



ESTÁGIO CURRICULAR EM CONTEXTOS NÃO-FORMAIS: INTERFACES COM DESAFIOS NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Ana Paula Teixeira Bruno Silva
*Universidade Federal Rural de
Pernambuco.*

Ivanda Maria Martins Silva
*Universidade Federal Rural de
Pernambuco.*

Resumo

Os processos de aprendizagem em espaços não-formais vêm ganhando destaque nas discussões teórico-práticas nos cursos de licenciatura, tendo em vista a necessidade de formar os estagiários não apenas para a escola, mas, sobretudo, para os constantes desafios da educação que transcendem os muros do espaço escolar. A educação não-formal corresponde às atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos, ou seja, qualquer atividade educacional organizada e estruturada que não corresponda exatamente à definição de “educação formal” (GHANEM e TRILLA, 2008). Este trabalho pretende ampliar as reflexões teórico-metodológicas sobre o estágio curricular em um curso de Licenciatura em Física na modalidade a distância ofertado pela UFRPE/UAB, priorizando a prática do estágio na educação não-formal.

Palavras-chave: Educação a Distância; Estágio Curricular Supervisionado; Educação não-formal.

SUPERVISED CURRICULAR STAGE INNOFORMAL CONTEXTS: INTERFACES WITH CHALLENGES IN DISTANCE EDUCATION

Abstract

The processes of learning in non-formal education have gained prominence in the theoretical and practical reflections on licensiature courses, in view of the need to educate the trainees not only to school, but mainly to the constant challenges of education that transcend the walls the school environment. The non-formal education corresponds to activities or programs organized outside the regular school system, with well-defined educational objectives, in other words, any organized and structured educational activity that does not correspond exactly to the definition of "basic education" (GHANEM and TRILLA, 2008). This paper intends to extend the theoretical and methodological discussions on the Supervised Curricular Stage in Physics Licensiature course in the distant modality in UFRPE/UAB, prioritizing stage practice in non-formal education.

Keywords: Distance Education; Supervised Curricular Stage; Non-formal contexts.

Percursos iniciais: regulamentação e contribuições da EAD para formação docente

Os desafios na formação docente em um país continental como o Brasil são imensos e refletem a necessidade de maiores investimentos em políticas públicas direcionadas à educação. Nesse contexto brasileiro, a educação a distância (EAD) surge, visando à demanda crescente pela qualificação profissional de professores para educação básica.

Em diversos municípios brasileiros, ainda encontramos um número expressivo de professores que atuam sem formação acadêmica compatível com o seu perfil de atuação profissional. Desse modo, em função das demandas das escolas, situadas em zonas rurais e em contextos diversos dos grandes centros metropolitanos, os professores assumem as salas de aulas sem as qualificações requeridas pela própria legislação educacional, a exemplo da nacional. No

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 1996).

Para garantir a qualificação profissional dos docentes, a Lei nº 9394/96 ainda aponta para a importância dos cursos de licenciatura, no âmbito do ensino superior, como formação requerida para o exercício do magistério na educação básica. Nesses termos, a educação a distância é compreendida como alternativa para essa formação docente. No entanto, ressalta-se que essa Lei destaca a preferência pela modalidade presencial na formação inicial dos docentes, como observamos no seu Art. 62, § 3º:

A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996).

Certamente, a educação a distância ainda é vista sob as lentes preconceituosas, em virtude do paradigma presencial ainda revelar-se de modo significativo como modelo para os processos de ensino-aprendizagem mais promissores. Como formar professores, de modo qualitativo, tendo em vista a modalidade da educação a distância como eixo norteador para as práticas docentes mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação? Sem dúvida, esse questionamento vem sendo amplamente discutido desde que se tem observado a rápida expansão da EAD no Brasil.

No CensoEAD.BR (2010), verifica-se que os cursos a distância voltados para a formação de professores são os que mais crescem atualmente, representando 31,5% da oferta, seguidos pelos cursos na área de gestão e/ou administração com 19 %. Pode-se notar uma demanda crescente nas áreas de pedagogia e formação de professores, em função da precária qualificação profissional/acadêmica dos docentes que atuam na educação básica.

Conforme dados do *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro* (BRASIL, 2010), há uma demanda crescente por formação profissional na área de pedagogia, em função da baixa qualificação profissional/acadêmica de docentes que atuam na educação básica. Segundo o referido estudo, se for considerado apenas o nível básico de ensino, nota-se que apenas 68,4% dos professores que atuam na educação básica têm formação superior, quando a Lei de nº 9.394/96 já havia estabelecido o prazo até o ano de 2007 para que os professores em serviço tivessem a oportunidade de investir em sua formação adequada para o exercício da docência.

Aos poucos, a EAD começa a ser regulamentada no Brasil e passa a ser compreendida como modalidade promissora para a formação profissional. Em 2005, o Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro, Art. 1º, define a EAD como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores

desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005).

Em 2006, é instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), pelo Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006, para promover o “desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Com a crescente expansão do Sistema UAB, os dados revelam a oferta de variados cursos de licenciatura na modalidade a distância, distribuídos em 636 polos localizados em diversos municípios do Brasil (TEATINI, 2012).

Vale salientar que a UAB apresenta cursos e programas diversos, tais como: licenciaturas, graduação em Biblioteconomia, bacharelados, tecnólogo, especializações para professores em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Programa Mídias na Educação, Programa Nacional de Formação em Administração Pública – PNAP, além de outros. No Sistema UAB, aperfeiçoamento e especializações direcionados à qualificação profissional dos educadores articulam-se às ações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O PARFOR foi instituído pelo MEC, por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), com a finalidade de organizar planos estratégicos de formação docente. Destacam-se três situações nos processos de formação docente: 1) professores que ainda não têm formação superior (cursos de primeira licenciatura); 2) docentes já formados, mas que atuam em área diferente daquela em que se formaram (cursos de segunda licenciatura); 3) bacharéis que não cursaram licenciatura, os quais necessitam de formação complementar para o exercício do magistério.

É nesse contexto que a educação a distância vem sendo difundida por ações e programas orientados para a democratização dos processos de ensino-aprendizagem mediados pelas tecnologias. Diversos autores debruçam-se sobre os desafios da EAD e revelam suas concepções sobre essa modalidade educacional em franca expansão

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 155-179, Novembro, 2013.

no cenário mundial (LÉVY, 1999; MORAN, 2002; MOORE e KEARSLEY, 2007; LITTO e FORMIGA, 2009; TORI, 2010).

Na EAD os processos de ensino-aprendizagem são mediados por tecnologias, considerando as relações entre professores e alunos que estão separados espacial e/ou temporalmente, no entanto, permanecem conectados por uma série de recursos tecnológicos (MORAN, 1994).

Segundo Moore e Kearsley (2007), a EAD revela-se como aprendizado planejado que ocorre, normalmente, em um lugar diferente do local de ensino, exigindo técnicas especiais de criação e gerenciamento de cursos, novas ferramentas de comunicação, além de diferentes processos de interação.

Na perspectiva de Demo (2009, p. 36), a educação a distância surge como nomenclatura obsoleta “não só porque não deveria ser algo concorrente (distância não é propriamente conceito pedagógico), mas principalmente porque não se pode confundir-se com facilitações e encurtamentos”. Nesse sentido, Tori (2010) não considera adequada a contraposição entre educação a distância e educação presencial. Na perspectiva de Tori (2010, p. 26):

Assim como um aluno pode se ausentar psicologicamente do assunto tratado pelo professor em sala de aula, é possível que esse mesmo estudante se mostre presente e envolvido em interações e bate-papos via internet. [...] A aproximação (do aluno com o conteúdo, do aluno com o professor ou do aluno com os colegas de aprendizagem) é condição necessária, ainda que não suficiente, para que ocorra aprendizagem. Assim sendo, aprendizagem a distância soa como paradoxo.

Em conformidade com essa linha de pensamento, alguns autores começam a propor modelos que mesclam educação a distância e educação presencial. Moran (2009), por exemplo, comenta que, no futuro bem próximo, estaremos vivenciando o modelo da educação bimodal, espécie de modelo híbrido com etapas de aprendizagem a distância e outras fases de aprendizagem presencial. Segundo o autor, esse modelo já vem utilizado por muitas instituições de ensino superior. Litto (2010) também comenta sobre a configuração de cursos híbridos (aprendizagem *blended* ou híbrida), ou seja, aprendizagem que mescla ou alterna métodos presenciais e a distância.

Como a EAD vem expandindo suas ações, os cursos e programas ofertados nessa modalidade estão redimensionando conceitos, metodologias e práticas docentes, tendo em vista as inovações tecnológicas e os desafios das mediações pedagógicas nos ambientes virtuais de aprendizagem. Os concluintes dos cursos de graduação e pós-graduação ofertados a distância começam a ingressar no mercado de trabalho, os licenciandos formados pela UAB iniciam seus percursos didático-pedagógicos nas escolas, enfim, os resultados começam a surgir diante dos constantes desafios que a EAD ainda enfrenta no Brasil.

Polos sem infraestrutura adequada, professores tutores que lutam pela profissionalização docente, estudantes com baixo grau de letramento digital, dificuldades na produção de materiais didáticos: esses e outros pontos ainda são amplamente debatidos, no sentido de construirmos novos rumos para a democratização da educação a distância em um país ainda repleto de desigualdades sociais.

Considerando tais pressupostos, pretendemos ampliar as reflexões teórico-metodológicas sobre o estágio curricular supervisionado obrigatório em um curso de licenciatura em Física na modalidade a distância, ofertado pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e vinculado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil.

Os debates sobre estágio na EAD ainda são incipientes, tendo em vista que as primeiras turmas estão sendo formadas. Nesse sentido, a próxima seção irá discorrer sobre a organização do estágio curricular supervisionado obrigatório em espaços de educação não-formal.

Estágio curricular na educação não-formal: reflexões teórico-metodológicas

Nos cursos de licenciatura, as orientações para a organização do estágio curricular supervisionado são norteadas pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, a qual institui, no seu Art. 1º, a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 155-1/9, Novembro, 2013.

plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior:

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;

III - 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 (BRASIL, 2002).

Considerando as orientações da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, os cursos de Licenciatura na modalidade a distância da UFRPE adotam a organização da carga horária para a prática do estágio curricular supervisionado obrigatório da seguinte forma:

Estágio Curricular Supervisionado I, carga horária total 75 h. Nessa primeira etapa, o licenciando é convidado para participar do estágio de observação nas escolas, visando estimular o senso investigativo em relação à organização do espaço educativo. Nesse sentido, a proposta do estágio está direcionada para a pesquisa-ação, no sentido de o licenciando investigar todo o espaço educativo, considerando: infraestrutura da escola, estrutura organizacional, observação de aulas, integração escola-comunidade, materiais didáticos e orientações curriculares da prática educativa.

Estágio Curricular Supervisionado II, carga horária total 75 h. Nessa segunda etapa, o licenciando precisa revisitar suas pesquisas iniciais na escola campo de estágio, a fim de analisar e elaborar planejamentos didáticos. A reflexão sobre planejamento é a base desse estágio, tendo em vista os processos de reflexão e de tomada de decisão sobre a prática docente, além das interfaces com os planejamentos de ensino (planos de aulas, projetos didáticos, sequências didáticas, projeto

político pedagógico, PDE). Ressalta-se que, nessa etapa do estágio, a ênfase está no planejamento para educação formal, tendo em vista pesquisas e observações realizadas na prática do *Estágio Curricular Supervisionado I*.

Estágio Curricular Supervisionado III, carga horária total 75 h. A terceira etapa consiste na análise e nas propostas de planejamento da prática educativa na educação não-formal, visando às conexões entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse estágio, o licenciando tem contato com a regência de curta duração em espaços educativos não-formais (Ongs, Associações Comunitárias, Museus, Projetos Sociais, etc.), utilizando a metodologia de oficinas pedagógicas. Para subsidiar a mediação pedagógica em espaços não-formais, os licenciandos são convidados à construção de materiais didáticos específicos para a educação não-formal.

Estágio Curricular Supervisionado IV, carga horária total 90 h. Nessa fase, os licenciandos retomam as experiências anteriores e iniciam planejamentos e regências de aulas nas escolas campo de estágio do ensino fundamental. Para apoiar as ações de regência na escola, os planejamentos didáticos transitam entre organização de aulas, sequências didáticas e projetos didáticos, tendo em vista as demandas da escola. A ênfase desse estágio é levar o licenciando a compreender a realidade do ensino fundamental, por meio de articulações entre a teoria e a prática pedagógica de acordo com a real situação de aprendizagem dos alunos.

Estágio Curricular Supervisionado V, carga horária total 90 h. Configura-se como o último estágio, com foco em planejamentos e regências de aulas nas escolas campo de estágio do ensino médio. A proposta desse estágio é enfatizar o contexto do ensino médio, tendo em vista a construção de planejamentos voltados para as demandas de aprendizagem dos discentes desse nível.

No presente artigo, iremos apresentar a experiência com o estágio em espaços não-formais de educação, tendo em vista os desafios enfrentados no contexto da educação a distância. Inicialmente, é Olh@res, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 155-179, Novembro, 2013.

importante traçar reflexões e distinções entre educação formal, educação informal e educação não-formal, contextualizando a natureza do estágio, cujas ações serão relatadas.

Comenta-se atualmente a importância de profissionais com formação global, considerando uma perspectiva holística da educação. Nesse contexto, a educação não-formal vem ganhando destaque nas discussões teóricas e nas vivências práticas nos cursos de licenciatura, tendo em vista a necessidade de formar os estagiários não apenas para a escola, mas para os constantes desafios da educação que transcendem os muros do espaço escolar. Nesse sentido, a educação não-formal corresponde às atividades ou programas organizados fora do sistema regular de ensino, com objetivos educacionais bem definidos, ou seja, qualquer atividade educacional organizada e estruturada que não corresponda exatamente à definição de “educação formal” (GHANEM e TRILLA, 2008).

Podemos compreender a educação formal como aquela que ocorre nos domínios do ambiente escolar, onde existem profissionais que assumem a função de mediadores entre o educando, a cultura e os processos indissociáveis entre ensino-aprendizagem. O modelo de educação formal é sistematizado no espaço escolar, sendo caracterizado pela intencionalidade, organização, planejamento e avaliação. No âmbito escolar, professores e educandos compartilham experiências e contam com toda a infraestrutura disponível para as atividades didático-pedagógicas que são realizadas na escola.

De acordo com Gohn (2008), a educação não-formal pode ser dividida em campos, os quais correspondem a áreas de abrangências, conforme descrição a seguir.

Aprendizagem política dos direitos dos cidadãos. O primeiro campo envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que o cerca, por meio da participação em atividades grupais.

Capacitação para o trabalho. O segundo campo aborda a formação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades.

Aprendizagem e objetivos comunitários. O terceiro campo refere-se à aprendizagem e ao exercício de práticas que propiciam a formação dos indivíduos, priorizando a organização com base em objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos.

Aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal. O quarto campo é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em espaços diferenciados. Nesse campo, o ato de ensinar se realiza de modo mais espontâneo e as forças sociais organizadas de uma comunidade têm o poder de interferir na delimitação do conteúdo didático ministrado.

Educação na/pela mídia. O quinto campo prioriza as tecnologias da informação e comunicação (TIC) aplicadas à educação, visando apoiar a aprendizagem dos alunos.

Educação para a vida. Este campo destaca a temática da arte de bem viver, aprendendo a viver ou conviver com o *stress*. Cursos de autoconhecimento, filosofias e técnicas orientais de relaxamento, meditação, alongamento destacam-se como exemplos desse campo.

Em síntese, os processos de ensino-aprendizagem em espaços não-formais vêm assumindo papel de destaque, quando pensamos em um projeto de educação que leve em conta a dialogicidade, a problematização e a inconclusão dos atores, na perspectiva de Freire (1983, 2002), aproximando as relações entre os sujeitos e as ações de ensino, pesquisa e extensão.

Na próxima seção, iremos apresentar uma experiência na EAD com o estágio curricular supervisionado, no sentido de contribuir para a formação profissional de licenciandos em espaços educativos não-formais.

A prática do estágio curricular em contextos não-formais: dialogando com a educação a distância

A prática do estágio curricular nos cursos de formação de professores deve proporcionar aos licenciandos ações e intervenções no exercício da docência nos múltiplos contextos da escola, bem como em espaços fora da sala de aula, no intuito de fornecer aos futuros professores subsídios para o desenvolvimento das atividades práticas.

De acordo com Pimenta e Lima (2011), na formação inicial de professores, o estágio precisa ser compreendido como espaço de construção de conhecimentos e de produção de saberes, e não como uma mera atividade prática instrumental, visto que constitui uma etapa de reflexão sobre construção e fortalecimento da identidade docente. Na perspectiva de Miranda (2008, p. 16):

[...] são as demandas suscitadas pela realidade escolar que norteiam o estágio, considerando que não basta observar e/ou denunciar, faz-se necessário enfrentar as situações e construir alternativas de ação. O estágio é, portanto, uma ação educativa e social, uma forma de intervir na realidade.

Nessa direção, apresentamos uma proposta de estágio curricular supervisionado vivenciada em contextos não-formais de educação, na modalidade a distância, no curso de Licenciatura em Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Esse curso tem como objetivo formar professores/pesquisadores na área específica com adequada formação pedagógica, visando prepará-los para o trabalho docente na escola e em contextos fora da sala de aula, bem como para a investigação científica e a formação cidadã. O curso é ofertado pela UFRPE, vinculado ao Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A disciplina *Estágio Curricular Supervisionado III*, ofertada no referido curso, apresenta caminhos para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, percebendo as conexões dialógicas entre

ensino, pesquisa e extensão, tendo como público-alvo a comunidade.

Conforme Franco (2012, p. 156), “uma prática pedagógica é formada por um conjunto complexo de multifatorial”, levando o professor à tomada de decisões, considerando princípios, ideologias e estratégias. Ainda para essa autora, “a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas” (FRANCO, 2012, p. 156).

Ratificamos que o estágio curricular supervisionado deve favorecer aos estagiários a vivência dessa prática pedagógica, considerando as ações pedagógicas em sala de aula e fora dela.

Assim, a experiência do estágio na educação não-formal foi vivenciada por licenciandos, que cursavam o 6º período do curso Licenciatura em Física da UFRPE, modalidade a distância, matriculados na disciplina *Estágio Curricular Supervisionado III*.

Como já referimos, esse estágio estava integrado às etapas anteriores (*Estágio Curricular Supervisionado I*, *Estágio Curricular Supervisionado II*), priorizando propostas de planejamento da prática educativa na educação não-formal, tendo em vista conexões entre ensino, pesquisa e extensão. Desse modo, os licenciandos tiveram a oportunidade de iniciar a prática de regência de curta duração em espaços educativos não-formais, utilizando a metodologia de oficinas pedagógicas.

O trabalho foi desenvolvido com 35 estagiários, distribuídos em 03 (três) diferentes polos da UFRPE, localizados nos municípios de Jaboatão dos Guararapes/PE, Carpina/PE e Limoeiro/PE. Esses polos são representantes da área metropolitana do Recife; Mesorregião Mata, a qual se localiza a aproximadamente 60 km do Recife e Mesorregião do Agreste de Pernambuco, situando-se a 77 km do Recife, respectivamente. Dentre os estagiários, 14 são do polo Jaboatão dos Guararapes/PE, 9 do polo Carpina/PE e 12 do polo Limoeiro/PE.

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 155-179, Novembro, 2013.

Para o desenvolvimento das atividades, contamos com a participação de 1 professor orientador de estágio, 3 professores tutores virtuais e 3 tutores presenciais, sendo cada um responsável por um polo junto com o orientador de estágio.

No acompanhamento da disciplina, o professor de estágio teve a função de orientar os estagiários no ambiente virtual, mantendo a interação com os licenciandos, bem como coordenando as ações dos professores tutores virtuais. O professor de estágio atuou na organização da disciplina, tendo em vista a seleção de materiais didático-pedagógicos, recursos tecnológicos, preparação de guias de estudo, listas de discussão online, planejamento de interações síncronas e assíncronas, além de outras ações que surgiram de acordo com as demandas do estágio.

O professor do estágio agendava reuniões periódicas com os tutores virtuais, no sentido de viabilizar a construção de um planejamento integrado, em virtude da diversidade de polos/municípios, além da heterogeneidade dos licenciandos, oriundos de contextos socioculturais e geográficos completamente distintos.

Nesse sentido, o professor de estágio coordenava o planejamento das mediações didático-pedagógicas, efetivadas continuamente pelos professores tutores virtuais, e retroalimentadas pelo próprio orientador do estágio. Os tutores virtuais desenvolveram a função de interagir diretamente com o estagiário no ambiente virtual, esclarecendo dúvidas, orientando as atividades e participando de encontros presenciais nos polos.

Além da participação do professor orientador de estágio e das contribuições dos tutores virtuais, é importante destacar o constante apoio dos tutores presenciais que atuavam nos polos/municípios em contato direto com os estagiários, no sentido de propiciar as ações operacionais para o desenvolvimento das atividades práticas do estágio nos polos.

Esse trabalho integrado dos vários atores (professor orientador de estágio, professor tutor virtual e tutor presencial) ratifica a concepção da *polidocência* na EAD. Segundo Mill (2010, p. 23) a *polidocência* é um conceito que pode ser compreendido como “[...] um conjunto articulado de trabalhadores, necessário para a realização das atividades de ensino-aprendizagem na EAD”.

Certamente, a *polidocência* na EAD pressupõe um trabalho colaborativo e integrado dos professores que assumem funções distintas, mas integradas no complexo processo de ensino-aprendizagem mediado pelas tecnologias.

Belloni (2006) aborda a noção do *professor coletivo*, tendo em vista a diversidade de funções que os docentes assumem no cenário da EAD online. Nesse sentido, Belloni (2006, p. 81) acrescenta que a principal mudança que a EAD propicia à organização do trabalho docente é “a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva”.

Nesse processo de *polidocência* na EAD, é importante destacar a importância da didática intercomunicativa. Segundo Clementino (2008, p. 03):

Mais do que um novo nome para uma mesma prática, a didática intercomunicativa reflete uma proposta inovadora de fazer didático que tem no espaço dos cursos *online* colaborativos o *locus* privilegiado em que se realiza. Ela se configura na interseção de três elementos: processo colaborativo de ensino-aprendizagem; interação e comunicação; e ambiente virtual de aprendizagem [...].

Reconhecendo a importância da construção de uma didática intercomunicativa junto aos estagiários, ressaltamos que a intercomunicação revelou-se como eixo norteador para o planejamento das atividades vivenciadas na disciplina de *Estágio Curricular Supervisionado III*. As interações online entre docentes e discentes ocorreram no Ambiente Virtual de Aprendizagem – *Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning)*, por meio de ferramentas de interações síncronas (*chats*) e assíncronas (fóruns de

discussão online, e-mail, mensagens individualizadas via Moodle), além de outros recursos.

As ferramentas de interação online foram essenciais para promover fluxos contínuos de comunicação entre estagiários, tutores e professor orientador, estreitando a interação entre todo grupo.

Dentre as discussões nos fóruns, destacamos algumas ideias apresentadas pelos licenciandos no fórum temático: *Vivências em espaços não-formais*, que teve como objetivo levantar as experiências vivenciadas pelos licenciandos antes de apresentar a proposta da disciplina. Os trechos abaixo retratam os depoimentos dos licenciandos/estagiários:

“ [...] infelizmente com relação às experiências vividas com a educação não-formal não tenho o que acrescentar/enriquecer a este fórum. Parabenizo a todos pelo desprendimento em auxiliar o próximo” (Licenciando do polo Jaboatão dos Guararapes/PE).

“ [...] tive várias experiências em espaços não-formais, participei como voluntário na biblioteca da escola, onde estudei o ensino médio. Na oportunidade fiz parte do projeto amigos da escola, organizei em conjunto com a prefeitura municipal de onde moro, um curso de introdução a informática básica, já na minha comunidade participei de eventos pedagógicos para divulgação da cultura [...], participei de curso preparatório para vestibular, como não podia deixar de lado as conversas, esclarecimentos e incentivos a colegas e amigos da busca pelo conhecimento” (Licenciando do polo Carpina/PE).

“ [...] eu já participei de quase todas as experiências em educação não-formal, porém de modo que não era eu quem coordenava [...]” (Licenciando do polo Limoeiro/PE).

Nos discursos apresentados, verificamos que alguns licenciandos participaram de atividades voltadas para contextos não-formais e outros não. No entanto, percebemos que algumas ideias estavam voltadas para realização de atividades junto à comunidade. Nesse sentido, embora os licenciandos estivessem realizando ações voltadas para espaços não-formais, essa atuação não revelava uma preocupação com o planejamento didático-pedagógico, com objetivos claros direcionados à aprendizagem do público-alvo. Como ressaltado por acordo Ghanem e Trilla (2008), as práticas na educação não-formal devem propiciar a formação de indivíduos, priorizando a organização com base em objetivos bem definidos, voltados para solução de problemas coletivos cotidianos.

Assim, percebemos que a orientação do estágio nesse contexto poderia oportunizar ao licenciando estabelecer conexões dialógicas entre ensino, aprendizagem e comunidade, através de projetos junto à comunidade.

Os estagiários foram orientados para elaboração de projetos de oficinas pedagógicas voltados para comunidade local e circunvizinha ao polo. Dessa forma, foram planejadas e executadas 10 oficinas no total, com duração de 4h, sendo desenvolvidas 4 no polo Jaboatão dos Guararapes/PE, 3 no polo Carpina/PE e 3 no polo Limoeiro/PE, com a participação em média de 300 pessoas, considerando os três polos.

A disciplina de *Estágio Curricular Supervisionado III*, com carga horária de 75 horas, teve o seguinte plano de atividades, o qual foi vivenciado no decorrer da mesma:

Quadro 1: Plano de atividades do *Estágio Curricular Supervisionado III*

- | |
|--|
| ✓ Estudo do material didático de <i>Estágio Curricular Supervisionado III</i> (10h); |
| ✓ Pesquisa bibliográfica (leitura de textos diversos para enriquecer as reflexões críticas sobre educação formal, informal e não-formal) (5h); |
| ✓ Realização de atividades práticas propostas no material didático da disciplina e no ambiente virtual de aprendizagem (15h); |
| ✓ Pesquisas sobre a comunidade local, a fim de planejar propostas de oficinas pedagógicas para educação não-formal (5h); |
| ✓ Entrevistas com pessoas da comunidade (5h); |
| ✓ Planejamento e elaboração de roteiros didáticos para oficinas pedagógicas direcionadas para a educação não-formal (10h); |
| ✓ Planejamento e elaboração de projetos de extensão, integrando escola e comunidade (10h); |
| ✓ Socialização de experiências pedagógicas no polo, por meio da realização de oficinas pedagógicas para espaços não-formais de educação (05); |
| ✓ Elaboração do diário do estágio e produção do relatório final (10h). |

Os procedimentos metodológicos ocorrem em cinco etapas. A primeira buscou verificar as concepções dos estagiários sobre educação formal, educação informal e educação não-formal, por meio de fóruns temáticos, nos quais os licenciandos apresentaram suas ideias.

Nos trechos abaixo, apresentamos algumas concepções sobre a educação não-formal ressaltadas pelos licenciandos no fórum temático:

Educação formal, informal e não-formal:

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 155-179, Novembro, 2013.

“[...] A educação formal é aquele onde se busca construir um conhecimento, no entanto não necessita de um ambiente, entre outros recursos específicos para tal [...]” (Licenciando do polo Jaboatão dos Guararapes/PE)..

“[...] A educação não-formal está focada em atividades que sejam emanações dissociadas de uma nota ou parâmetro avaliativo [...]” (Licenciando do polo Carpina/PE).

“[...] A educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas [...]” (Licenciando do polo Limoeiro/PE).

Observamos, nos discursos dos licenciandos, certa confusão entre educação não-formal e educação informal, quando, por exemplo, apontam a educação não-formal construída “*no mundo da vida*”; ou ainda revelam não ser necessário um ambiente com recursos específicos para a construção do conhecimento, bem como aludem a atividades não direcionadas à prática avaliativa em contextos não-formais.

Certamente tais discursos reforçam a necessidade de percebermos as conexões entre diversos modelos de educação, mas, sobretudo, a importância de ampliarmos a compreensão sobre as relações e as distinções entre os conceitos de educação formal, educação informal e educação não-formal.

Essas relações já foram estudadas por vários autores (GOHN, 2008; GHANEM e TRILLA, 2008; BIANCONI e CARUSO, 2005). Os estudos apontam para a educação formal como aquela instituída no ensino escolar institucionalizado, atrelada ao currículo oficial, direcionada para a sistematização dos processos de ensino-aprendizagem, considerando intencionalidade, organização, planejamento e avaliação.

A educação informal pode ser definida como tudo que aprendemos de forma espontânea a partir das experiências diárias vividas em diferentes contextos (em casa, no trabalho, etc.), além dos conhecimentos paulatinamente construídos por meio das relações interpessoais, dos livros que lemos, dos programas de televisão aos quais assistimos, das notícias que circulam na internet, entre outros exemplos, confundindo-se com a socialização dos indivíduos.

A educação não-formal tem como objetivo principal a cidadania, sendo realizada em espaços alternativos, como museus, ONGs, nos quais a aprendizagem se dá por meio da prática social e das ações interativas entre os indivíduos para a construção de novos saberes.

Diante das dificuldades dos licenciandos, no sentido de sistematizar os conceitos de educação (formal, informal e não-formal), disponibilizamos no Moodle material didático sobre as conexões e distinções entre esses tipos de educação, assim como, semanalmente o ambiente virtual da disciplina era atualizado com materiais didáticos, roteiro/proposta de oficina pedagógica, bem como a abertura de fóruns e *chats* temáticos para discussões do tema em estudo.

Na terceira etapa, solicitamos aos estagiários formar grupos com os colegas do polo para realização de uma pesquisa junto à comunidade local para mapear as principais demandas educativas da comunidade.

A quarta etapa foi vivenciada presencialmente no polo, em que os estagiários trabalharam em grupo junto ao professor tutor virtual, que orientou sobre os projetos das oficinas e a confecção de materiais didáticos. Após as orientações, cada grupo ficou responsável de confeccionar os materiais didáticos e convidar a comunidade para participação do evento no polo, marcado para desenvolvimento das oficinas.

Na quinta etapa, as oficinas pedagógicas foram vivenciadas junto à comunidade, com a presença do professor tutor virtual, que avaliou as atividades desenvolvidas por cada grupo. Ressaltamos que as oficinas pedagógicas funcionaram como espaços de construção colaborativa entre os licenciandos e a comunidade local, evidenciando-se a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Vale salientar a própria concepção de extensão, que norteou o trabalho das oficinas pedagógicas, em consonância com a proposta do Plano Nacional de Extensão (BRASIL, 2000/2001, p. 05), ou seja, “além de instrumentalizadora do processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada

do social”. Sob esse aspecto, os licenciandos foram convidados a elaborar planejamentos didático-pedagógicos, tendo em vista os pressupostos da educação não-formal e a própria concepção de extensão como via de mão dupla entre teoria e prática, universidade e escola, conhecimentos acadêmicos e saberes populares.

Segundo Freire (1983, p. 11): “a ação de extensão se dá no domínio do humano e não do natural, o que equivale dizer que a extensão de seus conhecimentos e de suas técnicas se faz aos homens para que possam transformar melhor o mundo em que estão”.

Seguindo tais pressupostos, as oficinas foram realizadas a partir de planejamentos que buscavam estabelecer diálogos e aproximações entre teoria e prática, ação-reflexão-ação, escola e comunidade, universidade e escola. Nesse sentido, os temas sugeridos nas oficinas dialogavam com as demandas das comunidades circunvizinhas aos polos de apoio presencial, como descreveremos a seguir.

No polo Jaboatão dos Guararapes/PE foram realizadas quatro oficinas que contemplaram os seguintes temas: *A Física e o meio ambiente*; *A magia da eletricidade*; *A magia da óptica*; *Percepção e ilusão de óptica*.

A primeira oficina (*A Física e o meio ambiente*) abordou o efeito estufa, a preservação do meio ambiente e a reciclagem, com discussão da temática a partir do levantamento dos conhecimentos prévios dos participantes, apresentação dos conceitos científicos através de palestra e a utilização de um software educativo, simulador do efeito estufa (*InteractiveSimulationsPhet*), em que os participantes interagiram junto aos estagiários no laboratório de informática do polo.

A segunda oficina (*A magia da eletricidade*) utilizou experimentos para o estudo de conceitos elétricos, como exemplo, eletroscópios, para discussão de cargas elétricas; circuitos elétricos, com a associação de resistores em diferentes arranjos dentro do circuito; associação de pilhas em circuitos elétricos, consumo e desperdício de energia elétrica entre outros.

A terceira oficina (*A magia da óptica*) abordou conceitos da óptica geométrica, tratando sobre a anatomia do olho humano que, durante as discussões, fizeram a dissecação do olho de um boi para que os participantes entendessem o mecanismo da visão humana e observassem as partes que compõem o olho. Apresentaram também sobre a influência da luz na percepção dos objetos, bem como o processo de formação das cores.

A quarta oficina (*Percepção e ilusão de óptica*) versou sobre espelhos planos e esféricos, fenômenos ópticos e eclipse solar e lunar, que foram apresentados através de experimentos, vídeos e debates.

Em Carpina/PE foram realizadas três oficinas com os seguintes temas: *Tecnologia aplicada aos motores automotivos; A importância do centro de massa para o equilíbrio dos corpos; Experimentos de física e suas relações com situações do cotidiano*. As duas primeiras oficinas foram elaboradas para atender os mecânicos de automóveis do bairro e aos jovens que tinham o interesse pela área automotiva, por exemplo, funcionamento de motor a vapor, *motor stirling*, motor elétrico, motores a combustão interna e motores híbridos. Essa oficina contou com a colaboração do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que disponibilizou um motor automotivo. A terceira foi voltada para o desenvolvimento de atividades experimentais para estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Os participantes discutiram o conceito de pressão a partir de um banco de pregos e construíram motores elétricos para discussões dos conceitos científicos de eletricidade e eletromagnetismo.

No polo de Limoeiro/PE foram realizadas mais três oficinas sobre os seguintes temas: *A dilatação térmica dos corpos sólidos e dos líquidos; A óptica e o estudo das cores; Os circuitos elétricos*. As três oficinas desenvolveram atividades, visando às aproximações entre os conhecimentos científicos sobre ensino da Física e as demandas de aprendizagem da comunidade, ratificando o papel da Física no cotidiano das pessoas. Os conceitos físicos abordados foram, por

exemplo, dilatação de corpos sólidos e dos líquidos, fenômenos ópticos e a decomposição da luz, e associação de resistores.

Ressaltamos que o público-alvo das oficinas revelou-se bastante diversificado com a participação de alunos e da própria comunidade local interessada em alguns temas apresentados. Diante das atividades desenvolvidas na disciplina juntamente com o planejamento e execução das oficinas pedagógicas nos polos, percebemos que o estágio voltado para educação não-formal proporcionou o engajamento do estudante estagiário na realidade local, oportunizando ao futuro professor de Física perceber os desafios que a carreira do magistério lhe oferecerá.

Considerações Finais

A formação profissional dos licenciandos precisa estar ancorada em uma abordagem crítico-reflexiva que considere as articulações entre teoria e prática, tendo em vista as diferentes experiências que os estagiários podem vivenciar. Na maior parte das vezes, essa formação está orientada para os processos que priorizamos modelo de educação formal.

No entanto, acreditamos que a educação não-formal precisa ser também contemplada nos currículos de formação docente, tendo em vista a natureza das disciplinas de estágio curricular supervisionado, as quais podem favorecer a interação dos licenciandos com os saberes da comunidade.

Vimos que as ações desenvolvidas na disciplina *Estágio Curricular Supervisionado III* tiveram o intuito de ampliar as discussões sobre a prática pedagógica e o estágio curricular supervisionado na formação de professores, contribuindo para o desenvolvimento de uma didática intercomunicativa, como apresentada por Clementino (2008). As interações no ambiente virtual de aprendizagem Moodle possibilitaram aos licenciandos/estagiários

expressarem seus pensamentos, bem como refletirem e apresentarem suas opiniões.

As oficinas pedagógicas possibilitaram aos licenciandos a regência em contextos fora da sala de aula, bem como planejar e executar projetos didáticos voltados para as demandas sociais, identificando as necessidades e os diferentes estilos de aprendizagem dos participantes. Além disso, a interação dos licenciandos/estagiários junto à comunidade viabilizou vivenciar a prática docente na educação não-formal durante a formação profissional inicial.

O trabalho realizado buscou mostrar que o ensino não se limita à mera transmissão de informações, mas envolve as relações interativas entre estudantes e professores que vão construindo e reconstruindo suas aprendizagens.

Assim, percebemos que o estágio curricular precisa ser bem-sucedido na tarefa de ensinar os estagiários a aprender. A prática voltada para a educação não-formal precisa ser entendida como um processo interativo que congrega conhecimentos acadêmicos e populares de forma dialética e indissociável, contribuindo para a formação de um ser cidadão.

Este estudo sugere a viabilidade de uma prática pedagógica voltada para a construção do conhecimento da prática docente na educação não-formal, bem como para os professores das diversas áreas do conhecimento que queiram trabalhar na construção de conceitos científicos.

Referências bibliográficas

- BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BIANCINI, M. L.; CARUSO, F. Educação não-formal. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 57, nº 04, out./dez, 2005.
- BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf> Acesso em fev.2010.
- _____. **Decreto nº 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art.80 da Lei 9394/96. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf>Acesso em: 22 de jan. de 2010.
- _____. **Decreto nº 5.800**, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil/UAB. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20042006/2006/Decreto/D5800.htm>Acesso em: 22 de Jan. de 2010.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>Acesso em: 22 de Jan. de 2010.
- _____. **Plano Nacional de Extensão Universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC. 2000/2001. Disponível em: <<http://www20.fcm.unicamp.br/extensao/arquivos/pne.pdf>> Acesso em: 20 de abril de 2010.
- _____. **Resolução CNE/CP 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. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 10 de maio de 2011.
- CENSO EAD.BR/Organização Associação Brasileira de Educação a Distância**. São Paulo: PearsonEducation do Brasil, 2010.
- CLEMENTINO, A. **Didática intercomunicativa em curso online colaborativos**. São Paulo, 2008, 331f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- DEMO, P. **Educação hoje**: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.
- FRANCO, M. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- Olh@res, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 155-179, Novembro, 2013.

- _____. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- GHANEM, E.; TRILLA, J. **Educação formal e não-formal.** São Paulo: Summus, 2008.
- GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política:** impacto sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 2008.
- LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34., 1999.
- LITTO, F. **Aprendizagem a distância.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.
- LITTO, F.; FORMIGA, M. (Orgs). **Educação a distância:** o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- MILL, D. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In. MILL, D.; RIBEIRO, L.R.C.; OLIVEIRA, M.R.G. (Orgs.) **Polidocência na Educação a Distância:** múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MIRANDA, M. I. Ensino e pesquisa: o estágio como espaço de articulação. In: SILVA, L. MIRANDA, M. I. (Orgs.). **Estágio supervisionado e prática de ensino:** desafios e possibilidades. Belo Horizonte, FAPEMIG, 2008.
- MORAN,J. Propostas de mudança nos cursos presenciais com a educação on-line. **Anais do 11º Congresso Internacional de Educação a Distância.** 2009, Salvador, BA. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/propostas.htm>. Acesso em: 10 de agosto de 2012.
- _____. Novos caminhos do ensino a distância. **Informe CEAD - Centro de Educação a Distância.** SENAI. Rio de Janeiro, Ano 1, n. 5, out/nov/dez 1994, p. 1-3. Disponível em:<<http://www.eca.usp.br/prof/moran/distanci.htm>>Acesso em: 10 out 2010.
- MOORE, M; KEARSLEY, G. **Educação a distância:** uma visão integrada. São Paulo: Thomson, 2007.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2002.
- TEATINI, J. C. **Encontro reúne coordenadores do sistema UAB para discussões e apresentação do balanço de 2012.** Disponível em:<http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=216:enc-onto-reune-coordenadores-do-sistema-uab-para-discussoes-e-apresentacao-do-balanco-de-2012&catid=1:noticia&Itemid=7>Acesso em: 10 de junho de 2012.
- TORI, R. **Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem.** São Paulo: Editora SENAC, 2010.
- Olh@res, Guarulhos, v. 1, n. 2, p. 155-179, Novembro, 2013.