunstanciar os problemas; isto significa descobrir necessidades – processo científico – ultrapassando a apresentação de problemas – processo preliminar de aproximação à realidade, fundado no sentir, despido de cientificidade;
 - Buscar as causas do que está distanciando a instituição do horizonte expresso no item 2.1. e, sobretudo, no 2.2.;
 - Descobrir os pontos de apoio, internos e externos, e as dificuldades, também as de fora e as de dentro, para superar as falhas.
 2. Propõem uma séria de ações, de comportamentos e atitudes, de normas, de rotinas, para um determinado tempo (duração do plano), a fim de satisfazer as necessidades

⁴ É necessário ter muita atenção sobre a necessidade de **distinguir o projeto político do projeto pedagógico**. Eles terão uma unidade, e **o segundo depende do primeiro, mas eles são distintos: no primeiro a instituição estabelece o tipo de sociedade e de ser humano que deseja ajudar a construir, no segundo firma o ideal de sua prática, para dar significado ao esforço que vai desencadear**. As alianças entre instituições de campos diferentes se darão pelo projeto político: embora tenham práticas diferentes, segundo sua especificidade, instituições com projetos políticos semelhantes estão na mesma caravana. Assim, uma igreja, uma escola, um partido político...poderão estar na mesma busca em relação a um tipo de sociedade que estão ajudando a construir sem deixar de realizar a sua prática específica (Grifo nosso) Gandin (1999, p.28).

descobertas e, assim, tornar a realidade da instituição mais próxima do horizonte que lhe serve de marco para a prática (GANDIN, 1999, p. 27-29).

Acreditamos que os passos indicados por Gandin, são com certeza, importantíssimos para que as instituições de ensino possam ter clareza de suas ações, e possam contribuir para o crescimento das pessoas e da sociedade. Isto posto, verificamos a importância dos PPPs nos cursos/escolas, e principalmente, verificamos a relevância do corpo docente e discente dessas instituições em compreender que o PPP deve ser construído de forma coletiva, ou seja, não é de responsabilidade apenas de coordenadores e secretários, quando de sua apresentação, e isto implica no fato de realmente se conhecer suas sinalizações, bem como o cumprimento dessas sinalizações, de modo que as incumbências não fiquem apenas no papel.

Nesse sentido, a partir das concepções expostas por Veiga (2008), Gandin (1999) e Marques (1990), entendemos que os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura devem contemplar o conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam a prática pedagógica, sua estrutura curricular, as ementas, a bibliografia, o perfil profissional dos concluintes e tudo quanto se refira ao desenvolvimento, obedecendo as diretrizes curriculares nacionais, estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Assim, respaldados pelos autores mencionados anteriormente, optamos em nosso estudo pela utilização do termo PPP nos documentos fornecidos pelos cursos de licenciatura da Unemat, devido à abrangência e complexidade do sentido do termo, já que notamos que cada curso denomina-o de maneira diferenciada.

Isso posto, a seguir faremos uma análise dos Projetos dos cursos de licenciatura da UNEMAT/Cáceres, verificando de que forma eles contemplam o uso da tecnologia digital na formação docente, haja vista que conforme autores a construção do PPP não trata de um arranjo formal para cumprir burocracias, mas está relacionado com a qualidade de ensino/aprendizagem que se deseja.

4.2.1. O Curso de Letras

O curso de Licenciatura Plena em Letras foi criado no ano de 1978, sendo autorizado a funcionar através da Resolução n.º 61 de 21/12/1978, do Conselho Estadual de educação/MT, e reconhecido em nível federal, em 25/04/1988, através da Portaria n.º 276 do CFE-Brasília. Sua última proposta de adequação curricular ocorreu no ano de 2008, a partir da Portaria n.º 007/2009-CEE/MT - Reconhecimento D.O.E 07/05/2009, com habilitação em

Língua e Literaturas de Língua Portuguesa ou Língua e Literaturas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, possuindo uma carga horária de 3.080 horas/aulas.

Quando da análise do PPP do Curso, verificamos que não há uma Proposta Pedagógica específica de Estágio definida em documentação à parte; as atividades do estágio supervisionado estão estabelecidas e detalhadas no próprio corpo do PPP, que serão comentadas a seguir.

4.2.1.1. Tecnologia digital presente no Projeto Político Pedagógico do curso de Letras

Nosso olhar volta-se nesse momento em reconhecer se o PPP do curso de Letras faz menção a práticas desenvolvidas pelos orientadores de estágio supervisionado, contemplando o uso de tecnologias digitais, que é o foco de nosso estudo.

Em análise do PPP do curso de Letras, foi possível observar que o referido Projeto possui a *Concepção de Estágio Supervisionado* presente no item VII. Nesse sentido, o projeto prevê que se reflita sobre as ações educativas para que se desenvolva um trabalho a partir de orientações dirigidas e atividades programadas fundamentadas no diálogo entre os professores do estágio, os acadêmicos-estagiários e os professores da educação básica.

Para o curso de Letras, os estágios curriculares supervisionados devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem. Nesse prisma, “a prática de estagiar é um instrumento de integração, de aperfeiçoamento técnico, cultural, científico e de relacionamento humano”. (UNEMAT, PPP de Letras, 2008 p. 9).

Quanto a perspectiva do Estágio Supervisionado de Letras é a de promover a integração necessária entre escola e universidade a fim de construir, com os professores das redes pública e privada de ensino, uma prática social, criativa e transformadora, que resulte na reconstrução ou redefinição do eixo-articulador da relação teoria-prática no trabalho do professor. (UNEMAT, PPP de Letras, 2008 p. 13)

Isso posto, o Departamento de Letras da UNEMAT vem realizando estágios supervisionados em escolas da rede pública de Cáceres e região, com vistas ao processo de formação de professores, priorizando as transformações em seu contexto. Dessa forma, o estágio supervisionado torna-se momento essencial de avaliação, pois pode ficar visível a realização do compromisso social da universidade, o estabelecimento de laços mais estreitos

e a participação das escolas e da Universidade em ações conjuntas. Forma-se uma espiral crescente: a universidade produzindo conhecimento na observação da prática docente cotidiana, e, o conhecimento retornando à escola, produzindo nova ação pedagógica. (UNEMAT, PPP de Letras, 2008 p. 14)

No Item V, que aborda sobre o Perfil do Profissional a ser graduado em Letras, encontramos algumas proposições quanto ao tipo de professor que se pretende formar, contemplando o que está configurado nas Diretrizes Nacionais que destacam a:

[...] formação de profissionais da educação, interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. Deve ter domínio da Língua Portuguesa e Estrangeira e das literaturas, com relação as suas estruturas, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. **Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias** e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (UNEMAT, PPP DE LETRAS, 2008 p. 16.).

Chamamos a atenção para o fato de que no perfil do profissional de Letras da UNEMAT destaca para além das aptidões e capacidades específicas que esse profissional deve ter, atribuindo a capacidade de fazer o uso adequado de novas tecnologias. Isso mostra uma formação preocupada em fornecer conhecimentos para que os formados possam futuramente trabalhar com as tecnologias digitais em sala de aula, auxiliando, dessa forma, no desenvolvimento de suas práticas docentes.

Na sequência, no item VI, que refere às *Habilidades e Competências*, temos mais uma vez destaque para que o graduando de Letras, durante sua formação, desenvolva 9 (nove) conjuntos de Competências e Habilidades, contemplando, na sétima posição, o destaque para: utilizar os **recursos da informática**, enfatizar o **uso das novas tecnologias** no processo de ensino-aprendizagem.

Notamos a preocupação que os profissionais do Curso têm com a formação de graduados, para que possuam conhecimentos relacionados ao uso das tecnologias; já que vivemos em uma sociedade cada vez informatizada, e que o uso de tecnologias como o computador e a internet pode contribuir com um aprendizado mais efetivo e dinâmico.

No item VII, que aborda sobre a *Concepção do Estágio Supervisionado*, além de

abordar questões sobre a teoria e a prática, a função e importância do estágio, bem como dos conhecimentos específicos a serem dominados, e das ações a serem desenvolvidas pelos professores desta área, ressalta que:

[...] as práticas desenvolvidas pelos acadêmicos estagiários do curso de Letras devem abranger atividades que oportunizem ao aluno analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, **tecnologias disponíveis** etc.). (UNEMAT, PPP DE LETRAS, 2008, p. 21) (Grifo nosso).

Desse modo, observamos que apesar de dar importância ao aprendizado da linguagem de uma forma moderna, com uma prática criativa e transformadora, em sintonia com a evolução da sociedade contemporânea, *não aborda claramente o uso da tecnologia digital no ensino*, inclusive, se limitando a apenas a citar na íntegra essa mudança da sociedade, conforme destacamos a seguir:

[...] a perspectiva do Estágio Supervisionado de Letras é a de promover a integração necessária entre escola e universidade a fim de construir, com os professores das redes pública e privada de ensino, uma prática social, criativa e transformadora, que resulte na reconstrução ou redefinição do eixo-articulador da relação teoria-prática no trabalho do professor.

Para se alcançar tais objetivos não basta a transformação das práticas do vastíssimo segmento dos profissionais da educação. A conjuntura contemporânea, **marcada por transformações tecnológicas** e científicas, exige homens e mulheres com Nesse sentido, a perspectiva do Estágio Supervisionado de Letras é a de promover a integração necessária entre escola e universidade a fim de construir, com os professores das redes pública e privada de ensino, uma prática social, criativa e transformadora, que resulte na reconstrução ou redefinição do eixo-articulador da relação teoria-prática no trabalho do professor [...]. (UNEMAT, PPP DE LETRAS, p. 22-23.) (Grifo nosso).

Observa-se que o texto do PPP, apesar de tecer comentários sobre o uso da tecnologia e da evolução tecnológica, não deixa claro a importância do desenvolvimento, na prática, de atividades que façam uso específico dos recursos, limitando-se a mencionar sobre o uso da tecnologia, por mais que declare que a formação do professor exige não só o domínio de conhecimentos teóricos, mas também uma integração à realidade educacional.

Verificamos que quanto à estrutura curricular do curso de Letras, o referido Curso não possui uma disciplina direcionada ao ensino e uso da tecnologia digital em âmbito universitário, de modo que os acadêmicos, além de terem o contato com a informática, possam conhecer como aplicá-la em uso pedagógico em sala de aula, quando tais acadêmicos atuarão na docência.

Nesse sentido, ao buscar o ementário das disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso no PPP, observamos que não se faz menção em nenhum momento sobre a utilização da tecnologia no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas; de maneira que o graduando possa ser incentivado em sua prática a utilizar a tecnologia digital, como forma de dinamizar as atividades que serão desenvolvidas, tanto na escola (onde esses estagiários estarão atuando na regência, servindo de experiência), quanto para o período em que forem atuar profissionalmente no contexto de suas salas de aula.

4.2.2. O Curso de Pedagogia

A partir dos dados contidos no Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia de 2007, observamos que em 1986 apresentava-se um curso destinado à habilitação para Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Supervisão Escolar para o exercício nas escolas de 1º e 2º graus. Três anos depois o Curso sofreu as primeiras alterações, sendo reformulado o ementário das disciplinas, com integralização dos currículos das habilitações, visando organizar o processo para autorizar o funcionamento do Curso, que por sua vez só aconteceu em 22 de agosto de 1989, através do Parecer 036/89 da Câmara de Ensino de Segundo Grau e Ensino Superior do Conselho Federal de Educação.

Após passar por alguns processos de reconhecimento, temos o último, reconhecido pelo ato regulatório, da Portaria nº. 041/2011 CEE-MT – até 10/8/16, acompanhando as modificações estabelecidas pelo CNE – Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, definindo princípios, condições de ensino e de aprendizagem, procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação pelos órgãos dos sistemas de ensino e pelas instituições de educação superior do país.

Com base nos princípios do curso de Pedagogia, ele se organiza:

[...] de modo a propiciar a formação inicial compreendendo um profissional que possui a responsabilidade social de educar nas dimensões intelectuais, **tecnológicas** e humanas. Ou seja, de acordo com essa concepção, compete ao Pedagogo dominar saberes e reconfigurá-los mediante permanente reflexão sobre sua prática, com o objetivo de coordenar o processo de aquisição do conhecimento de educandos da educação infantil, ensino fundamental e médio. (UNEMAT, PPP DE PEDAGOGIA 2007 p. 9) (Grifo nosso).

Quanto as Diretrizes do Curso, elas se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de

Ensino Médio, na modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Assim, de acordo com o PPP do curso de Pedagogia de 2007 (p. 14), busca-se contemplar uma formação teórico-prática, agregando uma diversidade de conhecimentos que se articulam ao longo do curso, sendo o campo de atuação do licenciado em Pedagogia (conforme Resolução nº 01/06 CNE) composto pelas seguintes dimensões:

- Docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do curso de Ensino Médio na modalidade Normal, assim como em Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;

- Gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos; bem como, análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação, e;

- Produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional. (PPP do curso de Pedagogia de 2007, p. 15).

O curso de Pedagogia, reformulado em 2007, tem por objetivos:

- Formar professores para exercer a docência na Educação infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos;
- Preparar profissionais para participar na organização e gestão de sistemas e instituições educacionais;
- Promover a aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos necessários ao ensino nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física, para o magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino

fundamental;

- Desenvolver a prática da pesquisa como forma de construção de conhecimentos;
- Promover a prática da interdisciplinaridade no processo de formação docente, a fim de superar a fragmentação do conhecimento. (PPP do curso de Pedagogia de 2007, p. 15)

Quando da análise do PPP do curso de Pedagogia, verificamos a existência da construção de uma Proposta específica da disciplina de Estágio Supervisionado, escrita pelos professores da área, em documento a parte, conforme veremos a seguir.

A proposta aborda questões pontuais sobre o estágio, mencionando a visão dos professores sobre a importância e papel do estágio supervisionado, a relevância, os objetivos, a estrutura, organização, e ainda a metodologia e avaliação das atividades desenvolvidas pelos estagiários.

A partir da leitura e análise da Proposta de Estágio e do PPP, não pudemos deixar de observar que mesmo o curso passando por uma reestruturação em 2007/02, visando atender a ampliação do campo de atuação do pedagogo para outras frentes de trabalho, como: Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, atuação em Espaços Não-Ecolares, participação na Gestão Escolar, dentre outras, a Proposta do Estágio não faz menção em seu texto em nenhum momento para a formação do pedagogo frente ao uso da Tecnologia digital.

4.2.2.1. Tecnologia Digital presente no Projeto Político Pedagógico de Pedagogia

Em leitura do PPP do curso de Pedagogia, localizamos nas primeiras páginas do texto (item 3), que versa sobre o perfil do Licenciado, que o curso proporcionará ao estudante:

[...] um repertório de informações e habilidades, composto por pluralidade de conhecimentos teórico-práticos, cuja consolidação será efetivada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (UNEMAT PPP DE PEDAGOGIA, 2007 p. 4).

Nesse sentido, o PPP do Curso aponta que o egresso deverá possuir determinadas aptidões acompanhando a Resolução do CNE/CP nº 01/06, descrevendo na sequência 17 habilidades que o egresso deve possuir. Chamou-nos a atenção a 6ª habilidade, (descrita no PPP na letra g, página 5), ao prever que o egresso deverá: “relacionar as linguagens **dos meios de comunicação à educação**, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando **domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento**

de aprendizagens significativas;”. (PPP Pedagogia, p. 5-6) (Grifos nossos).

Apesar do registro dessa aptidão, indicando a qualificação que o egresso necessariamente deve possuir ao concluir o curso, não sabemos inicialmente se é uma aptidão que os professores destacam realmente como importante na formação do pedagogo, ou apenas registraram para acompanhar a Resolução do CNE/CP nº 01/06.

Na sequência, verificamos no item **4**, Área de atuação, que: “o perfil do graduado em Pedagogia deverá contemplar consistente formação teórico-prática e a diversidade de conhecimentos, que se articulam ao longo do curso” (UNEMAT PPP Pedagogia, 2007 p. 6). Destaca ainda, que o campo de atuação do licenciado em Pedagogia, deve ser limitar a 3 dimensões, conforme Resolução nº 01/06 CNE, descrevendo no terceiro item: “- **produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.**” (UNEMAT PPP Pedagogia, 2007 p. 6) (Grifo nosso).

Apesar de verificarmos o registro do uso da tecnologia, em específico para: *produção e difusão do conhecimento tecnológico*, mesmo mencionando que segue a Resolução nº 01/06 CNE, começamos a verificar a preocupação do Curso com a formação do pedagogo frente ao uso da tecnologia digital, que a nosso ver é um diferencial em relação aos outros cursos da instituição.

Identificamos dessa forma, que o Curso tenta se colocar em sintonia com a evolução tecnológica, sinalizando a necessidade da formação de um profissional que saiba lidar com a tecnologia, vendo no uso dos aparatos tecnológicos benefícios para o processo de ensino-aprendizagem de professores e alunos, culminando, possivelmente com a melhoria da qualidade de vida da sociedade como um todo.

Ao chegar ao item **9**. *Matriz Curricular*, localizamos o quadro de disciplinas do primeiro semestre, constatando a existência de duas disciplinas que trabalham com a questão da tecnologia, sendo elas: *Informática e Tecnologias na Educação*, no 1º semestre, com a carga horária de 75 h/a, que conforme a sua ementa objetiva:

Utilização das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem. Enfoque teórico-prático sobre o **uso do computador e da tecnologia digital na educação**, bem como as implicações pedagógicas e sociais desse uso. **Conhecimento e análise de programas e aplicativos e seus possíveis usos em educação.** (UNEMAT PPP DE PEDAGOGIA 2007 p. 26) (Grifos nossos).

Pela ementa apresentada nesta disciplina, constatamos que foco é mostrar aos futuros professores opções de uso da tecnologia, de modo que essa possa ser uma alternativa a mais para melhorar a qualidade de ensino dos alunos, propiciando uma aprendizagem dinâmica e diferenciada, já que os alunos (pelo menos uma parte deles) já tem acesso a algumas ferramentas em casa, porém sem objetivo educacional.

A disciplina de *Metodologia Científica*, com carga horária de 75 h/a, no 1º semestre, menciona no final da ementa que o professor da disciplina deverá prever a “utilização da biblioteca e **laboratório de informática com acesso a internet**”. (p. 21). No documento, não consta o que é que se fará no laboratório de informática, apenas sinaliza para o uso do espaço, assim, entendemos que a disciplina, devido ao seu ementário, busca desenvolver um trabalho focando no uso do computador e internet, para que os alunos aprendam a formatar os diversos tipos de trabalho acadêmico. O que certamente, é muito positivo, haja vista, que muitos dos acadêmicos não possuem conhecimentos básicos, para saber manusear alguns recursos do computador.

Encontramos a disciplina denominada *História da Educação II*, que contempla em sua ementa dentre outros temas, “[...], a educação no terceiro Milênio: paradigmas da modernidade **desafios da educação decorrentes da presença da tecnologia digital na sociedade de hoje**. [...]”. (PPP Pedagogia, 2007, p. 30-31) (Grifo nosso). Na referida ementa verifica-se que, o objetivo da disciplina é fazer um resgate da história da educação, mostrando sua evolução até o contexto atual, com o uso da tecnologia digital.

Posteriormente, localizamos a disciplina *Fundamentos Teóricos e Metodológicos na Educação Infantil*, que aponta o estudo sobre o uso das tecnologias contemplado ao tratar das “Atividades inerentes à comunicação e a expressão gráficas, pictóricas, plásticas, teatrais, **televisivas e tecnológicas**.” (PPP Pedagogia, 2007, p. 36-37) (Grifo nosso). Acreditamos que o foco da disciplina, é desenvolver atividades que utilizem os diversos tipos de recursos (conforme registrado) de forma, que os acadêmicos possam ter contato, e ideia de como criar determinadas situações de aprendizagem.

Ainda encontramos a disciplina “Didática II”, que aborda ao final da sua ementa estudos sobre os “Recursos didáticos e **o impacto das novas tecnologias de comunicação e informação no ensino**.” (PPP Pedagogia, 2007, p. 40) (Grifo nosso). Trata-se de uma disciplina que busca apresentar as tecnologias de informação e comunicação, e como essas tecnologias podem contribuir com Educação.

Localizamos também, a disciplina de *Conteúdos e Metodologia da Matemática I*, com carga horária de 75 h/a, no 5º semestre, que conforme a sua ementa, estuda:

Fundamentos epistemológicos, psico- pedagógicos e sócio-antropológicos da educação matemática. Tendências do ensino da Matemática: resolução de problemas, modelagem matemática, Etno-matemática, história da Matemática, **o uso de computadores e jogos matemáticos**. Crenças e concepções do ensino da Matemática. A produção do conhecimento matemático. Reflexões teóricas. (UNEMAT PPP DE PEDAGOGIA, 2007 p. 49) (Grifo nosso).

Ao verificar na ementa, o trecho que aborda sobre *o estudo do uso de computadores e jogos matemáticos*, visualizamos que trata-se de uma disciplina que tem fins específicos do uso do computador e joguinhos para aprendizagem de matemática, trabalhando o aspecto de coordenação motora e raciocínio lógico dos pequenos. Entendemos ser de grande relevância a abordagem desse conteúdo para os acadêmicos, porém devido à carga horária descrita, alertamos para a quantidade e complexidade dos conteúdos, de forma, que os mesmos não sejam apresentados de forma rápida e estanque, sem o devido enfoque que lhes é necessário.

Isso posto, podemos afirmar que, conforme fomos observando no decorrer da análise o PPP do curso de Pedagogia transparece ter grande preocupação com a formação de um profissional apto em lidar com o uso da tecnologia em geral de modo a dar importância para a utilização das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem, bem como, do uso do computador e da tecnologia digital na educação, e ainda, a importância de se conhecer e analisar os programas e aplicativos para fins educacionais, e claro, as implicações de usos tanto pedagógicas como sociais.

Ao confrontar o que versa no PPP do curso com a Proposta do Estágio Supervisionado, chamamos atenção, para o trecho: [...] “o estágio é **entendido como uma disciplina de estreita relação com as demais disciplinas da matriz curricular do curso de Pedagogia, numa visão integradora**”. (UNEMAT, Proposta de Estágio Supervisionado, 2007 p. 2) (Grifo nosso). A Proposta do Estágio Supervisionado tem esse preceito de integração em sua essência, em que o estágio pode buscar em suas atividades uma relação com a disciplina de Tecnologia Educação, dentre outras – aproveitando mais o computador e seus recursos; familiarizando os acadêmicos para o uso dessa ferramenta que não é nem um “bicho de sete cabeças”, e que certamente deixará esses acadêmicos (professores no futuro) mais seguros e preparados quando de sua prática no laboratório de informática.

Apesar de se ter uma disciplina que trabalha com o uso da tecnologia digital no curso, não se exige as outras disciplinas da Pedagogia de trabalhar seus conteúdos utilizando o computador e seus recursos. Do contrário, pode-se deixar a falsa impressão que apenas a disciplina no primeiro semestre é responsável pelo papel de trabalhar com a tecnologia no curso, e pior, sem fazer interação com as demais disciplinas da matriz curricular. Alertamos também, que a disciplina no primeiro semestre pode trabalhar com recursos interessantes de informática, sendo esse aprendizado aproveitado nas atividades de estágio, como ressaltado no próprio texto do PPP do referido curso.

4.2.3. O Curso de Ciências Biológicas

O curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas originou-se do Curso de Licenciatura em Ciências, abrindo a primeira turma em 1990/2, através de autorização de Decreto do Presidente da República em 24 de agosto de 1992 (publicado no Diário Oficial da União em 25 de agosto de 1992), mediante Parecer n° 026/91- CEE/MT, e Processo n° 23020.002069/91-18- MEC.

O reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas do Campus Universitário de Cáceres deu-se através da Portaria n° 349/99 - SEDUC/MT, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso em 25 de outubro de 1999, tendo em vista a análise do Processo n° 202/98- CEE/MT, que originou o Relatório da Comissão Verificadora designada pela Portaria n° 019/98- CEE/MT, e o Parecer n° 331/99- CEE/MT.

O reconhecimento do Curso deu-se através da Portaria n° 224/04- CEE/MT, publicada no Diário Oficial do Estado de Mato Grosso em 21 de julho de 2004, tendo em vista a análise do Processo n° 190/04- CEE/MT, que originou o Relatório da Comissão Verificadora designada pela Portaria n° 124/04- CEE/MT, e o Parecer n° 389/2004 - CEE/MT. O Parecer da Relatora encaminhou a convalidação dos estudos dos Egressos (2002/02, 2003/01 e 2003/2), e a Renovação do Reconhecimento por dois anos.

O Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas de Cáceres possui como objetivo maior, a efetivação de estudos na área de atuação das Ciências Biológicas, principalmente em relação a Licenciatura, através da pesquisa/extensão científica, o apoio aos órgãos Federais, Estaduais, Municipais e Empresas Particulares, através da ação de seu Corpo Docente e Discente, visando consolidar a sensibilização coletiva para a importância

econômica e social de atividades ordenadas de valorização dos recursos e valores naturais que, devem ser estudados, conservados e preservados como patrimônio da humanidade.

O curso possui 8 objetivos específicos, sendo que no 7º, aponta:

Implementar ações de pesquisa, ações de extensão, estudos, experimentos e produções, na medida do possível de maneira interdisciplinar, para a aquisição de conhecimento dos princípios e pressupostos da área das Ciências Biológicas, **suas tecnologias**, linguagens, códigos, abrindo, também, a possibilidade de ingresso em Programas de Pós-Graduação *Strictu Sensu*, e, [...] (UNEMAT, PPP DE BIOLOGIA, 2006, p. 04) (Grifo da autora)

Observa-se que o curso, de uma maneira bem sutil, aborda a necessidade de conhecimentos referente a tecnologia, em especial referente aos princípios e pressupostos da área das Ciências Biológicas, sem enfatizar algo mais específico em relação a esse conhecimento e a atuação docente.

Para tanto, de acordo com o PPP de Biologia (p. 03- 04), o profissional Licenciado em Biologia, deverá possuir:

- Formação básica, ampla e sólida, com fundamentação teórica e prática, que inclua o conhecimento da diversidade biológica, assim como sua organização em diferentes níveis, suas relações filogenéticas e evolutivas, respectivas distribuições e relações com o ambiente em que vivem. Deverá ser privilegiado o entendimento do processo histórico de construção do conhecimento na área das Ciências Biológicas;
- Compreender as Ciências Biológicas num contexto bio/psico/social, assumindo com responsabilidade seu papel de Educador/Pesquisador, na formação de cidadãos, nos diferentes níveis de atuação profissional, com ênfase na prática docente para o Ensino Fundamenta e Médio, à pesquisa científica e a produção acadêmica;
- Capacitação para busca autônoma, produção e divulgação do conhecimento, com visão clínica e crítica das possibilidades presentes e futuras da profissão;
- Comprometimento com os resultados de sua atuação, pautando sua conduta profissional por critérios humanísticos e de rigor científico, bem como por referenciais éticos e legais;
- Aptidão para atuar em um mercado competitivo e em constante transformação;
- Capacidade de provocar impacto na vida social e econômica regional, que possam

refletir no Estado, País e conseqüentemente no Planeta, através de ações baseadas na sustentabilidade ambiental, e,

- Visão globalizada do saber, das relações universais do conhecimento, baseado no conhecimento científico.

O currículo pleno do curso possui carga horária de 3.080 horas, distribuídas entre disciplinas obrigatórias, Práticas Curriculares, com 570 horas, Estágios, Trabalho de Conclusão de Curso e Atividades Complementares e optativas, com carga horária total de 3.080 horas. (UNEMAT, PPP de Biologia , 2006, p. 04)

Salientamos neste momento que as análises realizadas são provenientes dos PPP fornecidos pelos cursos de Licenciatura da UNEMAT, disponibilizados pelos coordenadores de curso que autorizaram a pesquisa. Entretanto, devido a grande dificuldade de acesso ao PPP do curso Biologia, justificado pela recente troca de coordenador (que ainda não possuía conhecimento referente aos arquivos de documentos), além da falta de secretário administrativo (que devido a realização de concurso público, havia encerrado os contratos com pessoal interino), optou-se por buscar em outros setores uma documentação mais completa, ou seja, a documentação foi cedida pela Coordenadoria de Reconhecimento de Curso – CORE da instituição.

Assim, de posse do PPP do Curso, verificamos que não há uma Proposta Pedagógica específica da disciplina de Estágio Supervisionado definida em documentação à parte; sendo as atividades do estágio supervisionado estabelecidas e detalhadas no próprio corpo do PPP, que serão analisadas na sequência.

4.2.3.1 Tecnologia Digital presente no Projeto Político Pedagógico de Ciências Biológicas

Conforme motivação exposta na seção anterior, optamos por não detalhar a estrutura organizacional do PPP de Biologia, haja vista, que o documento não foi obtido diretamente no próprio curso, o que não quer dizer que ele não tenha sido analisado.

O Estágio Curricular Supervisionado do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas caracteriza-se como: “uma atividade prática de cunho pré-profissional, vinculado ao Projeto Coletivo de Estágio Supervisionado do Campus Universitário de Cáceres, com a

participação dos Cursos de Pedagogia, Geografia e Matemática.” (UNEMAT PPP do curso de Biologia, p. 6)

Nesse sentido, suas atividades objetivam:

Oportunizar Discentes vivenciar situações concretas de vida e de trabalho, que lhe possibilitem refletir/discutir a cerca da realidade educacional vivenciada nas Unidades Escolares do Sistema Público de Ensino, baseado nos pressupostos filosóficos, teóricos e práticos adquiridos durante a graduação, e,

Propiciar condições de auto- afirmação pela possibilidade de identificar-se profissionalmente e de pré-validar sua capacidade profissional em nível técnico-científico e político. (UNEMAT, PPP DE BIOLOGIA , 2006, p. 06)

Com a leitura do PPP, pudemos observar que se trata de um documento bastante objetivo, com uma escrita que expõe informações sobre seus itens de forma breve e sintética, deixando, de certo modo, a impressão de estar faltando algo em sua organização.

Em relação ao que aborda o PPP de Biologia, quanto ao uso da tecnologia digital, verificamos que o mesmo faz menção ao uso da tecnologia, sem demonstrar muita preocupação com a necessidade dos licenciados em biologia saberem lidar com as tecnologias disponíveis, de modo a contribuir para com o processo de ensino-aprendizagem de professores e alunos, já que trata- se de um curso de formação de docentes.

4.2.4. O Curso de Matemática

De acordo com informações contidas no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso – *Campus* Universitário de Cáceres, o curso teve seu primeiro concurso vestibular realizado em 20/07/90. Deste modo, a implantação do curso foi autorizada por Decreto Presidencial de 21 de outubro de 1992, publicado no D.O.– seção I - de 22/10/92, tendo o primeiro reconhecimento, pelo prazo de (03) três anos, concedido através da Portaria nº. 190/99 – SEDUC – MT de 13 de abril de 1999, publicada no D.O. De 19 de abril de 1999.

Posteriormente, conforme portaria nº. 053/2003 – SEDUC/MT de 15 de abril de 2003, publicada no Diário Oficial do Estado em 25 de abril de 2003, o curso obteve a renovação do reconhecimento pelo prazo de mais 04 (quatro) anos.

O Projeto Pedagógico do Curso de Matemática da UNEMAT observa o disposto nas normas internas da UNEMAT, na Legislação Nacional e nas Diretrizes Curriculares

Nacionais para os cursos de graduação em Matemática - Parecer CNE/CES 1302/2001 e da Resolução CNE/CES nº. 03 de 18/02/03.

O curso de Matemática, além de trabalhar com conteúdos específicos de Matemática, indispensáveis ao futuro professor, contempla disciplinas de fundamentação da ciência da educação. São também componentes da formação do acadêmico, atividades práticas como componente curricular e as disciplinas de Estágio Supervisionado, que têm por finalidade, possibilitar ao aluno a experiência e vivência na prática profissional, transcendendo a sala de aula, numa visão integradora entre teoria e prática.

Ao concluinte do curso de Matemática é conferido o título de *Licenciado em Matemática*, cujas prerrogativas são as de poder atuar como professor de Matemática no ensino básico e superior e, também, desenvolver trabalhos nos setores industrial e empresarial. O curso está estruturado em regime semestral, possuindo o prazo de integralização previsto para no mínimo 08 (oito) e no máximo 14 (quatorze) semestres.

O currículo pleno do curso possui carga horária de 3.150 horas, distribuídas entre disciplinas obrigatórias e optativas e carga horária total de 3.350 horas com a inclusão de 200 horas correspondentes a outras formas de atividades acadêmico-científico culturais, previstas nas alterações da resolução CNE/CP-01/99 e regulamentado na UNEMAT pelo artigo 78 da Resolução 061/2005-CONPEPE.

O curso de Matemática forma profissionais que possuem um amplo campo de atuação, pois, além de habilitado a dar aulas de Matemática no Ensino Básico o curso também oferece ao egresso a possibilidade de atuar em instituições públicas e privadas – que demandam por profissionais com formação sólida neste campo.

O PPP do curso de Matemática está norteado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, bem como, pelo Estatuto da Universidade do Estado de Mato Grosso, tendo por missão, formar professores capacitados para exercer com criticidade a docência em todos os níveis. Para realizar essa tarefa, o Curso se propõe a promover uma integração permanente entre teoria e prática, através de uma orientação que garanta o acesso universal ao conhecimento produzido, ao desenvolvimento social e à melhoria da qualidade de vida.

Nesse sentido, segundo o PPP o objetivo essencial é a formação do sujeito pedagógico, cultural, étnico, social e psicológico no contexto educacional, despertando-o para

a necessidade de uma formação que não termine na graduação, mas que vislumbre a sua continuação em outros níveis qualificação.

Quando da análise do PPP do Curso, verificamos também que não há uma Proposta Pedagógica específica de Estágio definida em documentação a parte. As atividades do estágio supervisionado estão estabelecidas e detalhadas no próprio corpo do PPP, que serão analisadas a seguir.

4.2.4.1. Tecnologia Digital presente no Projeto Político Pedagógico de Matemática

Em análise ao conteúdo do PPP do curso de Matemática, observamos que o referido PPP é bem detalhado, porém sua estrutura organizacional não contempla numeração de identificação dos itens em descrição, compreendendo as seguintes temáticas: Identificação, Histórico da UNEMAT, Áreas de Atuação, Princípios e Objetivos, Capacidade financeira, Administrativa e Infra- estrutura, Histórico do Curso, O curso de Matemática e sua inserção no mercado, Princípios Norteadores do PPP, Missão, Objetivos do curso, Definição do perfil do Licenciado em Matemática, Campo de atuação Profissional, Integração Curricular a realidade, Concepção de Estágio Supervisionado, Do trabalho de Conclusão do Curso, das Atividades Complementares, Da Prática como Componente Curricular, Conceito de Avaliação, Metodologia, Estrutura Curricular do Curso, Distribuição da Matriz Curricular e Ementário das disciplinas obrigatórias.

Em relação à *Concepção do Estágio Supervisionado*, o PPP destaca que no curso ele é fundamental para a formação acadêmica, já que é a partir do Estágio que o estudante estabelecerá um contato mais real e direto com a realidade do ensino-aprendizagem; uma vez que o objetivo dessa atividade é proporcionar ao aluno a oportunidade de vivenciar a realidade na sua área de atuação e de oferecer condições de observação, monitoria, regência, análise e reflexão, de forma integrada, dos conhecimentos adquiridos durante o curso. (UNEMAT, PPP de Matemática, 2010, p.16).

Ainda de acordo com o PPP, o Estágio o Estágio Supervisionado é entendido como uma atividade de estreita relação com as demais disciplinas da matriz curricular do curso de licenciatura em Matemática (numa visão integradora entre teoria e prática), especialmente, como sequenciadora dos conteúdo/atividades das disciplinas, desenvolvida por meio da Prática de Ensino.

No decorrer do corpo do PPP encontramos referência quanto ao uso da tecnologia apenas no trecho que descreve os princípios e objetivos da UNEMAT como um todo, trazendo os seus objetivos com base em sua concepção de universidade, reportando em seu oitavo item: “Gerar conhecimento necessário ao desenvolvimento de Mato Grosso, respeitando as características sócio-ambientais de forma a contribuir para o desenvolvimento **científico e tecnológico; UNEMAT- de forma geral**”. PPP do curso de Matemática p. 8. (Grifo nosso).

Ao analisar o PPP, descobrimos que o curso registra a disciplina chamada *Introdução à Ciência da Computação*, com a carga horária de 60H/a, no 5º semestre, porém na adequação de 2008, ela foi excluída, dessa forma, verificamos que o PPP da Matemática, por um equívoco manteve a referida disciplina no corpo do documento, que acreditamos ser retirado na próxima atualização. Porém, como o texto faz referência à disciplina de *Introdução a Ciência da Computação*, registramos que a ementa contempla o estudo de Programas Aplicativos: processador de texto (pacote para digitalizar fórmulas), planilha eletrônica (função matemática e função estatística), Power Point; Trabalhos na rede (em uma plataforma educativa); Internet (buscas); Sistema Operacional (pastas e arquivos). Em relação a essa disciplina, verificamos que o objetivo dela não é trabalhar em específico com a tecnologia de forma pedagógica, e sim, mostrar ao acadêmico alguns recursos do computador, ajudando-o no dia-a-dia da academia ao realizar o seu curso. (PPP do curso de Matemática p. 49).

Posteriormente, ao ler a ementa das outras disciplinas, localizamos a disciplina *Laboratório para o ensino da Matemática I*, com a carga horária de 60h/a, também no 5º semestre, que contempla:

Estudos Dirigidos, Reflexões sobre o que é Matemática, a matemática que se aprende e a que se ensina, os objetivos de seu ensino no Ensino Fundamental. Apresentação de diversos métodos (resolução de problemas, uso da História da Matemática, modelagem matemática, dentre outros) para o ensino de Matemática com vistas ao planejamento de unidades didáticas. Preparação de materiais recreativos e curiosos sobre Matemática visando também, organização e apresentação de atividades práticas em feiras e painéis. **Uso do computador para resolução de alguns problemas matemáticos.** Implementação por meio de aulas simuladas das aulas preparadas. A temática das aulas simuladas abrangerá os campos da Aritmética, Álgebra, Geometria, tratamento da informação, princípios de combinatória e probabilidade. Análises de livros didáticos e outros recursos para o Ensino Fundamental. (UNEMAT, PPP DE MATEMÁTICA, 2010, p. 53-54) (Grifo nosso).

A partir da leitura da ementa dessa disciplina, observamos que o objetivo principal é tão somente, utilizar o computador para trabalhar com a resolução de problemas matemáticos mais complexos, mostrando de forma rápida e prática a resolução dos mesmos.

Na sequência, localizamos a disciplina *Laboratório para o Ensino de Matemática II*, com carga horária de 60h/a, no 6º semestre, que traz em sua ementa:

Reflexões sobre o que é Matemática, a matemática que se aprende e a que se ensina, os objetivos de seu ensino no Ensino Médio. Apresentação de diversos métodos (resolução de problemas, uso da História da Matemática, **uso e construção de materiais didáticos e recursos tecnológicos**, modelagem matemática, dentre outros) para o ensino de Matemática com vistas ao planejamento de unidades didáticas. Implementação por meio de aulas simuladas das aulas preparadas. A temática das aulas simuladas abrangerá os campos da Álgebra, Geometria, conjuntos numéricos, Análise Combinatória, Probabilidade, Estatística e Matemática Financeira. Planejamento de projetos interdisciplinares. Análise, avaliação e escolha de livros didáticos para o Ensino Médio. (UNEMAT, PPP DE MATEMÁTICA, 2010, p. 62). (Grifo nosso).

Nessa disciplina, já verificamos a preocupação de se trabalhar com a tecnologia digital com um foco mais pedagógico; ou seja, trabalhar com os acadêmicos de forma que eles possam aprender a utilizar e criar materiais didáticos tecnológicos, que possivelmente no futuro quando estiverem atuando na escola, possam também utilizar e criar materiais com os alunos, de forma, que eles realmente possam estar aprendendo e construindo conhecimento.

Na sequência, localizamos a disciplina chamada: *Informática Aplicada em Educação Matemática*, que conforme consta no documento é ofertada como disciplina optativa, e possui como pré-requisito a disciplina de Introdução à Ciência da Computação, que como registramos anteriormente, foi excluída na adequação de 2008. A ementa de *Informática Aplicada em Educação Matemática* contempla: “Dar informação básica em metodologia de desenvolvimento de programas, utilizando Linguagem de Programação. Manipular programas computacionais.” (PPP do curso de Matemática p. 75).

Nesse sentido, pode-se dizer que o curso de Matemática preocupa-se com a inserção da tecnologia no âmbito escolar, tentando colocar o acadêmico em formação em contato com essas tecnologias, trabalhando com noções de informática, como também com disciplinas no 5º e 6º semestre, dando subsídios aos acadêmicos a pensar a resolução de cálculos utilizando o computador; bem como dando condições para que os futuros professores possam trabalhar com o uso e construção de materiais didáticos tecnológicos, já que esses, possivelmente, serão utilizados com os alunos no contexto de sala de aula, e isso é com certeza, estar em sintonia com os avanços da sociedade.

4.2.5. O Curso de História

O Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário de Cáceres teve seu início em 1990/2 como parte do projeto de expansão da Fundação Estadual de Ensino Superior de Mato Grosso, sendo autorizado por Decreto Presidencial de 11 de setembro de 1992, publicado no DOU de 14/09/1992. O primeiro reconhecimento deu-se através da Portaria nº 860/98 – SEDUC/MT, publicada no DOE DE 23/10/98, pelo período de 2 (dois) anos.

Ao longo desse tempo o curso sofreu várias adequações e reformulações, visando atender às inovações da legislação e recomendações das comissões de verificação *In Loco*.

De acordo com o PPP (p. 11), o currículo pleno do Curso possui carga horária de 3.080, distribuídas entre disciplinas obrigatórias, optativas e atividades complementares.

O Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) tem como objetivo principal:

[...] Formar os profissionais para atuarem nos níveis do ensino fundamental e médio e em outros espaços de produção e transmissão do saber histórico. Num contexto mais vasto, procura propiciar aos ingressantes a possibilidade de compreender o mundo em que vivem, a partir do conhecimento das experiências vividas pelas diferentes sociedades, em tempos e espaços diversos, assim como capacitá-los a possibilitar a compreensão por outros indivíduos do mundo em que vivem, por meio da produção e da transmissão do conhecimento histórico, por meio de práticas múltiplas de pesquisa e ensino nas diferentes esferas de atuação do professor de História. (PPP do curso de História, 2010, p.18-19)

Os princípios norteadores do curso de História resumem-se nos seguintes aspectos:

- O compromisso com a democratização das oportunidades educacionais respeitando as diferenças sociais, étnicas, políticas, culturais e religiosas dos estudantes;
- A centralidade no estudante, promovendo o aprendizado de conteúdos significativos para ampliar seus horizontes culturais e as suas possibilidades de compreender e situar-se de forma consequente na sua realidade;
- O entendimento de que os estudantes não devem ser simples executores de ‘tarefas decididas externamente’, mas constituem sujeitos reflexivos que são capazes de estabelecer um diálogo importante com os conteúdos ministrados;

- A aplicação de um currículo que, além de trabalhar os conteúdos mínimos exigidos pela legislação, também proponha uma reflexão sobre a atividade do professor de história, sobretudo as relacionadas à produção do conhecimento histórico e do ensino de História. (UNEMAT, PPP de História, 2010, p.16).

A missão descrita no PPP afirma que visa contribuir para formação de um profissional da História que compreenda a cidadania como participação social e política, assim como, exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no seu cotidiano atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito. Considera-se como meta da sua formação científica e cultural que, ao longo do Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), o acadêmico em formação compreenda as principais questões pertinentes ao processo de formação e atuação docente, visando o desenvolvimento de uma ação pedagógica voltada ao atendimento das necessidades de ensino e aprendizagem da História e das questões sociais, culturais e históricas postas pela sociedade atual. Ao mesmo tempo, é fundamental que o acadêmico aprenda a conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio histórico e sociocultural local, regional e nacional, bem como aspectos históricos e socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer forma de discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (PPP do curso de História, p. 16),

Quanto ao perfil, em linhas gerais, o professor de História deve transitar pelas seguintes dimensões:

- *Dimensão profissional*: como um conjunto de saberes adquiridos para o exercício da docência e da pesquisa;
- *Dimensão epistemológica*: como conhecimento e construção crítica do saber docente e histórico;
- *Dimensão ético-política*: como um compromisso com o espaço social a partir de uma formação participante e cidadã. (UNEMAT, PPP de História, 2010, p.17).

Nesse sentido, as disciplinas de Estágio Supervisionado trazem como proposta a formação de professores competentes no exercício da análise crítica, do conhecimento histórico e da docência, habilitados a trabalhar com novos referenciais teóricos e linguagens

metodológicas que possibilitem, no espaço do ensino, criar e fazer criar o conhecimento histórico. (UNEMAT, PPP de História, 2010, p.28).

Quando da análise do PPP do Curso, verificamos que não há uma Proposta Pedagógica específica de Estágio definida em documentação à parte. As atividades do estágio supervisionado estão estabelecidas e detalhadas no próprio corpo do PPP, as quais serão analisadas na seção a seguir.

Outro ponto que nos chamou a atenção na leitura do PPP do curso de História, é que não possui em sua matriz uma disciplina específica direcionada ao ensino e uso da tecnologia digital; de forma que os acadêmicos possam ter contato com a informática e conhecer como aplicá-la em sala de aula.

4.2.5.1. Tecnologia Digital presente no Projeto Político Pedagógico de História

Em análise ao conteúdo do PPP do curso de História, observamos que o referido PPP é muito bem detalhado, inclusive porque o curso sofreu algumas modificações que seriam levadas para apreciação em sua documentação de renovação. O curso apresenta em seu PPP a seguinte estrutura organizacional: Identificação, Histórico da UNEMAT, Áreas de Atuação, Princípios e Objetivos, Capacidade financeira, Administrativa e Infra-estrutura, Justificativa, Apresentação, Histórico do Curso de História, O curso de História e sua inserção no mercado, Princípios Norteadores do PPP, Missão, Objetivos do curso, Competências e Habilidades Gerais, Competências e Habilidades Específicas, Estágio Supervisionado de Ensino de História, Atividades Complementares, Prática Curricular, Trabalho de Conclusão de Curso, Avaliação do Curso, Caracterização do curso de História, Organização do curso, Estruturação do curso, Lugar Social/UNEMAT/ Público Alvo, Matriz Curricular Vigente, Currículo Pleno do Curso de Licenciatura Plena em História em vigor até 2009, Currículo Pleno do curso de História - Matriz Curricular Aprovada a partir de 2010, Justificativas das modificações introduzidas no currículo Pleno do Curso de História, Adequação da Matriz Curricular a ser implantada aos alunos ingressos anterior a 2010/1 e Ementas.

Quanto ao uso da tecnologia, encontramos menção sobre ela no momento em que se relata no PPP os *Princípios e objetivos* da UNEMAT como um todo, trazendo os seus objetivos com base em sua concepção de universidade, reportando em seu oitavo item: “Gerar conhecimento necessário ao desenvolvimento de Mato Grosso, respeitando as

características sócio-ambientais de forma a contribuir para o desenvolvimento **científico e tecnológico; UNEMAT- de forma geral**". PPP do curso de História p. 7- 8.(Grifo nosso).

Posteriormente, no item *Competências e Habilidades Específicas*, destaca:

[...] o domínio dos conteúdos básicos, das diferentes metodologias, **das tecnologias da comunicação e informação** e das novas linguagens voltadas ao ensino de História, são ingredientes essenciais no desenvolvimento da ação educativa voltada ao atendimento das necessidades postas pela sociedade globalizada. (PPP do curso de História, 2010, p. 22) (Grifo nosso).

Assim, verificamos que o curso visualiza a importância dos futuros licenciados em História terem conhecimentos relacionados ao uso das Tecnologias da Comunicação e Informação, o que se mostra no item: Competências e Habilidades Específicas, já que se trata de habilidades específicas que os historiadores vão ter.

Em relação ao *Estágio Supervisionado*, o PPP desse curso, assim como o dos demais analisados, também está respaldado pela Resolução N° 038/2009 – *AD REFERENDUM DO CONEPE*, e também na Resolução CNE/CP 1/2002, que salienta em seu artigo 2°, VI item, que os cursos de Licenciatura devem apresentar uma organização curricular capaz de oferecer sólida formação teórico-prática aos professores, contemplando, “**o uso de tecnologia da informação e da comunicação** e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;” (UNEMAT, PPP DE HISTÓRIA, 2008 p. 23).

Apesar da indicação no texto, sinalizando para uma formação que conceba o uso de tecnologias da informação e comunicação, observamos que o texto faz uma indicação de modo geral, respaldada na Resolução CNE/CP 1/2002, e por isso não fica claro se é uma iniciativa ou sinalização do próprio curso para essa formação.

Também encontramos nesse mesmo item, no que se refere à importância do estágio na formação de professores, a Resolução 01/2002 que apresenta princípios e sugestões a serem desenvolvidos para assegurar uma formação sólida aos professores. Em específico no Art. 13°, § 2° que orienta:

§ 2° A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com **tecnologias da informação**, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (UNEMAT, PPP DE HISTÓRIA, 2010 p. 25) (Grifo nosso)

Assim como no item anterior, observamos a referência dada ao estágio na formação de professores, trazendo a sinalização para o uso das tecnologias, porém num sentido geral, isso parece não se consolidar, só faz menção para acompanhar os dispositivos da Resolução 01/2002.

Adiante, na sessão *Avaliação do Curso*, tem-se a orientação sobre a avaliação do domínio dos conteúdos trabalhados, descrevendo que:

Ao mesmo tempo, possibilitam também a análise crítica, discussão, interpretação e avaliação dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, das categorias de análise, as diferentes teorias, as metodologias de ensino e **uso de novas tecnologias** e linguagens, das fontes históricas, dos textos e autores estudados etc. (UNEMAT, PPP DE HISTÓRIA, 2010 p.35). (Grifo nosso).

Nesse momento, por se tratar da descrição de como ocorrerá a avaliação dos cursistas, o PPP faz a menção novamente ao uso das novas tecnologias. No entanto, entendemos que apesar de fazer essa sinalização nesse item, no decorrer de todo PPP é muito sutil a abordagem que se faz para o uso da tecnologia digital, dependendo tão somente, da postura de cada professor para o desenvolvimento de uma trabalho que envolva a utilização de ferramentas tecnológicas.

Na sequência, ao verificar os ementários das disciplinas do curso, constatamos a existência da disciplina de Teoria e Metodologia do Ensino de História, com carga horária de 60 h/a, no 5º Semestre, que aborda em seu conteúdo programático:

História do ensino de História no Brasil; (...)Ensino de História e **novas linguagens/tecnologias**;(…)Ensino e História do tempo presente.[...] (UNEMAT, PPP DE HISTÓRIA, 2010 p.92). (Grifo nosso).

A menção do termo tecnologias, no conteúdo programático dessa disciplina remete-nos novamente a sutileza pelo qual o curso trata a aprendizagem das tecnologias, ou seja, de maneira discreta, e sem muita ênfase.

No item sobre *Estágio Supervisionado e Ensino de História*, observamos que o curso, assim como outros analisados, segue o que rege o texto da Resolução CNE/CP 1/2002, que chama atenção dos cursos de Licenciatura a apresentar uma organização curricular capaz de oferecer sólida formação teórico-prática aos professores, trazendo essa preocupação em seu artigo 2º, que fundamenta a formação de professores:

I – o ensino visando à aprendizagem do aluno; (...) VI – **o uso de tecnologia da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de**

apoio inovadores; VII – o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (Grifo nosso).

Novamente, verificamos o uso da tecnologia de maneira explícita, já que o texto traz a sinalização da Resolução, mas sem demonstrar muito comprometimento nas ações estabelecidas no decorrer do PPP. Por sua vez, tais ações poderiam ser concretizadas nas práticas do Estágio Supervisionado, já que o curso tem como objetivo aproximar e inserir os acadêmicos de História em formação, à realidade escolar vivenciada no município de Cáceres e região. Nesse sentido, sabemos que nossas escolas já se encontram praticamente todas informatizadas, e certamente, o aprendizado de história ficará muito mais dinâmico se forem utilizados os recursos da tecnologia digital.

4.2.6. O curso de Geografia

Conforme informações contidas no PPP do curso de Licenciatura Plena em Geografia (p.8), o mesmo foi criado pela Resolução N. 019-A/90 do Conselho Curador da FCESC, em substituição ao curso de Estudos Sociais, licenciatura de 1º grau, autorizado para funcionamento pelo Decreto Federal nº 89.719 datado de 30 de maio de 1984.

Como Licenciatura Plena em Geografia, o curso foi implantado a partir do segundo semestre de 1990. O Decreto de 24 de agosto de 1992, assinado pelo Presidente da República em Brasília, autorizou o funcionamento do curso da Fundação de Ensino Superior de Cáceres-MT. A partir de então, regularmente, o curso vem sendo avaliado alcançando a renovação de seu reconhecimento.

A forma de ingresso ao curso é via concurso vestibular. Inicialmente, foi autorizado a ofertar 30 vagas em regime semestral, com matrículas realizadas por blocos de disciplinas e, a partir de 2001/02, passou a oferecer 40 vagas semestrais. A carga horária integral atual do curso é de 3.080 horas, tendo duração mínima de 08 (oito) e máxima de 14 (catorze) semestres, e, com funcionamento no período noturno.

A última Renovação de Reconhecimento ocorreu através da Portaria nº. 223/08, de 05 de agosto de 2008, pela Câmara de Educação Profissional e Educação Superior - CEPS/CEE/MT, publicado no Diário Oficial de 12/08/2008, página 13, autorizando o curso por 05 (cinco) anos, de 14 de fevereiro de 2008 a 13 de fevereiro de 2013, com matriz curricular constante agora de 3.350 horas.

Entretanto, de acordo com a Adequação da matriz curricular respaldada pela Resolução 145/2008 – CONEPE/UNEMAT, datada de 30/10/2008, o Curso vem desenvolvendo uma matriz curricular de 3.080 horas distribuídas em Carga Horária parcial de 2.880 horas e Atividades Complementares de 200h, totalizando 3.080 horas.

O curso de Geografia tem por objetivo oferecer formação teórica, metodológica e prática que possibilite ao educador em Geografia o desempenho de sua habilitação na área da Educação Básica, bem como a atuação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, e outras que exijam a formação em nível superior. (UNEMAT, PPP de Geografia, 2011, p.22).

Quanto aos Princípios, o Curso visa a formação de profissionais da educação em Geografia nas suas dimensões conceitual, teórica, metodológica e prática, proporcionando mecanismos que conduzam ao domínio das abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico. Pretende-se, dessa forma, a formação de um profissional da educação que seja competente e atuante no processo de transformar os conhecimentos geográficos, historicamente produzidos, em saber escolar, relevante à formação intelectual dos alunos..

Assim, o profissional formado no curso de Geografia da UNEMAT deve ser preparado para desempenhar as funções docentes no ensino fundamental e no ensino médio da Educação Básica, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia, incluindo sua capacidade de dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico.

Por meio do currículo do curso pretende-se oferecer subsídios para a preparação de profissionais que atuem no ensino de Geografia da Educação Básica, mediante o domínio da capacidade das interpretações teórico e metodológicas da ciência geográfica e do engajamento Universidade e Comunidade.

Em relação às Competências e Habilidades, o curso prima pela formação de educadores críticos, autônomos, que atuem eticamente enquanto agentes mediadores, capazes de elucidar e explicar a dinâmica do espaço, atentos às transformações influenciadas pela tecnologia, pelo simultâneo processo de globalização que afeta o local e o cotidiano das pessoas..

Nesse sentido, segundo o PPP de Geografia, o objetivo do curso é a formação do sujeito pedagógico, cultural, étnico, social e psicológico no contexto educacional, despertando-o para a necessidade de uma busca constante por uma formação contínua.

4.2.6.1 Tecnologia Digital presente no Projeto Político Pedagógico de Geografia

Quando da análise do PPP do Curso, inicialmente verificamos a existência do Regimento de Normatização e Organização do funcionamento do Estágio Supervisionado Obrigatório do Curso, sendo que o mesmo estabelece normas para a organização, funcionamento e avaliação do Estágio Supervisionado Obrigatório.

O Regimento traz questões pontuais sobre o estágio, mencionando de forma clara e detalhada em seu Capítulo I, Título I, a sua finalidade; Título II, dos objetivos; Título III, dos Aspectos Jurídicos. No Capítulo II o Regimento traz, Título IV, do Estágio Supervisionado; Título V, das Finalidades do Estágio; Título VI, da Organização, Estrutura Curricular e do Funcionamento do Estágio, visão dos professores sobre a importância e papel do estágio supervisionado, a relevância, os objetivos, a estrutura, organização, e ainda a metodologia e avaliação das atividades desenvolvidas pelos estagiários.

A partir da leitura e análise do Regimento de estágio, verificamos que a finalidade do Estágio para o curso é oportunizar a vivência de situações concretas de vida e de trabalho aos acadêmicos, possibilitando-lhes a integração dos conhecimentos teóricos e práticos, por meio de processo permanente de ação-reflexão-ação. No entanto, o Regimento, em nenhum momento, faz menção ao uso da Tecnologia Digital em sala de aula.

Em análise ao conteúdo do PPP do curso de Geografia, observamos que o referido PPP é detalhado, porém sua estrutura organizacional não contempla numeração de identificação dos itens em descrição. Traz, inicialmente, no item I, autorização do curso, seguido de documentação digitalizada da portaria da última renovação de curso, resolução de adequação da matriz curricular, a matriz curricular antiga e a recente. Traz, posteriormente: no item II, a versão atualizada do Projeto Político pedagógico do curso, com a apresentação da Instituição, Dados de Identificação do Curso, Justificativa, Princípios Norteadores, Base Legal, Objetivos, Perfil do Egresso, Competências e Habilidades, Organização Curricular, Estágio Supervisionado Obrigatório, de curso, Atividades Complementares, Prática como componente curricular, Trabalho de Conclusão de Curso, Avaliação, Alteração do Projeto Pedagógico ou na Oferta do Curso e Conexões Acadêmicas; no item III, o currículo pleno

adotado, com ementário do conteúdo das disciplinas e da indicação da bibliografia Básica e complementar. No item IV, os Currículos: Coordenadores de curso, Campus e Instituto; no item V, a Relação Nominal do Corpo Docente; no item VI, o Plano de Carreira e Remuneração do Docente; no item VII, o Regime Escolar adotado, número de vagas anuais do curso, Turnos de Funcionamento e Dimensão das turmas; no item VIII, a Descrição da biblioteca quanto a sua organização, acervo de livros, periódicos especializados, assinaturas correntes, recursos e meios informatizados, área física ocupada, formas de utilização do acervo e plano de expansão; no item IX, a Descrição das instalações físicas e equipamentos utilizados pelo curso, com destaque para laboratórios, salas, serventias, número de computadores, formas de acesso às redes de informação e de comunicação, entre outros.

No item 2.10, que faz abordagem sobre o Estágio Supervisionado, o PPP ressalta que a disciplina visa, “[...] proporcionar aos estagiários a reflexão entre a teoria e a prática profissional, com vistas à consolidação da formação do professor da Educação Básica pelo desenvolvimento de habilidades e competências técnicas, políticas e humanas, necessárias à ação docente. (PPP do curso de Geografia, 2011 p. 31).

No decorrer do PPP, encontramos na Disciplina de Estágio III, que contempla em sua ementa, o estudo de:

[...] Geografia que se Ensina; o Papel do Professor na Atualidade.

Metodologias para o Ensino-aprendizagem da Geografia. O livro didático na prática pedagógica do professor; o papel do planejamento no cotidiano do professor: os objetivos educacionais, a seleção dos conteúdos, o método e os procedimentos de ensino; planejamento: Projeto Pedagógico da Escola, Plano de Ensino e Plano de Aula; avaliação da aprendizagem e do ensino: repensando a prática pedagógica; **a inserção de novas tecnologias no Ensino de Geografia.** (UNEMAT, PPP DE GEOGRAFIA, 2011 p.117) (Grifo da autora).

Desse modo, observamos que em relação a essa disciplina de estágio, os professores visualizam o trabalho com o uso das novas tecnologias no ensino da geografia, mesmo que de forma sutil, já que o uso das novas tecnologias aparece apenas nessa disciplina. Ou seja, o referido Curso não possui uma disciplina específica direcionada ao ensino e uso da tecnologia digital, de forma que os acadêmicos possam ter contato com a informática, conhecendo a forma de aplicá-la em sala de aula.

4.2.7 O Curso de Computação

O projeto do Curso de Licenciatura em Computação do *Campus* Universitário de Cáceres foi aprovado em 05 de abril de 2001, em sessão solene do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONEPE, Resolução N° 059/200.

Em 2004, o curso passa então pela primeira avaliação do Conselho Estadual de Educação, ficando aprovado por três anos. Posteriormente, em 14 de dezembro de 2004, através da Resolução N° 256/2004 – CONEPE, homologa-se a Resolução 029/2004 Ad Referendum do CONEPE, aprovando a semestralização do Curso. Com o novo projeto elaborado e internamente aprovado, o mesmo foi submetido a avaliação do Conselho Estadual de Educação, com reconhecimento para mais 5 (cinco) anos, de 25/07/2008 a 24/07/13, conforme Portaria nº. 191/08 CEE/MT, ficando o curso com a carga horária de 3.080 h/a.

De acordo com o PPP de Computação, o curso tem por objetivos:

- ✓ Atender aos anseios da comunidade em relação a um curso na área de informática;
- ✓ Formar Educadores em Computação para atuar no mercado tecnológico e suprir as demandas referentes ao ensino de computação e utilização de tecnologias como ferramentas pedagógicas, qualificando educadores e profissionais de outras áreas para a utilização dessas tecnologias;
- ✓ Disseminar o conhecimento da informática na sociedade a partir da inserção deste nos currículos regulares do ensino básico e nas empresas em geral;
- ✓ Contribuir para um amplo processo de socialização e resgate da cidadania a partir da disseminação da informática;
- ✓ Formar um educador habilitado: ao ensino da informática, à elaboração de produtos educacionais, ao trabalho com pesquisas articuladas ao ensino condizentes com o contexto e necessidades atuais do país.

Com base nesses objetivos, entendemos que a formação do Licenciado é totalmente voltada para o uso da tecnologia, para auxiliar no âmbito educacional.

Verifica-se também, que o curso de Licenciatura Plena em Computação oferecido pela UNEMAT, Campus Cáceres, tem em sua matriz curricular disciplinas que contemplam a

área da Licenciatura e a área Técnica Computacional, formando assim, um profissional capacitado para atender a formação em computação na área educacional, com habilidades para desenvolver projetos que envolvam outras ciências, mediante o trabalho interdisciplinar.

Envolvendo-se nos estudos de licenciatura, os egressos do curso estarão habilitados para: exercer atividades ligadas ao ensino de informática educativa; orientação de professores no uso dos laboratórios de informática, dentro de suas respectivas áreas de atuação; administração e interação dos ambientes de aprendizagem, gerenciamento de projetos pedagógicos coletivos onde se utiliza o computador.

Por tratar-se também de um curso que envolve a parte técnica de hardware e software, o licenciado de Computação, estará habilitado para: o desenvolvimento, instalação e suporte de ambientes educacionais relacionados à informática; planejamento e construção de ambientes educacionais e atuação na manutenção dos equipamentos. Assim, esse profissional apresenta um perfil versátil, dinâmico e eficiente, dado às exigências do mercado atual, sendo necessário para avanços na educação.

Quando da análise do PPP do Curso, verificamos que não há uma Proposta Pedagógica específica de Estágio, conforme informações obtidas no departamento. Vale salientar que foi iniciada a construção de uma proposta de estágio, no entanto, ainda não concluída.

Por ser tratar de Licenciatura em Computação, o Curso possui disciplinas relacionadas com o uso da tecnologia digital em sua base, o que contempla o uso das tecnologias digitais na formação de seus acadêmicos.

4.2.7.1 Tecnologia Digital presente no Projeto Político Pedagógico de Computação

Em análise do conteúdo do PPP do curso de Computação, foi possível observar que o Projeto é organizado, porém sua estrutura organizacional não contempla numeração de identificação dos itens em descrição. Traz inicialmente a Estrutura Curricular na seguinte sequência: no item I, identificação, Histórico da UNEMAT, Áreas de Atuação, Princípios e Objetivos, Capacidade Financeira, Administrativa e Infraestrutura, Matriz Curricular e Ementário do curso semestral. Na sequência traz o Currículo Pleno, Proposta implantada em 2008/01, trazendo, Estrutura Curricular, Identificação, Histórico da UNEMAT, Áreas da Atuação, Princípios e Objetivos, Capacidade Financeira, Administrativa e Estrutura, Matriz

Curricular, Currículum do Coordenador do Curso, Nominata do Corpo Docente, Titulação, Qualificação e Área de Atuação, Planos de Cargos, Carreira e Remuneração, Regime Escolar Adotado, Descrição da Biblioteca, Instalações Físicas e Equipamentos, Regularidade Fiscal e Parafiscal, e por fim, o Projeto Pedagógico da última reformulação do Curso. Essa reformulação contempla: Apresentação, Justificativas e Necessidades, os Objetivos do curso, o Perfil Profissional - Habilidades e Competências, Campo de Atuação do Profissional Formado, Integração Curricular à Realidade, Parâmetros de Elaboração, Composição Curricular, Conceito de Avaliação, Distribuição da Carga Horária conforme Área de Formação, Atividades Complementares, Práticas como Componentes Curriculares, Concepção de Estágio Supervisionado, Adequações efetivas no Projeto Pedagógico, e por fim, Fluxo Discente de entrada e saída, Projetos desenvolvidos pelo curso, os Regulamentos, Normas, Convênios e Planta Baixa.

Ao analisar o último Projeto Pedagógico do curso de Computação aprovado, constatamos que pelo fato do curso possuir em sua essência a formação de um profissional-licenciado, voltado em específico para o uso da tecnologia, temos no PPP o registro do uso da tecnologia presente em todos os itens do PPP, e, sobretudo, no ementário das disciplinas, haja vista, a necessidade de profissionais que possuam uma formação que os capacite a trabalhar com diferentes tecnologias.

Em específico, ao item *Concepção de Estágio Supervisionado*, verificamos que o curso vê o Estágio como um momento de efetivar sob a orientação do professor um processo de ensino-aprendizagem que possibilitará ao licenciado atuar em sala de aula, preparando-se para a futura atuação profissional autônoma. É a partir do estágio que o acadêmico estabelecerá um contato com a realidade do ensino, uma vez que o objetivo primeiro desse tipo de atividade é proporcionar ao aluno a oportunidade de vivenciar a realidade na sua área de atuação e de oferecer condições de observação, análise e reflexão, de forma integrada aos conhecimentos adquiridos durante o curso. (UNEMAT, PPP DE COMPUTAÇÃO, 2008, p.133)

Nesse mesmo item está descrito o campo de atuação dos estagiários, compreendendo os seguintes aspectos: observação das atividades realizadas na informática, elaboração de projetos para criação de ambientes educacionais e outros, elaboração de projetos de regências e execução, buscando entrar em contato com diferentes instâncias educacionais, colaborando com a comunidade, favorecendo projetos variados que possam beneficiar diversos grupos:

desde alunos do ensino fundamental, do ensino médio, universidades, professores e comunidade em geral; colaborando no processo de inclusão digital da sociedade ao nosso redor, inclusão essa tão necessária na atualidade, principalmente para grupos sociais mais carentes.

A análise do PPP nos permitiu verificar que o curso busca formar um (novo) profissional que surge, para nortear e contribuir com a disseminação e utilização adequada das tecnologias digitais na educação. Ou seja, os Licenciados em Computação, estão sendo formados para possuírem determinadas competências e habilidades, tendo um potencial inovador, preparados para mudanças, e dispostos a atuar na educação, desenvolvendo um trabalho parceiro e em conjunto com os professores das escolas.

Assim, se tem um curso com a concepção visando a integração efetiva do saber-fazer por meio da concepção da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado, a ser realizado nas escolas da rede pública e/ou privada e demais estabelecimentos de ensino. Dessa forma, objetiva-se capacitar, distribuir e promover o crescimento de maneira global, a partir de um programa integrado, de um lado com a Universidade e as escolas, e por outro, com a indústria, comércio e a comunidade em geral.

A partir de pesquisas realizadas no GEPET, bem como atuação no curso de Computação há mais de 6 (seis) anos, observamos que, apesar da existência do curso há 10 anos, existe uma grande discussão gerada em torno da figura do Licenciado em Computação, haja vista, às leis que hoje vigoram, já que, por mais que exista campo de atuação, o mesmo ainda não pode preencher vagas disponíveis na educação, por falta de regulamentação da carreira. Assim, verificamos a necessidade da criação de normatizações que estabeleçam a regulamentação desta carreira, permitindo a possibilidade de atuação desses profissionais nas escolas e outros espaços da educação, mediante concurso. Acreditamos que na escola a disponibilização dos laboratórios de informática não basta, é preciso que esses profissionais que têm essa formação específica (tecnológica e educacional) possam atuar nesses espaços, contribuindo com os profissionais que lá se encontram, para que juntos possam promover uma educação de mais qualidade.

Devido a essas inúmeras ponderações sobre o curso, optamos por não retomar aos trechos do PPP do curso sobre o uso da tecnologia, pois como verificado, a utilização e trabalho com a tecnologia está presente em todo o PPP, já que a formação do Licenciado em

Computação contempla em sua essência o trabalho com a tecnologia digital, primando para uma formação integrada à realidade da sociedade.

4.2.8 O curso de Educação Física

O projeto do curso de Licenciatura Plena em Educação Física na UNEMAT foi aprovado em 2003, sendo a matriz curricular baseada nos documentos que originavam legalmente o curso de licenciatura, vinculado à área da saúde, respaldada pelos Pareceres do CNE/CP 09/2002 DE 05/05/2001, LDBEN nº 9.394/04, Resolução CNE/CP nº 01 de 19/02/02, Parecer CNE/CP 09/2002 de 05/05/2001 e os Parâmetros Curriculares Nacionais que orientam a prática pedagógica do educador habilitado em Educação Física no Brasil. A carga horária da matriz curricular aprovada compreendia a 3.470 h/a, sendo garantida a obrigatoriedade de 200 h/a de atividades complementares e 405 h/a de Estágio Supervisionado.

Devido a necessidade de reestruturação (aprovada pelo CONEPE na Resolução N° 001/2007) o curso de Educação Física sofreu algumas modificações tanto em na matriz curricular, quanto em outras especificidades, como a elaboração da nova Normativa Acadêmica – aprovada em duas edições do CONEPE, que alterou a duração do curso para um mínimo de 4 anos e um máxima de 7 anos, entre outras orientações a serem seguidas pelos acadêmicos e professores.

O curso de Educação Física, de acordo com o que descreve o seu PPP, tem por objetivo principal, formar profissionais com sólida formação cultural, pedagógica e técnico-científica. Nessa perspectiva, tais profissionais devem ser preparados/as para intervirem pedagogicamente no campo das manifestações da cultura de movimento, na escola e em outros ambientes educacionais, tendo como pressuposto o reconhecimento das dimensões política, social e ética do seu fazer pedagógico – um fazer baseado no compromisso social, com ênfase na concepção sócio histórica do trabalho, estimando por análises políticas sobre as lutas históricas pela superação da sociedade de classes, para que seja garantido o acesso aos bens a todos que dele participam em sua produção, especificamente no campo da cultura corporal.

Quando da análise do PPP do Curso, verificamos que não há uma Proposta Pedagógica específica de Estágio definida em documentação à parte. As atividades do

Estágio Supervisionado estão estabelecidas e detalhadas no próprio corpo do PPP, que serão analisadas a seguir.

4.2.8.1. Tecnologia digital presente no Projeto Político Pedagógico de Educação Física

Mais uma vez nosso olhar volta-se para reconhecer se o PPP do curso de Educação Física faz menção a práticas desenvolvidas pelos orientadores de estágio supervisionado, contemplando o uso de tecnologias digitais, que é o foco de nosso estudo.

Em análise ao conteúdo do PPP do curso de Educação Física, inicialmente temos a seção II, que aborda sobre: *O Projeto Político- Pedagógico do Curso de Educação Física da UNEMAT - reflexões sobre a concepção do curso*, contempla que a concepção de curso é elemento fundamental na construção/reconstrução de um currículo, permeado pelas concepções de ser humano, mundo, sociedade, universidade e da própria área de conhecimento, entre outras, que perpassam neste caso especificamente, a formação dos/as licenciado/as em Educação Física, através de uma sólida formação teórica de base multidisciplinar e interdisciplinar, na perspectiva da formação omnilateral.

O PPP do Curso destaca que os conhecimentos serão tratados a partir dos eixos temáticos relacionados aos: Conhecimentos de Formação Ampliada e Conhecimentos de Formação Específica. Quanto aos Conhecimentos de Formação Ampliada:

[...] são aqueles que permitem uma compreensão de totalidade, comuns a qualquer tipo de formação profissional. Compreendem estudos acerca das relações do ser humano com os demais seres humanos na sociedade, dos conhecimentos biológicos do corpo humano e, com a produção do conhecimento científico e **tecnológico**. (UNEMAT, PPP DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2008 p. 07) (Grifo nosso).

Observa-se que o PPP faz uma menção bastante sutil no eixo temático denominado de Conhecimentos de Formação Ampliada, quanto à necessidade de aquisição de conhecimento tecnológico; não obstante, sem dar sinalizações pontuais especificando ao quê realmente esse conhecimento contempla.

Quanto ao item 2.2. *Habilidades e Competências*, o PPP aborda que para a consolidação da identidade do/a professor/a de Educação Física para o exercício profissional, o curso segue o que norteia a Resolução CNE/CES nº 7/2004, em seu artigo 6º que destaca: priorizar em seu projeto pedagógico, as competências de natureza político-social, ético-moral, técnico-profissional e científica. Assim, descreve que a formação do Licenciado em Educação Física deve ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada, visando à

aquisição e desenvolvimento de 8 competências e habilidades, sendo que na oitava competência, contempla:

Utilizar **recursos da tecnologia da informação e da comunicação** de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física e de áreas afins, com o propósito de contínua atualização e produção acadêmico-profissional. (UNEMAT, PPP DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2008 p. 9) (Grifo nosso).

Mais uma vez, mesmo com menção sobre a necessidade de utilizar recursos da tecnologia e da comunicação, observamos que o registro ocorre de maneira geral, além do fato de que no texto não se traz algo mais objetivo quanto ao uso dos recursos da tecnologia da informação e da comunicação.

Na sequência temos o item sobre *o Estágio Supervisionado*, abordado na subseção 2.5.2, que mostra que o Estágio Curricular Supervisionado será desenvolvido, de acordo com as normas vigentes, na segunda metade do curso, preferencialmente, mediante procedimentos de observação e reflexões sobre o cotidiano escolar e as práticas pedagógicas, visando a atuação em situações-problemas que surgirem no decorrer da sua implementação de um processo ensino-aprendizagem.

Nessa subseção 2.5.2 descreve-se apenas que o Estágio compreenderá as etapas de constatação de dados da realidade, sistematizações, generalizações, confrontos e teorias, ampliação e aprofundamento destas teorias, com vivências e experiências práticas. Essas etapas ocorrerão através da observação, da docência e da participação em reuniões sistemáticas com os/as professores/as orientadores/as do estágio e, para finalizar, a elaboração do relatório de estágio, que poderá ser em forma de artigo para veiculação em periódicos, seminários, congressos e simpósios da área ou, um memorial descritivo de todas as atividades desenvolvidas no processo correspondente ao estágio supervisionado, sob a coordenação e orientação de professores pesquisadores da UNEMAT.

Em nenhum trecho dessa subseção é mencionada a relação das atividades práticas de estágio com o uso da tecnologia digital, para auxiliar no processo de ensino- aprendizagem de professores e alunos.

Ao dar continuidade na análise do PPP do curso, observamos que sua organização apesar da numeração das páginas e divisão das seções, a organização se torna confusa em determinado momento, pois a formatação do documento se modifica, dando a entender a

junção da versão 2006 (do início até a página 04 do documento) e a partir da página 14, temos a nova proposta da Matriz Curricular, que se refere a versão 2008. Pela análise que fizemos do PPP, podemos afirmar que se trata de um documento que foi “organizado”, de forma imprecisa, haja vista, que encontramos páginas do PPP anterior, mescladas nessa última versão, o que mostra a inserção de laudas sem alterar datas, ordem e formatação do processo anterior.

No item II que aborda o *Perfil do Licenciado*, verificamos a existência de 9 (nove) aptidões que o egresso da Educação Física deve possuir, no entanto, por notar a repetição de escrita com a oitava competência apresentada no item 2.2. *Habilidades e Competências*, achamos desnecessário expor o trecho novamente.

Sobretudo, entendemos que nesse item tivemos reafirmadas as aptidões que o egresso deve possuir depois de finalizar o curso. Entretanto, apesar de mencionar “Utilizar recurso da tecnologia da informação e da comunicação [...]”, o PPP não orienta claramente quais são esses recursos da tecnologia que devem ser utilizados, nem como o egresso deve trabalhar com a tecnologia digital.

Ao realizar a análise do ementário do curso, localizamos na ementa da disciplina de Estágio Supervisionado III, a descrição do uso da tecnologia da informatização e comunicação, sendo:

Fundamentação dos conhecimentos pedagógicos e metodológicos da Educação [...]. **Utilização de recursos da tecnologia, da informação e da comunicação** de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e difusão dos conhecimentos da Educação Física. (UNEMAT, PPP DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 2008 p.114) (Grifo nosso)

Certamente, o fato da disciplina de Estágio Supervisionado compreender o uso das tecnologias é muito importante para formação do Licenciado em Educação Física, o documento sinaliza que o curso que vê a necessidade de um profissional antenado com a realidade, principalmente para ampliar e diversificar as formas de interação com as fontes de produção. Ou seja, o uso dos recursos tecnológicos serve para dinamizar o ensino, propiciando um aprendizado de mais qualidade.

Observamos que o PPP do curso de Educação Física contempla em vários pontos o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, não obstante não precisando ao certo a quem recursos especificamente o uso dessas tecnologias corresponde; ficando de certo modo,

em aberto a utilização dos vários recursos disponíveis no mercado, não sendo uma situação diferente dos cursos anteriormente analisados.

4.3. Panorama dos cursos de licenciaturas da UNEMAT: uma síntese

Após a análise dos PPPs dos 8 cursos de Licenciatura da UNEMAT expomos um panorama atual sobre a abordagem dos mesmos frente ao uso das tecnologias digital nos cursos, conforme quadro a seguir.

Quadro 6 – Síntese dos PPPs dos cursos de licenciatura da UNEMAT quanto ao uso das TIC

CURSOS	Uso das tecnologias presente no texto do PPP	Uso das tecnologias presente na concepção de Estágio e ementa de Estágio	Disciplina específica que trabalha noções de informática	Disciplinas que trabalham com uso das tecnologias digitais em aprendizagens específicas do curso
Biologia	Faz referência ao uso de tecnologias em um ponto do PPP.	Não contempla o uso das tecnologias na concepção de estágio, e nem na ementa do estágio. Não possui. Programa específico de Estágio.	Não possui disciplina que dá noções de informática	Não há disciplinas específicas que contemplam o uso das tecnologias digitais em suas ementas.
Computação	Faz referência ao uso de tecnologias em quase todos pontos do PPP.	Contempla o uso das tecnologias na concepção de estágio, bem como na ementa do estágio. Não possui Programa específico de Estágio.	Possui disciplina que dá noções de informática.	Praticamente todas, disciplinas específicas contemplam o uso das tecnologias digitais.
Educação Física	Faz referência ao uso de tecnologias em vários pontos do PPP.	Contempla o uso das tecnologias na concepção de estágio, bem como na ementa do Estágio. Não possui um Programa específico de Estágio.	Não possui disciplina que dá noções de informática.	Não há disciplinas específicas que contemplam o uso das tecnologias digitais em suas ementas.
Geografia	Não faz referência ao uso de tecnologias em partes específicas do PPP.	Não contempla o uso das tecnologias na concepção de estágio, mas o faz na ementa do Estágio Supervisionado. Possui um Programa específico de Estágio, no entanto, o mesmo não está em sintonia com o PPP, pois não aborda o uso da tecnologia digital.	Não possui disciplina que dá noções de informática.	Não há disciplinas específicas que contemplam o uso das tecnologias digitais em suas ementas.
História	Faz referência ao uso de tecnologias em dois itens do PPP.	Contempla o uso das tecnologias na concepção de estágio, assim como na ementa do Estágio. Não possui Programa específico de Estágio.	Não possui disciplina que dá noções de informática.	Existem duas disciplinas específicas que contemplam o uso das tecnologias digitais em sua ementa.
Letras	Faz referência ao uso de tecnologias em vários pontos do PPP.	Contempla o uso das tecnologias na concepção de estágio, assim como, na ementa do Estágio. Não possui Programa específico de Estágio.	Não possui disciplina que dá noções de informática.	Não há disciplinas específicas que contemplam o uso das tecnologias digitais em suas ementas.
Matemática	Faz referência ao uso de tecnologias em um item do PPP.	Não contempla o uso das tecnologias na concepção de estágio, e nem faz referência na ementa do estágio. Não possui o Programa específico de Estágio.	Possui disciplina que dá noções de informática.	Existem três disciplinas específicas que contemplam o uso das tecnologias digitais.
Pedagogia	Faz referência ao uso de tecnologias em vários pontos do PPP.	Não contempla o uso das tecnologias na concepção de estágio, e nem faz referência na ementa do estágio. Possui um Programa específico de Estágio que também não aponta sobre o uso das Tecnologias.	Possui disciplina que dá noções de informática, além de outros conhecimentos.	Existem cinco disciplinas específicas que contemplam o uso das tecnologias digitais.

Fonte: Quadro idealizado pela autora, com base nos dados dos PPPs dos cursos de licenciatura

Analisaremos, a seguir, mais profundamente os resultados obtidos nos PPPs, no Capítulo V desta dissertação, momento em que realizaremos as discussões dos dados revelados nos questionários aplicados a professores e alunos, fazendo a triangulação entre os resultados encontrados.

CAPÍTULO V

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UNEMAT PARA O USO DA TECNOLOGIA DIGITAL: ENTRELAÇANDO DADOS

Apresentamos nessa seção, os resultados extraídos dos questionários aplicados aos professores de Estágio Supervisionado e alunos dos oitavos (8º) semestre dos cursos de Licenciatura (Biologia, Computação, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia) da UNEMAT, *do Campus Cáceres*; visando responder o objetivo principal de nosso estudo, que é compreender se as disciplinas de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado de Mato Grosso contemplam o desenvolvimento de atividades teórico-práticas para o uso das Tecnologias Digitais no processo ensino-aprendizagem dos acadêmicos estagiários.

Para melhor organização, preservação da identidade e privacidade das fontes de informação, optamos pela nomeação dos sujeitos da pesquisa em nosso caso, os professores orientadores de estágio no total de 23, e os alunos estagiários dos 8º semestres, num total de 48, nomeando-os pelas iniciais de sua categoria e do curso, e por número, de acordo com sua sequência dentro da organização, como exemplo a seguir:

- Denominação dos professores- **P1M**= Professor nº 1 do curso de Matemática; **P2M**= Professor nº 2 do curso de curso de Matemática; **P1G**: Professor nº 1 do curso de Geografia; **P23B**: Professor nº 23, curso de Biologia, e assim sucessivamente.
- Denominação dos alunos- **A1M**= Aluno nº 1 do curso de curso de Matemática; **A2M**= Aluno nº 2 do curso de curso de Matemática; **A1G**= Aluno nº 1 do curso de Geografia; **A23B**= aluno nº 23 do curso de Biologia e assim sucessivamente.

Registramos que em relação à essa pesquisa, não há intenção de fazer comparativo dos resultados encontrados entre um curso e outro, e sim, conhecer as realidades existentes, a partir dos dados obtidos, para posterior análise conjunta das respostas.

5.1. Perfil dos professores orientadores de Estágio

Buscamos nessa temática, levantar informações que nos permitissem conhecer o perfil profissional dos professores que atuam nas disciplinas de Estágio Supervisionado dos cursos de Licenciatura da UNEMAT, no semestre letivo 2012/01, sendo evidenciado o seguinte panorama:

Tabela 1 - Perfil Profissional dos Professores pesquisados

Prof.	Formação Inicial/graduação:	Sexo	Idade	Situação profissional	Área de concurso	Regime de Trabalho	Titulação
P1B	Biologia	Feminino	45 anos	Efetivo	Biologia Geral	D.E	Doutor
P2B	Biologia	Feminino	Não informado	Efetivo	Biologia Geral	20 h	Mestre
P3B	Biologia	Masculino	32 anos	Contratado	Não informado	20h	Mestre
P4B	Biologia	Feminino	Não informado	Efetivo	Biologia Geral	20h	Mestre
P1C	Matemática	Masculino	53 anos	Efetivo	Não informado	D.E	Doutor
P2C	Pedagogia	Feminino	Não informada	Efetivo	Tecnologia Educacional	D.E	Mestre
P43	Computação	Feminino	Não informada	Contratado	Não informado	20h	Graduado
P4C	Computação	Feminino	45 anos	Efetivo	Computação Educacional	D.E.	Mestre
P1EF	Educação Física	Feminino	41 anos	Contratado	Não informado	20h	Especialista
P2EF	Educação Física	Feminino	40 anos	Efetivo	Educação Física	D.E	Mestre
P2EF	Educação Física	Feminino	38 anos	Contratado	Não informado	20h	Especialista
P1G	Geografia	Feminino	32 anos	Contratado	Não informado	20h	Mestre
P2G	Geografia	Feminino	48 anos	Efetivo	Não informado	D.E	Mestre
P3G	Geografia	Masculino	39 anos	Contratado	Não informado	20h	Mestre
P1H	História	Feminino	40 anos	Contratado	Em Branco	20h	Mestre
P2H	História	Feminino	47 anos	Efetivo	Ensino de História	D.E	Mestre
P3H	História	Feminino	49 anos	Efetivo	Não informado	D.E	Mestre
P4H	História	Masculino	42 anos	Contratado	Não informado	Contratado	Mestre
P1L	Letras	Feminino	56 anos	Efetivo	Não informado	D.E	Doutor
P2L	Letras	Feminino	41 anos	Efetivo	Literatura	D.E	Doutor
P3L	Letras	Feminino	Não informada	Efetivo	Língua Portuguesa	D.E	Doutor
P1M	Matemática	Masculino	48 anos	Contratado	Não informado	20 h	Especialista
P2M	Matemática	Feminino	50 anos	Efetivo	Educação Matemática	D.E.	Doutor
P3M	Matemática	Feminino	40 anos	Efetivo	Álgebra	D.E	Mestre
P1P	Pedagogia	Feminino	68anos	Efetivo	Não informado	D.E	Mestre
P2P	Pedagogia	Feminino	47 anos	Efetivo	Didática	D.E	Doutor
P3P	Pedagogia	Masculino	50 anos	Efetivo	Didática	D.E	Doutor
P4P	Pedagogia	Feminino	64 anos	Efetivo	Didática e Estagio	D.E	Mestre

Fonte: Tabela organizada pela própria autora. Número de professores pesquisados nos 8(oito) cursos de Licenciatura da Universidade do Estado de Mato Grosso. Tabela elaborada pela própria autora.

Como podemos observar nos dados expostos na tabela 1, posteriormente transformados em percentuais para análise, verificamos que dos 28 sujeitos participantes da pesquisa, 93% que corresponde a 26 dos professores de estágio, possuem a mesma formação do curso em que trabalham na graduação.

Observamos também que em relação ao sexo dos supervisores de estágio, 79% dos sujeitos são do sexo feminino, o que corresponde a 21 professores. Em relação à idade desses profissionais temos 21%, sendo 6 dos professores com idade média entre 46 a 50 anos, 18% que corresponde a 5 professores com idade entre 36 a 40 anos, 14%, que corresponde a 4 professores entre 41 a 45 anos, 11%, que corresponde 3 professores entre 51 a 55 anos, 7% que corresponde a 2 professores entre 30 a 35 anos, 4% que corresponde a 1 professor entre 61 a 65 anos e a 66 a 70 anos, 3% , correspondente a 1 professor entre 56 a 60 anos, 18% correspondente a 5 professores que não informaram sua idade.

Demartini e Antunes (1993) abordam que durante o período colonial, a mulher brasileira esteve afastada da escola. Os colégios e escolas elementares mantidos e administrados pelos jesuítas destinavam-se apenas aos homens. Às mulheres cabiam aprender sobre as tarefas ditas “próprias ao seu sexo”: costurar, bordar, lavar, fazer rendas e cuidar das crianças. Timidez e ignorância eram suas principais características, apenas após a independência é que essa situação começou a mudar. Segundo Demartini e Antunes (1993 p.2):

Pela Lei de 15 de outubro de 1827, a mulher adquiriu o direito à educação, através da criação de escolas de primeiras letras para meninas. Com isso também surgiram as primeiras vagas para o sexo feminino no magistério primária, e sua possibilidade de instrução foi ampliada.

Nesse sentido, do período colonial até os dias atuais, foram grandes as lutas das mulheres para exercício do magistério, inclusive para chegar ao ensino superior, já que foram inúmeras as desigualdades em relação ao trabalho masculino, perpassando pelo currículo que se podia cursar, a atuação em certas disciplinas e principalmente questões salariais. Ou seja, a atuação das mulheres no ensino superior é uma grande conquista.

Quanto à situação profissional dos participantes temos 67,9% que corresponde a 19 professores Efetivos e 32,1%, que corresponde a 9 professores Contratados. Em relação às áreas de atuação dos professores, 61% dos professores, correspondendo a 17 informaram sua área de concurso, e 36% que corresponde a 13 sujeitos optaram por não dar essa informação; Em branco temos 3%, que corresponde a 1 professor que deixou em branco a lacuna.

Em relação à situação profissional dos professores verificamos que a UNEMAT teve seu último concurso público em 2006, o que permitiu a efetivação de muito profissionais, conforme expresso pelos dados.

Quanto ao regime de trabalho adotado, encontramos 57,14% o que corresponde a 16 professores de estágio que estão em TIDE, ou seja, trabalham em Tempo Integral em Dedicção Exclusiva, e ainda 42,86% que corresponde a 12 professores trabalhando 20h semanais. Certamente, o quadro se deve ao fato da Lei Complementar nº 320, de 30 de Junho de 2008, § 2º, Capítulo III: que rege sobre o ingresso na carreira: “O ingresso na Carreira dos Docentes da Educação Superior será em regime de Tempo Parcial, com carga horária de 20 (vinte) horas ou 30 trinta) horas semanais de trabalho, ou Tempo Integral, em Dedicção Exclusiva”. Ou seja, a opção de regime de trabalho é dada aos professores de carreira, enquanto que aos professores que ainda não entraram na carreira docente (ainda não são efetivos), só podem atuar em regime de 20h na universidade. Desse modo, conforme, vimos na situação profissional dos professores de estágio, 32,1% se declaram contratados, sendo assim, por isso encontramos esse panorama (em parte), já que os números não conferem.

Outra situação que pode estar ocorrendo é o fato de alguns professores efetivos terem outros vínculos profissionais, principalmente na iniciativa privada.

Quanto à titulação dos professores verificamos que 57,14%, que corresponde a 1) professores que possuem título de Mestre, e 28,57%, que correspondente a 8 professores com título de doutor, seguido de 10,71%, que corresponde a 10 professores com título de especialista e 3,37%, que corresponde a professor apenas com a graduação.

Ressaltamos que ao apontar a LDB, Título VI - Dos Profissionais da Educação, Art. 66, verificamos que: “ A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós- graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Neste sentido, observamos que existem professores, em específico do estágio, que ainda não possuem titulação. No entanto, também sabemos que a carência de professores, em determinadas áreas é tamanha, que após a abertura de vários editais para contratação de professor, sem sucesso, acaba-se diminuindo as exigências para contratação e certamente, deixando de lado alguns critérios para não prejudicar o semestre letivo, por falta de professor.

Chamamos a atenção para a necessidade de ampliação dos Programas de Qualificação, que ainda não estão ao alcance de todos os professores. Observamos que a gestão da

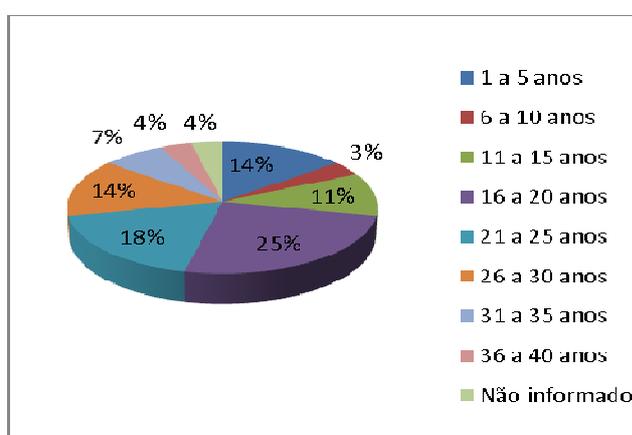
universidade entende a necessidade de qualificação dos professores, fato este que é notado pelo aumento da oferta de cursos de Pós-Graduação, em mestrado e doutorado na Universidade, que só tem a trazer benefícios, aos acadêmicos dos cursos, a própria universidade que precisa de professores com titulação para desenvolver o Ensino, Pesquisa e Extensão, e ainda, a sociedade de maneira geral, pois será beneficiada com a melhoria do ensino.

5.2. Atuação docente e o Estágio Supervisionado

Nessa seção apresentamos informações que nos permitiram conhecer melhor a experiência do professor orientador de estágio quanto sua atuação no magistério, em especial no ensino superior e na disciplina de estágio, bem como saber se esses professores possuem conhecimento da existência do Programa de Estágio no curso, norteador das atividades do estágio.

Para melhor visualização dos dados, nesse momento, optamos por organizá-los em forma de gráficos, de modo a facilitar na sua análise e discussão. Assim temos:

Gráfico 1 – tempo de docência



Fonte: Dados da Pesquisa (Anexo A – Questão 1 da temática II)

Assim, quanto ao maior e menor tempo de docência, verificamos que 25% dos professores supervisores de estágio, possuem entre 16 a 20 anos de experiência no magistério, e o com 14%, temos o menor tempo a atuação no ensino superior no magistério, o que mostra que a maior parte dos professores já estão atuando na educação há algum tempo; portanto, possuem uma experiência significativa em relação ao magistério.

Conforme comentado anteriormente, sabemos que são muitas as pesquisas que estudam conexões sobre ciclo de vida dos professores. Assim retomamos ao estudo de Huberman (1992)

que estabelece as sete fases na carreira docente, sendo elas: Entrada na carreira, estabilização, diversificação, pôr-se em questão, serenidade e distanciamento afetivo, conservadorismo e lamentações e desinvestimento. O que conforme Huberman: “não quer dizer que tais sequências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as vivam todas”. (1992, p.37)

Observamos também, que cada fase não é de cumprimento obrigatório, sendo os professores influenciados por fatores pessoais, contextuais e até mesmo profissionais. Na nossa análise, as reflexões foram feitas a partir dos anos de carreira que cada profissional possui.

Assim, no contexto de nosso estudo, encontramos 4 professores na fase de Entrada na carreira que, segundo o autor, pode revestir-se de aspectos diferentes, dos quais os mais importantes são: A sobrevivência, o choque do real; e a descoberta, ou seja, o entusiasmo inicial por ser responsável por uma turma e pela implementação de um programa, e ainda pelo fato de pertencer a um grupo profissional.

Outra fase encontrada mantendo-se com 4 professores, foi a de Estabilização, que corresponde a um período de satisfação profissional, em que os professores estão menos preocupados com eles mesmos e mais preocupados com os aspectos de natureza pedagógica, ou seja, o professor já passou pela fase de entrada na carreira, que a princípio é a fase de conhecimento e adaptação, para viver uma fase de experimentação o qual vai se conhecer melhor os alunos e ter preocupação com a efetivação do aprendizado.

Encontramos ainda, 2 professores na fase de Diversificação que é caracterizada como uma fase em que os docentes procuram diversificar as suas atividades, quer em nível pedagógico, quer em nível institucional. Os professores nessa fase são profissionais empenhados e motivados que procuram novos desafios e novas responsabilidades;

Em relação a fase de Pôr-se em questão, detectamos 7 professores que se encaixam na fase, que ocorre “no meio da carreira”, por volta dos trinta e cinco ou cinquenta anos de idade, ou entre os quinze e os vinte anos de profissão, etapa que se caracteriza pelo questionamento profissional e pessoal que os professores fazem relativamente ao seu desempenho;

Encontramos 5 professores na fase de Serenidade e Distanciamento afetivo entre os quarenta e cinco e cinquenta e cinco anos de idade, que corresponde a uma descida a nível de

ambição pessoal, o que faz baixar igualmente o nível de investimento, enquanto a sensação de confiança e de serenidade aumenta.

Temos 6 professores que de acordo com a classificação de Hubermam (1992) estão na fase conservadorismo e lamentações, fase esta que corresponde ao momento em que estes profissionais tendem a serem conservadores e resistentes às mudanças e inovações; por entenderem que possuem grandes experiências e uma bagagem razoavelmente favoráveis de conhecimentos, os professores já fixam “pareceres” ao primeiro momento, ficando resistentes e opostos a qualquer iniciativa que modifiquem suas atividades frequentes;

Temos ainda, 1 professor na fase de Desinvestimento, que se verifica no final de carreira e que pode ser um desinvestimento amargo.

Ao analisar o panorama, sobre o tempo de docência e comparar com a idade dos docentes, que somando quase 40% tem entre 36 e 50 anos, e possuem mais de 15 anos de experiência de profissão, adquiridos ao longo do tempo, assim como, a bagagem profissional e o conhecimento da sistêmica da instituição em que trabalham.

Esses profissionais, claro não é regra, já passaram por muitas sensações quanto ao processo de ensino-aprendizagem e nesse momento da vida, podem estar se questionamento sobre o aspecto profissional da carreira, e relativamente ao seu desempenho enquanto professor, já que devido a esse tempo de experiência e a visualização das transformações ocorridas na sociedade, tanto no aspecto cultural, familiar, econômico e na educação, observa-se muitas mudanças.

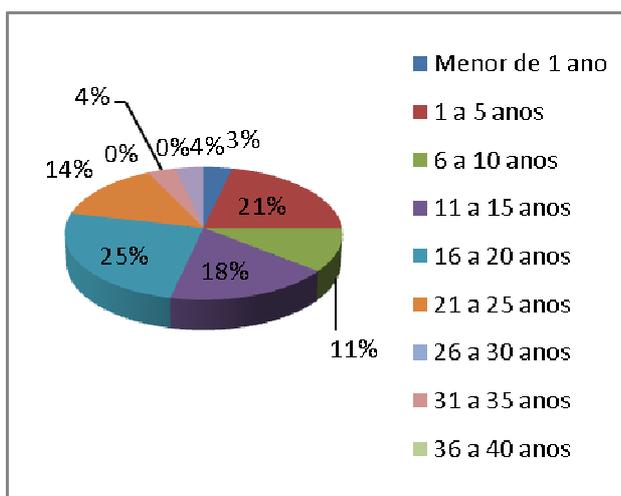
Nesse sentido, ressaltamos a necessidade e importância da busca contínua de conhecimento, seja em cursos de capacitação ou oficinas de aperfeiçoamento, já que devido a evolução natural e inúmeras mudanças sofridas com o passar dos anos na sociedade, torna-se imprescindível conhecer e buscar novas metodologias e formas de interagir com os alunos em sala de aula já que estes, por sua vez, nasceram em uma sociedade que o que é novidade hoje, pode não ser amanhã.

Assim, esses dados iniciais, nos mostram que quanto ao perfil dos professores de estágio, trata-se de profissionais que possuem a mesma formação de atuação, em sua maioria possuem certa estabilidade financeira, com dedicação a educação, ou seja, a carreira docente;

trabalhando com uma carga horária de 40 horas em Dedicação Exclusiva, e com boa qualificação já que grande maioria são mestres, ou doutores.

Em relação ao ensino superior, constatamos que 25% dos professores possuem entre 16 a 20 anos de docência; ainda verificamos que há professores que iniciaram a pouco tempo no ensino superior com um percentual de 3% dos participantes da pesquisa, conforme visualizamos no gráfico abaixo:

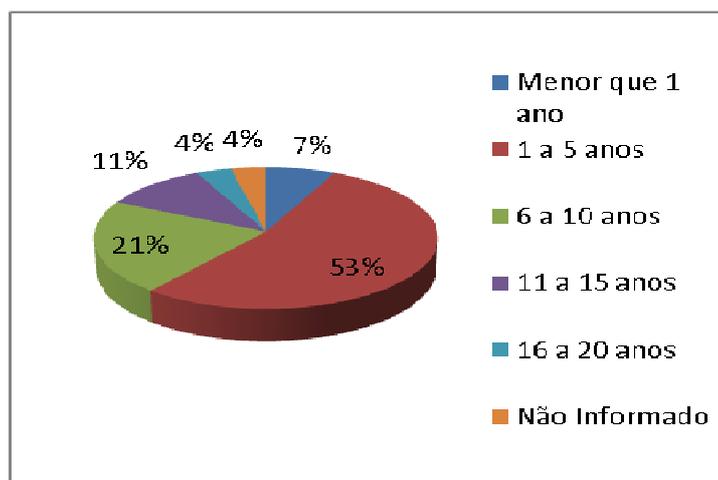
Gráfico 2 – Tempo de docência no Ensino Superior



Fonte: Dados da Pesquisa (Anexo A – Questão 2 da temática II)

Os números mostram que quanto à atuação no ensino superior, há professores com muita experiência e outros que começaram suas carreiras há pouco tempo.

Em relação ao tempo de atuação dos professores a frente do estágio supervisionado, temos 53% dos professores que possuem entre 1 a 5 anos de experiência na disciplina, e com um percentual de 7 que se caracteriza pelo questionamento profissional e pessoal que os professores fazem relativamente ao seu desempenho; % dos supervisores, encontramos profissionais que atuam a menos de 1 ano na disciplina de estágio, como visualizamos no gráfico 3.

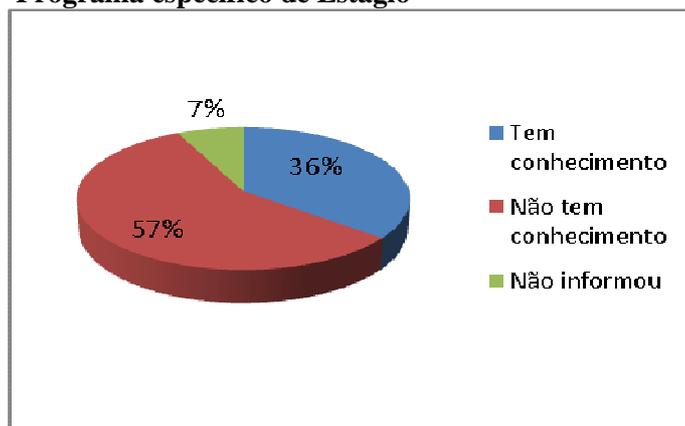
Gráfico 3 – Tempo de docência na disciplina de Estágio

Fonte: Dados da Pesquisa (Anexo A – Questão 3 da temática II)

Quanto a atuação dos professores, na disciplina de estágio, nos referenciamos a Resolução 038/2009 (que estabelece normas para a organização e funcionamento do Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Graduação de Licenciatura Plena da UNEMAT). Essa Resolução orienta que os Professores de estágio deverão ter a experiência mínima de 02 (dois) semestres letivos em atividade de docência na área específica do ensino fundamental e médio e/ou superior; ou seja, em relação aos professores de estágio encontramos nos cursos de Licenciatura grande parte dos docentes, com mais de 2 semestres de experiência, o que mostra que os cursos seguem a orientação da normativa. No entanto, existe uma pequena parcela de professores que estão atuando na disciplina, sem possuir a devida experiência, o que certamente poderá comprometer a qualidade das orientações de ensino.

Na sequência, ao questionar os professores se tinham conhecimento da existência de um Programa específico da disciplina de Estágio, verificamos que 57% dos professores não sabiam da existência de um Programa específico de estágio no curso, enquanto que 37% acertaram sobre a existência ou inexistência do Programa no curso, e 7% dos professores não responderam a pergunta levando-nos a pensar também que não sabiam a resposta da pergunta.

Gráfico 4 – Conhecimento dos professores sobre a existência de Programa específico de Estágio

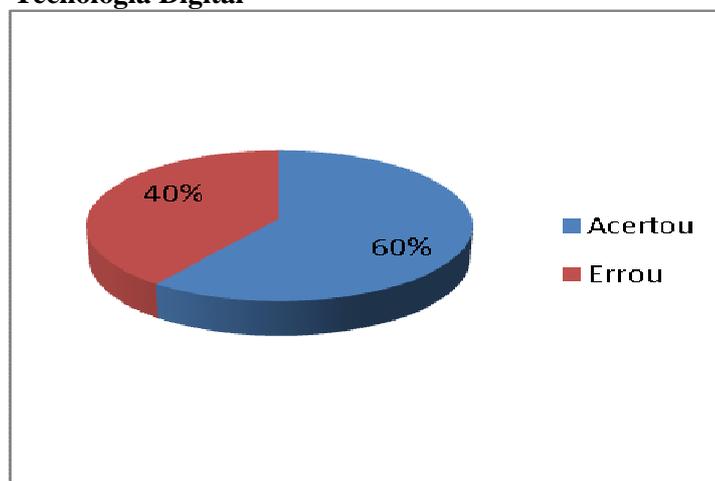


Fonte: Dados da Pesquisa (Anexo A – Questão 4 da temática II)

Cabe comentar da importância que os professores orientadores nas disciplinas de estágio, bem como outras disciplinas necessitam saber sobre especificidades que se apresentam sobre nos cursos, haja vista que isso o colocará em sintonia com situações e questões que ocorrem no cotidiano da sala de aula, de modo a ser possível rever determinadas incoerências com orientação legal do curso.

Nos casos em que os professores sabiam da existência do Programa de Estágio, buscamos saber se eles tinham conhecimento no texto do programa contemplava o uso da Tecnologia Digital nas atividades de estágio, sendo encontrado o seguinte panorama: 60% dos professores, realmente conheciam o texto do Programa de Estágio, e 40% não tinham conhecimento sobre a abordagem dada no texto sobre o uso da tecnologia digital.

Gráfico 5 – Conhecimento se o programa de Estágio contempla o uso da Tecnologia Digital



Fonte: Dados da Pesquisa (Anexo A – Questão 5 da temática II)

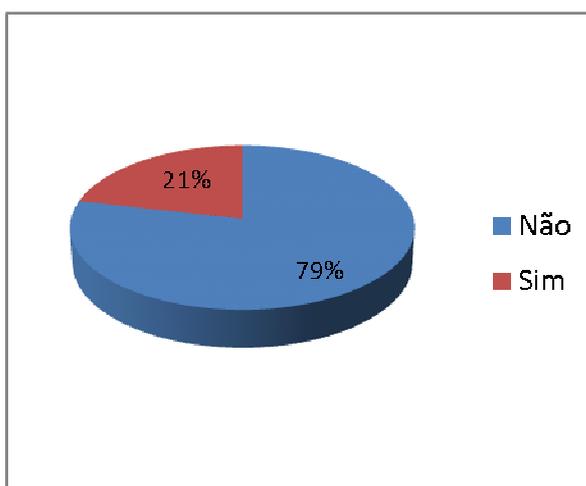
Conforme comentado anteriormente, ressaltamos a importância dos professores terem conhecimento sobre documentos que orientam ações pertinentes a prática docente, pois isso só tem a facilitar as ações desenvolvidas na academia.

5.3. O docente e sua relação com a tecnologia

Nessa seção, temos por objetivo buscar informações pontuais que nos elucidem como está a relação dos docentes com o uso da tecnologia digital no âmbito universitário.

Assim, quando questionados se frequentavam algum laboratório de informática da UNEMAT com seus alunos, verificamos os seguintes percentuais:

Gráfico 6 – Frequenta os laboratórios de informática da UNEMAT



Fonte: Dados da Pesquisa (Anexo A – Questão 1 da temática III)

Do total geral dos professores, 79% declara não frequentar o laboratório de informática da Unemat com seus alunos, enquanto 21% assumem frequentar os laboratórios para realização de alguma atividade. Dos professores que sinalizaram positivamente quanto ao uso destacamos um comentário importante:

PI1C: “Sobretudo nas aulas de estágio a frequência chega a ser 80% em geral”.

Porém, ao localizar qual professor realizou o comentário, verificamos tratar-se de um dos professores de Computação. Por se tratar de um curso de Licenciatura em Computação, é natural esse uso com percentual significativo do laboratório, haja vista que os estagiários da computação necessitam obter experiência teórico-prática no laboratório, já que

futuramente eles poderão atuar como docentes responsáveis pela coordenação desses espaços na escola.

Ao buscar os dados da pesquisa desenvolvida com os alunos, com intuito de conhecer se utilizavam o laboratório da universidade para desenvolver alguma atividade, verificamos os seguintes percentuais: 71%, que corresponde a 31 alunos, responderam *não*, 20%, que corresponde a 9 alunos, responderam *às vezes*, e 9%, que correspondem a 4 alunos, responderam que *sim*. Isso posto, pode-se afirmar que a falta de frequência dos professores na utilização desses espaços, pode contribuir de forma negativa, para a procura e uso dos laboratórios por parte dos acadêmicos.

Ao retornar aos comentários das respostas negativas quanto a frequência dos laboratórios de informática, selecionamos 3 que nos chamaram atenção:

P1H: “Mas realiza-se pesquisa no meio virtual”;

P2G: “O programa do curso atribui o crédito para a prática curricular(monitoria em sala de aula) e dois créditos voltados ao subsidio teórico”;

P3M: “Não utilizamos os laboratórios de informática da UNEMAT em horários de aula, mas os alunos recebem orientações da supervisora via e-mail, além das aulas presenciais”.

Quanto ao primeiro comentário do professor P1H, ele justifica que não frequenta o laboratório de informática, porém os alunos acabam realizando pesquisas na internet, buscando assuntos pertinentes a sua regência. Já o professor P2G, tenta justificar que como em seu curso há a atribuição dos créditos para prática curricular e subsidio teórico, a quantificação das atividades de estágio, já ficam previamente limitadas e com direcionamento para conteúdos específicos da área. Sendo assim, essa é a explicação para o não desenvolvimento de atividades utilizando o laboratório de informática, que sem dúvida é um equívoco, haja vista, a flexibilidade e a possibilidades de opções que o uso da tecnologia possibilita.

Em relação ao comentário do P3M, ele ressalta que nos horários de aula o laboratório não é utilizado, porém, alguns recursos digitais são muito utilizados para comunicação, é o caso do *e-mail* e *MSN*, como exemplifica. Uma primeira questão que nos chama a atenção é saber se ela não utiliza o laboratório por dificuldades de reserva e indisponibilidade de horários no laboratório, ou pelo fato do curso ser no período noturno, e sendo assim muitos dos acadêmicos

terem disponibilidade de fazer suas regências nesse período. A segunda questão é a afirmação da professora em ressaltar que apesar do não uso do laboratório, as tecnologias são utilizadas por ela e os acadêmicos de forma indireta, e fora do horário de aula. Salientamos que fazer o uso dos recursos digitais para comunicação, com certeza agiliza o processo, no entanto, a idéia de uso do laboratório e conseqüentemente das tecnologias digitais deve ser algo muito mais abrangente, já que, como estamos tratando de um curso de licenciatura, o professor de estágio deve propiciar experiências aos estagiários que possam ajuda-los, quando de sua atuação na escola.

Ao visualizarmos o resultado da frequência dos docentes nos laboratórios de informática da Universidade pelos dos cursos de Licenciatura, verificamos que o percentual corresponde de fato, com a realidade permeada na academia, já que ao comparar os dados obtidos, com a pesquisa no livro de agendamento dos laboratórios, realizada no período e Fevereiro a Julho de 2012, sobre o uso dos laboratórios de informática, com exceção do curso de Licenciatura em Computação, que além da disciplina de estágio, trabalha com outras disciplinas do currículo, encontramos o curso de Pedagogia, que tinha agendamento todas as terças e quartas, para uma disciplina específica de Informática na Educação, conforme Anexo C.

De acordo com o levantamento realizado, verificamos que além da reserva para utilização do curso de Computação e Pedagogia, tem-se o registro de reserva para o projeto de um professor de Agronomia que fazia uso do laboratório em outros horários.

Quanto aos demais cursos de Licenciaturas da instituição não foi encontrado no livro de reservas (pelo menos dos Laboratórios I e II) registro de agendamento para suas disciplinas, fato esse, que nos chama atenção, pela falta de contato dos acadêmicos e futuros professores, com um espaço que já existe no contexto escolar.

Ao buscar a Resolução CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002 - que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, verificamos em seu Art. 2º que a organização curricular das instituições deve observar outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais, destacamos o item VI que trata do preparo para “o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;” (MEC, 2011). Observamos que no Art. 7º no item VI, da

mesma resolução, temos a seguinte sinalização: “[...] as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos tecnológicos da informação e comunicação;”.

No art. 13º da mesma Resolução, também encontramos as seguintes orientações:

Art. 13º Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 2º A presença prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida **com tecnologias da informação**, incluídos o **computador** e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (MEC, 2011f, p.6).

Nesse sentido, chamamos atenção para que os cursos de formação da UNEMAT estejam refletindo sobre as práticas desenvolvidas na academia, de modo, a garantir e propiciar o acesso a um ensino mais moderno e de qualidade aos profissionais que futuramente estarão atuando no âmbito escolar.

Conforme Piconez (1991) “O Estágio é, na verdade, um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática”. Nesse sentido, o estágio é visto como uma atividade que pode trazer imensos benefícios para a aprendizagem, para a melhoria do ensino, e no que diz respeito a formação, certamente trará resultados positivos, sendo que a maior beneficiada será a sociedade e, em especial, a comunidade a que se destina os profissionais egressos da universidade. (Bianchi 2002, p.08).

Buscamos saber dos professores, se eles possuíam conhecimentos de como trabalhar com a tecnologia digital, de forma a contribuir no processo de ensino-aprendizagem de professores e alunos no âmbito escolar. A partir desse momento, trabalhamos com categorias emergentes, pelo fato das mesmas emergirem das respostas dos informantes, sendo construídas à medida que elas surgiam nas respostas, sendo exposto em relação a questionamento feito, o panorama que veremos na sequência.

Tabela 2 - Conhecimento de como trabalhar com a tecnologia digital de forma a contribuir no processo de ensino-aprendizagem de professores e alunos no âmbito escolar

Categoria	Nº	Percentual
Possui conhecimento	22	78,6%
Não possui conhecimento	2	7,1%
Conhecimento Parcial	4	14,3%

Fonte: Dados da Pesquisa 2012 (Anexo A – Questão 2 da temática III)

Como podemos observar, emergiram três categorias das respostas dos professores, sendo: *Possui conhecimento*, *Não possui conhecimento* e *Conhecimento Parcial*. Dos comentários elegemos alguns, que a nosso ver, merecem algumas considerações, sendo:

P1B: “Na *internet* existe diversos temas atuais e importantes assuntos contemporâneos da Biologia, geralmente são utilizados em *power point* nas apresentações”;

P1L: “Além da pesquisa através da *internet* utilizo um programa (plataforma) chamado *moodle* que possibilita a oferta de aulas *on line* entre outras atividades mediadas por computador”;

P2P: “Conheço alguns fundamentos da informática educativa e alguns softwares educativos que contribuem para a aprendizagem dos alunos; e-mail, chat, blog, também são ferramentas importantes”;

P3G: “Alguns programas (conheço) existem inúmeros programas voltados ao ensino de geografia a utilização de tais programas por mim ainda é insuficiente, dado ao recente trabalho com o estágio”.

Como podemos observar, os professores de estágio visualizam o uso das tecnologias digitais pelo uso da *internet*, na realização de pesquisas sobre temas solicitados, bem como na utilização de plataformas virtuais como é o caso do *Moodle*, conforme comentários dos professores: P1B E P1L, ainda na utilização de softwares e programas voltados aos conteúdos específicos que é abordado nos cursos, de acordo com os professores: P2P e P3G.

Conforme Pais (2002) a *internet*, com certeza, é uma das inovações que mais se destaca, na denominada era digital, ela é uma rede que interliga várias mídias: textos, imagens, animações, sons, vídeos, etc., tudo ao mesmo tempo. E nesse sentido, cabe dizer que a Educação é uma das áreas com grande potencial para aplicação deste recurso, e com certeza

esforços devem ser empenhados para que essa utilização venha a contribuir no processo de ensino- aprendizagem dos alunos.

Tabela 3 - Professores que desenvolvem ou não atividades teórico-práticas utilizando a tecnologia digital na disciplina de estágio

Categoria	Nº	Percentual
Utilizam	22	78,6
Não utilizam	6	21,4

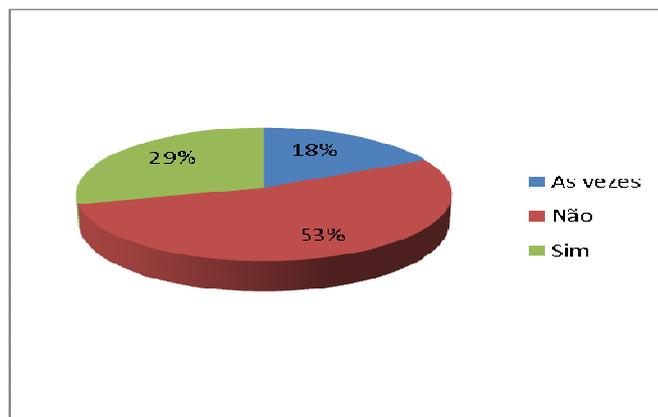
Fonte: Dados da Pesquisa 2012 (Anexo A- questão 3 da temática III)

Indagados se desenvolviam atividades teórico-práticas utilizando a tecnologia digital em suas aulas, os professores de estágio com um percentual significativo de 78,6%, afirmam que trabalham o uso da tecnologia digital em suas aulas, e apenas 21,4% fazem afirmativa contrária a esse uso.

Observamos, que ao afirmarem que desenvolvem atividade teórico- práticas utilizando a tecnologia digital na disciplina de estágio, eles se contradizem, pois quando questionados se utilizavam o laboratório de informática o total de 79% dos professores, declaram não frequentar o laboratório de informática da UNEMAT com seus alunos. Dessa forma, mesmo que os professores façam uso de algum recurso da tecnologia digital em sala, é preciso propiciar aos alunos o contato com diversas tecnologias, em especial, o uso do computador, já que, o laboratório de informática deve ser utilizado pelos professores em suas aulas, pois caso contrário, não se terá o desenvolvimento de atividades teórico-práticas, ou seja, surge a primeira contradição.

Ao buscarmos no questionário dos alunos, se nas disciplinas de estágio os professores contemplaram o desenvolvimento de atividades teórico-práticas para aprendizagem do uso da Tecnologia Digital obtivemos os seguintes números:

Gráfico 7 – Desenvolvimento de atividades teórico-práticas para a aprendizagem do uso da Tecnologia Digital por parte dos alunos



Fonte: Dados da Pesquisa (Anexo B – Questão 5 da temática II)

A partir dos percentuais que apresentamos, referentes as respostas do estagiários, podemos afirmar que aparece a segunda contradição, com as respostas dos professores em relação ao desenvolvimento de atividades teórico-práticas utilizando a tecnologia digital em suas aulas. Neste sentido, chamamos atenção, para alguns dos comentários emitidos pelos docentes quanto ao uso da tecnologia digital:

P2B: “*Lap top, data show e programas básicos (power point e word)*”.

P2H: “Ao trabalhar *sites* e outros links relacionados à educação e a escrita da História”.

P2M: “Mas somente da de informática básica”.

P1L: “Pois por meio da internet é possível buscar não só bom acervo de obras que irá ampliar os conhecimentos do aluno como um material prático que facilitará seu desempenho”;

P2L: “Planejamos a teoria da literatura ligada a questões práticas no âmbito da leitura e do leitor na contemporaneidade criando espaços de reflexões e debates utilizando os recursos da tecnologia digital”.

P2EF: “Para pesquisar os textos relacionados as temáticas sugeridas, para a produção e elaboração do relatório”.

Pela maioria dos comentários dos docentes, há a impressão de utilização da tecnologia digital no espaço do laboratório, no entanto, quando verificamos a utilização da palavra *Lap Top*, (1º comentário) pode-se imaginar também que o professor faz uso de um notebook em sala de aula, e assim, ele utiliza a tecnologia digital, podendo acessar a internet,

e possivelmente alguns *sites e links* que tenham a ver com o conteúdo trabalhado. O problema é que, caso seja essa a situação, não há por parte dos alunos o acompanhamento de forma prática, quando a atividade trabalhada. Outra possibilidade é a sinalização dos professores em sala, com posterior acesso por parte dos acadêmicos em casa. No entanto, em ambas, ocorre a falta de interação de aluno- professor, aluno- aluno, de modo a propiciar trocas e colaboração entre as partes.

Uma característica em específico do computador (no caso), que nos chama a atenção, é o clima de interação e cooperação propiciado entre os alunos na sala de aula, tornando o aprendizado mais dinâmico e eficiente. Sobre isso a estudiosa Tajra (2004), enfatiza que os computadores por si só, não são interativos, eles são meios que possibilitam a interação e, conseqüentemente, produzem ambientes interativos, proporcionando a aquisição do aprendizado, e trocas de informações.

Nesse momento, torna-se importante nos remeter a análise dos PPPs dos cursos de licenciatura da UNEMAT, e ressaltar que, mesmo com diferentes freqüências (em vários pontos, quase todos, um ponto, dois pontos), pelo menos 7 no total dos 8 cursos pesquisados, fazem referência quanto ao uso das tecnologias. Ou seja, em 89%, já existe uma sinalização para oferta de uma formação fazendo uso das tecnologias, o que demonstra preocupação com o desenvolvimento de atividades didático- pedagógicas utilizando-se da tecnologia no contexto universitário, haja vista que as crianças/adolescentes da atualidade já nascem em contato com recursos tecnológicos e inseridos na era digital.

Com base nas análises dos PPPs, pudemos também verificar que 56%, que corresponde 5 dos cursos de licenciatura, contempla o uso das tecnologias na concepção de estágio, assim como, o uso das tecnologias aparece em 50%, ou em 4 das ementas do Estágio. Em relação à disciplina específica que trabalha com noções de informática, temos 37%, que corresponde a 3 cursos, possuem uma disciplina específica que trabalha com noções básicas de informática.

Quanto à criação de uma disciplina para trabalhar noções básicas de informática, Valente (2001) salienta que daqui a algum tempo, o computador fará parte de nossas vidas, portando a instituição de ensino tem por obrigação preparar o aluno para lidar com essa tecnologia, e esse tipo de argumento tem feito com que muitas instituições introduzam a informática como disciplina curricular, ou seja, fazem o ensino da Informática ou "*computer*

literacy". Assim, os alunos adquirem noções de computação, o que é computador, como funciona, para que serve, etc. No entanto, segundo Valente, é um argumento falacioso, inicialmente porque o computador na educação não significa aprender sobre ele próprio, mas sim, através dele. Neste sentido, existem muitos artefatos que fazem das nossas vidas, cuja habilidade de manuseio não foi adquirida na escola/universidade, através de cursinhos para desenvolver habilidades do manuseio, daí o questionamento: porque o computador a informática teria esse privilégio, sendo objeto de estudo na escola/universidade. Conforme o autor, se ele fará parte de nossas vidas, como ocorre atualmente, será recurso simples e de fácil manuseio, de modo que o utilizemos sem saber que o estamos usando, um exemplo prático disso é o telefone, recurso que não necessitamos de curso para saber como funciona.

Em relação a essa afirmação de Valente (2001), abrimos um parêntese, pois apesar de usarmos em todo trabalho o termo Tecnologias Digitais, conforme nota explicativa em rodapé, seguindo pressupostos de Kensky (2007), em alguns momentos do estudo acabamos por abordar o uso da informática, uso do computador e da informática educativa, por entender que também são parte da tecnologia digital, já que conforme explicitado anteriormente, reúne a computação (a informática e suas aplicações), as comunicações (transmissão e recepção de dados, imagens, sons etc.) e ainda os mais diversos tipos e formas e suportes em que estão disponíveis os conteúdos, e por isso, o uso de determinadas abordagens não fogem nem destoam do foco de nosso estudo.

Ao retomarmos os resultados da análise dos PPPs, constatamos o percentual de 50%, o que corresponde a quatro cursos, que possuem uma ou mais disciplinas que contemplam em suas ementas o desenvolvimento de conteúdos relacionados ao uso das tecnologias digitais em aprendizagens específicas dos cursos, ou seja, o foco não é informática básica, e sim a partir do uso das tecnologias digitais, trabalhar conteúdos que fazem parte do currículo de aprendizado dos alunos.

Ao buscar a pesquisa de Milhomem (2012), cujo título é: A Formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura do *Campus* Universitário Jane Vanini UNEMAT/Cáceres-MT em relação ao uso do computador na educação básica⁵, verificamos que nosso estudo possui afinidade com o referido trabalho, já que o autor analisa o que está sendo feito nos cursos de formação inicial de professores (as licenciaturas) do *campus*

⁵ Dissertação (Mestrado) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, apresentada em 2012, disponível no endereço: <http://www.unemat.br/prppg/educacao/?link=dissertacoes>

universitário “Jane Vanini”, UNEMAT/Cáceres-MT, com relação à formação para o uso do computador na educação básica, enquanto neste estudo, o foco está nas atividades teórico-práticas desenvolvidas pelos professores de Estágio Supervisionado em relação ao uso das tecnologias digitais nos cursos de licenciatura.

Em ambas as pesquisas, verifica-se que há preocupação em conhecer como está sendo proporcionada a formação inicial em relação ao uso das tecnologias digitais da UNEMAT, já que nas escolas em que esses futuros e possíveis professores atuarão, encontramos disponíveis os espaços dos laboratórios de informática para o uso de professores e alunos.

Assim, ao visualizar o quadro ilustrativo apresentado por Milhomem (2012, p. 78), em seu estudo, em relação à quantidade de disciplinas relacionadas à informática (na época da pesquisa), verifica-se apenas a localização de dois cursos, sendo o de Computação, que trabalha com várias disciplinas, já que o curso tem por base o uso do computador, e o curso de Pedagogia, com uma disciplina, intitulada de *Informática e Tecnologias na Educação*. Ressaltamos que foi encontrada no curso de Matemática, a disciplina de *Introdução a Ciência da Computação*, que conforme registro foi excluída na matriz em 2008, e a disciplina *Informática Aplicada em Educação Matemática*, porém ela se mantinha na matriz curricular daquele curso como disciplina optativa.

No entanto, ao realizar uma leitura mais atenta de toda a pesquisa, encontramos em páginas seguintes a localização de outros cursos que possuem em sua matriz curricular sinalização para o uso da informática, ou disciplinas voltadas para Informática, sendo eles: Educação Física, Letras, Geografia, Matemática e História.

Conforme descrito anteriormente, quanto ao resultado da análise nos PPPs dos cursos, verificamos algumas diferenças em relação aos dados encontrados, sendo:

- No curso de História, encontramos: uma sinalização para o ensino de novas tecnologias, no conteúdo programático da disciplina de **Teoria e Metodologia de Ensino de História e Estágio Supervisionado de História II**, que dão ênfase na discussão sobre a utilização de novas tecnologias para o desenvolvimento de um ensino de História que esteja voltado para as necessidades da sociedade globalizada;
- No curso de Pedagogia, verificamos a disciplina de **Metodologia Científica**, que descreve em sua ementa a utilização da biblioteca e laboratório de informática com acesso a internet;

A nosso ver, as diferenças descritas entre as pesquisas se devem ao fato de, alguns cursos terem passado por processo de reformulação curricular, e em consequência disso, alguns dos PPPs sofreram algumas atualizações.

Isto posto, a partir da análise dos PPPs observamos que na UNEMAT, os cursos de licenciatura em sua maioria contemplam de forma aparente o uso de tecnologia digital na formação de seus acadêmicos, no entanto, não registramos um direcionamento mais preciso e claro para os professores em relação à efetivação do utilização dessas tecnologias em suas disciplinas, o que pode levar a que os professores fiquem livres para optar pelo uso ou não da tecnologia digital, e ainda como abordar e o que abordar em suas práticas.

De acordo com Santos (2002), mais importante do que criar condições para que os professores utilizem computadores e softwares, é auxiliá-los a fazerem deste recurso um instrumento útil para o desenvolvimento de seus saberes científicos e pedagógicos para que possa, então, propiciar aos seus educandos, de forma crítica e reflexiva, a construção do conhecimento por meio de ambientes de aprendizagem, desenvolvidos através das diversas formas de uso dos recursos tecnológicos na educação.

Nesse sentido, reforçamos que conforme exposto anteriormente nesse estudo, está estabelecido tanto nos PCNs, como na Resolução do CNE/CP 1, de 18 de Fevereiro de 2002 – que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, a orientação para uma formação que propicie conhecimentos pertinentes ao uso das TICs, para professores da Educação Básica, em nível superior. Sendo, assim, se temos sinalização de documentos legais que normatizam a formação de professores, se temos orientações dos PPPs dos cursos de licenciatura da UNEMAT/Cáceres quanto o uso das tecnologias digitais, o que ocorre para que os professores, em específico, os do Estágio Supervisionado não contemplem atividades teórico-práticas utilizando a tecnologia digital em suas aulas?

Concordamos com Freire *et al* (2008), ao salientar que há a necessidade de uma postura crítica diante da tecnologia na educação, diante da relação entre tecnologia e educação, desse modo, “devemos buscar caminhos que conduzam o professor a praticar um ensino de qualidade em meio às mudanças velozes e estruturais das esferas dos conhecimentos, saberes e práticas que ocorrem na atualidade”. (p.73)

O autor ainda entende que para que o professor desempenhe seu papel pedagógico com competência e sintonizado com os desafios da contemporaneidade, que inclui a

integração da mídia na perspectiva da tecnologia na educação, é necessário que ele seja um professor alfabetizado tecnologicamente. Isso significa que ele precisa possuir domínio técnico, pedagógico e crítico da tecnologia. Ou seja, precisa ser um professor que “conhece a mídia, suas potencialidades e limitações enquanto recurso para construção de conhecimento e que se sente confiante para defender seu uso na sala de aula, mas também se sente confiante para rejeitar com fundamento sua integração na sala de aula, quando necessário pedagogicamente”. (FREIRE, *et al*, 2008, p.74)

.Acreditamos que a utilização da tecnologia digital não só pode propiciar a melhoria da qualidade do ensino nos cursos de Licenciatura, como posteriormente, influenciará a qualidade de ensino nas escolas onde esses novos profissionais atuarão, já que podem fazer uso, e com propriedade, dos diversos recursos digitais em sua prática pedagógica. Por isso, os cursos precisam refletir sobre o uso da tecnologia digital na formação inicial, caso contrário, poderão estar fornecendo uma formação descontextualizada frente a realidade da sociedade atual.

Na sequência, questionamos os professores sobre o que pensam sobre o uso da tecnologia digital na escola, obtivemos as categorias:

Tabela 4 - Opinião dos professores sobre o uso da tecnologia digital na escola

Categoria	Frequência	Percentual
Importante	26	92,9%
Não respondeu	2	7,1%

Fonte: Dados da Pesquisa 2012 (Anexo A – Questão 4 da temática III)

Sendo assim, podemos afirmar que 92,9%, dos professores acreditam que o uso da tecnologia digital é importante na escola, e 7,1% dos participantes da pesquisa optaram por não responder a questão, o que ao nosso ver, pode ser porque apesar de ser uma temática bastante comentada é algo que na opinião deles ainda merece reflexão. Quanto aos comentários dos professores, trazemos alguns, abaixo:

P1H: “Vejo como um importante recurso para o desenvolvimento dos conteúdos ministrados como também no ensino- aprendizagem”;

P3L: “[...] ampliação de acesso as informações e comunicação; também com espaço para difundir o conhecimento produzido na escola”;

PIG: “Pode ser utilizado como complemento metodológico para facilitar o processo de ensino aprendizagem sendo assim o professor deve planejar o seu uso em sala, caso contrário esta ferramenta pode atrapalhar ao invés de ajudar”;

PIC: “Os computadores estão proporcionando uma verdadeira revolução no processo ensino-aprendizagem. Uma razão óbvia advém dos diferentes tipos de abordagem de ensino que podem ser realizados através do computador, devido aos inúmeros programas desenvolvidos. Entretanto a maior contribuição do computador como meio educacional advém do fato do seu uso ter provocado o questionamento dos métodos e processos de ensino-aprendizagem praticados”.

Entendemos que o uso da tecnologia digital na Educação constitui em nós uma perspectiva de que se possa provocar grandes e significativas mudanças quanto a prática pedagógica dos professores, resultando na melhoria de qualidade do aprendizado de nossos alunos, ou seja, melhoria do processo de ensino-aprendizagem de professores e alunos (como sinalizado na maioria dos comentários) e desse modo, chamamos a atenção dos professores, para que os mesmos estejam atentos e abertos para as novas formas do saber humano, novas maneiras de gerar e dominar o conhecimento, novas formas de produção e apropriação do saber científico, ou seja, não podem ficar estagnados em métodos de ensino e teorias de trabalho obsoletas, pois a sociedade contemporânea pede mudanças, mudanças para melhor aprender.

Freire *et al* (2008) comentam que:

O professor poderá redimensionar sua autoria, modificando a base comunicacional potencializada pelas tecnologias digitais. Precisarà modificar o modelo centrado no falar, ditar do mestre, passando a disponibilizar ao aprendiz autoria em meio a conteúdos de aprendizagem no mais variados possível, em vídeo, imagem som, textos, gráficos, facilitando permutas, agregações, associações, novas formulações e modificações na tela do computador online. Inclusive, notando aí a necessidade de maior investimento braçal e intelectual do que aquele que venha ser realizado em sala de aula presencial. (p. 82-83)

Assim, entendemos ser necessário uma reflexão sobre o uso das tecnologias na educação na atualidade, porque só após compreendidas as suas especificidades no ensino, se buscará estratégias para melhorar seu uso, de modo a produzir alterações significativas no processo educativo de forma que realmente sejam incorporadas pedagogicamente à prática docente.

Quando questionados se utilizam ou utilizaram algum software específico em suas aulas, tivemos as seguintes categorias nas respostas dos professores:

Tabela 5 - Utilização de softwares específicos por parte dos professores

Categoria	Nº	Percentual
Utilizam	12	42,9%
Não utilizam	15	53,6%
Não respondeu	1	3,6%

Fonte: Dados da Pesquisa 2012 (Anexo A – Questão 5 da temática III)

Os dados revelaram que há uma predominância sutil de 53,6% dos professores que não fazem uso de softwares específicos em suas aulas, enquanto 42,9%, afirmam utilizar esse recurso em suas aulas. Um dos comentários dos professores alerta:

P4B: “Com certeza basta disponibilidade”.

Nesse sentido, destacamos que a universidade realmente não dispõe de um banco de dados que disponibilize *softwares* para atender as diversas áreas dos cursos que a instituição possui. Certamente os professores que afirmam utilizar, acabam baixando os que encontram disponíveis na rede, ou então por aquisição própria.

Um assunto que merece um olhar atencioso de nossa parte diz respeito aos softwares Educativos. Produtos que foram criados especificamente para educação, ou seja, que possuem efetivamente fins educacionais. Para tanto, vale lembrar que existe uma gama de produtos no mercado, com diferentes objetivos e finalidades quanto ao uso, abordando de forma mais genéricas ou específicas, com certas necessidades de catalogação e teóricos, que nem sempre são seguidas à risca. Barboza (1997).

Os profissionais da educação devem prestar muita atenção nessas questões, entretanto em nosso estudo, não nos detivemos às classificações dos softwares educativos, por não ser essencial para nosso estudo. Ressaltamos a necessidade de pesquisas futuras, para mapear essas classificações, já que na atualidade, são abordadas diferentemente por diversos autores.

De acordo com estudos realizados pelo autor Gasparetti (2001), uma forma democrática e construtiva de escolha de software é a formação de uma comissão na universidade/escola para validar a utilização dos softwares educacionais:

O importante é poder testar o produto alguns dias e estabelecer, quem sabe por uma comissão formada de professores e alunos, quais são os melhores programas. O que não significa dar somente um parecer estético e de conteúdo, mas avaliar como aquele programa se integra ao modo, que a classe faz sua didática.

Para Gasparetti (2001) a universidade/escola deve proporcionar situações e acesso a produtos educacionais, que possibilitem desenvolvimento do raciocínio rápido, da criatividade e principalmente para que promovam a interação e o espírito de cooperação entre os estudantes. Neste sentido, há uma necessidade de investimentos na área de Produção de softwares Educacionais, já que nos deparamos com produtos (softwares) que muitas vezes não atendem em nenhum aspecto as necessidades dos professores.

Ressaltamos que apesar da universidade não ter softwares disponíveis para a utilização dos cursos, há outras alternativas de acesso. Temos conhecimento, que há disponível na internet, sites como: www.pesquisaescolar.com.br; www.escolanetcom.br; www.elogica.com.br/users/albfilho/linkshr.Htm, dentre outros, onde encontramos muitas opções de softwares educacionais, que podem ser utilizados por professores e acadêmicos dos cursos, além de diversos portais educacionais que fornecem de forma gratuita softwares das mais variadas classificações e especificações, tudo vai depender da necessidade do professor.

Na atualidade, temos como opção a Rede Internacional Virtual de Educação- Rived, que tem por objetivo a produção de conteúdos pedagógicos digitais, na forma de Objetos de Aprendizagem (conceito utilizado pelo Rived, similar ao Software Educacional, para qualquer recurso que possa ser reutilizado para dar suporte ao aprendizado). O Rived possui uma série de Objetos de Aprendizagem para as mais variadas séries, o diferencial é que além dos conceitos apresentados no produto, trazem na maioria das vezes simulações, ou seja, situações de fatos concretos, para que os alunos possam experimentar determinados contextos, o que facilita ainda mais a compreensão do conteúdo estudado.

Em relação às respostas positivas, trazemos alguns comentários sobre os quais também é importante refletir:

P4H: “Sim, *microsoft wort, excel, power point*”;

P1G: “Geralmente utilizo o *Power Point* para apresentação de slide e *Windows média Player* para filmes”;

P3P: “Tenho apenas conhecimento de informática básica (*Word, Power Point, excel, e-mail, internet*)”.

Alguns professores respondem que utilizam softwares: como Word, Excel e Power Point, estes por sua vez são softwares aplicativos, que estão disponíveis em qualquer máquina. A pergunta que foi feita, foi se eles faziam uso de *softwares* específicos, ou seja, direcionado para as áreas de conhecimento que eles atuavam – o que mostra confusão dos

professores quanto ao conhecimento desse recurso, que nos leva a questionar o total das respostas Sim.

Nessa perspectiva, cabe-nos falar sobre aqueles aplicativos que fazem parte do pacote instalado no PC⁶, seja *Office* ou *Linux*. Focamos nossa atenção nesse momento, para aqueles softwares que não foram elaborados especificamente para fins educacionais, falamos do editor de texto, software de apresentação, planilhas de cálculos, dentre outros.

Esses softwares têm uma vantagem sobre os outros: eles já vêm inseridos/embutidos nos computadores quando de sua aquisição pela escola ou na casa os alunos, que facilmente podem manusear, sem gastos adicionais. Optamos por não detalhar passo a passo a estrutura de cada aplicativo por acreditar ser desnecessário dentro do objetivo da pesquisa.

Referindo-nos brevemente ao editor de texto, é um aplicativo o qual, certamente o professor poderá utilizar para desenvolver atividades que contribuirão na construção do aprendizado. Barbosa (1997) “Cita estudos que obtiveram resultados positivos investigando os efeitos do software ‘Word’ no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de estudantes”. Assim tomemos, como exemplo de utilização o botão de *ortografia e gramática* do aplicativo - “Word” que quando o aluno (ou qualquer pessoa) digitar palavras cujo erro for relacionado à ortografia, o aplicativo automaticamente identificará o erro, sublinhando-as em vermelho, quando o erro corresponder a discordância de gênero, número ou grau a(s) palavra(s) serão sublinhadas de verde, então se o aluno clicar na barra de correção, ele encontrará várias sugestões de palavras que podem substituir aquela grifada (errada) conforme o contexto o qual está escrita, cabendo ao aluno o raciocínio para tal escolha. Podemos afirmar que quando isso acontece está ocorrendo o feedback, pois o aluno está sendo alertado (visualizando) que algo está errado, e desse modo, mesmo que o computador sugira as possíveis formas de escrita, para a correção do erro, caberá aos alunos optar por uma das alternativas, construindo dessa forma os caminhos para seu conhecimento. Conforme Gasparetti (2001, p.75):

O processador do Microsoft é capaz de evidenciar erros de ortografia e gramática em tempo real (eficaz também para exercitar jovens com dificuldades no português), com ele podem se fazer tabelas, malas diretas e páginas hipertextuais como as de Internet.

Bherens (2001, p. 98) completa:

⁶ PC- Sigla para *Personal Computer* (computador pessoal). É um dos nomes dos computadores que utilizamos em casa e no escritório. O termo surgiu na década de 70, quando surgiram máquinas com menor tamanho e preço do que os gigantescos computadores

Embora não tenham sido criados com fins educativos, podem ser aproveitados nos projetos dos alunos. Os editores de textos são programas que permitem escrever, ajustar, transferir, copiar, recortar, modificar, compor, descompor, gravar e imprimir todos os tipos de textos. A maioria dos editores de textos oferece combinações de diferentes tamanhos, estilos e tipos de fontes. Alguns programas, como o Microsoft Word, permitem a inserção de imagens, desenhos e gráficos nos textos. A composição dos textos, pode beneficiar-se dos recursos do próprio programa que são transladados para dentro do texto. Além dos editores de textos, encontram-se os programas de criação de apresentação que podem se explorados com fins didáticos. Como por exemplo, o Power point, que possibilita a confecção de slides que contemplam tidos, imagens e gráficos, e que podem ser usados em palestras, aulas, encontros, ao serem projetados pelo data show ou por equipamentos semelhante. Os slides criados podem ser impressos e convertidos em transferências para projetar em retroprojetor. (p.32).

Sobretudo, caberá aos educadores a forma de sua utilização, de modo que seja útil no processo de ensino-aprendizado de seus alunos, vindo a contribuir na aquisição de conhecimentos. Conforme cita Lollini: “as experiências reavaliam os erros e levam a formular uma hipótese que, em resumo, diz: os únicos programas que tem uma real utilidade didática [...] são os de uso comum para os quais a própria informática foi inventada”. Certamente um recurso que pode vir a somar com o computador, tornando as aulas muito mais interessantes e agradáveis é o projetor de imagem (data show). Através dele, conectado ao computador, podemos realizar inúmeras atividades, desde a construção de práticas do uso da linguagem de forma coletiva, construindo/ reconstruindo os próprios textos dos alunos, visualização de pequenos vídeos a uma aula mostrando a apresentação de trabalhos de alunos de outras escolas/ cidades, debates entre turmas, e até mesmo a participação de professores especialistas de determinados conteúdo, isso é claro, com a ajuda da rede e uma *Web Cam* acoplada ao computador.

Nos aportando a Colazzo (1995, p.22):

[...] Com um computador e um Datashow em sala de aula é perfeitamente possível desenvolver atividades de linguagem a partir dos textos manuscritos dos alunos [...].Com o auxílio do computador e do Datashow [...], o professor poderá projetar o texto de um aluno, por exemplo, e discutir com a classe a linguagem por ele utilizada, em sua produção, fazendo as adequações necessárias de acordo com o propósito do texto. Isto implica um trabalho de reflexão coletiva em que o professor será o mediador deste e o manipulador das modificações necessárias do texto, através dos recursos do processador que permitem rapidamente tais alterações.

Na verdade, nos dias atuais o projetor de imagem é utilizado tanto nas aulas realizadas no espaço do laboratório de informática, como também nas salas de aula tradicionais, já que o professor pode utilizar-se dele, para tantas outras atividades, como passar um (pequeno) vídeo clipe, mostrar imagens e até mesmo utilizar para que os alunos visualizem melhor textos extensos e esquemas mais complexos.

Outra situação é que como a universidade possui o curso de Licenciatura em Computação, no Estágio II em específico, o estagiário deve criar um Objeto de Aprendizagem, após observação nas escolas (conforme necessidade da disciplina observada), e deste modo, os professores do estágio dos outros cursos de licenciatura poderiam fazer uma parceria com a Computação, com objetivo de não apenas construir essas tecnologias juntos, mas também passar suas experiências quanto a esses recursos, o que certamente iria fomentar maior uso dos objetos não só no próprio estágio, como, posteriormente nas escolas, com a atuação desse profissional.

Como professora do curso de Computação, posso reforçar que algumas ideias já foram trocadas com colegas do estágio e, nesse sentido, futuramente, parcerias serão feitas. Inclusive, em relação à construção de um banco de dados para depositar os softwares/objetos, em outra oportunidade já foi criado pelos alunos estagiários, porém por falta de banda não houve a possibilidade de coloca-lo na rede (página da instituição).

Ainda em relação ao uso de softwares específicos, ao realizarmos um confronto das respostas dadas pelos professores com as respostas dos alunos-estagiários, tivemos os seguintes percentuais:

Tabela 6 - Utilização de softwares específicos por parte dos alunos

Categoria	Frequência	Percentual
Utilizam	9	42,9%
Não utilizam	34	53,6%
Não respondeu	5	3,6%

Fonte: Dados da Pesquisa 2012 (Anexo B – Questão3, da temática III)

Dessa forma, observamos que os percentuais obtidos referente a mesma questão direcionada para professores e alunos, as respostas são totalmente compatíveis, ou seja, observa-se ser real o contexto de utilização de softwares pelos supervisores de estágio;

5.4. Opinião sobre o uso da tecnologia digital e condições dos Laboratórios de informática

Quando questionados se os professores acreditavam que a educação pode melhorar com utilização da tecnologia digital, verificamos:

Tabela 7 – Opinião dos professores sobre a melhoria da Educação com a utilização da tecnologia digital

Categoria	Frequência	Percentual
Pode melhorar	27	96,4%
Não melhora	1	3,6%

Fonte: Dados da Pesquisa 2012 (Anexo A – Questão 1 da temática IV)

Praticamente as maiorias das respostas dos professores correspondem a mesma categoria, perfazendo 96,4% que concordam que a Educação poderia melhorar com a utilização da tecnologia digital, sendo que 3,6% responderam que negativamente.

Ao focarmos ao contexto da Educação, sabemos que de modo geral, são muitas as mazelas encontradas nas escolas brasileiras, desde a viabilização de recursos financeiros para adequação do espaço físico até pagamento de salário justo aos professores são questões importantes, mas que não resolveriam inteiramente o problema da educação.

Existe a grande necessidade de valorização da educação como um todo, não dá para formar alunos para a sociedade contemporânea, se os mesmos ainda aprendem com os mesmos mecanismos de três séculos atrás. Certamente, o rompimento com o velho em detrimento do novo se faz necessário.

Em relação aos comentários desse dado, elegemos alguns que consideramos relevantes:

P2B: “Mas se haver treinamento dos professores da rede pública e condições de trabalho/execução”;

P4H: “Em mundo cada vez mais midiático e tecnológico, o professor não pode ficar fora do processo”;

P1G: “Como qualquer ferramenta a tecnologia pode melhorar o processo de ensino, só precisa saber utilizar, caso contrário pode não atingir os objetivo proposto”;

P2C: “Com boa formação inicial e continuada sobre o uso da tecnologia digital no desenvolvimento e planejamento de certas dinâmicas e criativas”.

A partir dos comentários, verificamos que os professores sinalizam que falta conhecimento dos docentes para fazer uso das tecnologias, conforme já comentado

anteriormente, chamando atenção para melhoria da qualidade de formação, tanto inicial como continua desses profissionais em relação ao uso da tecnologia digital.

Nesse sentido, nos apoiamos em Belloni (2002) que defende que o professor em sua prática deve educar para as mídias, correspondendo assim, para a função educativa e sua responsabilidade social. Barbosa (1997) completa que o sucesso da aplicação da informática na educação dependerá muito mais do compromisso dos educadores em como utilizarem recursos tecnológicos, do que do computador em si.

De acordo com Libâneo (2010), todavia, novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, dos alunos, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula; habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas às mídias.

Ao fazer um paralelo das categorias que emergiram nas respostas dadas pelos alunos- estagiários sobre essa mesma temática, verificamos:

Tabela 8 – Opinião dos alunos sobre a melhoria da Educação com a utilização da tecnologia digital

Categoria	Frequência	Percentual
Pode melhorar	43	89,6%:
Não melhora	2	4,2%
Talvez	3	6,3%

Fonte: Dados da Pesquisa 2012 (Anexo B – Questão 2 da temática IV)

Também verificamos que os acadêmicos possuem a mesma opinião dos professores, no entanto, com um percentual mais baixo, sendo de 89,60%, porém que também não deixa de ser um número elevado, e quanto ao não temos 4,2%. Vale ressaltar que uma diferença que surgiu nas falas dos acadêmicos, foi o acréscimo da categoria: Talvez, com 6,3% das opiniões dos alunos. Uma surpresa para nós, já que em conversas informais com os acadêmicos pesquisados antes de responderem os questionários, ou após terem respondido o questionário e na espera de colegas, o discurso sobre a temática era que certamente a educação poderia melhorar com a utilização da tecnologia digital..

Ao perguntarmos aos professores sobre a existência de dificuldade quanto ao uso da tecnologia digital na Universidade, obtivemos o seguinte dado:

Tabela 9 - Dificuldade dos professores quanto ao uso da tecnologia digital na Universidade

Categoria	Frequência	Percentual
Existe dificuldade	24	85,7%
Não existe dificuldade	4	14,3%

Fonte: Dados da Pesquisa 2012 (Anexo A – Questão 2 da temática IV)

Com um percentual significativo de 85,7%, na categoria Existe dificuldade, verificamos que os professores afirmam que na UNEMAT possui dificuldades em relação ao uso da tecnologia digital na instituição, e com 14,3%, na categoria não existe dificuldade. Para entendermos melhor os resultados, trazemos os comentários dos mesmos sinalizando o motivo de tal situação, sendo:

P1B: “Pela necessidade de capacitação entre docentes e ainda pouca logística de instrumentos para todos”;

P1H: “Não há espaços suficientes para atender a demanda”;

P4H: “Geralmente não há aparelhos disponíveis para todos”;

P1G: “A maioria dos professores tem dificuldade para trabalhar nos programas, ou melhor, software utilizado no laboratório da UNEMAT”;

P3B: “Em alguns momentos percebemos isso, alunos que não tem bom manuseio e que desconhece as formas de utilizar os equipamentos”;

P3M: “Condições estruturais e falta de percepção da sua importância por parte de alguns professores universitários”;

P3P: “A maioria dos docentes, como eu, só conhece a aplicação da informática básica”.

P4C: “Falta de estrutura adequada e vontade de se fazer um bom trabalho por parte de quem gerencia esses laboratórios. Não existe software de autoria atual que nos permita produção de material digital de qualidade. Precisamos também de laboratório para produção de tecnologia. Precisamos de uma utilização mais adequada também por parte dos professores. Enfim

Percebo que existem colegas que ensinam o aluno a programar, por exemplo, sem nunca entrar no laboratório. Teoria sem pratica acho que nunca teve muito sucesso”;

PIEF: “A estrutura não ajuda e softwares específicos para minha área não estão disponíveis e nem temos laboratório nos quais eles seriam utilizados”.

Conforme comentários dos professores, eles atribuem a dificuldade de uso dos laboratórios na Universidade, à necessidade de capacitação dos docentes em relação ao uso da tecnologia, à falta de estrutura tanto física quanto em relação ao número de equipamentos (*hardware e softwares*), bem como falta de conhecimento dos alunos.

Verificamos que em relação a essa questão, os dados são semelhantes aos encontrados por Milhomem (2012) em sua pesquisa, na qual descreve:

[...] pode-se verificar que os problemas citados nas falas dos professores, em relação à utilização das TIC em sala de aula, estão relacionados à falta de estrutura *física e humana*; A *Humana* está relacionada à falta de profissionais/suporte técnicos para auxiliar o professor no processo de montagem, utilização e apropriação destes recursos, dificuldade de uso do computador por parte dos alunos e insegurança por parte de alguns professores; A *Física* caracteriza-se pela falta de estrutura por parte da Universidade. (p. 103)

Isto posto, de acordo com Libâneo (2010), é preciso que os professores modifiquem suas atitudes diante das tecnologias digitais, sob o risco de serem engolidos por ela. O autor ainda sinaliza:

[...] os cursos de formação de professores precisam garantir espaços para práticas e estudos sobre as mídias (tecnologias), sobre a produção social de comunicação escolar com elas e sobre como desenvolver competente comunicação cultural com várias mídias. [...] Precisam apropriar-se de tecnologia da comunicação para ‘provocar uma reflexão crítica e questionadora em relação à busca e elaboração da informação articulada à produção social da vida individual e coletiva’ (LIBÂNEO, 2010, p.72-73).

É necessário que se trabalhe a partir dos cursos de formação de professores, com o amadurecimento das posições quanto à utilização da tecnologia digital, para que o docente tome consciência do seu próprio posicionamento, quanto ao uso dessas tecnologias, e assim, possa internalizar e posteriormente ficar atento aos objetivos pedagógicos dos recursos na universidade.

Entretanto, é necessário que se diga que nem todos os cursos de formação garantem a aquisição de conhecimentos sobre o uso das tecnologias, sobretudo de sua aplicação na sala

de aula, assim é necessário que as instituições promovam programas de formação, conforme garante a LDB, Lei nº 9394 de 20/12/1996.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1-a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I....

II- aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; (p.50)

Art. 87, §3º, III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância.

A prática educacional não é inerte, assim mudanças fazem-se necessárias com o passar dos tempos, pois o contínuo desenvolvimento da vida em sociedade exige que todo ser humano, do cidadão comum às pretensas “estrelas”, descubra-se capaz de fazer ciência, de questionar a vida, para viver melhor. Em relação ao uso das tecnologias digitais na educação a situação não é diferente. É preciso que todos os agentes escolares envolvidos assumam uma postura crítica para que possam deliberar o melhor para o processo educacional.

Em relação à falta de estrutura, conforme os comentários dos professores, (tanto física quanto em relação ao número de equipamentos (hardware e softwares)), pode-se dizer que a universidade dispõe de uma boa estrutura (aspecto físico) onde se encontram os laboratórios na atualidade. No entanto, é fato que a universidade só dispõe de 2 laboratórios funcionando para uso coletivo, conforme descrito na seção 4.1. Ou seja, 2 laboratórios, para uso de todos os cursos, no total de 12, entre Licenciaturas e Bacharelados, é insuficiente, dadas as atividades tanto de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na instituição. Neste sentido, chamamos a atenção da gestão para maiores investimentos tanto para ampliação do número de laboratórios, como na melhoria dos existentes.

Em relação ao número de máquinas e softwares observamos que realmente o número é insuficiente, ou seja, a quantidade de máquinas não corresponde ao número ideal (um computador por aluno, ou quarenta máquinas, quantidade por turma) e mínimo (vinte máquinas, para atender pelo menos dois alunos por máquina) que possivelmente a universidade precisa para se trabalhar com qualidade no âmbito do laboratório, melhorando tanto as máquinas no seu aspecto físico (hardware) como de software (melhoria e aquisição de programas). Entretanto,

enquanto não se resolvem problemas de ordem financeira, para aquisição mais máquinas, é necessário e possível que se trabalhe com estratégias novas, criando mecanismos e formas de contornar a problemática, uma opção é a divisão da turma, para revezamento do uso, é claro que é algo que dá trabalho, demanda tempo, mas é uma solução paliativa, para se utilizar os espaços dos laboratórios disponíveis.

Quanto ao fato dos alunos não terem conhecimento sobre tecnologia (informática), fomos buscar nos questionários dos estagiários as categorias que emergiam sobre esse aspecto, sendo o panorama exposto:

Tabela 10 - Conhecimentos dos alunos em informática

Categoria	Frequência^o	Percentual
Possuem conhecimento	34	85,7%
Mais ou menos	11	14,3%

Fonte: Dados da Pesquisa 2012 (Anexo B – Questão 1 da temática II)

Das falas dos estagiários emergiram 2 categorias, 85,7% revelaram que possuem conhecimentos relativos à informática e 14,3% responderam que tinham mais ou menos. Na busca para saber qual nível de conhecimento que eles afirmavam possuir, obtivemos as seguintes categorias:

Tabela 11 - Nível de conhecimentos dos alunos em informática

Categoria	Frequência	Percentual
Médio	34	75,6
Baixo	6	13,3
Alto	1	2,2
Não respondeu	4	8,9

Fonte: Dados da Pesquisa 2012 (Anexo B – Questão 2 da temática II)

Com 75,6% os acadêmicos afirmaram possuir um nível médio de conhecimento sobre informática, acompanhados de 13,3% que possui nível baixo de instrução, 2,2% declarou possuir um nível alto de conhecimento e 8,9% não respondeu.

Com esse panorama apresentado, notamos haver novamente uma discrepância, entre as falas dos professores, e as falas dos alunos. De qualquer forma, o fato dos alunos não terem conhecimentos sobre informática, isso não deve ser visto como dificuldade, já que eles poderão não só aprender sobre o conteúdo da disciplina, como aprender a manusear o computador em

paralelo, no decorrer das atividades; por isso é importante o planejamento da aula pelo professor e o acompanhamento de um bolsista no laboratório, pois esse bolsista estará auxiliando sobre os conteúdos técnicos no decorrer da aula.

A partir dos indicativos dos professores para a dificuldade do uso da tecnologia digital, supomos que o lugar adequado para se fazer uso dos recursos tecnológicos seria o laboratório de informática, sendo assim, fomos buscar na temática: *condições de uso dos Laboratórios da UNEMAT*, para conhecer as categorias que emergiram das falas dos professores quanto ao uso do espaço, assim temos a primeira questão: Os laboratórios funcionam bem:

Tabela 12 - Condições de uso dos laboratórios de informática

Categoria	Frequência	Percentual
Funcionam bem	3	10,7%
Não funcionam	9	32,1%
Parcialmente	4	14,3%
Desconheço o laboratório	11	39,3%
Não respondeu	1	3,6%

Fonte: Dados da Pesquisa 2012 (Anexo A – Questão 1 da temática V)

Quanto às falas dos professores, temos: 39,3% que afirmam que não conhecem o laboratório de informática, 32,10% que responderam que o laboratório não funciona bem; 10,70% que responderam que o laboratório funciona bem; 14,30% que funciona parcialmente; e 3,6% que não responderam. Os dados nos chamam atenção, devido às sinalizações das dificuldades apresentadas pelos professores para o uso da tecnologia digital na universidade, já que o percentual de 39,30% é bastante elevado, já que os laboratórios de informática estão instalados na instituição a bem mais de sete anos, com ressalva do laboratório II, que foi o último e mais recente a ser instalado.

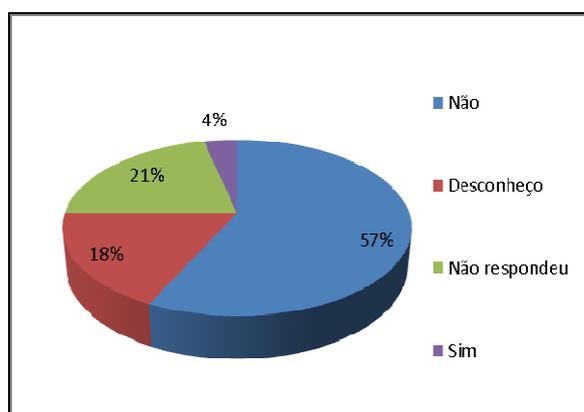
Ficamos surpresos com o percentual de professores que desconhecem os espaços dos laboratórios de informática na instituição, mas supomos que tal panorama se dá pelo fato de muitos professores terem saído para realizarem cursos de mestrado e doutorado. Mas, conforme já comentado, o tempo de instalação dos laboratórios faz com que essa hipótese seja descartada, pelo menos, na maioria dos casos.

Quanto a esse fato, entendemos que assim como o professor deve cumprir com suas obrigações, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, ele também precisa

estar por dentro das normatizações que orientam as ações dentro do âmbito universitário, bem como é de fundamental importância que o docente conheça as instalações e espaços onde atua, pois isso só irá facilitar a dinâmica de trabalho no dia-a-dia, além de demonstrar interesse pelas condições de infraestrutura oferecida para o trabalho.

Em relação ao questionamento se existe equipamento para todos os alunos, obtivemos os seguintes resultados, porém, optamos por expressar os dados em forma de gráficos, para melhor visualização:

Gráfico 8 – Número de equipamentos necessários



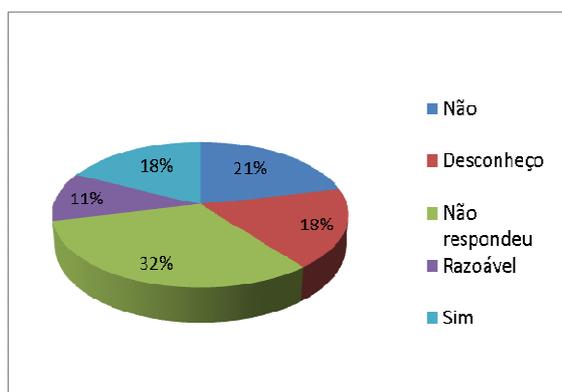
Fonte: Dados da Pesquisa (Anexo A – Questão 2 da temática V)

Conforme podemos observar, grande parte dos professores 57%, afirmam que não existem equipamentos para todos. 18% desconhece o espaço do laboratório, 4% acredita que o número de equipamento é suficiente para todos, e 21% não respondeu a pergunta, o que pode nos levar a pensar que também não conhecem o espaço do laboratório, e por isso, optaram por não responder a pergunta, já que se fizermos a somatória dos percentuais dos que assumem desconhecer o espaço(18%), com os que não responderam a pergunta(21%), teremos o número de 39%, o que corresponde ao mesmo percentual obtido na pergunta anterior, onde os professores revelam desconhecer o espaço do laboratório.

Ainda em relação a essa pergunta, nos chama atenção o percentual dos professores que afirmam que existem equipamentos para todos, como a pesquisa foi realizada entre os professores de estágio, que por sua vez atuam do 5º ao 8º semestre, podemos justificar a resposta, pensando que ocorre uma redução das turmas no final dos cursos, ou seja, a turma que começa com quarenta alunos pode não terminar com esse número, o que pode ser o motivo para que os professores afirmem que os equipamentos são suficientes.

Quando questionados, se a mobília existente no espaço dos laboratórios era adequada, verificamos grande número de professores que não respondeu a questão com 32%, o que novamente pode nos levar a pensar que não conhecem o espaço, 21% declararam que a mobília não é adequada, 18% afirmam que desconhecem, e 4% dos professores, afirmam que existe o número de equipamentos necessários.

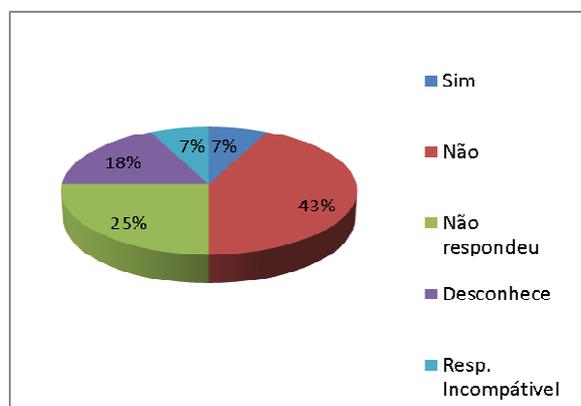
Gráfico 9 – Mobília adequada



Fonte: Dados da Pesquisa (Anexo A – Questão 3 da temática V)

Quando perguntados se a velocidade da internet era satisfatória, obtivemos os seguintes números:

Gráfico 10 – Velocidade satisfatória de internet



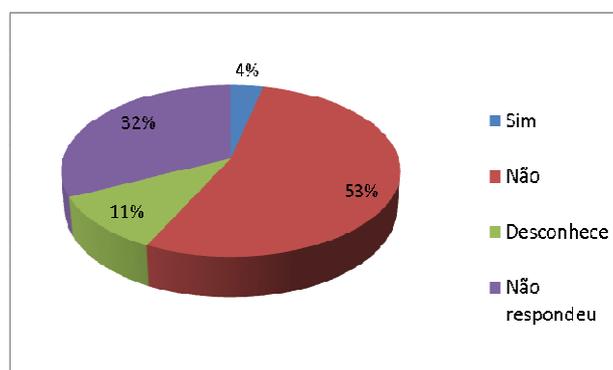
Fonte: Dados da Pesquisa (Anexo A – Questão 4 da temática V)

Com 25% das respostas os professores preferiram não responder a questão, 43% respondeu que a velocidade da internet não é satisfatória, e 18% responderam desconhecer a situação da internet dentro dos laboratórios, e com 7% cada, temos os professores que responderam que a internet possui velocidade satisfatória, e ao contrário, não possuem velocidade satisfatória. Conforme abordado na seção 4.1, realmente, a velocidade da internet na instituição não é satisfatória, no entanto, pode-se afirmar que existem outras possibilidades

de uso da tecnologia digital, não se limitando o uso do computador na realização de pesquisas.

Quanto à questão, se os laboratórios possuem banco de dados de softwares específicos para o atendimento ao seu curso de licenciatura, os dados revelaram:

Gráfico 11 - Existência de banco de dados específicos



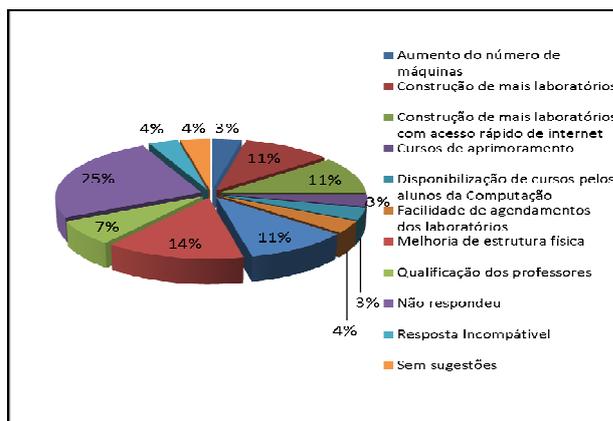
Fonte: Dados da Pesquisa (Anexo A – Questão 5 da temática V)

A maioria dos professores, com 53% reconhece que na instituição não há um banco de dados específico que possuem softwares que os professores possam utilizar no seu dia-a-dia, seguido de 32% que não responderam a questão, mais uma vez nossa tese é que preferem não responder por não terem conhecimento sobre, 11% por sua vez, desconhece, ou seja, não possui informações sobre a questão, e 4% afirma que existe banco de dados específico, o que é uma inverdade, conforme comentamos anteriormente, nas reflexões da tabela 4.

Apesar de responderem de forma acertada quanto à inexistência de banco de dados de softwares, o percentual de 53% nos chamou atenção, haja vista, que 39,3% dos professores responderam que não conhecem os laboratórios de informática da instituição, conforme revelado na tabela 12, o que nos leva a pensar, que os docentes buscam informações referentes a esse recurso.

Por fim, solicitamos para que os professores deixassem sua sugestão para potencializar o uso da tecnologia digital em seu curso, emergindo as seguintes sugestões:

Gráfico 12 – Sugestão para potencializar o uso da tecnologia nos cursos



Fonte: Dados da Pesquisa (Anexo A – Questão 6 da temática V)

Como observamos, no gráfico que 3,6% dos professores sugerem o aumento do número de máquina nos laboratórios, haja vista que o número é insuficiente, pois a maioria dos cursos possuem aproximadamente 40 alunos por turma, 10,7% sugere construção de mais laboratórios, já que 2 laboratórios é um número muito pequeno em relação ao número de 12 cursos existentes na instituição, também com 10,70% dos professores sugerem a construção de laboratórios, porém com acesso rápido a internet (já que conforme as falas a internet é considerada essencial); 3,6% pede cursos de aprimoramento para quem não sabe utilizar a informática; 3,6% sugere a disponibilização de cursos pelos alunos da Computação, que ao nosso ver, é visando o uso pedagógico da tecnologia; 3,6% sugere a facilidade de agendamentos dos laboratórios.

Quanto a essa questão, temos informações que é só o professor encaminhar uma solicitação (de forma antecipada) ao departamento de Computação que hoje está respondendo pelas reservas, e assim o secretário do curso pode proceder ao agendamento dos horários. No entanto, se o professor quiser utilizar sem o devido agendamento, provavelmente o uso ficará inviabilizado, já que não se ocupa o laboratório sem o ofício de solicitação; temos ainda 10,7% dos professores que sinalizam para se investir na aquisição de programas e softwares específicos, já que muitos softwares e programas específicos necessitam de licença para o uso, e sendo assim, a disponibilização desse tipo de recursos será muito importante para o processo de ensino-aprendizagem de professores e alunos; e 14,3% sugerem a melhoria de estrutura física dos laboratórios, pois ao ver deles, algo não está funcionando bem.

De acordo com observação realizada nos laboratórios, em relação à estrutura física, eles possuem condições razoáveis de uso, inclusive registra-se que o laboratório IV, sofre

com infiltrações na época de chuva; ainda temos 7,1% dos pesquisados que sugere que os professores passem por uma qualificação, pois de acordo com algumas falas, eles revelam conhecer conceitos básicos sobre o uso da tecnologia, o que não é muito bom, já que caso trabalhem conceitos básicos da informática na sala de aula, por tendência natural, os alunos tendem repetir as práticas que são utilizadas pelos professores durante a formação. Com 25%, temos um percentual alto quanto a esse contexto, em relação aos outros os professores que optaram por não responder, ou até mesmo, por falta de sugestões; com 3,6% cada, temos respostas incompatíveis e professores que não possuem sugestões de melhoria para dar.

Conforme comentado no decorrer de nosso trabalho, sabemos que o uso da tecnologia digital, em específico, do computador e seus recursos se constituem em um requisito importante na atualidade, pois, por certo, os computadores se fazem presentes na vida humana, praticamente em todas as atividades do cotidiano. Assim, a universidade contemporânea deve dar acesso ao uso dessas tecnologias, já que ela pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem de professores e alunos, tornando o aprendizado mais dinâmico e moderno, e conseqüentemente, preparando os futuros docentes para o uso dessas ferramentas nas escolas onde atuarão, pelo fato que lá esses recursos já se encontram disponíveis.

Chamamos a atenção para a importância de se ter a formação de profissionais qualificados para trabalhar com a tecnologia digital, bem como o desenvolvimento de atividades teórico-práticas relacionadas aos conteúdos pedagógicos previstos nos currículos dos cursos. Assim como é de fundamental importância a qualidade da estrutura física dos laboratórios de informática nas instituições de ensino.

Tajra (2001), inclusive, afirma que apesar de se verificar muitas variáveis relevantes quanto ao uso dos laboratórios de informática, a organização do espaço físico é muito importante e, na maioria das vezes, não é valorizada como deveria ser, já que, de acordo com estudos, uma das variáveis que mais afetam a dinâmica da aula está relacionada diretamente com a distribuição dos equipamentos e móveis no espaço do laboratório. Conforme descreve Tajra (2001) “Apesar de percebermos que existem muitas variáveis que são observadas, a organização do espaço físico muitas vezes não é tão valorizada como deveria ser” (p.98).

Ressaltamos ainda que, no momento da construção dos PPPs dos cursos é necessária a definição de uso e uma proposta pedagógica que dê direcionamento as ações desenvolvidas

nos espaços dos laboratórios de informática, uma vez que, conforme exposto, temos estabelecido tanto nos PCNs, quanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, assim como, a partir dos teóricos apresentados na pesquisa, a orientação para uma formação que propicie conhecimentos pertinentes ao uso das TICs, para professores da Educação Básica, em nível superior. Ou seja, a construção dos PPPs deve se dar de forma coletiva, e flexível, pois, mesmo após a implantação efetiva do laboratório, as ações nele previstas possam ser repensadas, revistas e reorganizadas de acordo com as necessidades de professores e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o aparecimento da civilização humana na terra, o homem tenta transformar a natureza para extrair dela sua fonte de subsistência, assim aprende a delinear suas ações e começa a viver em sociedade. Com o passar dos tempos, o homem busca criar novas técnicas, meios e mecanismos para facilitar a vida em sociedade. Na atualidade, não só por questões de sobrevivência, o homem passa a buscar novos meios e mecanismos para além de facilitar a vida, garantir sua existência e de gerações futuras.

É nesse contexto, que instigados pelo uso das tecnologias no espaço escolar, buscamos realizar um estudo com intuito de descobrir respostas que ajudassem a elucidar questões no que se refere a prática pedagógica dos professores de estágio, de modo a contribuir para com a formação inicial dos licenciados da UNEMAT/Cáceres-MT.

Assim, o presente estudo objetivou compreender a utilização ou não da tecnologia digital nos cursos de licenciatura da Universidade do Estado de Mato Grosso por meio do desenvolvimento de atividades teórico-práticas do estágio supervisionado no processo ensino-aprendizagem dos futuros docentes, pois, a evolução da sociedade faz com que o professor busque acompanhar as novas tendências, aprendendo a interagir e aproveitar as potencialidades dessa ferramenta, já que hoje, ganha proporções mundiais e faz parte da sociedade contemporânea.

Sabe-se que a Educação compreende processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão obrigatoriamente envolvidos pelo simples fato de existir socialmente, desse modo, a universidade como um espaço formador de profissionais para atuar na escola deve estar sempre atenta as mudanças sociais e aos avanços tecnológicos, haja vista que é responsável pela produção do conhecimento, sendo impossível ignorar modificações ocorridas no próprio conhecimento, em função de transformações justamente nas esferas sociais e tecnológicas.

Nessa perspectiva, a chegada das Tecnologias Digitais, em especial o computador no âmbito escolar, mexe com esse espaço de ensino-aprendizagem. Desse modo, não só professores atuantes nas instituições de ensino, mas professores que estão em processo de formação inicial devem estar aptos a interagir e explorar as potencialidades dessas

ferramentas, criando estratégias de ensino/aprendizagem que realmente possibilitem o aprendizado.

A partir da pesquisa realizada foi possível levantar questões relevantes sobre o estágio supervisionado, identificando inicialmente o perfil dos professores supervisores de estágio dos cursos de licenciatura de UNEMAT, sendo possível defini-los como profissionais experientes, em sua maioria, concursada, com titulação de mestres, atuando na educação por tempo integral. De acordo, com o resultado da análise do perfil, os professores com base nos estudos de Huberman (1992), encontram-se acomodados quanto a sua prática pedagógica, já que a grande maioria possui entre 16 a 20 anos de docência, e mesmo com todo esse tempo de carreira, não possuem muita familiarização com o laboratório de informática, não conhecem muito sobre o uso pedagógico do computador, sendo comprovado que a maioria não frequenta os espaços disponíveis na Instituição.

Sobretudo, verifica-se que apesar dos anos de docência, os professores em sua maioria não possuem tanto tempo na disciplina de estágio, o que pode mostrar a falta de conhecimento (pelo menos de uma parte) deles, sobre a existência de programa específico de estágio. Em relação, ao uso das tecnologias digitais em atividades teórico-práticas, podemos ainda dizer que devido ao fato desses professores terem se formado há tempos atrás, isso fez com que eles não tivessem tido experiências quanto à utilização dessas tecnologias, já que essa prática não é tão recente nas instituições de formação. Nesse sentido, voltamos a afirmar a importância de cursos de qualificação para os professores em serviço, pois isso só virá a contribuir na aquisição e aperfeiçoamento de práticas ainda não aprimoradas.

Percebemos que os professores de estágio, apesar de haver uma distribuição entre algumas fases da carreira, se concentram na fase de *Pôr-se em questão* (com 7 professores), e no *Conservadorismo e lamentações* (com 6 professores). Os professores que estão na fase de *Pôr-se em questão*, podem questionar o uso da tecnologia digital nas atividades teórico-práticas, já que até pouco tempo não se tinha o desenvolvimento de ações educativas agregando o uso do recurso nas aulas. Quanto aos professores que se encontram na fase do *Conservadorismo e lamentações*, podemos dizer que tendem a ser resistentes e conservadores em relação ao uso da tecnologia digital, pois isso vai modificar suas atividades frequentes, por entenderem que possuem grandes experiências e bagagem favoráveis ao conhecimento que até então eram ensinados. Isso é extremamente negativo, haja vista que há uma negação

do novo, que por sua vez exige mudanças. Mas isso não significa que a mudança seja impossível, apenas dificulta e posterga a ocorrência de práticas inovadoras.

Em relação aos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de licenciatura, foi possível descobrir que, de modo geral, a maioria dos PPPs das Licenciaturas da UNEMAT sinaliza para o uso da Tecnologia Digital, e apesar dos professores conhecerem a existência de Programas específicos da disciplina de Estágio em alguns cursos, verifica-se que nenhum faz uma abordagem sobre o uso das tecnologias digitais.

Descobriu-se também que nos cursos, além da existência de disciplinas que trabalham noções de informática, como é o caso de Pedagogia e Computação, cursos como Educação Física, Geografia, História, Matemática e Pedagogia, possuem disciplinas que contemplam o uso das tecnologias digitais em aprendizagens específicas de conteúdos que fazem parte do currículo. Inclusive, nos cursos de Educação Física, Geografia, História e Computação, verificamos a sinalização de uso e discussão sobre a utilização das novas tecnologias presentes na ementa e conteúdos programáticos do Estágio Supervisionado, o que, certamente, a nosso ver, é muito positivo.

O fato de se ter orientações para o utilização das tecnologias digitais é um avanço, por isso, os cursos precisam refletir sobre esse o uso da tecnologia na formação inicial, caso contrário, poderá estar fornecendo uma formação descontextualizada a realidade da sociedade atual.

O estudo também aponta que apesar dos supervisores de estágio afirmarem possuir conhecimentos sobre a utilização da tecnologia digital, bem como usarem a tecnologia digital no desenvolvimento de atividades teórico-práticas, constata-se que isso não ocorre efetivamente, pois apesar da utilização de *Datashow* em sala de aula, além de orientação para realização de pesquisas na internet, uso de sites, *links*, e alguns softwares, na prática, a maioria dos professores não leva seus alunos para ter contato com os laboratórios de informática e as tecnologias que podem ser acessadas e tateadas nesse espaço.

É necessário que os acadêmicos possam refletir sobre as práticas fazendo o uso das tecnologias para assim, poderem incorporá-las em suas ações pedagógicas. É fato, que alunos se inspiram em seus mestres e sendo, assim, se os mestres utilizarem as tecnologias digitais, estarão disseminando e difundindo a cultura das tecnologias, propiciando clima de interação e cooperação entre professor/aluno e aluno/aluno, e conseqüentemente um aprendizado

diferenciado, mais dinâmico e criativo.

Assim, verificou-se que a partir da postura ainda tímida dos professores quanto ao desenvolvimento de uma prática utilizando as tecnologias digitais, eles não incentivam o uso das tecnologias digitais por parte dos alunos, havendo, inclusive contradições quanto às falas dos mesmos em relação à utilização e acesso ao laboratório de informática.

Em específico, quanto à frequência de uso dos Laboratórios de informática pelos professores de estágio dos cursos de Licenciatura, identificamos que os docentes, em sua maioria, não frequentam esses espaços, situação confirmada a partir dos comentários dos professores, e nas falas dos alunos, e ainda após análise do livro de reservas dos laboratórios. Há uma exceção com o curso de Licenciatura em Computação, que além de utilizar os laboratórios de informática para desenvolver algumas etapas do estágio, também utiliza o espaço para trabalhar com várias disciplinas que compõe o currículo do curso. Verificou-se que a Pedagogia também utiliza o laboratório para trabalhar com uma disciplina específica de Tecnologias na Educação, e em relação aos outros cursos de Licenciatura não houve registro de reservas por parte dos professores no semestre 2012/01.

Quanto às condições de uso dos laboratórios de informática, a pesquisa mostrou que quanto a estrutura física, no que diz respeito a espaço físico, os laboratórios possuem condições satisfatórias. No entanto, em relação à quantidade de computadores, máquinas mais potentes e mobília (quantidade e conforto de carteiras), os laboratórios estão deixando a desejar, e isso, certamente é um dos fatores assinalados pelos professores, que dificulta o uso desses espaços. É preciso, urgentemente, que a gestão da universidade, invista na potencialização do espaço do laboratório, já que sabemos que a qualidade da aprendizagem, está também relacionada com a qualidade do material de ensino.

Pelas observações realizadas, a universidade precisa mobilizar a disponibilização de outros laboratórios de informática, pois a quantidade existente já não está suportando o fluxo de acesso necessário para o curso de Computação, e nesse panorama, se os outros cursos efetivamente começarem a fazer uso, o acesso estará comprometido, o que certamente poderá a vir desmotivar a utilização pelos professores, devido a dificuldade de reserva. Outro fator é a composição dos laboratórios (em específico, recursos disponíveis), já que é preciso pensar, que cada curso, devido as suas especificidades, possui suas próprias necessidades, e neste sentido, o que é bom para um, pode não ser para outro.

Verificamos também, a necessidade de aquisição e investimentos em softwares de autoria e materiais digitais, de forma que possam ser utilizados pelos diversos cursos, atendendo as especificidades das áreas. Inclusive, a atualização e funcionamento do repositório virtual (banco de dados) para armazenar produtos tanto comprados, como de produção dos próprios cursos.

Com inúmeros argumentos defenderíamos a entrada e permanência da tecnologia digital na educação, tal situação nos ampara e encoraja para a construção de uma nova educação, dentro da qual identificamos como um dos grandes desafios da atualidade o oferecimento de uma educação com qualidade, mas qualidade com equidade, voltada para a melhoria do processo de aprendizagem, capaz de garantir a igualdade nos pontos de chegada, visando às mesmas oportunidades e de tratamentos, pois uma das funções da escola é a da responsabilidade social, já que muitos alunos só irão ter o acesso à tecnologia no âmbito da escola. Assim, fornecer uma formação inicial que contemple o uso da tecnologia na prática pedagógica dos futuros docentes, certamente será diferencial, já que educar para as mídias na atualidade é de grande importância para as futuras gerações, o que não significa que o uso das tecnologias basta.

Acreditamos que os cursos de formação não devem primar apenas por repasses de conhecimentos técnicos e metodologias de ensino. Mas é preciso que se pense sobre o processo de aprendizagem, saber como é que ele se processa e, a partir dessa visão, poder intervir favoravelmente mediando o processo de ensino aprendizagem utilizando a tecnologia digital. Claro que esse não é um processo fácil, demanda um pouco mais de tempo, é preciso que o professor tenha como refletir sua prática, quer seja em uma atividade de leitura e produção utilizando o aplicativo de editor de texto, quer seja no uso de simples programas e softwares educacionais.

As Tecnologias Digitais permitem a utilização de uma diversidade de recursos, sendo: criar e digitar textos, trabalhar com imagens, realizar cálculos utilizar fórmulas, gráficos, tabelas, criar apresentações, fazer pesquisas, comunicar-se e interagir com pessoas, além de simular, jogar e trabalhar com conceitos específicos a partir de softwares, possibilitando, assim, o aumento da motivação, a concentração e a autonomia, permitindo ainda ao aluno a manipulação da representação e organização do conhecimento. Dessa forma, podem acontecer perceptíveis mudanças em sala de aula, o que vai implicar na utilização de novos métodos de produção do conhecimento e principalmente, seu manejo criativo e crítico.

Ou seja, as instrumentações eletrônicas, o uso de redes telemáticas, de novos ambientes de aprendizagem informatizados, possibilitam novas perspectivas de aprendizado.

Apesar dos dados da pesquisa refletirem (em sua maioria) o contrário, salientamos que às contradições que surgiram nas análises, fizeram-nos pensar que a falta de conhecimento dos professores quanto ao uso das tecnologias digitais, sinaliza que os mesmos precisam buscar maior qualificação quanto o uso pedagógico das tecnologias, de modo a acompanhar a modernização da sociedade. É possível que a falta de conhecimento em informática reflita no desenvolvimento de atividades teórico-práticas com o uso das tecnologias digitais no laboratório de informática.

Contudo, o professor está ciente que os recursos digitais podem contribuir no processo de ensino-aprendizagem, no que diz respeito à facilitação e execução de tarefas, desenvolvimento de pesquisas e utilização de softwares que propiciem a prática de atividades mais dinâmicas, criativas e principalmente a interação entre alunos e professores, alunos-alunos e alunos-computador.

Entendemos que o domínio das tecnologias digitais/computador não ocorre de maneira imediata, e sem esse domínio, é difícil para o professor se sentir seguro a ponto de provocar a transição da postura de professor tradicional para um professor contemporâneo, que saiba tirar proveito das tecnologias para auxiliar do processo de construção do conhecimento do aluno. Ou seja, a utilização das tecnologias digitais no ambiente universitário só passará a ser uma realidade efetiva e concreta a partir do momento em que os professores formadores se conscientizarem da importância do uso dessas tecnologias na formação inicial; e a partir dessa conscientização, elaborarem e fixarem uma proposta de ensino que busque operacionalizar o uso dos laboratórios de informática durante as aulas de estágio supervisionado.

Assim, observamos que o professor pode desenvolver muitas atividades, que vão desde pesquisas reflexivas individuais e coletivas, até comunicação entre grupos de escolas diferentes, entretanto existem professores que por falta de conhecimento, optam por não levar seus alunos para o laboratório. O professor, nesse momento, é o facilitador/mediador do processo e precisa oportunizar momentos de reflexão sobre a produção dos alunos, para que eles possam internalizar o processo, resultando na aprendizagem significativa.

A universidade precisa adaptar-se às inovações de modo a atender com qualidade as novas demandas, o que certamente vai implicar em modificações de responsabilidade governamental, na gestão e na prática pedagógica.

Compete aos Governos (Federal, Estadual e Municipal) garantir o desenvolvimento e autonomia nacional em ciência e tecnologia, implementando políticas de informatização que apoiem o uso da Informática na Educação, não só no ensino superior como no ensino básico, de modo a disseminar e desenvolver competências no manuseio dos recursos tecnológicos, e na construção de conhecimentos relacionados a tecnologia.

Cabe à gestão, promover ações visando o incentivo da interação da comunidade acadêmica com os recursos tecnológicos. A universidade precisa de gestores preparados para enfrentar desafios impostos à educação contemporânea, gestores dinâmicos, capazes de promover e conduzir mudanças necessárias e primordiais entre o administrativo e pedagógico, de modo que haja consonância do pensamento entre os setores, possibilitando dessa forma, a realização de ações/atividades que desenvolvam a efetiva aprendizagem obtida através de uma educação que faz uso das várias tecnologias disponíveis.

O professor ocupa papel de grande relevância no processo de mudança e modernização do ensino, já que é ele quem está diretamente em sala de aula, todos os dias, sendo assim, o professor da atualidade necessita, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional, saber usar recursos da tecnologia digital e articular as aulas as mídias.

Nessa visão, investigações recentes sobre a formação de professores apontam como questão-chave o fato de que os professores desempenham atividades teórico-práticas, em especial o professor orientador de estágio, que a partir da metade do curso (conforme orientação da legislação), faz o acompanhamento dos acadêmicos em suas regências. Assim, verifica-se a importância do estágio na vida dos acadêmicos, já que é bem mais fácil pensar na possibilidade de aprender, visualizando situação concreta de uma realidade definida, pois, a realização de atividades teóricas propiciadas pelos orientadores de estágio, utilizando a tecnologia digital, além de proporcionar a aprendizagem dos acadêmicos, dará mais segurança quando de sua atuação (futura) na escola, pelo fato de que foi possível, experimentar situações, solucionar problemas com ajuda da teoria.

Sem dúvida alguma, pensar um currículo de formação proporcionando acesso e uso da tecnologia digital, dando ênfase na teoria e na prática como atividade formadora, a primeira vista, parece apenas um exercício formativo, no entanto, em termos mais amplos podemos dizer que é um dos aspectos centrais na qualificação do professor, em razão das consequências decisivas para a formação profissional.

Faz-se necessário salientar que não há pretensão por parte da pesquisadora, ditar receita ou fórmula milagrosa para o desenvolvimento de atividades teórico-práticas nas disciplinas de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado de Mato Grosso. Por ser uma pesquisa descritiva, tem-se a intenção de mostrar como se encontram as atividades de estágio dos cursos de licenciatura frente ao uso da tecnologia digital, com intuito de provocar reflexões dos educadores, mediante o panorama existente.

Para tanto, não queremos aqui afirmar que é responsabilidade do professor de estágio orientar e resolver o problema de falta de prática dos acadêmicos em relação ao uso da tecnologia digital, já que, conforme verificado em nossa pesquisa, não há frequente uso dos laboratórios de informática por professores e alunos dos cursos de licenciatura, com exceção dos cursos de Computação e Pedagogia.

Temos clareza que o fato do acadêmico não fazer uso da tecnologia está relacionado diretamente com sua falta de contato com essas tecnologias no decorrer do curso, e isso certamente não é culpa do professor de estágio. No entanto, entendemos que como a disciplina de estágio é teórico-prática, é necessário que sejam pensadas estratégias, em específico, para incentivar o uso das tecnologias digitais, vislumbrando se não solucionar, pelo menos mostrar caminhos para resolução de falta de prática durante a formação, já que o estágio é a oportunidade que o acadêmico tem para experimentar o que poderá fazer em determinadas situações para bem conduzir futuras ações no contexto do trabalho. Ou seja, é no estágio que o estudante poderá ponderar sobre situações encontradas na carreira, e assim, prever atitudes a serem tomadas para melhorar sua prática, no seu dia a dia.

Isso posto, sintetizamos que na pesquisa realizada emergem duas grandes categorias quanto o uso das tecnologias digitais nos cursos de formação de professores, sendo: uma no *plano ideal*, e outra no *plano real*. No *plano ideal*, verificamos, a partir da análise dos documentos oficiais sobre a formação docente (PCNs, Diretrizes Nacionais de Formação de Professores e os PPPs e Programas de Estágio dos cursos) que se contempla o uso da

tecnologia digital na educação, ou seja, em todos esses documentos existe uma sinalização para uma formação que utilize as tecnologias digitais nos cursos de formação docente. Em específico, nos PPPs dos oito cursos pesquisados, seis deles remetem ao uso das tecnologias, seja no corpo dos PPPs ou nas ementas/conteúdos programáticos das disciplinas da matriz curricular dos cursos.

Em especial, na disciplina de Estágio Supervisionado, verificamos a existência de quatro cursos de Licenciatura (Computação, Educação Física, História e Geografia) que dão a sinalização objetiva quanto o uso das Tecnologias/Tecnologias da Informação e Comunicação, no desenvolvimento de atividades teórico-práticas.

No entanto, na pesquisa campo realizada com professores de estágio e com alunos estagiários dos últimos semestres dos cursos, verificamos que *pouco se utiliza a tecnologia digital disponível na Instituição*. Esse é o panorama real existente nos cursos de licenciatura, que por sua vez mostra que os professores de estágio não trabalham a contento as atividades teórico-práticas, valendo-se da tecnologia digital, conforme já expusemos anteriormente. Sendo assim, verificamos que existe uma diferença entre o que se vê nos documentos e o que se tem de fato na execução no dia-a-dia da Instituição.

Como já salientamos, é preciso trabalhar fortemente com os professores das licenciaturas, sejam os de estágio ou de outras disciplinas, para que haja maior conscientização em função de uma educação que prime pelo trabalho com práticas inovadoras e que inclua o uso dos recursos tecnológicos. Vale lembrar que é preciso começar pela construção coletiva dos PPPs dos cursos, para que os professores das licenciaturas conheçam e definam ações pertinentes a sua prática; assim como, é preciso o desenvolvimento de cursos de formação para os professores em serviço, de modo, que eles também possam aprender novas práticas em relação ao uso pedagógico do computador e seus recursos, principalmente aqueles disponibilizados pela Instituição. Ou seja, é preciso promover ações que motivem os professores para a busca de novos conhecimentos, proporcionando trocas de experiência, promoção de novas parcerias, novos contatos, enfim é preciso dar um direcionamento, o resto acontecerá naturalmente.

Reforçamos que o estágio tem por objetivo aprimorar conhecimentos, e desse modo, o acompanhamento e orientação constante de um professor supervisor qualificado é fundamental para o sucesso desse trabalho – um docente que dê suporte as atividades

realizadas e segurança ao estagiário no desenvolvimento de suas atividades, pois, quando o estágio é bem direcionado e acompanhado, ele tem papel importantíssimo na formação profissional do futuro docente.

Para finalizar, sem, contudo esgotar o assunto, salientamos que o fato dos docentes e discentes experimentarem situações novas, faz com que pensemos na realização de uma proposta para trabalhos futuros, sendo idealizado o estudo sobre um novo conceito de produto pedagógico, que pode ser utilizado não só no ensino superior, mas também na educação básica; estamos falando dos *Objetos de Aprendizagem*, que são entidades digitais, que trabalham com conceitos de determinados assuntos, e possibilitam simular situações a respeito de determinados conteúdos discutidos, permitindo ao aluno vivenciar situações concretas que no contexto de sala de aula comum dificilmente conseguiria, e que certamente poderão contribuir com a sua formação, e posteriormente com o processo ensino-aprendizagem quando da atuação do futuro docente na escola.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ivone Garcia. **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-Histórico-dialética**. 1997. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação/USP, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 1997.
- BARBETA, Pedro Alberto. **Estatística Aplicada às Ciências sociais**. 5 ed. revisada, 2ª reimpressão, Florianópolis: Ed. da UFSC, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Ed. Edições 70, 2011.
- BARREIRO, I. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Editora AVERCAMP, 2006.
- BARROS, Rosana. Subsídios breves para o debate de princípios e valores na formação política do(a) educador(a) social, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, - 2012, p. 160.
- BIANCHI, A. C. M. **Manual de Orientação: estágio supervisionado**. 4. Ed. São Paulo: Cengage Learning, 2009.
- BIANCHETTI, Lucídio; JANTSCH, Ari (Org). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes. 2002.
- BEHRENS, Marilda Aparecida ; ALCÂNTARA, Paulo Roberto de Carvalho. **Projeto PACTO (1999-2000): Implementação de uma Metodologia Inovadora no Ensino Superior na PUCPR**. Curitiba-Paraná,: Colabor@ v. 1, n.2, p. 10-21, 2001.
- BRASIL. **Decreto nº 2.494**, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Decretos. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1998a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2494.htm>.
- _____. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN -Parâmetros curriculares nacionais, terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curricularesnacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859> Acessado em: 23/03/2012.
- _____. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 18 de Fevereiro de 2002 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acessado em: 15/03/2012.
- _____. **Resolução CNE/CP Nº 2**, de 19 de Fevereiro de 2002 - Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da

Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

_____. **Resolução CNE/CP N° 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 11. 2006.

CAMPOS, Kelis Estatiane; SENNA, Rebeca Moreira. **Laboratórios de informática: o panorama dos ambientes informatizados no polo de Cáceres e região**, Cuiabá, Seminário de Educação, Novembro de 2011.

CASTELLS, M, J. L. Q; ARDEVOL, M. F.; S. A. **Mobile Communication and Society. A Global Perspective**. Boston: MIT Press, 2006.

CAUTLLEY, DN. **Análise de Documentos em Avaliação de Programas** (60 na Série Livro e Série de Relatórios de Pesquisa sobre o Programa de Avaliação). Portland: OR. Noroeste do Laboratório Regional de Educação, 1981.

CONTRERAS, José. **Autonomia de Professores**. São Paulo: Ed.Cortez, 2002.

COSTA, J. F. C. L.. **Um Algoritmo para Simular Ore Variabilidade Grade em Blending e Pilhas de homogeneização**. Jornal Internacional de Processamento Mineral (Print), São Paulo: 2013.

DEMARTINI, Z. de B. Fabri; ANTUNES, F. F. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.86, p.5-14, ago.1993.

DEMO, P. **Educação e Desenvolvimento – Mito e realidade de uma relação quase sempre fantasiosa**. Campinas-SP: Papirus, 1999.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 13. Ed., Petrópolis, RJ. Vozes. 2004.

FERREIRA, B. J. P. **Experiências de Informática Educativa no Município de Belém: Um Quadro Inicial de Diagnóstico**. In: XII WIE, XXVI Congresso da SBC, Campo Grande/MS, 1978.

FREIRE Wendel; AMORA, Demmi. **Professores Construcionistas: a Formação em Serviço**. 3. ed., Congresso Iberoamericano de Informática Educativa, Colômbia, Julho, 2008.

_____. et. al. **Tecnologia e educação: as mídias na prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, Ed., 2008.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Ed. Argos, 2007.

GANDIN, D; Gandin, A. L. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1999.

GARCIA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1999.

GASPERETTI, Marco. **Computador na educação: guia para o ensino com as novas tecnologias.** São Paulo: Editora Esfera, 2001.

GATTI, Bernadeti Angelina, BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

GENTIL, H. S.; SROCZYNSKI, C. I. . Teoria e prática: tensões e inquietações entre o currículo prescrito e o currículo modelado. In: 32 reunião anual da ANPED, 2009, Caxambu. Sociedade, cultura e educação: novas regulações. **Anais** da 32 reunião anual da ANPED, 2009.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação-** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Professor reflexivo: da alienação a técnica. In: Pimenta, S. G e GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 129- 149.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática.** Brasília: Líber livro editora, 2008.

GROSBAUM, M. W.; PIMENTEL, I. P.; BRUNSTEIN, R. L. Formação de professores: o projeto CEFAM em foco. In: Congresso Internacional sobre formação de professores nos países de Língua e Expressão Portuguesas, 2008, Aveiro-PT. **Anais.** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2008 p. 185-191.

GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização: Didática do Nível alfabético.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

GUIMARÃES, Tânia Maria Maciel. **A Representação Social dos Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Cáceres-MT, sobre o aprender com uso da tecnologia Digital.** Campo Grande: UCDB, 2007, 217 p. <http://www.unemat.com.br/história> - Acesso em agosto de 2011. Disponível em: <<http://www.novoportal.unemat.br/?pg=campus&idc=2>>. Acessado em: 16/12/2011.

GUIMARÃES, T. M.M.; CUYABANO, E. D. S.; CAMPOS, K.E. **E assim foram chegando as novas tecnologias:** conversando com a primeira coordenadora do Proinfo em Mato Grosso, SemiEdu2010 - ISSN:1518-4846 - UFMT, Cuiabá-MT. Disponível em: <http://www2.unemat.br/milhomem/files/dwl/artigos/SemiEdu2010_ISSN_1518_846_07.pdf>. Acessado em: 28/12/2010.

HERNADEZ, F. Como os Docentes aprendem. **Pátio**, Ano I, Fev/Abril, 1997.

HUBERMAN, A. M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **A vida dos professores**. Porto: Porto editora, 1992.

KENSKI, VANI MOREIRA. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**-Campinas, SP: Papirus, 2007.

KOSIK, K. **Formação Docente**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. (Tradução de Carlos e Irineu da Costa). Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: Novas exigências educacionais e profissão docente**. – 12., ed., São Paul: Cortez, 2010.

_____. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002

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

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1976.

MALHADO, Wilton dos Santos. **Núcleo de Tecnologia Educacional de Terra Nova do Norte e a tecnologia educacional em construção: dificuldades e perspectivas**. 2001. 203.f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação/UFRGS, Porto Alegre, 2001.

MARCELO, C. **Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre o aprender e ensinar**. Revista Brasileira de Educação, n. 9, São Paulo, ANPED, set/ out/ nov de 1998, p.51-75.

MARQUES, Mário Osório “Projeto pedagógico: a marca da escola” In: **Revista Educação e Contexto**. Projeto pedagógico e identidade da escola n. 18. Ijuí, Unijuí, abr/jun. 1990.

MATTOS. M. I. L. Informática e Educação, 2. Ed., São Paulo: fundamentação para o Desenvolvimento da Educação, **Série idéias**, n. 4, 1992.

MILANESI, Irton [et al.] (Org). **O estágio interdisciplinar no processo de formação docente**. Cáceres: Editora Unemat, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. (Org.) ; REALI, A. M. M. R. (Org.) . **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. 1. ed. São Carlos: EdUFSCar - INEP - COMPED, 2002. v. 1. 347p.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. 13. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda., 2001. v. 1. P. 119.

MORAES, Maria Cândida. **O Paradigma Educacional Emergente**. Campinas: Papirus, 2002.

MONTEIRO, F. M. A.; MIZUKANI, M. G. N. Professoras das séries iniciais do ensino fundamental: percursos e processos de formação. In: REALI, A. M.M. R.; MIZUKAMI, G. N. (Org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

_____. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A. & MELLO, R.R.(orgs). **Educação: pesquisas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2000, p. 139-161.

MORAES, Raquel de A. **Rumos da Informática Educativa no Brasil**. Brasília-DF: Plano, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1991.

_____. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA - Instituto de Educação, 2009.

OLIVERIA, Maria Izete de; LIMA, Elizeth Gonzaga dos Santos. **Guia Prático: Projetos de Pesquisa e Trabalho Monográfico**. 5. Ed. Revisada e ampliada. Cáceres. Ed. Unemat, 2010, 44 p.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). A prática de ensino e o estágio supervisionado : a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes [et al.]; PICONEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas-SP: Papyrus, 1991.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 94, ago. 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez editora, 1999-2002-2004.

PERRENOT, Philippe. La transposition didactique à partir de pratiques: Des savoirs aux competences. **Revue des Sciences de l'Éducation**. Montréal, XXIV (3), 1998, p. 487-514.

POPKEWITZ, T.S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PRADO, M.E.B.B. O uso do computador na formação do professor: um enfoque reflexivo da prática pedagógica. Brasília: MEC/SED, 1999. (**Coleção Informática para a Mudança na Educação**).

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B. e GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o**

ensino: perspectivas e desafios. 2 ed. Porto Alegre /RS: Editora Sulina, 2004.

REALI, A. M. M. R. (Org.); MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola.** 1. ed. São Carlos: EdUFSCar - INEP - COMPED, 2002. v. 1. 350p .

SALAZAR, Albertina Maria Rocha: **Lei de Diretrizes e Bases no Cotidiano Escolar.** São Paulo: Editora Artmed, 2004.

SACRISTAN J. S. **O aluno como invenção.** (Tradução de Daisy Vaz de Moraes). Porto Alegre- RS: Artmed, 2005.

_____, Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto Editora, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Os Professores e a Sua Formação** (Formar professores como profissionais reflexivos). 2. ed., Porto: Porto Editora, 1997.

SACRISTÁN, José G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, Rosa [et al.]. **Atenção à diversidade** . Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, Selma Ferro. Processos de desenvolvimento de “novas práticas”: apropriação e uso de novas tecnologias. In: FILHO, Aldo Victorio, MONTEIRO, Solange Castellano Farnades (Orgs.). **Cultura e Conhecimento de Professoras.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002

SHUMAN, Lee. Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, 15(2), 1986, p. 4-14.

TAJRA, Sanmya Feitosa, **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade.** 3 ed. São Paulo: Érica, 2001.

TARDIF, M. Os professores face ao saber, esboço de uma problemática do saber docente. Petrópolis: In: **Teoria e Educação**, 1991.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** 18. ed., São Paulo: Atlas, 2009.

UNEMAT. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. **Resolução 038/2009.** Estabelece as normas para o estágio supervisionado de licenciatura. Cáceres-MT: 2009. Disponível em: www.unemat.br/legislacao>. Acesso em: 25/07/2012.

_____. **PPP - Ciências Biológicas.** Processo de Renovação de Reconhecimento do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, Cáceres-MT. 2006.

_____. **PPP – Computação.** Processo de renovação do reconhecimento do curso de Licenciatura plena em Computação. Cáceres-MT, 2007.

_____. **PPP – Educação Física.** Adequação do projeto do curso de Educação Física às

_____. **PPP – Geografia.** Projeto Pedagógico, Currículo Pleno Adotado e Ementário de Geografia. Cáceres-MT. 2007/2.

_____. **PPP – História.** Projeto político pedagógico curso de licenciatura plena em História. Cáceres-MT, 2010.

_____. **PPP – Letras.** Adequação curricular do projeto pedagógico do curso de Letras

_____. **PPP – Matemática.** Projeto de reestruturação político-pedagógica do curso de licenciatura plena em Matemática. Cáceres-MT, s/d. (Obtido junto ao departamento do curso

_____. **PPP – Pedagogia.** Projeto de curso de licenciatura em Pedagogia. Cáceres-MT.

VALENTE, J. A. Diferentes usos do computador na educação, **Em Aberto** (Tendências da Informática em Educação), Brasília, n.57, p. 3-16, jan/mar/1996.

_____. Mudanças na sociedade, mudanças na educação: o fazer e o acontecer, In: José VALENTE, Armando (Org.). **O Computador na Sociedade do Conhecimento** - Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

_____. Por quê o computador na educação? In: VALENTE, Armando (Org.). **Computadores e conhecimento: repensando a educação.** Campinas: Unicamp/Nied, 1993, p. 24-44.

_____. A espiral da aprendizagem e as tecnologias da informação e da Comunicação: repensando conceitos. In: JOLY, M. C. **Tecnologia no ensino: implicações para a aprendizagem.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do Projeto Político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. Escola: Espaço de Projeto Político Pedagógico, Campinas. São Paulo: Papyrus, 2007-2008. (**Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico**).

ZEICHNER, K., **Novos Caminhos para o Practicum** : Uma Perspectiva para os Anos 90. In: Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

ANEXO A
QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNEMAT/CÁCERES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



A presente pesquisa tem por objetivo, compreender como as disciplinas de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado de Mato Grosso contemplam o desenvolvimento de atividades teórico-práticas para o uso da Tecnologia Digital no processo ensino-aprendizagem dos futuros docentes. Assim, agradecemos por participar de nossa pesquisa sobre “**Estágio Supervisionado: formação inicial dos licenciados da UNEMAT/CÁCERES frente ao uso da tecnologia digital**”, suas respostas serão tratadas como estritamente confidenciais, preservando-se a privacidade da fonte de informação.

*“Educar é muito mais do que ensinar a ler e escrever.
É ensinar a viver.” Rubem Alves*

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

I. Perfil Profissional:	
1. (Opcional) Nome: _____	
2. Formação Inicial/graduação: () Biologia () Computação () Educação Física () Geografia () História () Letras () Matemática () Pedagogia () Outro _____	
3. Sexo: () Feminino () Masculino	4. Idade: _____
5. Situação Profissional: () Efetivo - Área Concurso: _____ () Contratado	6. Regime de Trabalho: () 20h () 30 () D.E.
7. Titulação: () Graduado () Especialista () Mestre () Doutor	
E-mail de contato: _____	Tel.: _____

II. Atuação Docente e Estágio Supervisionado

- Há quanto tempo exerce a docência? _____
- Quanto tempo exerce a docência no ensino superior? _____
- Quanto tempo exerce a docência na disciplina de Estágio Supervisionado? _____
- No curso em que atua, possui um Programa específico de Estágio? _____
- Você tem conhecimento se esse programa contempla em seu texto, o desenvolvimento de atividades teórico-práticas utilizando a tecnologia digital? _____

III. O docente e sua relação com a tecnologia

- Você frequenta algum laboratório de informática da UNEMAT com seus alunos?

() Sim () Não () Outro _____

Comente: _____

2. Você possui conhecimento de como trabalhar com a tecnologia digital, de forma a contribuir no processo de ensino-aprendizagem de professores e alunos no âmbito escolar?

Sim Não Outro _____

Comente: _____

3. Ao atuar na disciplina de Estágio, você desenvolve atividades teórico-práticas utilizando a tecnologia digital?

Sim Não Outro _____

Comente: _____

4. O que você pensa sobre o uso da tecnologia digital na escola? _____

5. Você utiliza ou utilizou algum software específico em suas aulas?

Comente: _____

IV. O docente e sua opinião sobre a tecnologia digital

1. Você acredita que a educação pode melhorar com utilização da tecnologia digital?

Sim Não Outro _____

Comente: _____

2. Você acredita que existe alguma dificuldade quanto ao uso da tecnologia digital na Universidade?

Sim Não Outro _____

Comente: _____

3. Em relação aos estagiários, você acredita que existe alguma dificuldade por parte deles em lidar com as ferramentas da informática?

Sim Não Outro _____

Comente: _____

4. Em sua opinião, o Estágio Supervisionado ocorre a contento de alunos e professores?

Sim Não Outro _____

Comente: _____

5. Você tem alguma sugestão para a melhoria do Estágio Supervisionado em seu curso no que diz respeito ao uso da tecnologia digital? _____

V. As condições de uso dos Laboratórios da UNEMAT:

1. Os laboratórios funcionam bem?_____.

Comente:_____

2. Existe equipamento para todos os alunos?_____.

Comente:_____

3.A mobília dos laboratórios é confortável?_____

Comente:_____

4.A internet possui velocidade satisfatória?_____

Comente:_____

5.Os laboratórios possuem Banco de dados de softwares específicos para o atendimento ao seu curso de licenciatura?_____ Comente:_____

6.Deixe sua sugestão para potencializar o uso da tecnologia digital em seu curso._____

Grata por participar de nossa pesquisa, sua participação é de extrema importância !!!

ANEXO B

QUESTIONÁRIO DIRECIONADO AOS ALUNOS DOS CURSOS DE LICENCIATURAS DA UNEMAT/CÁCERES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



A presente pesquisa tem por objetivo, compreender como as disciplinas de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado de Mato Grosso contemplam o desenvolvimento de atividades teórico-práticas para o uso da Tecnologia Digital no processo ensino-aprendizagem dos futuros docentes. Assim, agradecemos por participar de nossa pesquisa sobre “**Estágio Supervisionado: formação inicial dos licenciados da UNEMAT/Cáceres frente ao uso da tecnologia digital**”. Suas respostas serão tratadas como estritamente confidenciais, preservando-se a privacidade da fonte de informação.

“Educar é muito mais do que ensinar a ler
escrever. É ensinar a viver.” Rubem Alves.

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS

I. Identificação:		
4. (Opcional) Nome:		
5. Graduando em:		
() Biologia () Computação () Educação Física () Geografia () História () Letras () Matemática () Pedagogia () Outra _____		
6. Idade:	4. Sexo: () Feminino () Masculino	5. Cidade de Residência:
E-mail de contato:	tel:	

II. O discente e sua relação com a tecnologia

1. Você possui conhecimentos de informática? Sim () Não () Mais ou menos ()
2. Se a resposta da questão nº 1 for positiva, que nível de conhecimento? Baixo () Médio () Alto ()
3. Utiliza o computador em seu dia-a-dia? Sim () Não () Às vezes ()
4. Você utiliza o laboratório da universidade para desenvolver alguma atividade acadêmica? Sim () Não () Às vezes ()
5. No decorrer de seu curso, os professores realizaram atividades utilizando o laboratório de informática da Instituição com finalidade pedagógica? Sim () Não () Às vezes ()
6. Lembra-se qual(is) disciplina(s) os professores utilizaram o laboratório de informática? Identifique-a(s).

III. O Estágio Supervisionado e o uso da tecnologia digital

1. Em específico nas disciplinas de Estágio Supervisionado, os professores contemplaram o desenvolvimento de atividades teórico-práticas para aprendizagem do uso da Tecnologia Digital? Sim () Não () Às vezes ()

2. Qual(is) recurso(s) foi(ram) utilizado(s) no Estágio Supervisionado? _____

3. Os docentes utilizaram algum software específico nas aulas? Sim () Não ()
Qual(is). _____

4. O Estágio Supervisionado ocorreu a contento de alunos e professores quanto ao uso da tecnologia digital?

Justifique. _____

5. Você tem alguma sugestão a dar para a melhoria do Estágio Supervisionado em seu curso no que diz respeito ao uso da tecnologia digital?

IV. O discente e sua opinião sobre a tecnologia digital

1. O que você pensa sobre o uso da tecnologia digital na escola? _____

2. Você acredita que a educação pode melhorar com utilização da tecnologia digital?

3. Você acredita que existe dificuldades quanto ao uso da tecnologia digital na Universidade? Justifique. _____

Grata por participar de nossa pesquisa, sua participação é de extrema importância!!!

ANEXO C
QUADROS DE RESERVA DOS LABORATÓRIOS DE INFORMÁTICA DA
UNEMAT/CÁCERES – PERÍODO LETIVO 2012/01

Panorama de reservas realizadas no mês de fevereiro/2012

LABORATÓRIO I						
PER	DIAS DA SEMANA					
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
MAT		Computação		Computação		
VES						
NOT						

LABORATÓRIO II						
PER	DIAS DA SEMANA					
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
MAT		Computação		Computação		
VES						
NOT						

Panorama de reservas realizadas no mês de março/2012

LABORATÓRIO I						
PER	DIAS DA SEMANA					
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
MAT	Computação	Computação	Computação	Computação	Computação	
		Computação				
VES	Computação		Computação			
NOT			Computação			

LABORATÓRIO II						
PER	DIAS DA SEMANA					
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
MAT		Computação		Computação	Computação	
VES						
NOT						

Panorama de reservas realizadas no mês de abril/2012

LABORATÓRIO I						
PER	DIAS DA SEMANA					
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
MAT		Computação	Computação	Computação		
		Computação	Computação	Computação		
VES						
	Computação					
NOT						
		Pedagogia	Pedagogia			

LABORATÓRIO II						
PER	DIAS DA SEMANA					
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
MAT	Computação	Computação	Computação	Computação Estágio		
	Computação	Computação	Computação	Computação Estágio		
VES						
		Projeto	Projeto			
NOT						

Panorama de reservas realizadas no mês de maio/2012

LABORATÓRIO I						
PER	DIAS DA SEMANA					
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
MAT		Computação	Computação	Computação		
			Computação	Computação		
VESP						
NOT						
		Pedagogia	Pedagogia			

LABORATÓRIO II						
PER	DIAS DA SEMANA					
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
MAT					Computação Estágio	
					Computação Estágio	
VES				Computação		
NOT						
					Projeto	

Panorama de reservas realizadas no mês de junho/2012

LABORATÓRIO I						
PER	DIAS DA SEMANA					
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
MAT				Computação		
VES						
NOT						
		Pedagogia	Pedagogia			

LABORATÓRIO II						
PER	DIAS DA SEMANA					
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
MAT		Computação				
		Computação				
VES						
					SENAI	
NOT	SENAI					
	Projeto	Projeto	Projeto	Projeto	Projeto	

Panorama de reservas realizadas no mês de julho/2012

LABORATÓRIO I						
PER	DIAS DA SEMANA					
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
MAT						
VES	SENAI	SENAI	SENAI	SENAI	SENAI	
NOT						

LABORATÓRIO II						
PER	DIAS DA SEMANA					
	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
MAT						
VES						
	SENAI					
NOT						
		Projeto			SENAI	

ANEXO D
OFÍCIO ENCAMINHADO À DIVISÃO ACADÊMICA DA UNEMAT/CÁCERES

Of/ 02- KEC

Cáceres-MT, 22 de Maio de 2012.

À Sr^a
Marilene Augusta Leite
Chefe da Divisão Acadêmica
Cáceres-MT

ASSUNTO: Solicitação de lista dos acadêmicos que estão matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado nos 8º semestres de todos os cursos de Licenciatura da UNEMAT.

Prezada Senhora,

Venho por meio desta, solicitar à V.S.^a que seja fornecido por essa Divisão de Apoio Acadêmica, lista dos acadêmicos do 8º semestre que estão matriculados nas disciplinas de Estágio Supervisionado dos Cursos de Biologia, Computação, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia, para que essa informação conste no processo que será encaminhado por mim ao Conselho de Ética dessa instituição, referente ao projeto de Pesquisa da Pós- Graduação em Educação, denominada: Estágio Supervisionado: formação inicial dos Licenciados da Unemat/Cáceres frente ao uso da tecnologia digital.

Certa de poder contar com seu pronto atendimento, agradeço desde já.

Atenciosamente

Kelis Estatiane de Campos
Prof^ª do Departamento de Computação- Unemat-Cáceres
Mestranda em Educação – UNEMAT/Cáceres-MT.

ANEXO E
OFÍCIO ENCAMINHADO AOS DEPARTAMENTOS DOS CURSOS DE
LICENCIATURA DA UNEMAT/CÁCERES

Of. nº. 005/2011-KEC

Cáceres, 03 de Novembro de 2011.

Prezado Coordenador,

Como aluna do Mestrado Institucional em Educação da UNEMAT, turma 2011, desenvolvendo a pesquisa intitulada: Estágio Supervisionado: formação inicial dos Licenciados da UNEMAT- Cáceres frente ao uso da tecnologia Digital, que objetiva compreender como as disciplinas de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura da Universidade do Estado de Mato Grosso contemplam o desenvolvimento de atividades teórico-práticas para o uso da Tecnologia Digital no processo ensino-aprendizagem dos futuros docentes, assim, venho por meio desta, solicitar de V.S.^a que nos seja fornecido os Programas da disciplina de Estágio (caso haja), bem como o Projeto Político Pedagógico do curso, pois estaremos analisando de que forma esses documentos abordam a utilização da tecnologia digital na formação docente, desenvolvendo a primeira etapa de nossa pesquisa.

Justifico que, como estou de uma gestação de 24 semanas, e por ordens médicas me vejo impossibilitada de realizar as visitas aos departamentos pessoalmente, por estar em repouso absoluto, devido a um problema de saúde detectado por uma ultrassom.

Assim, mais uma vez, gostaria de contar com vossa costumeira colaboração, me encaminhando os documentos solicitados, como resposta a esse e-mail.

Certa de contar com seu pronto atendimento, agradeço desde já.

Atenciosamente,

Kelis Estatiane de Campos
Prof^a do Departamento de Computação
Mestranda em Educação – UNEMAT/Cáceres

Aos Ilmos.

Coordenadores dos cursos de: Biologia, Computação, Educação Física, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia da UNEMAT/*Campus Jane Vanini*
CÁCERES-MT.