

PRO-TECNOLOGIA: UMA ABORDAGEM DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

CARDOSO, Ana Carolina Simões^{12*}

¹Colégio Militar de Manaus

²Universidade Federal do Rio de Janeiro

carol.acsc@gmail.com*

RESUMO

Este artigo, de caráter teórico, tem como foco a formação inicial de professores para o uso das tecnologias digitais no contexto do estágio supervisionado. Inicia-se com a apresentação de alguns modelos de estágio docente relatados na literatura da área. Em seguida, apresenta-se uma discussão sobre as experiências de estágio e o papel do professor orientador na formação tecnológica do futuro docente. Por fim, com base em uma pesquisa realizada anteriormente por esta autora, com alunos do curso de licenciatura em Letras Português-Inglês de uma

universidade federal durante o período do estágio supervisionado, propõe-se uma abordagem de formação inicial docente para o uso das tecnologias digitais, chamada PRO-Tecnologia. Essa abordagem tem como ponto central as ações do professor orientador, entendido como figura fundamental no processo de formação dos estagiários. Acredita-se que essa abordagem possa contribuir para os programas de formação docente que se preocupem com a atual necessidade de integração da tecnologia nos cursos de licenciatura.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Estágio supervisionado. Tecnologia.

PRO-TECHNOLOGY: A PRE-SERVICE TEACHER EDUCATION APPROACH TO THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES

ABSTRACT

This article focuses on pre-service teacher education for the use of digital technologies in the context of professional practicum. It starts with the presentation of some professional practicum models available in the literature of the area. After that, there is a discussion about the experiences during the professional practicum and the role of the mentor teacher in the pre-service teacher education for the use technologies. Finally, based on a previous research by this author, with

student-teachers from a federal university during their professional practicum, I propose a pre-service teacher education approach to the use of digital technologies, called PRO-Technology. This approach assumes the actions of the mentor teacher, key figure in this process, as its core. It's believed that the approach can contribute to teacher education programs in different areas concerned about the current need for technology integration in graduation courses.

KEYWORDS: Teacher education. Professional practicum. Technology.

PRO-TECNOLOGÍA: UN ABORDAJE DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA EL USO DE LA TECNOLOGÍA DIGITAL

RESUMEN

Este estudio, de carácter teórico, se centra en la formación del profesorado para el uso de las tecnologías digitales en el contexto de prácticas supervisadas. Se inicia con la presentación de algunos modelos de formación del profesorado reportados en la literatura. En seguida, se presenta una discusión acerca de las experiencias de formación y el papel del profesor tutor en la formación tecnológica de los futuros docentes. Por último, basándose en un estudio previamente realizado por esta autora con los estudiantes universitarios del curso de

Letras Português-Inglês de una universidad federal durante el período de prácticas, se propone un abordaje de la formación del profesorado para el uso de la tecnología digital, llamado PRO-Tecnología. Este abordaje tiene como punto central las acciones del profesor tutor, entendido como una figura clave en la formación de los futuros profesores. Se cree que este abordaje puede ayudar a los programas de formación del profesor que se preocupan con la necesidad actual de integración de la tecnología en los cursos de graduación.

PALABRAS CLAVE: Formación del profesorado. Prácticas supervisadas. Tecnología.

1 INTRODUÇÃO

Não é nenhuma novidade dizer que a tecnologia está presente em diversas esferas de nossa vida. Se pensarmos nos contextos escolares, frequentemente vemos alunos que vão para a escola com seus *smartphones* e *tablets*. Mesmo aqueles de baixa classe social têm acesso à tecnologia, participam de jogos *on-line* e de redes sociais. Ao perceberem essa presença inegável da tecnologia, algumas escolas e professores tentam investir em sua utilização para o ensino. Outras, no entanto, parecem ser ainda resistentes a ela. Seja como for, uma questão crucial para a integração da tecnologia no ensino é a formação docente.

Tal formação deve começar ainda durante o curso de licenciatura. É importante que, durante sua formação inicial, o futuro professor desenvolva suas habilidades de uso da tecnologia para fins pedagógicos. Isso pode acontecer não apenas nas disciplinas do curso, mas também no estágio supervisionado, quando o futuro professor geralmente tem o seu primeiro contato com uma sala de aula “real”.

Este artigo, de caráter teórico, busca, portanto, discutir a formação inicial docente para o uso das tecnologias digitais no contexto do estágio supervisionado. Inicia-se com a apresentação de alguns modelos de estágio docente relatados na literatura da área. Em seguida, apresenta-se uma discussão sobre as experiências de estágio e o papel do professor orientador na formação tecnológica do futuro professor. Por fim, propõe-se uma abordagem de formação inicial de professores para o uso da tecnologia, com base em uma pesquisa realizada anteriormente por esta autora.

Antes de passar para a primeira seção, cabe explicar que, ao longo do texto, os termos “professor pré-serviço”, “futuro professor”, “professor em formação”, “estagiário” e “licenciando” são usados como sinônimos, para se referir aos alunos dos cursos de licenciatura que estão estudando para se tornar professores. Cada autor citado neste artigo tem sua preferência por um desses termos e optou-se por ser fiel a suas escolhas. Da mesma forma, os termos “professor regente” e “professor orientador de estágio” são usados como sinônimos para se referir ao professor de uma escola de educação básica que é responsável por receber e orientar os estagiários, cujas aulas tais estagiários acompanham durante seu estágio.

2 O ESTÁGIO DOCENTE

O estágio sempre foi considerado necessário como elemento formador e esteve sempre presente nos currículos dos cursos de formação de professores desde os anos 1930, quando foram criadas as licenciaturas (PIMENTA, 1995). Documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e pareceres do Conselho Nacional de Educação) valorizam o estágio como um espaço de formação para o futuro professor e determinam a quantidade mínima de horas de estágio, embora não haja referência em tais documentos sobre como o estágio deve ocorrer efetivamente nem sobre como fazer para que o estagiário obtenha conhecimento da realidade escolar (MENONCIN, 2013).

Uma pesquisa realizada por Custodio (2012) mostra que os estagiários consideram o estágio como importante e o apontam como o momento decisivo sobre seguir ou não a carreira de professor, já que o estágio possibilita o maior contato com a profissão e com as situações reais no cotidiano escolar. Além de possibilitar vivências específicas da docência, o estágio pode ser um espaço que privilegie a reflexão crítica, que articule teoria e prática e que produza os saberes docentes, assumindo, de acordo com Maciel e Mendes (2010), uma função de protagonista na formação inicial de professores. Ao possibilitar a interação com o campo de atuação e a experiência nas diversas situações de ensino-aprendizagem, o estágio torna-se indispensável para iniciar o futuro professor no exercício da atividade docente (MACIEL; MENDES, 2010). Indo ao encontro das ideias de Maciel e Mendes (2010), Pimenta e Lima (2005) entendem o estágio como um campo de conhecimento que não se reduz à atividade prática instrumental, mas se produz na interação dos cursos de formação docente com o campo social em que se desenvolvem as práticas educativas, podendo se constituir em atividade de pesquisa.

De acordo com Pimenta e Lima (2005), o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. As autoras afirmam que muitos cursos não fundamentam teoricamente a atuação do futuro profissional nem tomam a prática como referência para a fundamentação teórica. Os currículos desses cursos se constituem de um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, que constituem apenas saberes disciplinares geralmente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Por isso, as autoras defendem o estágio como pesquisa que valoriza a práxis, isto é, a superação da fragmentação entre teoria e prática, e que aponta para o desenvolvimento de uma atitude

investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

Antes de discutir a perspectiva de estágio centrado na pesquisa, que é o modelo que mais tem apresentado resultados positivos na formação de professores, de acordo com Menoncin (2013), cabe apresentar outras três perspectivas de estágio apontadas por Pimenta e Lima (2005): o estágio centrado na observação dos professores e na imitação de saberes, o estágio centrado na instrumentalização técnica e o estágio centrado na aproximação entre a teoria e a prática.

Segundo Pimenta e Lima (2005), muitas vezes os alunos aprendem com os professores, imitando-os, mas também elaborando o seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do modo de ser dos docentes. Eles selecionam aquilo que consideram mais adequado, acrescentam novos modos e adaptam-se aos contextos em que se encontram, lançando mão de suas experiências e saberes adquiridos. No entanto, de acordo com as autoras, a imitação não é suficiente para a formação do professor. Elas afirmam que “[...] nem sempre o aluno dispõe de elementos de ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequados” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 7). Além disso, o modelo da imitação pressupõe que a realidade do ensino é imutável e que os alunos que a frequentam também são. Custodio (2012), ao discutir sobre esse modelo, afirma que ele faz referência à maneira tradicional de ensinar do professor, pressupondo uma realidade de conformismo e de um mundo inalterável. Seguindo esse modelo, a formação de professores se dá pela observação e tentativa de reprodução da prática observada, o que remete à ideia do aprendiz que aprende o saber acumulado. Além disso, essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza a sua formação intelectual, “[...] reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 8). Esse tipo de estágio, portanto, limita-se à observação e imitação dos professores, sem uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade escolar.

Ao falarem sobre o estágio centrado na instrumentalização técnica, Pimenta e Lima (2005) afirmam que, assim como outros profissionais, o professor precisa desenvolver habilidades específicas para operar seus instrumentos de trabalho. Tais habilidades, todavia, não são suficientes para resolver os problemas com os quais os docentes se deparam, pois as técnicas não dão conta do conhecimento científico nem da complexidade de situações de seu exercício

(PIMENTA; LIMA, 2005). Consoante Custodio (2012, p. 7), “[...] a realidade complexa em que a profissão de professor se define impede que a atividade que desempenha se reduza à aplicabilidade dessas técnicas”.

Nessa perspectiva de estágio centrado nas técnicas, o professor se reduz ao prático, que segue rotinas de intervenção técnica. A atividade de estágio se limita ao como fazer, às técnicas que devem ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento do manejo de classe e ao preenchimento de fichas (PIMENTA; LIMA, 2005). Tais atividades, embora necessárias, não possibilitam ao futuro profissional compreender o processo de ensino em seu todo. Essa perspectiva gera, segundo Pimenta e Lima (2005), um distanciamento da realidade escolar, visto que as disciplinas que compõem os cursos de formação que seguem esse modelo não estabelecem relações entre as teorias que desenvolvem e o que ocorre nas escolas.

A terceira perspectiva de estágio apontada por Pimenta e Lima (2005) é aquela centrada na aproximação da prática e da atividade teórica. Esse modelo visa à compreensão da relação entre teoria e prática, desenvolvendo uma postura de reflexão a partir da realidade, aproximando o futuro professor dos contextos em que atuará. Um conceito importante para esse modelo de estágio é o de práxis: uma atividade teórico-prática que envolve as dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e de intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente (PIMENTA, 1995). Pimenta e Lima (2005, p. 14) postulam que, nessa perspectiva, o estágio “[...] não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade”. Os professores orientadores de estágio, junto com seus alunos, devem se apropriar dessa realidade para analisá-la e questioná-la criticamente à luz de teorias. O estágio, conforme Maciel e Mendes (2010), deve possibilitar ao futuro professor a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos e o desenvolvimento de habilidades fundamentais à docência, como a criatividade, autonomia, tomada de decisão e reflexão sobre a atividade docente. O estágio é considerado, portanto, atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade (PIMENTA; LIMA, 2005).

A perspectiva do estágio como pesquisa, defendida por Pimenta e Lima (2005) como a mais apropriada atualmente, distancia-se da imitação de modelos e da aplicação de técnicas já elaboradas e compreende a aproximação entre teoria e prática através da pesquisa (CUSTODIO,

2012). Segundo Pimenta e Lima (2005, p. 14): “[...] a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários”.

O estágio deve promover pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos escolares vivenciados pelos futuros professores. Dessa forma, a postura e as habilidades de pesquisador podem ser desenvolvidas a partir de situações de estágio, permitindo ao futuro docente compreender e problematizar as situações que observa. De acordo com Maciel e Mendes (2010), a pesquisa pode fornecer instrumentos para que se entenda o que acontece na sala de aula e para que, assim, seja possível modificá-la. Essa seria, portanto, uma oportunidade de apropriação de conhecimentos teóricos e de produção de novos conhecimentos pelo futuro professor. Essa perspectiva de estágio valoriza a prática na formação dos profissionais, “[...] mas uma prática refletida, que os possibilita responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição” (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 16). Maciel e Mendes (2010, p. 8) asseveram que a pesquisa “[...] deve assumir um caráter formativo nos cursos de formação de professores, pois coloca o professor como sujeito crítico e criativo de sua formação”.

Em resumo, o estágio deve envolver: (1) o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensino-aprendizagem; (2) a experimentação do ensino, a elaboração, a execução e a avaliação de projetos não apenas nas salas de aula, mas em outros espaços da escola; (3) o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas; (4) a habilidade de leitura e reconhecimento de teorias presentes nas práticas pedagógicas das escolas.

Embora a perspectiva do estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio sejam consideradas importantes e apropriadas para a formação de professores no contexto atual, Pimenta e Lima (2005) apontam algumas de suas limitações, tais como as condições oferecidas pela escola pública para os espaços de reflexão coletiva e de pesquisa, a alta rotatividade do corpo docente, a falta de interesse dos sistemas públicos em investir na valorização e no desenvolvimento profissional dos professores.

Como vimos nesta seção, o estágio supervisionado não deve ser considerado à parte da prática dos cursos de formação docente nem ser oferecido como um componente isolado. Ao

contrário, deve possibilitar a integração entre conhecimentos teóricos e práticos, valorizar o processo investigativo e desenvolver uma postura crítico-reflexiva no futuro professor. Acrescento ainda que o estágio deve dar conta da formação dos futuros professores para o uso da tecnologia. Embora seja um tema bastante relevante atualmente, há poucas pesquisas que investigam a formação inicial do professor para o uso das tecnologias no contexto do estágio supervisionado. Com base em algumas dessas pesquisas, serão discutidas, a seguir, como as experiências de estágio influenciam na formação tecnológica do futuro professor.

3 AS EXPERIÊNCIAS DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

De acordo com Grove, Strudler e Odell (2004), professores em formação precisam ser orientados por professores já atuantes que os ajudem a prepará-los para os futuros contextos profissionais. Tais professores – chamados no contexto de estágio como professores regentes ou professores orientadores – têm, na visão dos autores, um papel fundamental na formação inicial do docente.

Grove, Strudler e Odell (2004) acreditam que o conhecimento sobre o ensino se desenvolve através da própria atividade de ensino em situações autênticas. Com base nas ideias de Vygotsky, os autores afirmam que, na relação entre professor regente e professor pré-serviço, as interações com o par mais competente ou mais experiente favorecem a aprendizagem do professor em formação sobre o ensino mais do que qualquer tentativa individual. No que diz respeito à formação para o uso das tecnologias digitais, foco deste artigo, professores regentes têm a função de apoiar e orientar os professores pré-serviço a integrar a tecnologia em suas práticas docentes, já que não é fácil para os professores pré-serviço desenvolverem esse conhecimento sozinhos (GROVE; STRUDLER; ODELL, 2004).

Infelizmente, segundo Grove, Strudler e Odell (2004), pesquisas mostram que os professores regentes geralmente não orientam os professores pré-serviço em relação ao uso da tecnologia no ensino e, por consequência, poucos professores pré-serviço têm a oportunidade de lidar com recursos tecnológicos durante o seu estágio. Isso acontece principalmente porque muitos professores regentes não tiveram a experiência (como alunos) de aprender com o uso da

tecnologia e também não experimentaram a tecnologia no ensino durante a sua formação inicial (GROVE, 2008). Acrescento ainda que muitos professores regentes não são incentivados pela escola a usar a tecnologia em sua prática.

Alguns fatores que influenciam a prática dos professores regentes quanto ao uso da tecnologia são detalhados por Grove, Strudler e Odell (2004) em uma pesquisa que investigou 16 professores regentes que preparavam professores pré-serviço para integrar a tecnologia em atividades de ensino-aprendizagem. Os autores apontam duas dimensões que afetam a prática dos professores regentes: a dimensão da tecnologia e a dimensão da orientação.

A primeira dimensão refere-se ao acesso e a outros fatores que influenciam o contexto tecnológico em que os professores regentes atuam. Dentro dessa dimensão, os autores apresentam quatro áreas: (1) acesso geral à tecnologia; (2) uso da tecnologia durante sua própria formação; (3) apoio técnico; (4) apoio administrativo. Em seu estudo, Grove, Strudler e Odell (2004) apontaram que todos os professores regentes tinham pelo menos um computador conectado à internet em sua sala de aula e a maioria também tinha acesso ao laboratório de informática da escola. Muitos professores regentes relataram o apoio de coordenadores de tecnologia da escola que os ajudavam com sugestões e materiais para o planejamento de aulas, iam à sala de aula para resolver problemas técnicos e apresentavam novos *softwares*. Alguns professores regentes apontaram ainda o apoio de diretores da escola que acreditavam no potencial da tecnologia para o ensino e buscavam equipar a escola com computadores para os alunos.

A segunda dimensão refere-se à percepção do professor regente sobre o seu papel como orientador. Dentro dessa dimensão, os autores apresentam duas áreas: (1) as concepções do professor regente sobre como o professor pré-serviço aprende a ensinar e (2) as concepções sobre os tipos de suporte que os professores pré-serviço precisam dos professores regentes. Os resultados do estudo de Grove, Strudler e Odell (2004) mostraram que todos os professores regentes acreditam que os professores pré-serviço aprendem na prática, ou seja, entrando em uma sala de aula e ministrando a aula. A maioria também acredita que os professores pré-serviço aprendem pela observação. Muitos apontaram ainda o valor da reflexão depois das aulas. Alguns poucos disseram que os professores pré-serviço aprendem a ensinar aplicando o que aprenderam durante o curso de graduação e pelas experiências e observações anteriores como alunos. Já em relação aos tipos de suporte necessários para o professor em formação, os

professores regentes acreditam que o suporte emocional e uma boa relação de comunicação são muito importantes. O professor pré-serviço deve se sentir confortável em fazer perguntas e compartilhar suas reflexões sobre as aulas. Além disso, todos os professores regentes acreditam que a demonstração da prática, ou seja, modelar (exemplificar) determinadas estratégias de ensino é fundamental para os professores pré-serviço. Muitos mencionaram ainda orientações relacionadas à disciplina e ao planejamento.

Vimos que o acesso e a experiência com a tecnologia, o incentivo e o suporte oferecido pela escola, bem como a percepção de seu papel na orientação dos futuros professores, são fatores que influenciam a prática dos professores regentes. Estes, por sua vez, têm grande influência na formação inicial do docente no que diz respeito ao uso da tecnologia. Bullock (2004) realiza um estudo de caso que descreve as experiências de duas professoras pré-serviço na tentativa de integrar a tecnologia em sua prática docente durante o estágio. Segundo o autor, o professor regente atua como uma figura central na motivação ou na inibição do uso da tecnologia.

Nesse estudo, Bullock (2004) relata que uma professora pré-serviço, que inicialmente rejeitava a tecnologia como ferramenta de apoio à aprendizagem, ao fazer o seu estágio com uma professora regente experiente e otimista em relação à tecnologia, tornou-se adepta ao seu uso, sabendo quando e como usá-la em suas aulas. Por outro lado, uma professora pré-serviço que acreditava no potencial da tecnologia para o ensino, acabou sendo desmotivada a usá-la em suas aulas durante o estágio. O acesso ao laboratório de informática na escola era limitado e a única atividade que ela e sua professora regente haviam planejado no laboratório acabou levando muito tempo. A professora regente achou melhor, então, abandonar a ideia de fazer atividades com o uso dos computadores. Ela preocupava-se em trabalhar com os alunos todo o conteúdo do livro didático e decidiu que só tentaria fazer alguma atividade com o uso da tecnologia se sobrasse tempo no final do ano. Para a professora, a tecnologia era apenas um adicional no currículo, não uma ferramenta que poderia ajudar a promover a aprendizagem.

Não apenas a prática do professor regente, mas também outros fatores relacionados ao estágio podem influenciar a formação inicial do professor para o uso das tecnologias. De acordo com Grove (2008), o local do estágio precisa ser olhado com atenção pelos programas de formação de professores, pois é lá onde os futuros docentes passam por experiências práticas na sala de aula. Segundo a autora, tais experiências são fundamentais na formação desse profissional, já que

permitem explorar a relação entre as teorias aprendidas durante a graduação e a realidade da prática de sala de aula. O estágio docente é um componente importante na preparação de professores como uma forma de estabelecer práticas com o uso da tecnologia que eles empregarão no futuro. Por isso, os programas de formação de professores devem se preocupar em selecionar cuidadosamente tanto os locais de estágio quanto os professores regentes que trabalharão com os professores em formação, já que as influências do contexto tecnológico e do professor regente são cruciais no ganho de experiência dos professores pré-serviço sobre o uso da tecnologia no ensino (GROVE, 2008).

Grove (2008) afirma que cada estágio é um contexto único. Isso quer dizer que duas experiências na mesma escola podem ser bem diferentes, gerando distintos resultados no que diz respeito ao uso da tecnologia no ensino pelo professor pré-serviço. Em seu estudo, a autora aponta quatro fatores relacionados ao contexto de estágio que influenciam a formação inicial do professor para o uso da tecnologia: (1) as expectativas sobre o uso da tecnologia; (2) o acesso à tecnologias digitais; (3) o suporte técnico; (4) o professor regente.

De acordo com Grove (2008), não podemos pressupor que todos os professores em formação queiram usar a tecnologia durante o seu estágio docente. A autora relata estudos que mostram que em muitos contextos de estágio docente não se exige nem se espera que professores pré-serviço utilizem a tecnologia. Outro estudo relatado por ela indica que muitos professores regentes ainda não têm habilidades suficientes para usar a tecnologia para o ensino e, por consequência, não incentivam os professores pré-serviço a utilizá-la, conforme já apontado. A autora recomenda, portanto, que o programa de formação docente e o professor regente estabeleçam expectativas claras sobre o uso da tecnologia pelos professores em formação.

Em relação ao acesso à tecnologia, Grove (2008) afirma que o acesso insuficiente aos recursos tecnológicos é um obstáculo na implementação da tecnologia na formação inicial do professor. O nível de acesso pode variar muito de um local de estágio para outro. Nas palavras da autora, “[...] as configurações podem incluir de um a muitos computadores em sala de aula, acesso a um computador portátil para o uso em sala de aula ou o acesso a um laboratório de informática na escola” (GROVE, 2008, p. 3). Quanto maior o acesso à tecnologia, mais frequente é o seu uso em aula pelos professores pré-serviço (GROVE, 2008).

O suporte técnico é, por sua vez, um fator importante para a integração da tecnologia pelos professores pré-serviço, principalmente aqueles que ainda não estejam familiarizados com

novos laboratórios, novas ferramentas ou versões diferentes de *software* (GROVE, 2008). De acordo com a autora, embora muitos professores em formação possuam habilidades tecnológicas, seus conhecimentos de como usar a tecnologia para fins pedagógicos é geralmente limitado.

Por fim, assim como Bullock (2004) e como Grove, Strudler e Odell (2004), Grove (2008) afirma que os professores regentes são fundamentais para a formação dos professores do século XXI. Suas ações e suas crenças têm um impacto direto sobre o que os professores pré-serviço fazem e aprendem durante o estágio docente. Assim, seus conhecimentos tecnológicos, sua habilidade de modelar aulas que integrem a tecnologia e o apoio dado ao professor pré-serviço para suas aulas com uso da tecnologia são fatores que influenciam a formação inicial do professor para o uso da tecnologia (GROVE, 2008).

Bullock (2004), assim como Grove (2008), aponta fatores que podem motivar ou inibir o uso da tecnologia pelo professor pré-serviço durante o estágio. Abaixo, são apresentadas duas listas com base no autor: a primeira, com os fatores considerados motivadores do uso da tecnologia; a segunda, com os fatores inibidores.

Fatores motivadores

- O uso da tecnologia pelo professor regente;
- O incentivo e a colaboração do professor regente com o professor pré-serviço a fim de desenvolver aulas com uso da tecnologia;
- A oferta de *workshops* sobre tecnologia no ensino e outros tipos de instrução oferecidos pela universidade ou pela escola de estágio;
- O entusiasmo dos alunos (e de seus pais) em usar a tecnologia para a aprendizagem;
- O desejo do professor pré-serviço em usar a tecnologia;
- A percepção da tecnologia como parte integrante do processo de ensino e não apenas como um adicional;
- A observação e a participação em atividades com o uso da tecnologia bem-sucedidas;
- O acesso à tecnologia e o suporte tecnológico oferecido na escola.

Fatores inibidores

- O pouco ou nenhum uso da tecnologia na prática docente do professor regente;
- A percepção da tecnologia por parte do professor regente como um adicional, e não como uma ferramenta de aprendizagem;
- O medo do que pode acontecer se a tecnologia falhar durante a aula;
- A observação ou participação em experiências negativas com o uso da tecnologia;
- O acesso limitado (ou a falta de acesso) à tecnologia e suporte técnico oferecido na escola.

O entusiasmo dos alunos com a tecnologia e a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos, apontados por Bullock (2004) como fator motivador e fator inibidor do uso da tecnologia pelo professor pré-serviço, respectivamente, também aparecem no estudo de Fadini et al. (2013). Os autores, que investigaram as percepções de professores em formação de uma universidade federal brasileira em relação ao uso da tecnologia durante o estágio em Língua Inglesa, afirmam que a grande maioria considerou a experiência de usar a tecnologia durante o estágio como positiva por perceber a motivação dos alunos nas aulas em que a tecnologia era usada. Os professores pré-serviço relataram ainda que a tecnologia permitiu uma aproximação da linguagem, interesse e expectativas dos alunos. Por outro lado, a dificuldade de acesso a equipamentos multimídia na escola e a censura do acesso a alguns *sites*, como o *Facebook*, por exemplo, foram vistos como aspectos negativos pelos professores em formação.

Com base no que foi discutido nesta seção, pode-se afirmar que a figura do professor regente e as experiências bem-sucedidas no estágio são muito importantes. Em primeiro lugar, o professor regente deve estar preparado tanto para usar quanto para orientar o professor pré-serviço para empregar a tecnologia a fim de promover a aprendizagem. Para tanto, é necessário que o professor regente tenha acesso à tecnologia, seja incentivado pela escola a usá-la e perceba as potencialidades da tecnologia para o ensino. Além disso, é preciso que o professor regente saiba demonstrar o uso da tecnologia no ensino para os professores pré-serviço, incentive-os e oriente-os a fazer o mesmo. Dessa forma, o professor pré-serviço é influenciado de forma positiva pelo professor regente e tende a integrar a tecnologia em sua prática docente.

Conclui-se, portanto, que o acesso à tecnologia, a reflexão sobre seu papel no ensino, a demonstração de seu uso em sala de aula, o incentivo, apoio e orientação para que o professor pré-serviço elabore e aplique suas aulas com o uso da tecnologia durante o estágio são fatores

que propiciam a formação inicial do docente para o uso da tecnologia e devem ser enfatizados nos programas de formação docente. Mas como isso deve ser feito? Que ações o professor regente deve realizar durante o estágio para promover essa formação?

Para ajudar a responder a essas perguntas, apresento, na seção a seguir, uma abordagem para a formação inicial do professor para o uso das tecnologias digitais no contexto do estágio supervisionado.

4 A ABORDAGEM PRO-TECNOLOGIA

Em uma pesquisa realizada por esta autora (CARDOSO, 2015), investigou-se a prática de uma professora regente de inglês com um grupo de cinco licenciandas ao realizarem seu estágio em um colégio de aplicação no Rio de Janeiro, durante um ano letivo. A pesquisa teve como objetivo investigar as ações realizadas pela professora regente para promover a formação das licenciandas para o uso das tecnologias durante o estágio e identificar as contribuições de tais ações para a formação das referidas licenciandas.

Ao iniciar o estágio, as cinco licenciandas haviam tido pouca ou nenhuma formação para o uso da tecnologia durante a graduação e tinham uma visão um pouco limitada sobre o seu uso para o ensino. Durante o ano letivo, as licenciandas acompanharam a professora regente em suas aulas de inglês e foram envolvidas em atividades com o uso da tecnologia realizadas com os alunos.

Os resultados indicaram diferentes ações realizadas pela professora na formação tecnológica das licenciandas, que foram divididas em três categorias: aquelas relacionadas ao fazer pedagógico, aquelas no âmbito das relações interpessoais e aquelas que se referem à organização do estágio. As ações relacionadas ao fazer pedagógico são as que estão mais voltadas para o papel do professor de ensinar. Já ações relacionadas às relações interpessoais são aquelas que envolvem atitudes da professora regente diante das licenciandas e certas questões afetivas. As ações relacionadas à organização são aquelas que fazem referência a como o programa de estágio foi organizado pela professora.

As ações relacionadas ao fazer pedagógico identificadas na pesquisa foram: apresentar as ferramentas digitais às licenciandas e mostrar como usá-las; possibilitar e incentivar a familiarização das licenciandas com as ferramentas tecnológicas; verificar o andamento das tarefas delegadas

às licenciandas; guiar as licenciandas na preparação das atividades; fornecer *feedback* às licenciandas em relação às tarefas que realizavam; promover reflexões sobre as atividades e sobre a tecnologia. As ações no âmbito das relações interpessoais foram: utilizar o *e-mail* como meio de comunicação além dos encontros presenciais na escola; promover o trabalho colaborativo; aprender a utilizar determinadas ferramentas junto com as licenciandas; assumir não ser especialista em tecnologia; pedir as opiniões das licenciandas, levá-las em consideração e valorizá-las, assim como suas ideias e contribuições; compartilhar experiências; compartilhar o poder com as licenciandas; incentivar a pesquisa e a participação em eventos acadêmicos. Finalmente, as ações referentes à organização do estágio foram: envolver as licenciandas de forma gradual em atividades didáticas com o uso da tecnologia; oferecer orientações sobre as atividades com bastante antecedência; dedicar várias orientações à discussão das atividades.

A pesquisa também mostrou que as ações da professora regente contribuíram para o engajamento das licenciandas nas atividades de estágio, a familiarização com ferramentas tecnológicas, a superação da resistência à tecnologia, a ampliação da visão sobre tecnologia no ensino, o aumento da confiança no uso da tecnologia no ensino, a criação do hábito de reflexão crítica, o estímulo ao uso da tecnologia em seus contextos profissionais e o interesse pela pesquisa e pela continuação da formação acadêmica.

Com base nos resultados da pesquisa, faz-se pensar em uma abordagem de formação inicial de professores para o uso das tecnologias digitais no contexto do estágio supervisionado, que chamo de PRO-Tecnologia. O acrônimo PRO refere-se às três categorias de ações da professora regente, que são fundamentais para essa abordagem – ações relacionadas ao fazer Pedagógico, ações relacionadas às Relações interpessoais e ações relacionadas à Organização. PRO pode ainda fazer alusão à sílaba inicial de “professor” e de “profissional” ou ao sufixo “pro” (ou “pró”), que significa “movimento para frente”.

A abordagem PRO-Tecnologia fundamenta-se na perspectiva do estágio como pesquisa apontada por Pimenta e Lima (2005). Entende que a tecnologia deve ser parte integrante – e não suplementar – do ensino e que o professor deve saber usá-la como uma ferramenta pedagógica, apropriando-se crítica e criativamente dela.

Para que essa abordagem seja utilizada na formação inicial docente, é preciso que a escola-campo de estágio disponha de alguns recursos tecnológicos. O acesso à tecnologia é uma

condição necessária com vistas que a formação docente para seu uso aconteça. Quanto mais recursos tecnológicos a escola oferecer, mais fácil será para o professor ter acesso a eles e, por consequência, envolver os alunos e estagiários em atividades que integrem a tecnologia. No entanto, mesmo com algumas limitações, como no caso do contexto da pesquisa realizada, é possível investir nessa formação.

O ponto central dessa abordagem está nas ações que deverão ser realizadas pelo professor regente que o estagiário acompanhará durante seu estágio na escola. Ações essas que estão relacionadas ao fazer pedagógico, às relações interpessoais e à organização do estágio, conforme descritas anteriormente.

Os primeiros passos têm a ver com as ações relacionadas à organização do estágio, ou seja, com o planejamento das atividades de estágio pelo professor regente. Antes de mais nada, ele deve pensar em atividades com o uso da tecnologia a serem realizadas nas turmas sob sua regência. Essas atividades podem envolver diferentes ferramentas (como *Google*, plataforma *Moodle*, *Glogster*, *Padlet*, *Bitstrips*, etc.) e diferentes objetivos de aprendizagem. As atividades podem ainda ser realizadas com diferentes aparelhos eletrônicos. Se o professor verificar que os alunos – ou a maioria deles – possuem *smartphones*, por exemplo, pode propor uma atividade em que façam uso desses aparelhos, caso considere apropriado.

Em seguida, o docente deve envolver os estagiários nessas atividades de forma gradual. Em um primeiro momento, eles atuariam apenas como observadores, enquanto o professor regente realiza a atividade com os alunos. Em um segundo momento, os estagiários passam a ser colaboradores, ou seja, começam a participar mais ativamente da atividade, seja ajudando no planejamento, seja contribuindo em sua elaboração, seja monitorando os discentes. Por fim, os estagiários passam a autores, selecionando a ferramenta tecnológica a ser usada, planejando, elaborando e executando a atividade.

O contato do professor regente com os estagiários tem que ir além dos limites da sala de aula. É preciso que haja um momento – pelo menos semanal – para que professor e estagiários se encontrem a fim de conversar sobre questões pedagógicas. É claro que a quantidade de tempo dedicado a esse encontro pode variar de acordo com a disponibilidade do professor, da quantidade de estagiários, das condições da escola, etc. Mas é crucial que tal encontro aconteça. O docente, caso considere conveniente, pode estender esse encontro presencial a um contato *on-line*. Para

dar avisos e instruções, realizar discussões e reflexões, por exemplo, o professor pode trocar *e-mails* com os estagiários, criar um grupo em uma rede social (como o *Facebook*) ou em um aplicativo de mensagem instantânea (como o *WhatsApp*), utilizar uma plataforma virtual. Esse encontro – seja ele presencial ou *on-line* – será o lugar da orientação ao estagiário.

É durante a orientação que o professor regente deve desenvolver as ações relacionadas ao fazer pedagógico. Ele deve apresentar ferramentas digitais aos estagiários e mostrar como usá-las, focando não apenas os seus aspectos técnicos, mas mostrando seu uso pedagógico, dando exemplos de atividades em que tais ferramentas poderiam ser utilizadas. O professor deve também possibilitar e incentivar a familiarização com as ferramentas tecnológicas, ou seja, os estagiários devem ter acesso às ferramentas que o docente utilizará em suas atividades e devem ter tempo para manuseá-las, experimentá-las e aprender a utilizá-las.

Como vimos, o estagiário atua não apenas como observador, mas como colaborador e autor de atividades a serem realizadas com as turmas. Sendo assim, cabe ao professor regente guiar os estagiários na preparação das atividades em que são colaboradores ou autores. Essa ação de “guiar” abrange dar instruções sobre a elaboração da atividade, retomar as instruções, tirar dúvidas dos estagiários, dar sugestões, indicar próximos passos a serem tomados, etc. Além de guiar, o professor precisa verificar o andamento das tarefas delegadas aos estagiários, para que percebam que estão sendo acompanhados. Também é importante dedicar várias orientações à discussão das atividades, ação que está relacionada à organização do estágio. O professor deve planejar um cronograma que possibilite que uma mesma atividade didática seja abordada em diferentes encontros de orientação, seja para discutir sobre sua elaboração, seja para refletir sobre sua realização. Ainda no que diz respeito à organização, é importante o professor regente se planejar para oferecer orientações sobre as atividades com bastante antecedência, principalmente aquelas em que os estagiários terão uma participação maior, para que eles tenham tempo de se preparar, de experimentar a ferramenta e de discutir com os outros estagiários, se for o caso.

Voltando às ações no âmbito do fazer pedagógico, o professor deve, durante a orientação, fornecer *feedback* aos estagiários em relação às tarefas realizadas por eles. Tal *feedback* é valorizado pelos estagiários, pois os informa sobre sua *performance* e os ajuda a progredir.

A orientação deve também ser um espaço para a discussão de artigos que abordem práticas de uso da tecnologia. Muitos estagiários não tiveram uma formação voltada para o uso da

tecnologia durante o curso de licenciatura – seus professores não usavam a tecnologia como uma ferramenta pedagógica, não havia oferta de cursos sobre a tecnologia no ensino ou os cursos sobre tecnologia consistiam em um mero treinamento para determinados recursos ou programas. Por isso, também é muito provável que eles não tenham feito leituras de artigos e pesquisas sobre o tema. O professor regente, portanto, caso perceba que essa é a realidade de seus estagiários, deve sugerir leituras e propor discussões sobre a questão da tecnologia no ensino. Dessa forma, a relação entre teoria e prática se mostrará mais explícita no contexto do estágio supervisionado.

A última ação relacionada ao fazer pedagógico do professor regente que é fundamental para a abordagem PRO-Tecnologia é a promoção de reflexões sobre as atividades e sobre a tecnologia. É preciso que o estagiário se aproprie criticamente da tecnologia e, para isso, ele precisa refletir sobre ela. O professor regente deve, portanto, criar o hábito da reflexão nos estagiários. Refletir sobre a prática, refletir sobre a tecnologia, refletir sobre as atividades.

Para promover a reflexão sobre a prática e sobre as atividades, o professor regente deve levar os estagiários a utilizarem conhecimento para descreverem, analisarem e avaliarem o que fizeram a fim de compreender e reconstruir suas ações. O professor regente deve envolver os estagiários em questionamentos que incluam intervenções e mudanças em suas práticas ou nas atividades elaboradas, levando em consideração o contexto social em que estão inseridos. O professor deve ainda levar o aluno a pensar sobre o papel da tecnologia em cada atividade realizada, compreendendo suas potencialidades e também suas limitações. É importante que a reflexão esteja presente em diversos momentos da orientação, em especial após a realização de cada atividade com o uso da tecnologia. O professor pode criar um roteiro de perguntas que ajude os estagiários nesse processo de reflexão. Uma proposta de roteiro seria esta:

- Você acha que a atividade foi adequada para a turma? Por quê?
- Quais foram os aspectos positivos dessa atividade? Por quê?
- E quais foram os aspectos negativos? Por quê?
- O que você mudaria na atividade caso ela fosse aplicada novamente? Por quê?
- Você acha que a tecnologia favoreceu a realização dessa atividade? Por quê?

Perguntas desse tipo podem ajudar os alunos a compreender melhor as ações docentes, a pensar sobre o contexto em que estão inseridos, a confrontar a prática com as teorias estudadas, a entender o papel da tecnologia no ensino. É claro que essas perguntas não precisam

ser seguidas à risca, mas podem ser adaptadas, modificadas ou servirem apenas como uma base utilizada pelo professor regente para estimular a reflexão nos seus estagiários.

Algumas ações do professor regente no âmbito das relações interpessoais também são fundamentais nessa abordagem. O bom relacionamento entre professor regente e estagiários é muito importante no processo de formação inicial. Bullock (2004) e Grove, Strudler e Odell (2004) destacam a importância do suporte emocional, da relação de comunicação, do incentivo e da colaboração do professor regente, que é visto como uma figura central na motivação do uso da tecnologia pelos futuros professores.

Uma dessas ações no âmbito das relações interpessoais é promover o trabalho colaborativo entre os estagiários. Além das discussões, reflexões e orientações, que são realizadas com todo o grupo, ao delegar tarefas aos estagiários, como o planejamento de uma atividade com uso da tecnologia, por exemplo, é importante que eles possam trabalhar em conjunto. A colaboração com pares pode criar um ambiente menos “ameaçador” do que o trabalho individual, já que um estará ajudando o outro. Além disso, aqueles estagiários mais resistentes ou que têm mais dificuldade com a tecnologia terão o suporte dos outros.

Duas ações muito importantes do professor regente que podem ajudar os estagiários a superar a resistência tecnológica e aumentar a confiança no uso da tecnologia no ensino são assumir não ser especialista em tecnologia e aprender a utilizar determinadas ferramentas junto com eles. Ao afirmar que seu conhecimento técnico sobre informática é limitado, os estagiários – mesmo aqueles que mais resistem à tecnologia – podem se sentir mais confortáveis e entender que é possível integrar a tecnologia em sua prática, mesmo sem ter domínio sobre todos os recursos e ferramentas digitais disponíveis.

O que os estagiários precisam perceber é que o anseio em enriquecer a prática docente, motivar os alunos e promover neles uma aprendizagem significativa é mais importante do que o conhecimento técnico. Em outras palavras, é mais importante entender a tecnologia como uma ferramenta pedagógica, apropriar-se dela de forma crítica e refletir sobre ela, mesmo que o seu domínio de ferramentas não seja muito extenso, do que saber manusear inúmeros programas, aplicativos e recursos do computador e acabar reproduzindo as práticas consideradas tradicionais. Aprender a usar uma nova ferramenta tecnológica junto com os estagiários ajuda a reforçar essa ideia. O professor regente pode e deve mostrar ao estagiário que não conhece

muitas dessas ferramentas, mas que está disposto a aprender, seja com estagiários, seja com outro professor, seja com alunos. Isso também é um incentivo para os estagiários, de sorte que eles percebam que o docente vive em um constante processo de aprendizagem.

Ainda no âmbito das relações interpessoais, o professor deve, ao longo do estágio, pedir as opiniões dos estagiários, levá-las em consideração e valorizá-las, assim como suas ideias e contribuições. Ao fazer isso e ao atribuir responsabilidades, o professor regente acaba compartilhando o poder com os estagiários, o que é positivo, já que isso pode contribuir para reforçar o papel ativo que o estagiário deve ter durante o estágio e para engajá-lo nas discussões, nas reflexões, enfim, em todas as atividades do estágio.

Compartilhar experiências prévias também está no âmbito das relações interpessoais. Contar experiências passadas com o uso da tecnologia pode intensificar o vínculo afetivo entre professor regente e estagiários, fazer com que eles se sintam menos receosos ao saber de possíveis experiências que não foram bem-sucedidas e, é claro, contribuir para a construção do conhecimento dos estagiários sobre o uso das tecnologias no ensino.

O professor regente também deve incentivar a pesquisa e a participação em eventos acadêmicos. Investigar e refletir sobre sua prática, levando em consideração o contexto social em que se insere, e, por consequência, produzir conhecimentos e teorias que contribuam para a melhoria das práticas de ensino e de seus resultados são características da perspectiva do estágio como pesquisa e da pesquisa no estágio (PIMENTA; LIMA, 2005).

A pesquisa já é incentivada pelo professor regente na medida em que promove as leituras de artigos sobre o uso pedagógico da tecnologia, as discussões, as reflexões sobre as atividades. No entanto, também é interessante que o professor incentive os licenciandos a divulgarem suas descobertas. Muitas vezes, os alunos de graduação têm o desejo de se envolver em pesquisas e apresentá-las em eventos acadêmicos, mas não sabem por onde começar ou não têm nenhum professor que os auxilie. Esse contato mais próximo com o professor regente pode ser um pontapé inicial para os estagiários. O professor regente pode auxiliá-los em suas pesquisas, atuando como um orientador. Dessa forma, os estagiários podem perceber a importância da participação em eventos acadêmicos como um meio de aprender e de compartilhar conhecimento, seja sobre a questão da tecnologia, seja sobre outras questões relacionadas à educação, e podem se interessar em continuar sua formação acadêmica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo levantou uma discussão a respeito do estágio supervisionado e da formação de futuros professores para usar as tecnologias digitais em suas aulas e apresentou uma abordagem de formação chamada PRO-Tecnologia. Como vimos, essa abordagem considera o professor regente como uma figura central na formação inicial de professores no contexto do estágio supervisionado. É preciso que esse professor se dedique e se comprometa com os estagiários que o acompanham. A escola, por sua vez, precisa dar condições para que isso aconteça, oferecendo, por exemplo, um espaço para que o professor se reúna com seus estagiários e a inclusão desse tempo de reunião na carga horária do professor. Por isso, é necessário que as universidades escolham com cautela as suas escolas-campo de estágio e que, sempre que possível, deem preferência aos colégios de aplicação, pois eles foram justamente criados para ser um espaço de formação docente. Além disso, é preciso que os docentes universitários que ministram as disciplinas vinculadas ao estágio mantenham uma parceria com os professores regentes das escolas, para garantir que a formação para o uso das tecnologias digitais aconteça. Um dos grandes benefícios para o professor regente que se comprometer com os estagiários e que basear sua prática nessa abordagem é que essa é uma via de mão dupla. Ao contribuir para a formação dos estagiários para o uso da tecnologia, ele também estará fazendo parte de uma espécie de formação continuada, visto que estará em constante aprendizado, não apenas sobre as tecnologias, mas também sobre outras questões pedagógicas.

Acredita-se que essa abordagem pode fazer com que os estagiários se engajem nas atividades de estágio, criem o hábito da reflexão crítica e se interessem pela pesquisa e pela continuação da formação acadêmica. No que diz respeito às tecnologias, mais especificamente, a abordagem contribui para que os estagiários se familiarizem com ferramentas que ainda não conhecem e superem a resistência a elas, já que muitas vezes o estagiário tem medo de usar a tecnologia para ensinar. A abordagem ajuda, portanto, o estagiário a aumentar sua confiança no uso da tecnologia no ensino. Além disso, a abordagem pode ajudar a ampliar ou a modificar a visão que o estagiário tem sobre a tecnologia no ensino, já que frequentemente não consegue ver o seu potencial. Como consequência, é bastante provável que o estagiário, quando se tornar professor, passe a utilizar a tecnologia em seus contextos profissionais.

Cabe ressaltar que, embora a abordagem – sozinha – ofereça contribuições bastante consideráveis para a formação inicial docente no que diz respeito à tecnologia, o ideal é que ela seja combinada com outras estratégias ao longo do curso de licenciatura.

6 REFERÊNCIAS

BULLOCK, D. Moving from theory to practice: an examination of the factors that pre-service teachers encounter as they attempt to gain experience teaching with technology during field placement experiences. *Journal of Technology and Teacher Education*, v. 12, n. 2, p. 211-237, 2004.

CARDOSO, A. C. S. *Formação inicial de professores de inglês para o uso das tecnologias digitais: uma pesquisa-ação no contexto do estágio supervisionado*. 2015. 235 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CUSTODIO, C. M. S. A formação inicial do professor e a função escola-campo de estágio: desafios e possibilidades. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Anped, 2012.

FADINI, V. S. A. et al. Percepções sobre o uso de tecnologia no estágio supervisionado em língua inglesa. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, Vitória, v. 7, n. 8, p. 345-356, 2013.

GROVE, K. Student teacher ICT use: field experience placements and mentor teacher influences. *OECD ICT and Teacher Training Expert Meeting*, Paris, p. 1-5, 2008.

GROVE, K.; STRUDLER, N.; ODELL, S. Mentoring toward technology use: cooperating teacher practice in supporting student teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, v. 37, n. 1, p. 85-109, 2004.

MACIEL, E. M.; MENDES, B. M. M. O estágio supervisionado na formação inicial: algumas considerações. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6., 2010, Teresina. *Anais...* Teresina: UFPI, 2010. p. 1-9.

MENONCIN, C. O estágio supervisionado nos cursos de Letras: apontamentos sobre o estado do Paraná. *Revista Linguagem*, São Carlos, v. 21, p. 1-8, 2013.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 94, p. 58-73, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiésis*, Santa Catarina, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005.

Recebido em 19 de julho de 2016.

Aceito em 20 de setembro de 2016.