

SANDRA REGINA DOS REIS

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA
A DISTÂNCIA:
APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS DO ENSINO PRESENCIAL



Presidente Prudente
2015

SANDRA REGINA DOS REIS

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA
A DISTÂNCIA:
APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS DO ENSINO PRESENCIAL**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP, *campus* de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Processos formativos, ensino e aprendizagem

Orientador: Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior

Presidente Prudente
2015

FICHA CATALOGRÁFICA

R312e Reis, Sandra Regina dos.
Estágio supervisionado no curso de pedagogia a distância : aproximações e diferenças do ensino presencial / Sandra Regina dos Reis. - Presidente Prudente : [s.n.], 2015
220 f. : il.

Orientador: Klaus Schlünzen Junior
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Inclui bibliografia

1. Estágio supervisionado. 2. Educação a distância. 3. Curso de Pedagogia. I. Schlünzen Junior, Klaus. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Título.

BANCA EXAMINADORA



PROF. DR. KLAUS SCHLUNZEN JUNIOR
ORIENTADOR



PROFA. DRA. DANIELLE APARECIDA DO NASCIMENTO DOS SANTOS
(UNOESTE)



PROFA. DRA. OKÇANA BATTINI
(UNOPAR)

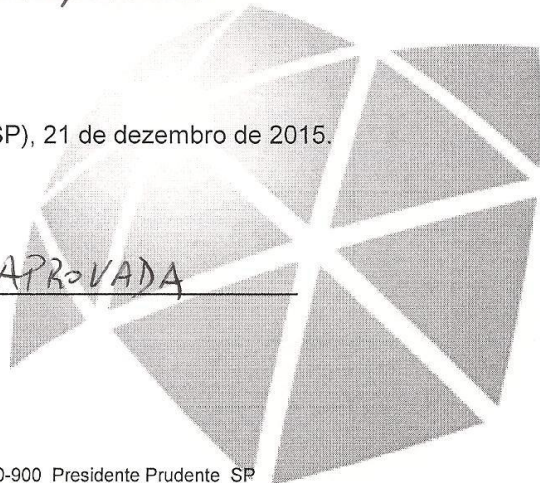
PROFA. DRA. ELIANA RELA
(UCS)



SANDRA REGINA DOS REIS

Presidente Prudente (SP), 21 de dezembro de 2015.

RESULTADO: APROVADA



DEDICATÓRIA

A meus filhos, neta, mãe, irmãos e toda minha família. Em especial, ao meu pai, que me ensinou o gosto pelo aprender, que nunca é demais. Sei que, onde quer que esteja, está feliz e realizado por essa conquista e por saber que seguiu seus ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

Para alguns, o Doutorado é apenas um título. Para mim, uma conquista. Resta-me agradecer a todos que, direta ou indiretamente, me auxiliaram a realizar esse sonho.

A Deus, pois eu não seria nada sem ele! A ele recorri nos meus momentos de angústias, cansaço e incertezas. Senti-me amparada e confortada pela fé. Agradeço tudo que tenho e todas as bênçãos que recebi em minha vida.

Aos meus filhos, minha neta, minha mãe, meus irmãos e toda minha família que eu amo! Em muitos momentos, estive ausente, souberam compreender minha ausência e me apoiaram. Deram-me a mão e nunca me abandonaram. Nem nos meus momentos mais difíceis.

Aos meus amigos e amigas! Não ousou aqui nominá-los, sob o risco de esquecer alguém. A todos que me ouviram, apuraram-me, aconselharam-me, compartilharam momentos de incertezas e contribuíram, cada um de sua forma, com minha caminhada na construção dessa pesquisa.

Ao meu orientador, professor Klaus, que acreditou em mim e me colocou no curso dessa pesquisa. Sabiamente, soube afastar-se e permitir que eu caminhasse meu próprio caminho. Porém, sempre me amparou e ensinou os passos a serem seguidos. Sem ele, eu não teria chegado ao final!

À banca que, gentilmente, aceitou participar trouxe ricas e significativas contribuições ao meu estudo.

Aos coordenadores dos cursos de Pedagogia a distância das universidades pesquisadas e outros profissionais que me receberam e me auxiliaram com entrevista, documentos e informações que possibilitaram a realização da pesquisa.

Faltam-me palavras para expressar minha gratidão. A todos aqueles que estiveram do meu lado nessa minha jornada, meu muito obrigada!

Não faças de ti
Um sonho a se realizar.
Vai. Sem caminho marcado.
Tu é o de todos os caminhos.
Sê apenas uma presença.
Invisível presença silenciosa.
Todas as coisas esperam a luz,
sem dizerem que a esperam.
Sem saberem que existe.
Todas as coisas esperarão por ti,
Sem te falarem.
Sem lhes falares.

Cecília Meireles

REIS, Sandra Regina dos. **ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS DO ENSINO PRESENCIAL**. 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/SP, 2015.

RESUMO

A educação a distância (EaD) constitui uma possibilidade de formação em nível superior para professores. A criação do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) propiciou o fortalecimento das instituições públicas na EaD e tem como prioridade a formação de professores. Ampliou a oferta de licenciatura nessa modalidade, em especial de Pedagogia. No entanto, os cursos a distância atendem à mesma legislação que normatiza os cursos presenciais. No curso de Pedagogia, o estágio supervisionado constitui uma atividade obrigatória. Quando ofertado na modalidade EaD, muitas questões são colocadas e causam inquietudes. Com vistas a contribuir com a socialização das experiências com estágio nos cursos de Pedagogia a distância, realizamos essa pesquisa que visa responder: quais aproximações e diferenças apresenta o estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia a distância em relação ao ensino presencial? Tivemos como objetivo analisar o estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância, tendo em vista aproximações e diferenças do estágio realizado no ensino presencial e consolidado na literatura. Propusemos uma pesquisa qualitativa desenvolvida nos cursos de Pedagogia a distância da UEM, UEPG, UFPR e UNICENTRO, que constituem as universidades públicas do estado do Paraná, integrantes do sistema UAB. Adotamos como procedimento de coleta a análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos, documentos e materiais específicos do estágio e entrevista com coordenadores de curso e de estágio. A imersão nessa realidade conduziu-nos ao estudo de duas grandes áreas: o estágio nos cursos de pedagogia e a educação a distância, que nos levou à criação de eixos do estudo, concentrados em duas dimensões: dimensão pedagógica e dimensão a distância. Cada dimensão é formada por aspectos que, reunidos, compõem e representam o estágio nos cursos de Pedagogia EaD. Esses aspectos direcionaram nossas análises. Na dimensão pedagógica, o estágio no curso de pedagogia a distância apresenta similaridade com o presencial, contemplando as mesmas reflexões sobre a formação do professor. É regido pelos mesmos processos de legalização e adota a mesma documentação de validação. Possui estrutura e procedimentos de realização semelhantes ao estágio no ensino presencial. A dimensão a distância é composta por três elementos, professor, tutoria e Ambiente Virtual de Aprendizagem, que impingem diferenças entre o estágio na EaD e no presencial. O professor assume novas funções, cabendo-lhe planejar e organizar os procedimentos de estágio. O ambiente adotado é o *moodle*, sendo utilizado para apresentação da disciplina e avaliação e pouco explorado para interação e comunicação. Os tutores são responsáveis pela condução, pelo encaminhamento e acompanhamento do aluno durante todo o estágio. Desenvolvem funções burocráticas administrativas e pedagógicas. Para atender ao estágio, algumas instituições pesquisadas instituíram uma terceira figura na tutoria, o tutor de estágio. As alternativas desenvolvidas nas universidades com o estágio na EaD sinalizam a necessidade de revisão de políticas públicas e ações que reconheçam a importância e o valor que possui no processo de formação do professor.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Curso de Pedagogia. Educação a Distância.

REIS, Sandra Regina dos. **SUPERVISED INTERNSHIP IN PEDAGOGY DISTANCE LEARNING COURSES: APPROXIMATIONS AND DIFFERENCES FROM FACE-TO-FACE TEACHING.** 2015. 220 f. Thesis (PhD in Education) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente/SP, 2015.

ABSTRACT

Distance Education (DE) is a possibility of graduation for teachers. The creation of the Open University System of Brazil (*UAB*) provided the strengthening of public institutions in DE and it has, as its priority, teacher formation. It increased the offering of graduation in this modality, especially in Pedagogy. However, distance courses comply with the same legislation that standardizes classroom courses. In Pedagogy course, the supervised internship is an obligatory activity. When offered in the DE modality, several issues are raised and they cause concern. With the intent to contribute to the socialization of the experiences with the internship in Pedagogy courses via distance learning, we did a research that intends to answer: What are the approximations and differences between the supervised internship in online pedagogy course and in the traditional ones? Our aim was to analyze the supervised internship/practice in online pedagogy courses, taking into consideration the approximations and differences of the internship/practice that is performed in face-to-face teaching and consolidated in the literature. We proposed a qualitative research that was developed in Pedagogy distance learning courses of the public universities in the state of Paraná that are members of the *UAB* system - UEM, UEPG, UFPR and UNICENTRO. We adopted as our collecting procedure the documental analysis of the courses pedagogical projects, documents and specific internship material, and interview with course and internship coordinators. The immersion in this reality led us to the study of two great areas: the internship in Pedagogy courses and the distance education, which brought us to the creation of two axes of study, concentrated in two dimensions: pedagogical dimension and distance dimension. Each dimension is constituted of aspects that, together, compose and represent the internship in online pedagogy course. These aspects guided our analysis. In the pedagogical dimension, the internship in online pedagogy course presents similarities when compared to face-to-face courses, contemplating the same thoughts about the teacher's formation. It is ruled by the same processes of legalization and adopts the same validation documents. Its structure and performance procedures are similar to the internship in face-to-face teaching. The distance dimension is constituted of three elements, teacher, mentoring and Learning Management System (LMS), which foist differences between the internship in distance and face-to-face courses. The teacher has new functions, being responsible for planning and organizing the internship procedures. The chosen LMS is the Moodle, which is used for the subject presentation and evaluation and it is rarely used for interaction and communication. The mentors are in charge of conduction, guiding and monitoring of students during all the internship. They perform bureaucratic administrative and pedagogical functions. In order to assist the internship, some of the institution where the research was carried out instituted a third member in the mentoring, the internship mentor. The alternatives that were developed in the universities with the internship in Distance Education showed the necessity of revision of public policies and actions that recognize the importance and the value that it has in the process of teacher's formation.

Key Words: Supervised Internship. Pedagogy Course. Distance Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Eixos do estudo

Figura 2 - Modelo de tutoria da UAB

Figura 3 - Aspectos políticos e conceituais do estágio

Figura 4 - Aspectos legais do estágio

Figura 5 - O coordenador de estágio nos cursos EaD

Figura 6 - A tutoria no Estágio EaD

Figura 7 - Estágio como encontro do curso de Pedagogia a distância

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Universidades que ofertam curso de Pedagogia UAB – região Sul

Quadro 2 - Aspectos das dimensões dos eixos do estudo

Quadro 3 - Temas dos Endipes pós Resolução CNE/CP nº 1/2006

Quadro 4 – Síntese dos aspectos políticos e conceituais

Quadro 5 – Síntese dos aspectos legais e validação do estágio

Quadro 6 - Distribuição das atividades de Estágio de História no Curso de Pedagogia na UEM

Quadro 7 - Distribuição de atividades de Estágio na UEPG

Quadro 8 - Distribuição das atividades de Estágio na UNICENTRO

Quadro 9 – Síntese dos aspectos formais do estágio

Quadro 10 – Síntese do professor no estágio na EaD

Quadro 11 – Síntese do tutor no estágio na EaD

Quadro 12 – Síntese do AVA no estágio na EaD

LISTA DE SIGLAS

ABED - Associação Brasileira de Educação a Distância
AFOR - Agências Formadoras
Anfope - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
Anpae - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
Anped - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA - Ambiente Virtual de aprendizagem
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDERJ - Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CEE - Conselho Estadual de Educação
CES - Câmara de Educação Superior
CFE – Conselho Federal de Educação
CNE - Conselho Nacional de Educação
Conarfce - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CP - Conselho Pleno
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DED - Diretoria de Educação a Distância
EaD - Educação a Distância
Enade - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FURG - Universidade Federal do Rio Grande
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
LMS - Learning Management System
MEC - Ministério da Educação
Moodle - Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NEAD - Núcleo de Educação a Distância
NUTEAD - Núcleo de Tecnologia Educação Aberta e a Distância da UEPG
PACC - Plano Anual de Capacitação Continuada
PPC - Projeto Pedagógico do Curso
SEED - Secretaria de Educação a Distância

SEPC - Sistema de Ensino Presencial Conectado
SESu - Secretaria de Educação Superior
SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC - Trabalho de Conclusão de Curso
TICs - Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UDESC - Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UEP - Universidade Eletrônica do Paraná
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso
UFPEL- Universidade Federal de Pelotas
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCar - Universidade Federal de São Carlos
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNITINS - Fundação Universidade do Tocantins
UNIVESP - Universidade Virtual do Estado de São Paulo
UNOPAR - Universidade Norte do Paraná
USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 O CAMINHO DA PESQUISA	27
1.1. O UNIVERSO PESQUISADO.....	29
1.2. O CAMINHO PERCORRIDO	32
1.3. OS EIXOS DO ESTUDO	35
1.4. COLETA E ANÁLISE DOS DADOS	39
2 A EAD NO BRASIL: DA REGULAMENTAÇÃO À INSTITUIÇÃO DA UAB	41
2.1. UM POUCO DE HISTÓRIA DA EAD NO BRASIL	42
2.2. A EAD E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	46
2.3. A EAD E OS REFERENCIAIS DE QUALIDADE	49
2.4. A UAB NO PANORAMA DA EAD.....	55
2.5. OS AMBIENTES VIRTUAIS DE ATIVIDADE – AVA E OUTROS RECURSOS	61
2.6. A TUTORIA E A COMUNICAÇÃO NA EAD.....	65
2.7. O PROFESSOR NA EAD: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO.....	73
3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA	80
3.1 A TRAJETÓRIA DO ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA: DE SUA IMPLANTAÇÃO AOS ANOS 1980.....	84
3.2. O ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA NOS ANOS 1980 A 1990.....	89
3.3. O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO INÍCIO DO SÉCULO ATÉ OS DIAS DE HOJE... 94	
3.4. AS DIRETRIZES ATUAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO.	97
3.5. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DO PARANÁ.	101
3.6. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO ATUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA: ALGUMAS REFLEXÕES.....	102
4 O ESTÁGIO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NAS UNIVERSIDADES DO ESTADO DO PARANÁ	110
4.1. O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NA UAB NO ESTADO DO PARANÁ	110
4.1.1. O curso de Pedagogia a Distância na Universidade Estadual de Maringá – UEM. 111	

4.1.2. O curso de Pedagogia a Distância na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG.....	114
4.1.3. O curso de Pedagogia a Distância na Universidade Federal do Paraná – UFPR.....	117
4.1.4. O curso de Pedagogia a Distância na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO	121
4.2. A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA.....	125
4.2.1. Aspectos políticos e conceituais	125
4.2.2. Aspectos legais e validação do estágio.....	137
4.2.3. Aspectos formais do estágio: proposta de estágio – organização, estruturação e avaliação do estágio	144
4.3. DIMENSÃO À DISTÂNCIA DO ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA	159
4.3.1. O professor e o estágio nos cursos de Pedagogia a distância	160
4.3.2. O tutor e o estágio nos cursos de Pedagogia a distância.....	173
4.3.2.1. O tutor e o estágio na UEM	174
4.3.2.2. O tutor e o estágio na UEPG.....	175
4.3.2.3. O tutor e o estágio na UFPR	177
4.3.2.4 O tutor e o estágio na UNICENTRO	178
4.3.2.5. Confluências e divergências da tutoria no estágio a distância.....	180
4.3.3. O AVA no estágio a distância.....	186
4.4. O ESTÁGIO COMO ENCONTRO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA.....	190
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	186
REFERÊNCIAS.....	206
ANEXOS.....	213

INTRODUÇÃO

Sou professora da rede pública básica do Estado do Paraná há mais de vinte e cinco anos. Ingressei no superior com o objetivo de buscar novos horizontes e contribuir com o ensino no estado. Em minha carreira profissional atuei em todos os níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior. No meu percurso como professora de Anos Iniciais tive contato com um ambiente que atende crianças desfavorecidas econômica e socialmente. Causava-me incômodo olhar para os alunos, colegas de profissão, pais e comunidade e perceber a falta de perspectivas que se estende sobre o contexto educacional. Maior desconforto me vinha ao olhar para a educação brasileira e reconhecer não ser a realidade diferente.

Com crença no professor e de que sua formação pode propiciar a melhoria dessa realidade, segui para o ensino superior. No início dos anos 2000, conheci a Educação a Distância (EaD) e esta me chamou a atenção pelas possibilidades que apresentava à formação do professorado. O desafio era grande. Os caminhos incertos. As possibilidades muitas. O sonho maior. Propus-me a conhecer mais, realizando o Mestrado em educação com dissertação voltada para essa área. Antes mesmo de finalizar o mestrado, ingressei na EaD, em uma universidade privada do Estado do Paraná. Envolvi-me com um grupo para a criação do primeiro projeto de curso de graduação, sendo esse de formação do professor. Com poucas referências, dediquei-me a estudar e aprofundar meus conhecimentos.

A oferta de cursos na modalidade a distância sedimenta-se e a EaD ganhou visibilidade no contexto nacional, em meio à divergência de opiniões da comunidade acadêmica e da sociedade em geral. Respalhada em minha vivência profissional na EaD, minha inquietude cresceu em torno de temas como as atividades práticas, a avaliação, a gestão e outros. Porém, um incomodou-me mais: o estágio nos cursos de formação de professores a distância.

Ao fim de aprofundar o conhecimento e contribuir com a prática desse estágio, segui com meu sonho e ingressei no Doutorado. Com o apoio do meu orientador, deixei de ser eu e passamos a ser nós. Emergimos em uma pesquisa para buscar respostas às indagações que nos apresentava o estágio nos cursos de Pedagogia a distância. São as considerações dessa pesquisa que aqui apresentamos, com o fim de socializar os conhecimentos construídos e contribuir com a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Para isso, iniciamos com algumas reflexões sobre o contexto no qual se instalou as propostas atuais de EaD no Brasil.

O final do século XX e início do século XXI foi marcado pela expansão da EaD que, apoiada no avanço das tecnologias, anunciava possibilidades de superação de barreiras geográficas e temporais, e a extensão de ensino superior a um contingente populacional que, até então, permanecia afastado desse ensino e impossibilitado frequentá-lo.

Esse período foi marcado pela organização de políticas educacionais que contemplassem a EaD e a organização de legislação específica, como o Decreto 5622/05, o qual a regulamentou em solo nacional. Em 2007, foram instituídos os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. A regulamentação da EaD envolveu trabalho compartilhado entre a Secretaria de Educação Superior, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Ensino Superior e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e culminou com documentos para credenciamento, autorização e avaliação de cursos a distância. Ainda no ano de 2007, foram aprovados pelo MEC os instrumentos de credenciamento de instituições para oferta de cursos a distância do INEP. Posteriormente, os cursos a distância passaram a ser avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), sendo utilizado um instrumento único para cursos presenciais e a distância.

O momento atual, que constitui o final dessa pesquisa, é de nova reformulação das diretrizes da EaD. Um novo marco regulatório da EaD encontra-se em discussão no Conselho Nacional de Educação (CNE), já em fase de aprovação. Porém, para esse estudo, consideramos a legislação vigente até esse período, visto ser o que regulamenta a oferta de cursos EaD no Brasil no período de nosso estudo.

A legislação regulamentou, mas não engessou a EaD. Não há exigência de modelo único, possibilitando a criação de cursos com características diferenciadas. A incorporação das tecnologias da comunicação e da informação, e suas possibilidades de uso no contexto educativo alavancaram a implantação de modelos educacionais inovadores em atendimento às exigências da sociedade atual e da distribuição geográfica de renda do país.

A EaD atravessa a fronteira do espaço e tempo e alcança uma população carente de acesso ao ensino superior. No entanto, há que se preservar a garantia de qualidade na oferta de ensino. Esta pode ser assegurada nos projetos pedagógicos dos cursos e no uso feito das tecnologias que lhes dão suporte. A articulação do “pedagógico” com o “a distância” resulta em um modelo de curso. O avanço tecnológico é veloz e confere uma riqueza de possibilidades que muda de forma rápida. Muitas possibilidades apresentam-se para a

construção de projetos de cursos EaD, promovendo uma variação de modelos e tornando-os pouco conhecidos.

Em meio à expansão e regulamentação da EaD, foram desenvolvidas ações por instituições privadas de ensino e no âmbito governamental. Na esfera pública, as ações tiveram como foco a implantação de modelos educacionais, com o fim de ofertar formação em nível superior a uma população carente de conhecimento e impossibilitada de acesso ao saber institucionalizado. As mais frequentes são voltadas à formação de professores. Porém, não se restringiram apenas a essa formação e migraram para outras graduações, como cursos de gestão, tecnológicos e bacharelados.

Uma das ações mais significativas criadas pelo Governo Federal foi a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), com vistas de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior. Sua implantação marcou a entrada das instituições públicas na EaD no país. Tanto o Governo como as instituições propõem, em seu discurso, a defesa da expansão e da qualidade, mas não a massificação da educação. O objetivo prioritário da UAB é a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, conforme estabelecido no decreto de instituição, Decreto Federal nº 5.800, de 8 de junho de 2006. O sistema é constituído pela adesão de universidades públicas, localizadas em várias regiões do Brasil. Compete às instituições a criação dos projetos dos cursos, podendo haver variações conforme a necessidade e o entendimento dos seus proponentes. Os cursos são regidos pela mesma legislação e contemplam atividades obrigatórias comuns, tais como estágios, avaliações presenciais, tutoria presencial e a distância, e polos presenciais. Porém, a flexibilidade lhes possibilita variações, como propostas de modelos de avaliação e de estágios diferenciados.

Os cursos superiores ofertados na modalidade a distância atendem às mesmas diretrizes e regulamentação que os cursos presenciais. Absorve características e dificuldades dos modelos de formação presencial (RAMPAZZO, 2002), e assume críticas e dificuldades ainda não superadas nos cursos presenciais, por exemplo, a qualidade da formação, a identidade do docente que se deseja formar, entre outras. Estas se somam às da educação a distância, como separação física entre professor e aluno, grande número de alunos, mediação por tecnologias, etc. Essa realidade ainda se estende ao contexto atual.

No tocante ao curso de Pedagogia, a legislação que orienta a organização de cursos a distância é a mesma do ensino presencial, isto é, a Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006. Instituiu as diretrizes para o curso de Pedagogia no Brasil, buscou atribuir identidade

ao pedagogo e direcionou a formação à docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino fundamental, e gestão educacional. Seguindo a história do curso, o estágio supervisionado constitui uma atividade obrigatória, devendo ser realizado prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, na contramão da qualidade da formação do pedagogo, a Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006 reduziu a carga horária mínima de estágio de 400 para 300 horas e suprimiu as 400 horas de prática de ensino. Em um estudo sobre os cursos presenciais de pedagogia no Brasil, Gatti e Nunes (2009) demonstram que não há especificação clara sobre como os estágios são realizados, supervisionados e acompanhados. Também não há clareza quanto aos objetivos, exigências, formas de validação e outros elementos que os envolve. A forma como são tratados nos projetos dos cursos pode sinalizar que são considerados à parte do currículo ou sua realização constitui um aspecto meramente formal. Essa realidade suscita estudos mais aprofundados, sobre os mesmos.

Gatti e Nunes (2009) destacam ainda que se estende sobre os cursos de pedagogia um caráter de formação genérica, sendo bastante reduzidas nos currículos dos cursos as habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Também, a relação teoria e prática, propostas nos documentos legais e nas discussões, mostra-se comprometida.

Essa configuração dos cursos de pedagogia reforçou o caráter teórico e acirrou a desarticulação teoria e prática na formação do professor, em função do aligeiramento no qual se realizam os estágios. Essa redução trouxe prejuízos à efetivação da articulação teoria e prática nos cursos de pedagogia. Em especial, no momento atual, no qual o contingente de alunos que buscam essa formação não é mais constituído por professores já inseridos no âmbito escolar ou egressos de curso normal em nível médio. Essa demanda foi marcante após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases na década de 1990. Porém, passados quase vinte anos, o perfil do alunado do curso de pedagogia é igual ao de qualquer outra licenciatura, formado, em sua maioria, de alunos jovens oriundos do Ensino Médio regular.

Há que se ressaltar, porém, que, em julho de 2015, foi homologada a Resolução CNE/CP 2/2015¹ a qual define as diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura e formação pedagógica para formação continuada. Essas diretrizes trazem novos contornos à

¹ RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015 - Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2014.

formação do pedagogo, visto estipular 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular e 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado. Essa resolução sinaliza a necessidade de reestruturação dos cursos de Pedagogia, tanto presencial com a distância. No entanto, nessa investigação, consideramos a legislação em vigor no seu período de realização.

Em toda a história do curso de Pedagogia, o estágio supervisionado esteve presente. No entanto, ocupa, no interior das instituições, frente ao corpo docente e discente, um lugar desprivilegiado, sendo-lhe atribuída menor importância com relação às demais disciplinas que compõem o projeto pedagógico do curso. Compreendido como mero componente curricular obrigatório técnico, destituído de reflexão e articulação teoria e prática, no qual o aluno vai a campo com um receituário para aprender uma prática já consolidada. Assim, lhe é concedido um desprivilégio que respinga também na Educação Básica. Mas essa visão de estágio não é um consenso. É comum, no interior das universidades, a formação de dois grupos, isto é, os que assim compreendem o estágio e os que defendem sua importância na formação do professor como articulador da teoria e prática, elo entre o campo de trabalho do profissional e de formação, como movimento que fomenta reflexões, discussões e apontamento de possibilidades de intervenções pedagógicas, que configurem uma prática pedagógica atrelada ao sucesso do processo de ensino e aprendizagem do aluno e contribua com a qualidade da educação.

Partilhamos dessa visão de estágio: como pedagoga da Educação Básica na rede estadual de ensino do Paraná e professora de uma universidade estadual do Paraná, possuo uma trajetória ligada ao estágio em curso de Pedagogia presencial e a distância. Essa vivência com o estágio nos faz defendê-lo como atividade de grande importância na formação do professor, uma vez que coloca o aluno em contato com a prática escolar e o espaço de atuação do pedagogo. Essa experiência constitui condição indispensável para a formação do professor, propiciando o diálogo, a articulação teoria e prática, e a aproximação com o ambiente de trabalho.

Outros fatores são agravantes na realização do estágio nos cursos de Pedagogia presenciais: falta de envolvimento do corpo docente, o que coloca o estágio sob a responsabilidade de apenas um ou alguns professores; ausência de articulação do estágio com a didática e demais disciplinas do curso; concepção de que o estágio é treinamento, devendo ser realizado ao final do curso; carência de professores para orientação, supervisão e acompanhamento do estágio, visto haver sobrecarga de atividades nas instituições e falta de clareza da necessidade da documentação de orientação, como plano ou manual de estágio e

critérios de avaliação. Na modalidade a distância, a situação acirra-se em função das características que o envolve. O estágio constitui uma atividade presencial e obrigatória, a ser realizada em um curso a distância. Isso lhe concede novo perfil, pois acrescenta peculiaridades, como novas funções ao professor, mediação realizada pela tutoria e inserção do ambiente virtual. Nem a legislação, nem a UAB preveem um modelo de estágio, permanecendo a cada instituição a posição do seu modelo, preconizando variações. É preciso considerar ainda que a simples inclusão do estágio em um curso de formação de professores a distância não contribui para a efetivação de uma prática docente consistente. Outras necessidades se impõem, como orientações, acompanhamento do aluno por professores especialistas, discussões, reflexões sobre o fazer docente, entre outras.

No curso de Pedagogia ofertado a distância são encontradas propostas diferenciadas que atendem os diversos modelos de formação, pois o que define o curso não é a tecnologia que o envolve, mas seu projeto pedagógico. Causa-nos inquietude o desconhecimento sobre o estágio nos cursos a distância, pois o compartilhamento dessas experiências podem trazer ganhos ao estágio na EaD, contribuindo com novas propostas ou a revisão das atuais. Tendemos a crer que, no tocante ao estágio, boas práticas têm sido desenvolvidas pelas instituições, porém permanecem restritas ao seu interior, são pouco conhecidas e socializadas. Acreditamos que os estágios nos cursos de Pedagogia a distância apresentam semelhanças, como ensino presencial, bem como diferenças que lhe concedem novo perfil. Apenas a realização de eventos periódicos, organizados e restritos às instituições que compõem o Sistema UAB, não são suficientes para a socialização de experiências desenvolvidas e pouco a comunidade acadêmica e a sociedade conhecem os cursos.

Com vistas a conhecer mais profundamente a realidade na qual nos encontramos inseridos e com o fim de contribuir para a sociedade com o desvelamento e a nos cursos ofertados pela UBA, delineamos este estudo que busca conhecer propostas de estágio nessa modalidade. Ingressamos na pesquisa com o fim responder a seguinte questão central: quais aproximações e diferenças apresenta o estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia a distância em relação ao ensino presencial? Para compor esse questionamento, consideramos ainda dois problemas secundários que orientaram nossa investigação e subsidiaram as reflexões: tendo em vista que são regidos pela mesma legislação e possuem o mesmo fim, o que o estágio nos cursos de Pedagogia a distância acolheu do ensino presencial? Considerando que os cursos ofertados na modalidade EaD possuem características

diferenciadas dos cursos presenciais, quais elementos marcam o estágio na EaD e lhe conferem diferença?

Defendemos a tese de que o estágio no curso de Pedagogia EaD absorve aspectos do ensino presencial que o torna semelhante. Os modelos de estágio EaD evoluíram do presencial, adotam os mesmos preceitos e possuem a mesma organização pedagógica. Porém, incorpora elementos da EaD que confere diferenças na estruturação, tais como, o envolvimento do professor, a inserção do tutor e o ambiente virtual. Esses elementos refletem a cultura organizacional do curso, influenciam diretamente a organização do estágio, repercutem na qualidade da formação do pedagogo e, conseqüentemente, na prática do futuro professor.

Para responder ao problema e tendo por base a tese apresentada, tivemos como objetivo analisar o estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância, tendo em vista aproximações e diferenças do estágio realizado no ensino presencial e consolidado na literatura. Buscamos conhecer o estágio nos cursos a distância, tendo como parâmetro o estágio presencial. Porém, não almejamos a realização de um estudo comparativo. Para isso, tomamos como referência a produção intelectual sobre o tema no Brasil e tivemos como objetivos específicos:

- Conhecer as propostas de estágio supervisionado dos cursos de Pedagogia a distância nas universidades do estado do Paraná, integrantes da Universidade Aberta do Brasil.
- Identificar aproximações e diferenças existentes nos estágio dos cursos de Pedagogia a distância nas universidades da UAB no estado do Paraná, a partir da produção intelectual sobre o estágio no Brasil.
- Apresentar indicadores a serem considerados na criação de propostas de estágio supervisionado em cursos de Pedagogia a distância.

Tendo tais objetivos, realizamos uma pesquisa qualitativa para conhecer como os estágios são realizados em curso de Pedagogia à distância. Sendo esse universo extenso e volumoso, sentimos a necessidade de delimitá-lo. Voltamo-nos ao estado do Paraná, que, além de ser o estado em que residimos, possui característica marcante na UAB, ou seja, concentra o maior número de universidades estaduais vinculadas ao sistema. O estado paranaense tem as seguintes universidades integrantes da UAB: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Universidade Estadual do

Centro-Oeste (UNICENTRO). Incluímos ainda a Universidade Federal do Paraná (UFPR), que, há anos, já realiza experiência com formação de professores a distância.

Em cada universidade, o curso de Pedagogia a distância possui características que ora se aproximam, ora se diferenciam, conferindo a cada uma, identidade própria. Apesar de serem regidos pela mesma legislação, que também orienta os cursos presenciais, os cursos apresentam características desenhadas pelo seu projeto pedagógico. No entanto, o projeto dos cursos expressam as reflexões contidas no momento do seu planejamento e criação. No tocante ao estágio, mas não só nele, as universidades propuseram ações para operacionalizar essas reflexões. Porém, estas permanecem reservadas ao interior das instituições e, portanto, desconhecidas pelas demais. A socialização dessas ações promove ganhos ao estágio na EaD.

Para conhecer o estágio nesses cursos, precisamos conhecer os documentos que o regem, a forma como está organizado e efetivado. Para a coleta dos dados, a qual nos permitirá esse olhar, optamos pela análise documental e entrevista com o coordenador de curso. A análise dos documentos estendeu-se sobre os projetos pedagógicos dos cursos e documentos específicos do estágio, por exemplo, planos ou manuais de estágio, plano de ensino da disciplina, material didático e outros disponibilizados aos alunos. Na entrevista com o coordenador, buscamos conhecer detalhes reveladores da realização do estágio. Para isso, não apresentamos roteiro fechado, mas perguntas semiestruturadas, com temas para que discorressem como ocorre em sua instituição. Para as entrevistas, convidamos o coordenador ou responsáveis pelos estágios nos cursos. Apenas estendemos o convite, visto que esse profissional não era previsto nos projetos pedagógicos.

A imersão no universo da pesquisa fez-nos mergulhar em duas grandes áreas: o estágio no curso de Pedagogia no Brasil e a Educação a Distância. O estudo conduziu-nos à criação de eixos para orientar a análise documental e as entrevistas, que organizamos em duas dimensões, agrupando aspectos que nos permitiram tecer um olhar mais apurado sobre como os cursos de pedagogia ofertados pela UAB propõem e realizam os estágios supervisionados: dimensão pedagógica e dimensão a distância. Esses eixos resultaram em categorias subsidiárias da análise dos dados.

O primeiro eixo compreende a dimensão pedagógica do estágio nos cursos de Pedagogia a distância. Nesse eixo, contemplamos os aspectos pedagógicos envolvidos no estágio e organizamo-los em três grupos: aspectos políticos e conceituais; aspectos legais e validação do estágio (documentação); aspectos formais do estágio (proposta, organização e estruturação). O segundo eixo constitui a dimensão a distância do estágio. Neste, nosso foco

recaiu sobre os elementos que marcam o “a distância” do estágio nos cursos de Pedagogia. Elencamos três elementos os quais acreditamos serem os mais marcantes: o professor e suas funções no estágio nos cursos de Pedagogia a distância; a tutoria; o Ambiente Virtual de aprendizagem (AVA).

Certamente esses elementos não compõem a plenitude de aspectos envolvidos nos estágio na EaD, nem contemplam toda sua complexidade. Reconhecemos a existência de outros aspectos também importantes, porém, não passíveis de estudo nessa investigação.

Assim, apresentamos esse estudo que está organizado em quatro capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “O caminho da pesquisa”, apresentamos a pesquisa e seu percurso. Destacamos o universo pesquisado, o caminho percorrido, a construção dos eixos do estudo e os procedimentos adotados na coleta e análise dos dados.

No segundo capítulo, compomos um referencial teórico sobre a EaD no Brasil. Trazemos uma análise do quadro evolutivo da EaD no contexto atual no Brasil. Apresentamos considerações sobre o desenvolvimento da EaD no âmbito da legislação brasileira, bem como análise do Decreto nº 5.622/05, de 20 de dezembro de 2005 e dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Centramos as análises nos elementos que compõem os sistemas de ensino na modalidade a distância, com o objetivo de representar o cenário ao qual se realizam os estágios nos cursos de Pedagogia a distância. Tecemos considerações sobre o percurso de implantação do Sistema UAB no Brasil e sobre aspectos da EaD que influenciam diretamente na realização dos estágios, ou seja, o AVA, a tutoria, a comunicação mediada pela tecnologias, o aluno e o professor. Finalizamos o capítulo com nossas considerações sobre a EaD na formação do professor.

No terceiro capítulo, reunimos nossas reflexões sobre o estágio nos cursos de Pedagogia. Iniciamos com um panorama do estágio no curso de Pedagogia e reescrevemos o seu histórico desde o início até os dias atuais. Nessa construção, esbarramos na escassez de material que possibilitasse a composição de um referencial sobre o estágio em cursos de Pedagogia a distância. Recorremos, assim, à própria história do curso de Pedagogia, situando o estágio como cerne de nossas análises. Refletimos sobre a formação do pedagogo à luz das legislações que a amparam e da literatura já produzida. Finalizamos o capítulo com algumas reflexões sobre o estágio em cursos de Pedagogia no contexto atual, independentemente da modalidade realizada.

No quarto capítulo, apresentamos nossas considerações sobre a dimensão pedagógica e a distância do estágio nos cursos de Pedagogia a distância, tomando como referência a

literatura produzida sobre estágio no curso de Pedagogia no Brasil. Iniciamos o capítulo com uma síntese que construímos do estágio nos cursos de Pedagogia a distância das universidades do estado do Paraná, vinculadas à UAB: UEM, UEPG, UFPR e UNICENTRO. Em seguida, refletimos sobre a dimensão pedagógica do estágio no curso de Pedagogia a distância, destacando sua proximidade com o estágio no ensino presencial.

No tocante aos aspectos pedagógicos, o estágio na EaD apresenta configuração semelhante ao presencial, absorve as mesmas discussões e reflexões. São organizados na EaD a partir das experiências do ensino presencial e absorvem as mesmas reflexões acerca da articulação teoria e prática, articulação com a Didática e as demais disciplinas do curso, envolvimento da pesquisa no estágio, a formação do professor e identidade na docência. Atende aos mesmos procedimentos legais, utilizando a mesma documentação de validação do estágio presencial. No Estágio da EaD, há uma preocupação excessiva com preenchimento e retorno dessa documentação à instituição.

Quanto aos aspectos formais, como proposta de estágio, organização, estruturação e avaliação, o estágio EaD também ocorre de forma semelhante ao presencial. É o projeto pedagógico de cada instituição que determina os tipos de estágio e suas etapas. A observação, a participação, o planejamento, a regência ou intervenção e o relatório final são comuns às instituições. É instituída uma rotina de funcionamento de estágio nas instituições. O aluno é assistido e acompanhado tanto no polo, como no campo de estágio por um tutor durante seu processo de estágio. A avaliação é realizada pelo tutor durante o processo e, ao final, com a apresentação de um relatório.

Na EaD, o estágio absorveu as mesmas discussões e reflexões apresentadas na literatura que o aborda no ensino presencial. Porém, é permeado por elementos e fatores que lhe atribuem uma configuração diferenciada. Destacamos o professor, a tutoria e o ambiente virtual de aprendizagem como mais significativos. Esses constituem o tripé sustentador do estágio na EaD e chamamo-los de dimensão a distância do estágio na EaD.

O professor é a cabeça do estágio, pois cria sua arquitetura, dirige a ação e indica o rumo que deve seguir. No estágio na EaD, o professor assume novas funções como: planejar, tendo em vista o acompanhamento e a avaliação de aluno por uma terceira figura, o tutor; atuar juntamente com uma equipe multidisciplinar composta por profissionais de diversas áreas; produzir o material didático dialógico, etc. Enfim, organizar e comandar esse processo de estágio distante do aluno. Soma-se ao professor da disciplina de estágio a figura do

coordenador, maestro de todo o grupo de professores e profissionais. Ele assessora, coordena o processo e promove a articulação dos envolvidos no estágio.

A tutoria também é peça chave no estágio a distância. O leque de atribuições da tutoria é amplo, pois desempenham função burocrática, administrativa e pedagógica. Fazem a mediação entre o professor e o aluno, e entre a instituição e o campo de estágio. Sobre o tutor, recai a responsabilidade de acompanhamento e avaliação do aluno, bem como orientação durante todo o período de realização do estágio.

O ambiente virtual de aprendizagem (AVA) também constitui um elemento importante na realização do estágio. O ambiente adotado é o *Moodle*. Dentro desse, é criado um ambiente específico para o estágio no qual são disponibilizados documentação, planos, roteiros, modelos, orientações, atividades de avaliação, entre outros. Dispõe de espaço para notícias, material de apoio e vídeos. Possibilita comunicação e interação por meio de fóruns e outras ferramentas síncronas ou assíncronas. Apesar das possibilidades que o AVA oferece, no estágio, ainda é pouco utilizado na mediação, pois possui características de ambiente fechado, sendo utilizado apenas para atividades de apresentação e avaliação do estágio. A interação é pouco explorada. Ocorre no fórum quando disponibilizado ou permanece restrita ao tutor e aluno.

Apesar da separação em dimensão pedagógica e a distância, consideramos que estas não se isolam. Pelo contrário, entrecruzam-se, pois o estágio na EaD não se faz apenas com uma dimensão, mas com ambas, relacionando-se em um movimento contínuo. Essas dimensões, associadas à forma como as instituições comandam o estágio no seu interior, revelam não ser possível classificar modelos de estágio em melhor ou pior, visto representarem o olhar de cada uma sobre o processo de formação do professor. A seriedade com que o estágio é tratado em cada instituição pesquisada contribui para a desmitificação da visão que o estágio na EaD é realizado de forma solta, superficial e sem acompanhamento, sendo meramente técnico cumpridor de exigência legal no curso.

Não esperamos, com essa pesquisa, esgotar o tema que constitui um campo de estudo amplo, imerso na complexidade do contexto educativo brasileiro. As considerações aqui apresentadas apontam para a necessidade reconhecimento e valorização da EaD. Para isso, faz-se urgente e necessária a revisão de políticas públicas educacionais.

1 O CAMINHO DA PESQUISA

Trilhar um caminho metodológico não consiste em tarefa fácil em uma pesquisa. Porém, é necessário e imprescindível para a sua realização. As decisões metodológicas possibilitam o desenrolar da pesquisa com vistas a ofertar contribuições. No entanto, podem também incorrer no comprometimento do trabalho realizado.

Como essa preocupação e com o desejo de realizar um trabalho que contribua com a comunidade acadêmica, propomos uma pesquisa qualitativa, com o fim de analisar como são realizados os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura em Pedagogia ofertados na modalidade a distância.

Segundo Richardson (2008, p. 90), “A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados [...]”. Nesse sentido, a compreensão sobre como são realizadas as atividades de estágio requer uma pesquisa qualitativa, uma vez que

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Conhecer fenômenos educacionais em sua profundidade implica em desvelar o cenário educativo em que o fenômeno investigado encontra-se inserido, os conhecimentos que perpassam e definem essa realidade, e as decisões que a atravessa. No entanto, é preciso tecer um olhar atento e minucioso ao contexto no qual ocorrem os fenômenos, pois a atividade humana precisa ser compreendida no contexto particular em que acontece, já que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são isolados do seu contexto natural. “Os contextos de pesquisa são *naturais* e não são construídos, nem modificados. O pesquisador qualitativo *localiza* sua atenção em ambientes naturais. Procura resposta a suas questões no *mundo real*” (ESTEBAN, 2010, p. 129, *itálico do autor*). Destaca a autora que, nos estudos qualitativos, o próprio pesquisador constitui-se em instrumento, por meio da interação com a realidade pesquisada e da coleta de dados. Também, o caráter interpretativo marca essa abordagem de estudo: possibilita às pessoas falarem por si mesmas e

expressarem sua experiência particular, os significados e a visão de mundo que possuem (ESTEBAN, 2010).

A pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (DESLANDES; NETO; GOMES; MINAYO, 1994, p. 22). Contribui assim, com esse estudo, pois possibilita conhecer como os estágios são realizados em curso de Pedagogia a distância, considerando a complexidade que o envolve. Vai além do seu aspecto operacional e permite a compreensão sobre como o estágio é pensado e desenvolvido em situações particulares, isto é, em cada instituição e no todo, nas instituições em geral que ofertam esse curso.

Tecer um olhar sobre o estágio na EaD, a partir da pesquisa qualitativa nos remete a considerar que

[...] as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de um determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 2008, p. 80).

Desvelar como os estágios são realizados incide em conhecer o seu ambiente natural, o contexto no qual está imerso e a realidade que o envolve, ou seja, compreendê-lo em sua situação complexa e particular, descrever sua complexidade, analisar as variáveis que o cerca e conhecê-lo a partir do grupo que o idealiza. Para isso, há também de se conhecer os cursos de Pedagogia a distância no qual estão presentes, com ênfase em aspectos que envolvem como são pensados, organizados, fundamentados, construídos. Apropriar-se ainda de conhecimentos acerca da educação a distância e os estágios no curso de Pedagogia presencial, considerando ser sua inserção na modalidade a distância ainda recente.

Não visamos, com esse estudo, esgotar os aspectos que cercam o estágio em cursos a distância. Tampouco, oferecer uma proposta ideal de estágio para esses cursos. Buscamos compreender como são realizados em instituições diversas em um estado, o Paraná, considerando a autonomia que as universidades possuem para construir os projetos pedagógicos. Assim, essa pesquisa busca desvelar a realidade que cerca os estágios nos cursos de Pedagogia a distância, não comparando ou criticando as propostas apresentadas, mas

possibilitando visão global e aprofundada, que contribua com indicadores para construção de novas e inovadoras propostas, bem como a revisão e reconstrução das propostas atuais.

Com a intenção de conhecer os estágios em curso de Pedagogia ofertados na modalidade a distância, fizemos uma pesquisa de campo, de modo a recolher dados *in natura* (SANTOS, 2000) e aprofundar as questões propostas, estudando um grupo em termos de sua estrutura social (GIL, 1999). A pesquisa de campo promove “[...] uma aproximação com o fenômeno que desejamos conhecer e estudar, partindo da realidade presente no campo” (DESLANDES; CRUZ NETO; MINAYO, 1994, p. 51). Tivemos como campo de pesquisa as universidades públicas que participam do Sistema UAB no estado do Paraná.

O campo de pesquisa constitui um recorte do espaço representado, ou seja, uma realidade empírica a ser estudada, tomando como base as concepções teóricas que fundamentam o objeto a ser investigado (DESLANDES; CRUZ NETO; MINAYO, 1994). Um campo é vasto e passível de olhares variados dos pesquisadores. Esse olhar delimita o objeto a ser investigado, tendo em vista a contribuição social e acadêmica da pesquisa. Torna, assim, o campo “[...] um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos pesquisados, propiciando a criação de novos conhecimentos” (DESLANDES; CRUZ NETO; MINAYO, 1994, p. 54).

Os estágios supervisionados obrigatórios nos cursos a distância constituem um palco de manifestações a serem desvendadas. No entanto, só esse estudo não seria suficiente para desvelar todo esse cenário, sendo necessário outros estudos acerca do estágio na EaD.

Para a realização desse estudo, partimos de nossa experiência em cursos a distância e nossa vivência com estágios em cursos de Pedagogia presencial, pois consideramos carecer de produção e socialização de conhecimentos o universo do estágio em cursos a distância.

1.1. O UNIVERSO PESQUISADO

A educação a distância cresceu vertiginosamente na última década no Brasil. A criação das UAB em 2006 funcionou como uma alavanca para esse crescimento, com a inserção das universidades públicas na oferta de EaD. A implantação da UAB teve como carro-chefe o curso de Pedagogia e licenciaturas, visto que o próprio decreto de implantação assegurou a

formação do professor da Educação Básica, por meio da oferta em universidades públicas a distância.

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB, voltado para 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.

Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:

I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica (BRASIL, 2006).

A prioridade de oferta de licenciaturas e de formação básica impulsionou a criação de diversos cursos de Pedagogia a distância no Brasil. Atualmente², são 54 (cinquenta e quatro) universidades que ofertam curso de Licenciatura em Pedagogia pela UAB, sendo assim distribuídas: na região Norte, 4 (quatro) universidades, sendo 2 (duas) federais, 1 (uma) estadual e 1 (uma) instituição pública de ensino superior de direito privado; região Centro-Oeste, 6 (seis) universidades, sendo 4 (quatro) federais e 2 (duas) estaduais; na região Nordeste, 17 (dezessete) universidades, sendo 7 (sete) federais e 10 (dez) estaduais; na região Sudeste, 14 (quatorze) universidades, sendo 8 (oito) federais e 6 (seis) estaduais; e na região Sul, 13 (treze) universidades, sendo 6 (seis) federais e 7 (sete) estaduais. A maior concentração de oferta encontra-se na região Nordeste, seguida pela Sudeste e Sul.

O volume de cursos de Pedagogia ofertados pela UAB é grande e condiciona-nos à necessidade de realizar um recorte que possibilite o alcance dos objetivos. As pesquisas sociais possuem um universo grande, tornando difícil e até impossível considerar sua totalidade, sendo necessário trabalhar com uma pequena parte que compõe o universo (GIL, 1999). O universo da UAB no Brasil é amplo e diferenciado. Os cursos de Pedagogia possuem características próprias, definidas em seu projeto pedagógico, que representa os ideais de um grupo de profissionais ligados a uma instituição, federal ou estadual, situados em uma determinada região, com concepção teórica construída ao longo de sua formação. Apesar das diferenças, os cursos destinam-se ao mesmo fim, formação de pedagogos, regidos pela mesma legislação e atendendo aos mesmos critérios do MEC/INEP e às diretrizes dos Conselhos Estaduais de Educação.

Para superar o risco de assumir uma vastidão de dados demasiadamente diferenciados, comprometendo o rigor da pesquisa, sentimos a necessidade de delimitar o universo. O primeiro recorte nos levou a considerar as universidades que compõem a UAB na região Sul

² Dados retirados do Portal UAB/CAPES (www.uab.capes.gov.br/) no dia 26/01/2015.

do país. O levantamento das universidades fixadas os estados dessa região trouxe-nos uma distribuição ainda extensa, visto permanecer o quadro de universidades assim representado:

Estado	Instituição
Paraná	Universidade Estadual de Maringá - UEM
	Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG
	Universidade Federal do Paraná - UFPR
	Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO
Santa Catarina	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande - FURG
	Universidade Federal de Pelotas - UFPEL
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS
	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Fonte: a própria autora

Quadro 1 - Universidades que ofertam curso de Pedagogia UAB – na região Sul

O quadro das universidades conduziu-nos à compreensão que a delimitação da região Sul ainda era extensa, com probabilidade de proporcionar um índice volumoso de dados. Fato esse que poderia induzir a uma análise superficial e aligeirada. Uma análise mais apurada possibilitou-nos constatar que, das universidades da Região Sul quatro concentram-se no estado do Paraná e quatro no Rio Grande do Sul, sendo neste estado, todas federais. No estado de Santa Catarina, há somente uma instituição estadual.

O Paraná apresenta característica diferenciada, pois possui três instituições estaduais e uma federal, sendo o estado que mais possui instituições estaduais integradas à UAB. As universidades estaduais atendem ainda às determinações dos conselhos estaduais. Dessa forma, encontramos, no estado paranaense, condições diferenciadas na oferta de cursos de Pedagogia EaD, embora todos sejam vinculados à legislação nacional. Assim, adotamos as universidades do estado do Paraná, devido a ser, entre outros fatores, também o estado de que fazemos parte geograficamente, possibilitando-nos maior proximidade física e deslocamento.

Tomamos como universo dessa pesquisa as universidades públicas estaduais e federais, sediadas no estado do Paraná: Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO).

1.2. O CAMINHO PERCORRIDO

Partindo do princípio de a coleta necessitar fazer emergir dados e informações que possibilitem alcançar os objetivos e responder ao problema, elegemos a análise documental e a entrevista como procedimento para esse estudo.

A opção pela análise documental resulta da necessidade de conhecer o curso de Pedagogia a distância em cada instituição. Saber como foi idealizado seu projeto pedagógico, quais documentos o sustenta, que concepção fundamenta a formação do pedagogo e como o curso é pensado, organizado e estruturado. Voltamo-nos também para o estágio, a fim de conhecer como é concebido, organizado e estruturado. Para isso, necessitamos ir em busca de outros documentos, tais como, plano de estágio, manual ou guia didático, que orientem as ações no estágio.

As fontes documentais podem propiciar dados ricos e suficientes que evitam desperdício de tempo. O uso dessas fontes promove vantagens, por exemplo: conhecimento do passado, já que oferecem um panorama mais objetivo da realidade; investigação dos processos de mudanças social e cultural, detectando modificações ocorridas nessa estrutura; obtenção de dados com menor custo; obtenção de dados sem constrangimento dos sujeitos (GIL, 1999). É importante considerar ainda que a pesquisa documental contribui para conhecermos a produção de trabalhos sobre determinado tema (CHIZZOTTI, 2001). Concordamos com o autor não para considerar o produzido em estudos do assunto, mas o elaborado pelas instituições sobre os cursos a distância e os estágios.

Esse princípio orientou a definição dos documentos, com o fim de propiciar-nos a compreensão dos estágios nos cursos de Pedagogia a distância nas universidades constituintes do universo do estudo. O delineamento dos documentos a serem utilizados foi direcionado pelos objetivos da pesquisa. De modo a alcançar esse fim, incluímos plano de estágio, regulamento, plano de ensino da disciplina, material didático, informações disponibilizadas no ambiente virtual ao aluno e outros que influenciam a organização e o funcionamento do estágio nas instituições.

Decididos os documentos componentes da análise, traçamos a estratégia de busca. Extraímos-os das próprias instituições, na página dos cursos, nos *sites* das universidades e da UAB. O contato com as universidades proporcionou-nos acesso aos documentos não contidos no domínio público, pois foram cedidos por elas. O levantamento da documentação foi um

trabalho minucioso, uma vez que, em primeira consulta, constatamos que os *sites* das instituições constituem fonte superficial, contrariando nossa primeira impressão de que esses seriam fontes ricas de informações. Para conhecer o curso, necessitamos ir às sedes das instituições e imergir em sua realidade, por meio de entrevista com os coordenadores dos cursos. Igualmente, saber como é utilizado o ambiente virtual de cada instituição no estágio.

Não basta, porém, reunir a documentação: a análise documental deve ser precedida do olhar apurado do pesquisador, sendo imprescindível clareza sobre o que se deseja analisar. O objetivo da pesquisa trouxe-nos esse direcionamento. No entanto, ainda sentimos necessidade de conhecer mais profundamente os aspectos que envolvem o estágio nos cursos de Pedagogia a distância, objeto pesquisado. Para isso, debruçamo-nos sobre os estágios nos cursos de Pedagogia presencial, a fim de constituir um referencial sólido. Propomo-nos a apresentar a história do estágio no curso de Pedagogia, apoiado nos estudos já existentes sobre o tema. Para isso, analisamos documentos oficiais que envolvem o curso de Pedagogia e de formação de professores a partir da promulgação da LDB 9394/96: Resolução CP/CNE 1 de 30 de setembro de 1999; Parecer CNE/CP 9/2001; Parecer CNE/CP 21/2001; Parecer CNE/CP 27/2001; Parecer CNE/CP 28/2001; Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002; Parecer CNE / CP 05/2005; Resolução CNE / CP nº 01 de 15 de maio de 2006, que institui diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Consideramos, ainda, as atribuições da Lei 11.788, de 25 de Setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes e a Nova Cartilha Esclarecedora sobre a Lei do Estágio: Lei 11.788, de 25 de Setembro de 2008.

A construção do referencial teórico sobre o estágio nos cursos de Pedagogia presencial subsidiou a análise dos documentos pós LDB 9394/96, pois não encontramos, na literatura, produção sobre o estágio em cursos de Pedagogia a distância. Fizemos, no final do ano de 2013, e refizemos no início de 2015, uma pesquisa no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Domínio Público. Encontramos apenas uma tese de Doutorado, que discutiu a avaliação no estágio em cursos EaD, e uma dissertação de Mestrado, que utilizou o estágio na EaD como pano de fundo para seu estudo³.

Igualmente realizamos uma busca nas produções sobre estágio no curso de Pedagogia, nas edições do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), após a implantação das diretrizes do curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE / CP nº 01 de 15 de maio de 2006. A escassez de material, novamente, fez-se evidente e o pouco material

³ As contribuições da tese de Rela (2010) e da dissertação de Toledo (2009) são discutidas no capítulo de estágio do referencial teórico deste estudo.

apresentado nesse evento pouco contribuiu para este estudo, visto os artigos centrarem-se em relatos de experiências pontuais ou discussões teóricas.

Além da análise documental, utilizamos a entrevista como procedimento de coleta de dados, porque permite “[...] a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). A entrevista possibilita a obtenção de informações contidas na fala dos envolvidos com o universo pesquisado. Propomo-nos a superar esquemas padronizados que caracterizam as entrevistas dirigidas ou estruturadas. As entrevistas com esquemas mais livres e menos estruturadas constituem o tipo mais adequado para trabalhos de pesquisa no contexto educacional (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Porém, sentimos a necessidade de organizar algumas perguntas como guia para a entrevista, como destaca Triviños (1987), ao apresentar a entrevista semiestruturada. Essas perguntas não nasceram *a priori*, mas resultaram da construção teórica do estudo sobre o estágio nos cursos de Pedagogia e sobre os cursos de Pedagogia à distância.

Adotamos a entrevista por pautas, defendida por Gil (1999, p. 120)

A entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo.

Dessa forma, as questões das entrevistas não foram fechadas ou semiestruturadas. Utilizamos poucas perguntas que tiveram como roteiro, o quadro com os aspectos que marcam as dimensões que compõem os eixos criados para esse estudo. Os questionamentos giraram em torno da organização, estruturação e funcionamento do estágio, sempre tendo como foco sua dimensão pedagógica e a distância. Buscamos extrair a espontaneidade sobre o estágio nos cursos a distância. Pequenas intervenções foram feitas para direcionar as fala aos aspectos pedagógicos e a distância, com o intuito de focar os eixos desse estudo.

A contribuição da entrevista é grandiosa nesse estudo, para firmar a compreensão da prática e da realidade do estágio nos cursos a distância. Certamente, o olhar dos professores de estágio e de alunos em situação de estágio e egressos também seria valioso. Porém, geraria volume excessivo de dados, podendo comprometer o estudo e afastar-nos do objetivo. Sentimos a necessidade de delimitar as entrevistas, resguardando a necessidade de o

entrevistado deter conhecimento sobre os estágios nos cursos. O contato com as instituições foi fundamental para chegarmos à figura que nos possibilitasse essa visão. Elegemos, então, os coordenadores de curso e de estágio para as entrevistas, visto possuírem uma visão geral sobre o curso e o estágio.

Definidos os procedimentos de coleta, retomamos o contato com as instituições para assegurar sua participação. Fomos direcionados aos coordenadores dos cursos de Pedagogia. Com o aval deles, iniciamos a coleta de dados que envolveu análise do projeto pedagógico, da documentação do curso relativa ao estágio, do ambiente virtual do curso – AVA e entrevista com coordenadores de curso e estágio. Tanto a análise documental como as entrevistas tiveram como alicerce os eixos construídos para esse estudo.

Os eixos resultaram da busca por uma proposta que apresentasse de forma globalizada a visão de estágio em cursos de Pedagogia a distância, de forma que traduzissem e expressassem esse universo. Foram criados a partir dos estudos sobre estágio nos cursos de Pedagogia presencial e a distância, assim como a vivência e a experiência da pesquisadora em cursos de Pedagogia a distância.

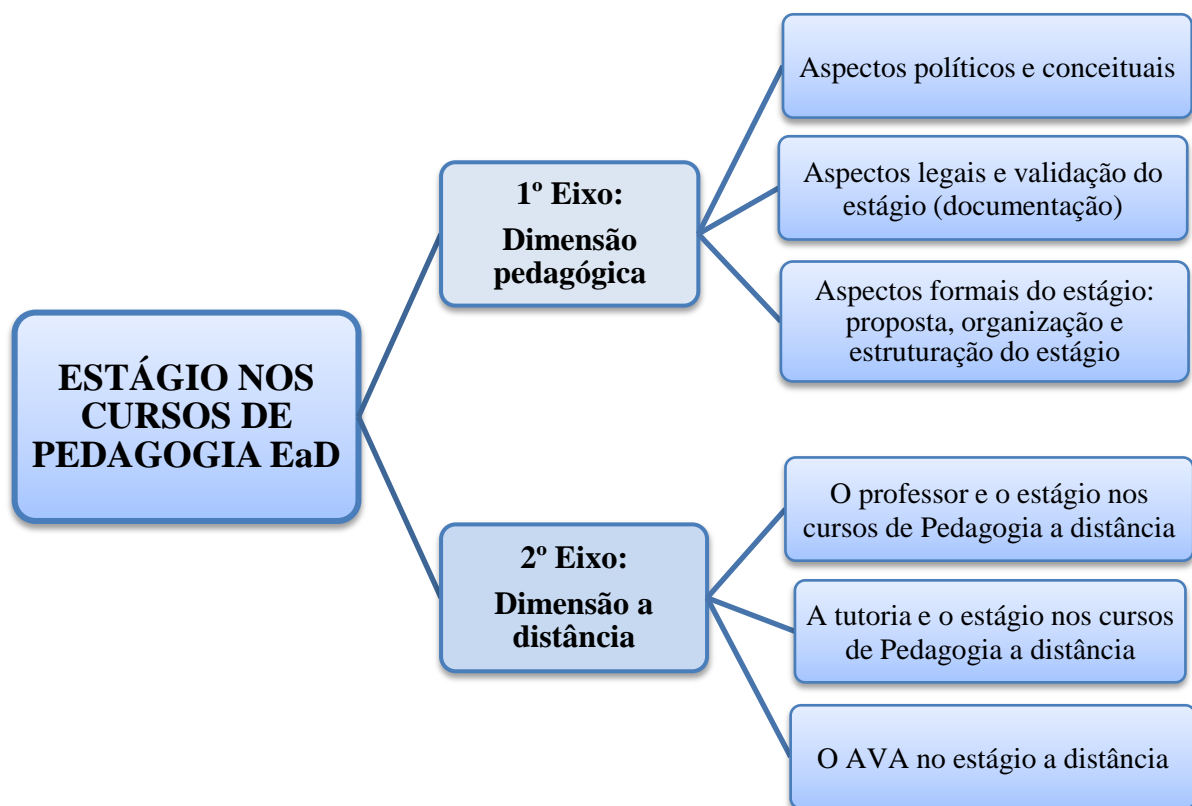
Para chegar a eixos que nos dessem uma visão geral sobre como os estágios são efetivados nos cursos de Pedagogia a distância, utilizamos como referência as discussões sobre estes no curso de Pedagogia presencial, considerando a consagração já consolidada por sua história e a escassez de estudos e obras sobre o estágio em cursos de Pedagogia na modalidade à distância. No tocante à EaD, os eixos foram construídos com base em estudos sobre o tema, tendo como indicativo para recorte as características principais envolvidas diretamente na organização de estágio em cursos a distância. Consideramos, ainda, a carência de produção que contempla essa temática, ou seja, a realização de atividades presenciais em cursos a distância.

1.3. OS EIXOS DO ESTUDO

Amparados na legislação sobre o curso de Pedagogia e a EaD e na impossibilidade de elencar detalhadamente todos os aspectos que envolvem o estágio em cursos de Pedagogia a distância, realizamos um recorte que teve como foco questões centrais caracterizadoras do estágio e configuradoras de seu perfil em cursos a distância. Esse recorte contemplou duas grandes áreas: estágio no curso de Pedagogia e a educação a distância, buscando aproximá-las

a partir de aspectos que permeiam essas áreas no estágio de cursos de Pedagogia à distância, para as quais foram organizados dois eixos de estudo.

A organização de eixos expressa, ao nosso olhar, uma visão geral sobre como tem sido realizado o estágio em cursos de pedagogia a distância no Brasil nas universidades que compõe o sistema UAB. Nesse estudo, esses eixos constituem o guia para análise documental e para as entrevistas, servindo como indicadores para a análise nesse estudo. Dessa forma, fica assim representado:



Fonte: a própria autora

Figura 1 - Eixos do estudo

A organização em eixos proporciona uma visão geral do objeto estudado, mas, certamente, não contempla a plenitude dos detalhes e a complexidade que envolve essa atividade. Cada eixo é composto de aspectos que compreendem elementos que, reunidos, caracterizam dimensões do estágio. Dentre os vários aspectos componentes dos estágios nos cursos de Pedagogia a distância, recortamos os que, ao nosso olhar, constituem-se mais significativos e os agrupamos em duas dimensões. Estas abrangem informações que, reunidas,

caracterizam e possibilitam um olhar mais apurado sobre o estágio nos cursos de Pedagogia a distância, nas universidades do estado do Paraná integrantes da UAB.

O 1º eixo: “Dimensão pedagógica” abrange aspectos envolvidos no estágio, legitimadores e organizadores. É subdividido em três grupos de aspectos: políticos e conceituais; legais, validação do estágio e documentação; formais, que envolvem proposta, organização e estruturação do estágio. O 2º eixo: “Dimensão a distância” contempla aspectos envolvidos na EaD que contribuem para o delineamento do estágio nos cursos de Pedagogia a distância, tais como a tutoria e o AVA. Incluímos, ainda nesse eixo, o professor, considerando que, embora possua função pedagógica e ocupe papel fundamental no estágio em qualquer modalidade de ensino, na EaD assume funções que vão além do ensino presencial. A junção de aspectos envolvidos no estágio em dimensões não representa o isolamento delas. Compreendemos entrelaçarem-se essas dimensões e os aspectos pedagógicos articulam-se com aqueles a distância e estes, por sua vez, envolvem-se com os aspectos pedagógicos.

Os aspectos da dimensão representada em cada eixo contemplam elementos presentes no estágio a distância que explicitam sua configuração nos cursos a distância. Apresentamos abaixo um quadro, com detalhamento dos elementos componentes dos aspectos de cada dimensão. Estes aspectos foram orientadores da coleta e serviram como indicadores na análise dos dados.

EIXOS DO ESTUDO	Aspectos
<p>1º eixo: Dimensão Pedagógica do Estágio no curso de Pedagogia: aspectos políticos e conceituais; aspectos legais e validação do estágio; aspectos formais do estágio: proposta de estágio – organização, estruturação e avaliação do estágio</p>	<p>a) Aspectos políticos e conceituais</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Concepção teórica que fundamenta a proposta de estágio e o perfil do profissional e de pedagogo que se deseja formar. ✓ A docência como base da formação do professor, a identidade docente, a articulação teoria e prática, a articulação com a Didática, a articulação com as demais disciplinas do curso e associação do estágio à pesquisa. <p>b) Aspectos legais e validação do estágio e documentação</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Coerência entre os projetos dos cursos e a legislação que forma o pedagogo. ✓ Documentos de orientação do estágio: projeto pedagógico do curso e regulamento de estágio; plano de ensino da disciplina; plano de estágio (manual ou guia didático); materiais da disciplina (impressos ou no AVA), convênio, Termo de compromisso e seguro do aluno estagiário. ✓ Fichas de acompanhamento e avaliação do estágio: fichas de presença; fichas e pareceres de avaliação da aprendizagem; relatório de estágio e outros. ✓ Outros documentos formais da instituição orientadores do estágio. <p>c) Aspectos formais do estágio: proposta de estágio - organização e estruturação do estágio</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tipos de estágios propostos. ✓ Organização do estágio: etapas, carga horária e atividades dos estágios. ✓ Campos de estágio. ✓ Avaliação do estágio: formas e atividades de avaliação do aluno.
<p>2º eixo: Dimensão a distância do Estágio no curso de Pedagogia: Professor, Tutoria e AVA</p>	<p>a) O professor e o estágio nos cursos de Pedagogia a distância</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formação e atribuições do professor de estágio. ✓ Planejamento, material didático, orientação e acompanhamento do estágio. ✓ Coordenador de estágio: função e atribuições. <p>b) O tutor e o estágio nos cursos de Pedagogia a distância</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ A tutoria nas universidades pesquisadas. ✓ Tutores: presencial, a distância e de estágio: caracterização e formação. ✓ Funções da tutoria no estágio: burocrática, administrativa e pedagógica. ✓ Participação dos tutores no estágio e suas funções junto ao aluno na/o: orientação, acompanhamento presencial e no AVA, avaliação, repasse de informações, documentação do estágio. ✓ Formação para atuação no estágio e formação continuada. ✓ Comunicação e interação com o professor, alunos e campo de estágio. <p>c) O AVA no estágio a distância</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O AVA adotado pelas instituições. ✓ Documentos e informações disponibilizadas. ✓ Recursos utilizados: fórum, <i>chat</i> ou outra forma de comunicação. ✓ Utilização síncrona e assíncrona do AVA no estágio. ✓ Disponibilização de materiais: materiais da disciplina de estágio, videoaulas, videoconferências, <i>webconferências</i>, entre outros. ✓ A utilização do AVA no processo avaliativo do aluno: acompanhamento, relatório final; documentação do estágio; fichas de acompanhamento e avaliação, e <i>feedback</i>.

Fonte: a própria autora

Quadro 2 – Aspectos das dimensões dos eixos do estudo

1.4 COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados constitui uma etapa fundamental na pesquisa qualitativa. A superação da subjetividade, da interferência e da influência de conhecimentos acerca do fenômeno estudado foram cuidados tomados na análise desse estudo. Essa fase visa “[...] estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar conhecimento sobre o assunto pesquisado [...]” (DESLANDES; NETO; GOMES; MINAYO, 1994, p. 69). Consideramos ainda que as análises devem estar presentes em vários estágios da investigação, sendo organizadas de maneira mais sistemática e formal após a coleta (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A coleta dos dados ocorreu por meio do acesso aos *sites* das universidades e das páginas dos cursos. Levantamos os projetos pedagógicos, as legislações de cada instituição sobre o estágio nos cursos a distância e as informações disponibilizadas ao público sobre o curso, tais como a matriz curricular, perfil do egresso e outras.

Na UNICENTRO, foi-nos possibilitado o acesso como visitante, no ambiente virtual, ao estágio dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no qual se encontram disponibilizados informações, atividades, fóruns, documentação e materiais da disciplina. Nas demais instituições, não nos foi proporcionado o acesso ao ambiente do curso. Na UEM e UEPG, pudemos acompanhar o coordenador em uma visita rápida ao AVA. O acesso aos materiais ocorreu via *e-mail* e por cópia em *pen drive*. Na UFPR, também apenas visualizamos o ambiente virtual do curso. Os materiais didáticos das disciplinas de estágio foram disponibilizados em versão impressa, sendo estes os mesmos disponibilizados ao aluno. Outros materiais, como projeto pedagógico, também foram enviados por *e-mail*.

Também foram realizadas entrevistas com os coordenadores dos cursos de pedagogia e de estágio da UAB nas universidades. Na UEM e UNICENTRO, participaram o coordenador de curso e de estágio. Na UFPR, a vice-coordenadora do curso, também professora de estágio. Na UEPG, apenas o coordenador do curso. Na UEM, UEPG e UFPR, houve essa possibilidade e as entrevistas foram realizadas *in loco*. Na UNICENTRO, a entrevista ocorreu via *Skype*.

De posse dos dados coletados, procedemos à análise dos aspectos das duas dimensões componentes dos eixos do estudo. Em cada aspecto, contemplamos seus elementos constituintes, possibilitando-nos a compreensão sobre como foi idealizado e como foi e ainda

tem sido realizado o estágio supervisionado em cada uma das instituições pesquisadas. Nos aspectos que compõem a dimensão pedagógica, tecemos nossas considerações sobre: a concepção teórica que fundamenta a proposta do estágio; o perfil do profissional e de pedagogo proposto no projeto pedagógico; como são contempladas a docência, a identidade docente, a articulação teoria e prática, a articulação com a Didática e com as demais disciplinas e a associação do estágio à pesquisa; a coerência com a legislação que forma o pedagogo; a documentação de formalização do estágio, como projeto pedagógico, regulamento de estágio, plano de ensino da disciplina, plano de estágio, materiais da disciplina, convênio com os campos de estágio e termos de compromisso; documentos de avaliação, tais como, fichas de acompanhamento, fichas de presença; diário de campo, relatos de observação, plano de aula e relatório de estágio e outros; tipos de estágios propostos; organização do estágio: etapas, carga horária e atividades dos estágios; campos de estágio e formas de atividades de avaliação do aluno estagiário.

Nos aspectos relativos à modalidade a distância, buscamos expressar as funções do professor e da tutoria no estágio, bem como se utiliza o AVA nesse processo. Nossas considerações versaram sobre: o professor, sua formação e atribuições; planejamento, material didático, orientação e acompanhamento do estágio, a figura do coordenador de estágio e suas funções; a tutoria no estágio, tutor presencial, a distância e de estágio; funções da tutoria, atividades burocrática, administrativa e pedagógica do tutor; participação dos tutores no estágio; orientação, acompanhamento presencial e no AVA do aluno; envolvimento na avaliação, repasse de informações e documentação do estágio; formação do tutor; comunicação e interação com o professor, alunos e campo de estágio; o AVA adotado pelas instituições; documentos e informações disponibilizados no ambiente virtual; recursos do AVA utilizados no estágio; utilização síncrona e assíncrona do AVA; disponibilização de materiais; o uso do AVA no processo avaliativo do aluno.

As análises são apresentadas no quarto capítulo deste estudo. Porém, antes julgamos necessário conhecer as dimensões apresentadas nos eixos deste trabalho, assentadas em dois pilares: a EaD no Brasil e o estágio supervisionado no curso de Pedagogia. Apresentamos nos capítulos a seguir um estudo sobre esses pilares, tendo em vista a construção histórica, a legislação e a produção intelectual resultante dos estudos que fundamentam cada um. Iniciemos pela EaD no Brasil.

2 A EAD NO BRASIL: DA REGULAMENTAÇÃO À INSTUIÇÃO DA UAB

A educação a distância (EaD) avançou muito a partir do final do século XX no Brasil e no mundo. E, com ela, a produção na área, tanto a resultante de pesquisas, como de relatos de experiências ou de estudos apenas teóricos. Já dispomos hoje de acervo volumoso e atualizado, centrado em: posições favoráveis ou desfavoráveis à EaD; estudos comparativos entre ensino presencial e a distância; elementos específicos que compõem cursos nessa modalidade; aspectos sociais, econômicos, pedagógicos e políticos, destacando, aqui, a legislação, ligados à sua criação, organização, estrutura e ao seu funcionamento; aparatos tecnológicos que sustentam a nova geração de EaD; outros aspectos relacionados ou influenciadores do processo de ensino e aprendizagem a distância.

Diante da variedade de discussões, estudos e produções que envolvem o campo da EaD no contexto atual, deparamo-nos com a necessidade de fazer recortes, voltando nosso olhar a aspectos que conduzam à construção do suporte teórico necessário a essa investigação. No entanto, ressaltamos não negarmos ou considerarmos menos importantes outros aspectos deixados à parte. Apenas, fizemos opções, centrando-nos em aspectos balizadores desse estudo, em função de limitações humana e acadêmica.

Apesar do crescimento, a EaD muitos ainda a veem como uma educação de segunda categoria, de qualidade questionável e destinada a pessoas que buscam formação rápida, aligeirada e focada apenas na certificação. Entretanto, os investimentos das políticas públicas e os estudos na área têm modificado o perfil da EaD e desmontado a visão simplista que lhe acompanhou durante décadas, demonstrando que pode ser ofertada qualidade nos cursos a distância. Concordamos com Moran (2011), ao defender ser a qualidade na EaD aquela que ajuda o aluno a aprender igual ao ensino presencial e não a que apresenta o maior número de alunos. O que confere qualidade a um curso a distância são os mesmos fatores de um curso presencial, isto é, seriedade e coerência do projeto pedagógico, competência dos gestores, professores e tutores, e, ainda, envolvimento do aluno, além de outros que se apresentam como definidores da boa qualidade de um curso.

A EaD cresceu muito no Brasil na última década, mas muito ainda temos a avançar e aperfeiçoar. Os anos 1980 e 1990 do final do séc. XX foram marcados por fatores sociais, políticos e econômicos que embutiram à sociedade brasileira novas formas de agir e pensar. A globalização, a organização econômica em blocos e a expansão das tecnologias, em especial das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), a efervescência democrática que

contaminou o Brasil nesse período, além de outros fatores, contribuíram para a adoção de novas políticas educacionais, culminando com a possibilidade de novas e inovadoras propostas educacionais. A associação das TICs à educação impulsionou a oferta e o crescimento da EaD no Ensino Fundamental, Médio e Superior.

Sem dúvidas, a disseminação tem ocorrido mais no ensino superior, uma vez serem os estudantes mais maduros, motivados e capazes de estudar de forma independente (KEARSLEY, 2011). O corpo docente é mais familiarizado com os recursos das TICs e das aplicações das redes de comunicação. O suporte tecnológico é maior, mais explorado e aproveitado de forma variada, como em palestras, cursos e outras formas veiculação de atividades a distância. As universidades constituem-se, ainda, em campos de pesquisa, nas quais são criadas, produzidas e divulgadas tecnologias e novos modelos educacionais. Esse fator impulsiona o crescimento e a busca por novas formas de produzi-lo e disseminá-lo.

No Ensino Fundamental e Médio, a EaD é menos aplicada. Permanece vinculada mais às possibilidades de exploração que as TICs e a internet podem ofertar ao ensino presencial, por exemplo, o gigantesco sistema de biblioteca *on-line*. Este torna possível incursões eletrônicas a *sites* de museus, agências de governo, como a Nasa, de outros países. Igualmente, a troca de informações e a criação de projetos colaborativos e comunidades em rede, tanto em uma única escola, como em várias instituições de ensino, inclusive de diferentes níveis. Concordamos com o Kearsley (2011) de ser possível e necessário que a EaD, apoiada nas TICs, adentre nos níveis de ensino. No entanto, é indispensável agir com prudência e cautela em sua inserção no Ensino Fundamental e Médio, considerando fatores, como faixa etária dos alunos, nível de maturação e desenvolvimento.

2.1. UM POUCO DE HISTÓRIA DA EAD NO BRASIL

No Brasil, proliferação de cursos a distância ocorreu após a promulgação, nos anos 1990, da LDB 9394/96 que, em seu artigo 80, já contemplou que o “poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 55-56). A partir da abertura possibilitada pela Lei, propostas de EaD passaram a ser disseminadas em todo o país, modificando as formas de ensino e aprendizagem, inclusive as presenciais que, cada vez mais,

têm adotado modelos que envolvem “[...] metodologias semipresenciais, flexibilizando a necessidade de presença física, reorganizando os espaços e tempos, as mídias, as linguagens e os processos” (MORAN, 2011, p. 46).

Várias instituições de ensino superior passaram a ofertar cursos a distância na última década do século XX, sendo credenciadas pelo MEC para isso:

[...] Escola do Futuro – USP (1988), Universidade Federal de Santa Catarina – Laboratório de Ensino a Distância (1995), Universidade Federal do Pará (1999), Universidade Federal do Paraná (1999), Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) (2000) e Universidade Federal do Mato Grosso (2001) (MATAR, 2011, p. 65).

Adentrando nos anos 2000, destacamos as experiências significativas na oferta de cursos de formação de professores em serviço em nível superior, em instituições públicas: Curso de Licenciatura Plena em Educação Básica, 1ª à 4ª série da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), iniciada no ano de 1995; Projeto Veredas, concebido pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais e operacionalizado em parceria com 18 instituições de ensino superior, denominadas Agências Formadoras (AFOR); Curso Normal Superior com Mídias Interativas UEPG, realizado por meio de parceria do governo do estado do Paraná e a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). No cenário nacional, ressaltamos ainda a experiência no âmbito do ensino privado, o Curso Normal Superior, credenciado para oferta em todo território brasileiro, do Sistema de Ensino Presencial Conectado (SEPC) da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR).

Porém, os anos 1990 não foram só marcados pelo uso dos recursos das TICs na EaD, como a internet e as redes de colaboração. Constituiu um período de “[...] reflexões sobre práticas e metodologias pedagógicas que permitissem o uso de ferramentas interativas para melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem” (MATTAR, 2011, p.67). Presenciamos, a partir desse período, investimentos tanto de instituições de ensino superior públicas como privadas. Nas privadas, o avanço foi mais acentuado, resultando na organização de modelos de cursos a distância, sendo algumas mais inovadoras e outras mais tradicionais.

A expansão do curso de pedagogia foi ainda maior, alentada pela LDB 9394/96 que também preconizava a formação em nível superior dos professores para atuação nos Anos Iniciais e Educação Infantil. Embora a Lei também tenha feito menção à aceitação da formação em Normal em nível médio, a interpretação que se alastrou na época é de todos os professores, mesmos os já atuantes, necessitarem de formação em nível superior.

Houve também uma reorganização de propostas pedagógicas, considerando o momento político educacional pós LDB 9394/96, que abria possibilidades de criação de formatos diferenciados, respaldados em modelos menos tradicionais de curso. Essa leitura da Lei intensificou a grande procura pela formação em cursos de Pedagogia. Criou uma grande demanda, tornando o curso um filão para as instituições de ensino superior, em especial para oferta na modalidade à distância.

A formação de professores, com destaque para o curso de Pedagogia, tornou-se o carro-chefe para implantação da EaD no Brasil, apoiada nas novas TICs que emergiram no momento. Segundo Moran (2011), a EaD assumiu, a partir desse período, um perfil que lhe atribuiu vários significados, sendo empregada como formação continuada, formação profissional, formação em serviço, formação supletiva, formação profissional, qualificação docente, especialização acadêmica ou complementação dos cursos presenciais. Ainda tem sido adotados modelos diversos em resposta às concepções pedagógicas e organizacionais, tais como:

Temos desde modelos autoinstrucionais a modelos colaborativos; modelos focados no professor (teleaula), no conteúdo, a outros centrados em atividades e projetos. Temos modelos para poucos alunos e modelos de massa para dezenas de milhares de alunos. Temos cursos com grande interação e outros com baixa interação com o professor. E não é fácil pensar em propostas que atendam a todas essas situações tão diversas. Há um crescimento gigantesco dos cursos por satélite, com teleaulas ao vivo e um tutor ou monitor presencial por sala, em polos, mais apoio da internet e de tutoria *on-line*. Essas instituições estão crescendo rapidamente e chegando a dezenas de milhares de alunos. É um modelo que mantém a figura do professor e a flexibilidade da autoaprendizagem. Existem cursos que combinam material impresso, CD/DVD e a internet. Há cursos para poucos e muitos alunos, cursos com menos ou mais encontros presenciais (MORAN, 2011, p. 46-47).

Os modelos mais comuns encontrados no Brasil são o que envolvem teleaula, com o professor sendo visto ao vivo ou por meio de material gravado. Em alguns cursos ofertados por esse modelo, o aluno tem obrigatoriedade de presença em encontro periódico em polos para atividade presenciais ou apenas em momentos de avaliação, como preconiza o Decreto 5622/05, que regulamenta a EaD no país. Esse modelo é composto de atividades presenciais e a distância, sendo complementado por atendimento e acompanhamento presencial e a distância. Também envolve materiais de apoio que podem ser apresentados na forma impressa ou eletrônica, sendo apoiado por um ambiente virtual.

A EaD tem se expandido e atingido um número cada vez maior de brasileiros, possibilitando o acesso ao saber a um grande contingente populacional situado nas diversas regiões do país, no interior dos estados, longe dos grandes centros e suprimindo a necessidade de acesso aos grandes centros.

O censo do ensino superior do INEP, divulgados em setembro do ano de 2013 e referentes ao período 2011 a 2012 apresentou dados sobre formação inicial, revelando que a EaD teve um crescimento de 12,2% na matrícula no ensino superior, enquanto a modalidade presencial cresceu 3,1%. Apesar da diferença no crescimento, esta modalidade representa ainda pouco mais de 15% do total de alunos matriculados no ensino superior no Brasil. Um agravante ainda maior refere-se à privatização dessa modalidade, pois a maioria das matrículas, ou seja, 83,7% estão concentradas em instituições privadas. Dos estudantes inseridos na EaD em rede pública, 72% pertencem a universidades e 40,4% cursam licenciatura.

Dados complementares foram evidenciados no Censo EAD.BR 2011 realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) e divulgado no 18º Congresso Internacional de Educação a Distância, confirmaram o crescimento das matrículas e EaD no país. O Censo EAD.BR 2011 não traduz dados oficiais, visto que é realizado por amostragem, pela ABED. No entanto, são significativos, considerando sua extensão e a idoneidade da associação. Para a realização desse censo, a ABED convidou cerca de 1.200 instituições, dentre privadas, públicas e outras desenvolvedoras de EAD no Brasil, associadas ou não à ABED. Dos convidados, 231 instituições formadoras, ou seja, de ensino responderam à pesquisa. O censo avaliou cursos autorizados, livres, corporativos e disciplinas de cursos presenciais executadas a distância. Apesar dos dados serem referentes a uma amostra disponível, portanto, parciais, apresentam-se bastante significativos, visto ser a ABED detentora de representatividade no cenário nacional, no tocante à EaD. O censo mostra, ainda, que: o perfil de aluno da EaD hoje é mais novo, com idade entre 18 a 30 anos; a maior concentração de cursos autorizados/reconhecidos, cursos livres e de disciplinas ofertadas na modalidade EAD é da área de Ciências Sociais, seguida pela de Educação. Também por volta de 50% das matrículas pertencem a cursos de licenciatura.

Apesar do crescimento da EaD, Dias e Leite (2010) destacam não ser a EaD algo novo, mas o que a diferencia atualmente são os meios disponíveis. Litto e Formiga (2009) chamam a atenção para o cenário atual internacional de EaD, que caminha no sentido da expansão de universidades abertas a distância e de universidades corporativas. Destacam,

ainda, que o crescimento de experiências em nível internacional com EaD tem conduzido ao amadurecimento de modelos tecnológicos e pedagógicos.

2.2. A EAD E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, além da estruturação de modelos educacionais, passamos, a partir do final dos anos 1990, por um processo de organização de uma legislação educacional para inclusão da EaD no cenário educacional e regulamentação da oferta. A abertura da oferta pela LDB 9394/96 desencadeou uma série de encontros constituídos de forma mais sistematizada para discussão da EaD, que contaram “[...] com a participação de profissionais de várias áreas do conhecimento envolvidos com planejamento, organização, produção e distribuição de cursos e programas em EaD” (CORTELAZZO, 2009, p. 86-87).

No ano de 1996, foi criada a Secretaria de Educação a Distância (SEED), por meio do Decreto nº 1.917, de 27/05/1996, com vistas a formular e implementar a política de educação a distância. A criação da SEED objetivava inovações da área tecnológica no processo de ensino e aprendizagem. “Objetiva, também, promover a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas em escolas públicas brasileiras [...]” (DIAS; LEITE, 2010, p. 24). Porém, a SEED foi extinta em janeiro de 2011 pelo Decreto nº 7.480 da Presidenta da República, que estabeleceu nova estrutura administrativa para o Ministério da Educação. Os projetos, programas e ações passaram a ser vinculados a outras administrações dentro do MEC e a supervisão e regulação dos cursos de graduação a distância foram incorporados à secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior.

Outro fator importante no marco regulatório da EaD foi a instituição do Decreto nº 2.494/1998, que regulamentou o artigo 80 da referida Lei e apresentou uma definição oficial de EaD, reconhecendo-a como forma de ensino possibilitante da autoaprendizagem, a qual envolvia mediação de recursos, organizados sistematicamente. Previa flexibilidade de requisitos para admissão, horários e duração, porém sem prejuízos às diretrizes curriculares nacionais. Também regulamentava o credenciamento pelo MEC das instituições para oferta EaD. Saraiva (2010) destaca como pontos importantes desse Decreto a equiparação dos cursos presenciais e a distância, a necessidade de exames presenciais e a obrigatoriedade de divulgação das instituições credenciadas pela SEED.

Os cursos *lato* e *stricto sensu* foram regulamentados três anos depois, por meio da Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001 e o mesmo credenciamento que possibilita a oferta de graduação poderia ser estendido à pós-graduação *lato sensu*. Porém, para oferta de curso *stricto sensu*, necessitava autorização para funcionamento do curso. Em ambos os casos, permaneceu a necessidade de exames presenciais e da obrigatoriedade de defesa presencial, tanto nos exames de qualificação, quanto na defesa de dissertações de Mestrado, teses de Doutorado e monografias dos cursos *lato sensu*.

A EaD também adentrou no ensino presencial, por meio da Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001 que proporcionou a oferta de disciplinas a distância ou semipresencial em cursos presenciais, desde que não ultrapassassem 20% da carga horária do curso. O uso da internet foi evidenciado no artigo 2º da portaria: “[...] essa oferta deve incluir métodos que incorporem o uso de tecnologias da informação e da comunicação” (SARAIVA, 2010, p. 36). Essa portaria foi substituída pela Portaria nº. 4.059, de 10 de dezembro de 2004, estabelecendo os 20% como referentes à carga horária total do curso.

Moran (2011) mostra-se otimista com relação à inclusão de parte a distância em cursos presenciais no ensino superior, apesar de tecer críticas à porcentagem estabelecida de 20%. Segundo o autor, poderia chegar a 50%, conforme a organização curricular de cada instituição. No entanto, alerta serem necessários flexibilização do currículo de cada curso, bom planejamento e desenho do curso. Por esse caminho, seguem as reflexões sobre a distância em cursos presenciais.

A regulamentação da EaD assumiu novos contornos com a implantação do Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005, que revogou o anterior. Segundo o Art. 1º do Decreto:

[...] Caracteriza-se a educação a distância 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).

A definição contida nesse Decreto já apresentou avanços no conceito de EaD, desviando a ênfase que no Decreto anterior centrava-se nos recursos, suportes de informação e meios de comunicação para a “[...] mediação didático-pedagógica, inferindo-se uma prática de e para professores e alunos com apoio de meios de comunicação e tecnologias” (CORTELAZZO, 2009, p. 88).

O Decreto estabeleceu a organização de vários aspectos da EaD, como: regulamentação do credenciamento das instituições de ensino superior para oferta da modalidade a distância pelo MEC; definição da submissão de cursos de algumas áreas aos respectivos conselhos; vinculação do currículo às diretrizes nacionais de cada curso; equiparação da duração mínima de cada curso à duração do presencial; realização de exames presenciais e atividades programadas para avaliação de desempenho do estudante para fins de promoção; controle de frequência nos cursos que preveem atividades presenciais, conforme seu modelo pedagógico; equivalência do diploma da modalidade à distância ao diploma do ensino presencial.

Consta no referido Decreto, Art. 13, que os projetos pedagógicos de cursos e programas na modalidade a distância deverão obedecer às diretrizes curriculares nacionais. Assim, o projeto pedagógico deve explicitar a concepção pedagógica dos cursos e programas a distância, apresentando currículo, número de vagas proposto, sistema de avaliação do estudante (prevendo a realização de avaliações presenciais e a distância) e descrição das atividades presenciais obrigatórias. Dentre as atividades realizadas presencialmente nos cursos a distância, o Decreto destaca os estágios curriculares, a defesa presencial de trabalho de conclusão de curso e as atividades em laboratórios científicos.

Um dos aspectos marcantes do Decreto nº 5.622/05 é que, no ensino superior, o modelo de EaD “[...] permite a combinação de diferentes modelos e recursos pedagógicos na oferta de cursos a distância, mas com a manutenção da obrigatoriedade de momentos presenciais” (MARTINS, 2008, p. 271). Apesar da obrigatoriedade da presencialidade em exames avaliativos, as instituições dispuseram de liberdade e autonomia para construção e apresentação de modelos pedagógicos que viessem a atender suas necessidades e de seu público.

Em análise aos modelos de cursos superiores a distância difundidos no Brasil, Moran (2011) expõe haver dois modelos diferentes, o mais virtual e o semipresencial. No mais virtual, atendimento, acompanhamento e orientação do aluno são realizados a distância, pelo professor ou tutor, via internet ou telefone. Não existem polos presenciais e, normalmente, os encontros presenciais são apenas para avaliação. No modelo semipresencial, “a passagem para EaD é mais suave” (MORAN, 2011, p. 52). Os alunos contam com polo presencial próximo de sua localização geográfica, tutor *on-line* e presencial a quem podem recorrer para sanar dúvidas e acompanhamento em atividades presenciais solicitadas, em laboratórios, por exemplo. Segundo o autor, esse modelo derivou do Centro de Educação a Distância do Estado

do Rio de Janeiro (CEDERJ), que constitui um consórcio das universidades públicas do estado do Rio de Janeiro, sendo replicado pelas universidades participantes do programa da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

2.3 A EAD E OS REFERENCIAIS DE QUALIDADE

Concomitante à implantação do Decreto, A SEED/MEC apresentou, em 2003, um documento contendo Referenciais de Qualidade para a Modalidade de Educação Superior a Distância, “[...] que tem por objetivo orientar a elaboração de projetos de cursos de graduação a distância, de modo a garantir a qualidade do ensino” (SARAIVA, 2010, p. 36). Segundo os referenciais, a organização de EaD nas instituições deveria seguir “[...] uma série de critérios de qualidade em relação à caracterização da EAD e à avaliação da aprendizagem” (CORTELAZZO, 2009, p. 89). O Decreto nº 5.622/05, no seu Art. 7, previu que os referenciais fossem definidos pelo Ministério da Educação, em colaboração com os sistemas de ensino.

Apoiado na LDB 9394/96 e no Decreto nº 5.622/05, em 2007, foi realizada a atualização do primeiro texto oficial dos referenciais do MEC, publicada em 2005, apoiada ainda no Decreto 5.773/06, que trata da regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores, no sistema federal de ensino, e nas Portarias 1, de 11 de janeiro de 2007, as quais estabeleceram o calendário de avaliações do Ciclo Avaliativo do SINAES, incluindo, no mesmo ciclo, os cursos ofertados na modalidade a distância, e na Portaria 2, de 11 de janeiro de 2007, que dispõe sobre autorização, credenciamento, avaliação e reconhecimento de cursos a distância. Como o próprio documento especifica, embora não tenha força de lei, tem a função de atuar como referencial orientador para subsidiar atos legais do poder público, no que tange aos processos específicos de regulação, supervisão e avaliação da oferta de EaD. Igualmente, as orientações possuem função indutora da concepção teórico-metodológica e da organização de sistemas de EaD.

O amadurecimento dos processos pedagógicos e tecnológicos no campo da EaD, bem como os resultados dos procedimentos avaliativos realizados pelo MEC conduziram à revisão e atualização dos referenciais, constituindo a versão apresentada em 2007, seguida até o

presente momento, embora o contexto atual já sinalize a necessidade de nova revisão e atualização.

As mudanças aqui implementadas são justificadas em razão das alterações provocadas pelo amadurecimento dos processos, principalmente no que diz respeito às diferentes possibilidades pedagógicas, notadamente quanto à utilização de tecnologias de informação e comunicação, em função das discussões teórico-metodológicas que têm permeado os debates acadêmicos (BRASIL, 2007, p. 3).

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância reconhecem não haver somente um único modelo de educação a distância, mas “diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos” (BRASIL, 2007, p. 7). Nesse sentido, os cursos superiores a distância necessitam contemplar as particularidades da EaD e respeitar o contexto pedagógico e político em que se insere o curso.

A natureza do curso e as reais condições do cotidiano e necessidades dos estudantes são os elementos que irão definir a melhor tecnologia e metodologia a ser utilizada, bem como a definição dos momentos presenciais necessários e obrigatórios, previstos em lei, estágios supervisionados, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, quando for o caso, tutorias presenciais nos polos descentralizados de apoio presencial e outras estratégias (BRASIL, 2007, p. 7) .

Dos momentos presenciais, destacamos aqui que estágio, nosso objeto de investigação, também pode apresentar organização diferenciada, conforme o projeto do curso. Não há um modelo único ou padrão de estágio a ser seguido nos cursos de pedagogia a distância, assim como não há um modelo único nos cursos presenciais. O que define o modelo de estágio é a concepção teórica e metodológica dos seus organizadores, bem como a concepção de educação e de ensino a distância que possuem.

Os referenciais asseguram às instituições, liberdade, desde que atendida a legislação educacional e específica do curso, para estruturação de um projeto pedagógico que contemple a discussão política e pedagógica da ação educativa e se reflita na organização e aplicação das características da modalidade à distância, isto é: “[...] linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes” (BRASIL, 2007, p.7).

Segundo os referenciais, o projeto de curso a distância precisa “garantir o processo de formação que contemple a dimensão técnico-científica para o mundo do trabalho e a dimensão política para a formação do cidadão” (BRASIL, 2007, p. 7). A complexidade e a

necessidade de uma abordagem sistêmica dos cursos a distância conduzem à compreensão de categorias que abarquem aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. A fim de dar conta dessas dimensões, o Projeto Pedagógico do Curso deve contemplar tópicos, como: concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, sistemas de comunicação, material didático, avaliação, equipe multidisciplinar, infraestrutura de apoio, gestões acadêmica e administrativa, e sustentabilidade financeira.

No que concerne à concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem, no projeto pedagógico do curso deve-se incluir como serão desenvolvidos os processos de produção do material didático, tutoria, comunicação e de avaliação, e os princípios e diretrizes alicerçadores do processo de ensino e aprendizagem. Essa construção deve ser assentada na opção epistemológica de educação, currículo, ensino, aprendizagem e perfil do estudante que se deseja formar.

Assim, a opção teórico-metodológica defendida no projeto pedagógico necessita estar afinada com a organização curricular e refletir a escolha feita pelos sujeitos envolvidos no projeto, sendo traduzida na estruturação do curso, seja ela expressa em disciplina, módulo, tema ou área. Da mesma forma, a compreensão de avaliação, os instrumentos a serem utilizados, as concepções de tutor, de estudante e de professor devem estar definidos e ser apresentados no projeto pedagógico.

Quanto aos sistemas de comunicação, os referenciais pressupõem que os cursos a distância assegurem a interação entre professores, alunos, tutores. Também devem permitir ao aluno resolver questões que surjam, no decorrer de sua formação, com rapidez. Ainda precisa possibilitar a orientação de aprendizagem como um todo, criando vias de comunicação e diálogo entre todos os agentes envolvidos no processo educacional, “[...] articulando o estudante com docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo” (BRASIL, 2007, p.11). Encontram-se aqui embutidas as formas de orientação de estágio e os procedimentos de acompanhamento do aluno nas atividades presenciais. Compete a cada curso, na construção do seu projeto político-pedagógico, apresentar a forma como serão realizadas a orientação e a avaliação do aluno durante a realização do estágio.

O material didático deve refletir os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos explicitados no projeto pedagógico. Recomendamos os Referenciais que as instituições elaborem seus materiais, integrando “[...] diferentes mídias e explorando a convergência e

integração entre materiais impressos, radiofônicos, televisivos, de informática, de videoconferências e teleconferências” (BRASIL, 2007, p.14).

Nos cursos superiores, deve ser ofertado ao aluno um guia geral do curso, contendo todas as informações necessárias para estudar a distância. O guia deve servir de orientação para alunos, professores, tutores e outros envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Além do guia, o material didático de cada disciplina precisa compor um arcabouço teórico, possibilitando ao aluno o estudo individualizado. A contextualização e a interdisciplinaridade devem permear todo o material e as ações que as envolvam. A linguagem dialogada, a inserção de atividades, *hiperlinks*, indicações de leituras, *sites*, entre outros, que atendam ao modelo de curso proposto. Igualmente, as informações e as orientações para a realização do estágio supervisionado necessitam estar explícitas no material didático, devendo ser articulado com a proposta pedagógica.

A avaliação é um tópico contemplado nos referenciais, tanto no que diz respeito ao processo de aprendizagem, como no que se refere à avaliação institucional. Em atendimento ao Decreto nº 5622/05, a avaliação da aprendizagem deve ser realizada por meio de atividades presenciais e a distância, com prevalência das atividades presenciais. É certo que a proposta de avaliação, como em qualquer curso presencial, precisa estar articulada aos pressupostos epistemológicos, metodológicos e políticos embasadores do projeto do curso. Porém, concordamos com Moran (2008) que os referenciais referem-se a avaliações presenciais, mas não as restringe a provas necessariamente, possibilitando a realização de outras formas presenciais de avaliação ou a utilização de outros instrumentos avaliativos.

Quanto à avaliação institucional, os referenciais destacam que precisa ser coerente com o SINAES, sendo um processo permanente, com vistas ao aperfeiçoamento dos sistemas de gestão e pedagógico, conduzida à direção da melhoria de qualidade do processo pedagógico. Nesse sentido, há que contemplar diversas dimensões, incluindo: organização didático-pedagógica; corpo docente, corpo de tutores, corpo técnico-administrativo e discentes; instalações físicas e meta-avaliação.

Com relação à equipe multidisciplinar, os referenciais não fixam um modelo único de equipe: deixam em aberto a composição dos recursos humanos para que a instituição faça a composição do modelo de equipe, já que há uma diversidade de modelos. No entanto, destaca ser necessário considerar que essa equipe encontra-se envolvida com planejamento, implementação e gestão dos cursos. Assim, os cursos a distância englobam três categorias profissionais que precisam atuar de forma articulada: docentes, tutores e pessoal técnico-

administrativo. Cada categoria possui função e atividades dentro do modelo de EaD adotado para o curso, sendo isso que define a forma de atuação desses profissionais.

A infraestrutura de apoio é outra dimensão a ser contemplada nos referenciais, incluindo a sede da instituição e os polos de apoio presencial. O aparato tecnológico compõe os espaços físicos disponibilizados aos alunos para seus estudos e determina a infraestrutura física, em concordância com o modelo de curso adotado. Também, os recursos humanos são necessários para o desenvolvimento do curso na sede da instituição, como destacam os referenciais: coordenador de curso, coordenador de tutores, professores coordenadores de disciplina, tutores, auxiliares de secretaria, profissionais das diferentes tecnologias e outros, conforme proposta do curso. Embora não seja feita menção ao coordenador e supervisor de estágio, essa função figura em muitos modelos de EaD, em especial nas licenciaturas.

Os cursos com momentos obrigatórios necessitam de espaço físico adequado para as aulas, teleaulas ou videoconferências. Da mesma forma, os cursos mais virtuais também necessitam de estrutura física que ofereça coordenação acadêmica-operacional nas instituições, sala de estudo nos polos, laboratório de informática, biblioteca física, secretaria do polo e laboratórios de ensino, quando for o caso.

O polo presencial é um componente dos cursos a distância ao qual o MEC dispensa atenção especial, inclusive, incluindo-o no processo avaliativo para autorização, credenciamento e avaliação de cursos na oferta por essa modalidade. Na UAB, o polo é um lugar adequado para atender o aluno e constitui “[...] o braço operacional das instituições de ensino superior na cidade do estudante ou mais próxima dele” (MOTA, 2009, p. 301). Possibilita-lhe utilizar biblioteca física, laboratórios acadêmicos e de informática para suas atividades, criando condições “[...] para a permanência do aluno no curso, estabelecendo um vínculo mais próximo com a Universidade, valorizando a expansão, a interiorização e a regionalização da oferta de educação superior pública e gratuita” (MOTA, 2009, p. 301). Dessa forma, precisa atender tanto a universidade quanto o aluno. Com vistas a esse atendimento, os referenciais padronizam um modelo de polo, considerando a necessidade de itens que cada polo precisa conter, isto é, “[...] torna-se fundamental a disponibilidade de biblioteca, laboratório de informática com acesso a internet de banda larga, sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando aplicado), salas para tutorias, salas para exames presenciais [...]” (BRASIL, 2007, p. 26).

Para Moran (2011), a legislação restringe conceitualmente o conceito de polo, pois este não pode ser único, ou seja, adotar um único padrão. Pode-se ter polos com estruturas

diferentes para projetos diferentes, conforme o modelo de curso e as necessidades da localidade na qual estão instalados. Compete aos polos presenciais atender às necessidades de cada curso. Dessa forma, variações podem ser benéficas em função do modelo pedagógico desenhado. Alguns cursos são mais presenciais e necessitam de estrutura física com mais itens. Outros são mais virtuais e precisam de maior suporte da internet e menor estrutura física. Há que se ter cautela e coibir excessos. Estamos de acordo com Moran (2011) de que o MEC necessita fiscalizar e supervisionar os polos. Porém, não deve padronizar um modelo, concedendo liberdade à sua organização.

O envolvimento do polo presencial nas atividades de estágio é de fundamental importância, pois configura uma atividade presencial do curso. Precisa ofertar suporte ao aluno estagiário para o desenvolvimento de atividades relativas ao estágio, tais como, planejamento, reuniões de grupos, discussões, encontros para socialização de experiências, etc. Certamente, essas atividades podem ser desenvolvidas com apoio dos recursos da *web*, porém, é o modelo de curso que determina o grau de necessidade da estrutura física para suporte à realização dos estágios.

Outra dimensão considerada nos referenciais são as gestões acadêmica e administrativa. Preveem os referenciais que as instituições precisam oferecer ao aluno distante da sede da instituição o acesso aos mesmos serviços disponibilizado no ensino presencial, por exemplo: matrícula, inscrições, requisições, acesso às informações institucionais, secretaria, tesouraria, etc. Para isso, há necessidade de suporte técnico apoiado nas tecnologias e recursos da internet. Com relação ao estágio supervisionado, deve ser pensado pelos cursos que o contemplam, uma vez que pressupõe trâmite de documentação para sua legalização: termos de convênios e compromisso de estágio, parcerias com instituições locais, seguro para o aluno estagiário, além de outros documentos necessários, conforme o modelo educacional dos cursos.

Por fim, os referenciais apontam que, para oferta de cursos a distância, as instituições têm de apresentar uma planilha de sustentabilidade financeira, com investimentos e custeio, que apresente e justifique a criação e funcionamento do curso.

A legislação sobre EaD nos anos subsequentes foi marcada por ações que envolveram trabalho compartilhado entre a Secretaria de Educação Superior (SESu), Conselho Nacional de Educação, Câmara de Ensino Superior e INEP, culminando com a regulamentação de documentos para credenciamento, autorização e avaliação de cursos a distância. Apesar de não ter força de lei, os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância

servem até o presente momento de parâmetro para essa avaliação. No ano 2007, o MEC aprovou os instrumentos de avaliação do INEP para credenciamento das instituições e seus polos, por meio da Portaria 1.050 de 7 de novembro de 2007. Com relação à avaliação procedida pelo SINAES, no contexto atual, os cursos presenciais e a distância são avaliados por um instrumento único.

Comungamos com estudiosos que apontam ser a unificação do instrumento um avanço da EaD no sentido da obtenção do mesmo reconhecimento do ensino presencial. No entanto, há de se resguardar algumas limitações já discutidas aqui, tais como, a padronização dos polos, avaliações presenciais, entre outras.

2.4 A UAB NO PANORAMA DA EAD

A consolidação da EAD nas instituições públicas ocorreu por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Houve um aumento de universidades federais e estaduais, em função da criação do sistema UAB. Esse sistema visa o desenvolvimento da modalidade, a expansão e interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no país.

Esse fato contribuiu também com o avanço da pesquisa na área. A EaD, tendo as TICs como sustentáculos, pode “[...] permitir espaço de formação acadêmica atualizada, privilegiando a construção autônoma e crítica do conhecimento” (MOTA, 2009, p. 300). Para o autor, a UAB constituiu um marco histórico na educação brasileira, amalgamado ao revigoramento do modelo de formação superior no Brasil. O fomento à UAB conferiu férteis potencialidades à modalidade EaD, sendo utilizada como alternativa de atendimento às demandas reprimidas por educação superior e enfrentamento das desigualdades que permeiam o cenário educacional no país.

A UAB foi criada pelo Decreto Federal nº 5.800, de 8 de junho de 2006, e constitui um sistema integrado por universidades públicas para a oferta de cursos de nível superior na modalidade a distância. Em 2008, deixou a SEED para se incorporar à nova Diretoria de Educação a Distância (DED) da nova estrutura da CAPES. A constituição da UAB marcou a entrada da esfera pública na modalidade, pois contou com fomento do Governo Federal. É instituída em regime de colaboração entre a União, estados e municípios para oferta por meio de cursos e programas de educação superior a distância desenvolvidos por instituições

públicas de ensino superior, apoiadas em polos presenciais. Para esse fim, utiliza polos de apoio presencial como unidade operacional de suporte ao desenvolvimento de atividades pedagógicas e administrativas, localizado próximo ao alunado, devendo dispor de infraestrutura e recursos humanos adequados.

O Decreto atribui ao MEC a competência na coordenação da implantação, supervisão e avaliação dos cursos ofertados pelo Sistema UAB. Cortelazzo (2009, p. 75) destaca a fala do então secretário da SEED/MEC, em 2008, Carlos Eduardo Bielchowski: “[...] universidades são autônomas e a função do MEC é credenciar, financiar e avaliar [...]”. Dias e Leite (2010, p. 29) demonstram que a UAB constitui um programa ligado à Capes e “[...] recebe investimento em capacitação, compra de material didático, desenvolvimento de sistemas de aprendizagem *on-line* [...]”.

O termo “Universidade Aberta”, entretanto, gerou críticas de estudiosos da área. Para Mattar (2011), a nomenclatura “Universidade Aberta” é enganosa, pois não constitui uma universidade, mas um consórcio ou um sistema integrado de instituições de ensino superior públicas. Litto (2012, p. 370) complementa que

O termo “aberta” não tem significado comum às instituições congêneres no exterior, nas quais não há um exame de proficiência para determinar a preparação do candidato para o curso, mas sim uma política de livre admissão, seguida de rigor na realização das disciplinas do curso a distância — é um processo mais democrático e “aberto”, derruba a tradicional prática de manutenção de elites sociais.

Embora chamada de aberta, a UAB apresenta diferenças do termo difundido em alguns países. Na Open University, instalada Inglaterra, por exemplo, não há pré-requisitos, nem impedimentos legais para ingresso na universidade, acolhendo todo cidadão que deseje matricular-se em qualquer curso (PRETI, 2009). Segundo o autor, para ingresso na UAB há necessidade de conclusão do Ensino Médio e exame, como o tradicional vestibular ou, ainda, atender a critérios determinados por cursos de área específica, como ser professor da rede básica de educação. Outra restrição marcante no sistema UAB é o número de vagas, pois cada instituição “[...] oferece o número que as instituições envolvidas na parceria dão conta de atender, de acordo com recursos humanos e financeiros” (PRETI, 2009, p. 122).

Preti (2009) explicita ainda que o sentido de aberta atribuída à UAB é de universidade que se abre, rompe com seus muros, sai dos limites do seu entorno e de seu *campus* e vai onde o aluno estiver. O Sistema UAB restringe-se à junção de universidades independentes, com concepção de educação diversa, cursos e projetos de cursos diferenciados, limitação de vagas

de acesso e outros fatores que a torna uma universidade a distância nos moldes de ensino presencial. Possivelmente, um aspecto que lhe confere esse perfil seja o fato de que todas as instituições da UAB evoluem para universidades presenciais públicas com notório destaque na área educacional, tanto no ensino, quanto na pesquisa. Dessa forma, transpuseram para a EaD suas concepções epistemológicas e experiências de ensino presencial. No entanto, a EaD vai além de administrar recursos humanos e tecnológicos: “[...] Ela precisa ser ancorada em projeto político-pedagógico, sobre bases epistemológicas claras e comungadas pela instituição ensinante” (PRETI, 2009, p. 50).

No Brasil há carência de universidades totalmente a distância. Temos registro da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP) e tramita no MEC solicitações de credenciamento de outras instituições. Ainda prevalece o cenário da EaD centrada em universidades mistas.

No Brasil, o termo “aberta” corresponde à junção de instituições, conservando, cada uma, particularidades de sua experiência com ensino presencial. Oferece os cursos que desejar e outorga o diploma ao aluno concluinte. Os modelos de cursos encontrados nas universidades que compõem a UAB possuem características próprias, tais como: Ambiente Virtual de Aprendizagem; maneira como é concebida, formada e conduzida a tutoria; material didático próprio e criado dentro da instituição especificamente para o curso; corpo docente próprio pertencente ao ensino presencial da própria universidade, com concepções de EaD, educação, mundo, sociedade diferenciadas; gestão dos cursos e outros aspectos, contemplados ou não nos próprios Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância. Dessa forma, assim como ocorre no ensino presencial, um curso diferencia-se de outro, embora ofereça a mesma formação.

Contudo, essa prática não é de todo ruim, pois assegura a liberdade e a autonomia das universidades, bem como possibilita às instituições manterem suas identidades, estendendo-as à EaD. Um complicador expressa-se no fato do desconhecimento e da socialização de boas experiências que ocorrem em cada instituição. Embora as instituições que compõem a UAB realizem encontros anuais, prevalece um clima de ignorância com relação às ações realizadas por cada uma. Essa prática é mais forte nas atividades presenciais e no estágio, mais especificamente. Há um desconhecimento sobre como cada instituição compreende e conduz essa atividade no seio de seu curso a distância.

Na UAB, as atribuições são bem definidas e compete às instituições a “[...] execução das atividades acadêmicas dos cursos superiores nos polos, bem como pela expedição dos

diplomas aos concluintes dos cursos” (DIAS; LEITE, 2010, p. 27). Também os docentes, conteudistas, tutores a distância e outros profissionais ligados ao funcionamento e à estrutura do curso são ligados à instituição superior. Com relação aos polos, cabe aos “[...] estados e municípios a responsabilidade pela implantação e sustentação de seus polos, onde se desenvolvem as atividades presenciais” (DIAS; LEITE, 2010, p. 27). Visto dessa forma, o espaço, a manutenção, os equipamentos e os recursos humanos necessários ao funcionamento do polo, inclusive a contratação do tutor presencial, permanecem vinculados aos estados e municípios. No entanto, compete à instituição de ensino superior definir o perfil e ofertar formação aos profissionais do polo.

Outro fator que confere esse viés à UAB são os profissionais que nela atuam. O Brasil ainda carece de profissionais com formação e pesquisa na área. Presenciamos um aumento de estudos e de vagas em programas de formação *stricto sensu*, que atende a essa formação, porém ainda limitado. Na contramão, alguns programas ainda se mantêm contrários à EaD, sob a égide de baixa qualidade e banalização do ensino, em especial do ensino superior. Segundo Kenski (2013), nossa tradição de ensino superior é marcada por cursos presenciais. Apesar dos resultados das avaliações, como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), destacarem resultados positivos e, em alguns casos, até superiores aos dos cursos presenciais, os professores e associações ainda demonstram rejeição à EaD, considerando um ensino de “[...] segunda categoria, supletivo, para ser oferecido para pessoas secundárias, impossibilitadas de alcançar os espaços e os tempos do ensino presencial” (KENSKI, 2013, p. 79). O caminhar deve seguir justamente na mão contrária, isto é, na compreensão do grande alcance social do ensino superior a distância e na busca pela ampliação de sua validade como opção de ensino e formação em nível superior. Na mesma linha, Moran (2011) destaca que o desafio da EaD no ensino superior no Brasil, no contexto atual, reside, entre outros, “[...] na possibilidade de convergência entre as duas modalidades: presencial e a distância. A integração entre ambas, respeitando-se as especificidades de cada modelo de ensino, é mais uma questão cultural do que estrutural no seio da universidade” (KENSKI, 2013, p. 79).

Superar a convergência e propiciar a integração requerem uma universidade que trate todos os alunos igualmente, sem distinção. É comum a parceria de alunos e professores de universidades diferentes, mas não é comum a integração entre duas modalidades. Se uma universidade pode integrar-se com uma instituição diferente, por que não pode fazê-lo com duas modalidades de uma mesma instituição? Kenski (2013) defende não serem antagônicos os cursos da mesma área desenvolvidos por modalidades diferentes, mas complementares, e

as particularidades de cada um podem auxiliar professores e alunos na busca de um aprendizado melhor. Nesse ponto, a UAB tem aproximado as universidades, porque temos presenciado encontros regulares anuais de coordenadores das UAB, bem como o trânsito e a troca de informações de professores dentro da universidade.

Não são, entretanto, somente esses os ranços que cerceiam a EaD. A UAB, em contrapartida, tem contribuído para a superação destes, visto constituir-se uma forma significativa de captação de fomentos do Governo Federal para as instituições públicas. Preti (2009) destaca haver necessidade de a EaD integrar a oferta regular de cursos da instituição, cabendo ao aluno a opção e a decisão pela sua formação. Isso exige das universidades uma nova dinâmica institucional, de modo que a EaD não seja colocada em segundo plano ou na periferia da política institucional.

Há que considerarmos ainda que, salvo algumas exceções, os cursos defendidos pelas instituições integrantes da UAB foram desenvolvidos por profissionais com titulação e formação presencial. Esse é o perfil de profissionais que compõem o quadro docente e técnico efetivo das universidades públicas aderentes ao sistema. O contexto de globalização e expansão das TICs, desencadeado no final do século XX, conduziu esses profissionais ao estudo e desenvolvimento de programas na área, seguindo, alguns, caminhos próprios, isto é, quase sem apoio ou em meio às controvérsias de suas instituições.

Além de fomento, com a UAB, o governo passou a dirigir maior atenção à EaD, promovendo maior atendimento, inclusive na oferta de cursos de graduação. Para Mill (2012, p. 34), “Com a proposição da UAB, o governo federal trouxe para si certas responsabilidades e, por conseguinte, exigências legais e parâmetros de qualidade passam a compor as preocupações dos responsáveis pela educação nacional”. Destaca, ainda, que a entrada das universidades públicas brasileiras na EaD nem sempre aconteceu por convicção pedagógica ou crença na modalidade, mas por incentivos políticos e financeiros do Estado. No entanto, esse fato enfraqueceu a massa crítica que cercava a modalidade e conferiu ganhos e credibilidade, em função da reputação que essas instituições possuem e emprestam à modalidade, quando passam de expectadoras a mantenedoras. No âmbito das instituições, a grande maioria dos professores passou a conviver com essa modalidade de ensino. Pesquisas emergiram e foram consolidadas, alavancando possibilidades e modelos de EaD.

A adoção de modelos semipresenciais pelas instituições que compõem a UAB agradou mais ao alunado, uma vez que propicia contato com tutores, professores e outros profissionais. A aproximação periódica (semanal, quinzenal, etc.) promove a sensação de

amparo e segurança ao aluno que se sente acolhido, integrado, inserido em um contexto educacional, em função da vivência e do contato realizado nas atividades presenciais dos cursos.

A articulação desse modelo com universidades já consolidadas no ensino presencial e o fomento estimulado pelo governo impulsionaram o ingresso das universidades na UAB e o conseqüente crescimento da EaD no país, culminando com o alento à bandeira da democratização da educação. O cenário no qual se instituiu a EaD no Brasil, nos últimos tempos, “[...] articula-se com um movimento para democratizar o acesso à educação de qualidade e a estruturação de experiências de EaD para atender à crescente demanda por cursos em nível superior” (MILL, 2012, p. 35). Com isso, ventos promissores passaram a soprar sobre a modalidade e, no bojo das possibilidades técnico-pedagógicas que se apresentam, “[...] surgem as condições necessárias para uma educação virtual desmaterializada, flexível, acessível e democrática” (MILL, 2012, p. 35). Nesse contexto, a UAB tem feito parte e contribuído.

O sistema UAB foi criado com o fim de ampliar e interiorizar a oferta de ensino superior, estendendo-o a lugares longínquos, nos quais o ensino presencial é inexistente ou de difícil acesso, embora não seja restrito a essas localidades. Incorpora-se, assim, ao movimento democratização do ensino, pois se destina às camadas da população com dificuldade de acesso à formação universitária. A oferta de cursos pela UAB demonstra que essa modalidade deve ser considerada como forma alternativa e complementar, não substitutiva da presencial para a formação do cidadão, “[...] com ricas possibilidades pedagógicas e grande potencial para democratização do conhecimento, decorrentes de seu princípio de flexibilidade temporal, espacial e pedagógica” (MILL, 2012, p. 21).

No atual contexto⁴, 104 instituições participam do programa com 675 polos de atendimento presencial. Os cursos são variados, sendo ofertados 1244 cursos, assim distribuídos nas diversas regiões do país: 519 cursos de extensão, 352 licenciaturas, 94 bacharelados, 14 tecnólogos, 14 de formação pedagógica, 1 sequencial, 67 cursos de extensão e 183 de aperfeiçoamento. Apesar de sinalizada a possibilidade de oferta, ainda não há cursos *stricto sensu*. Na graduação, os cursos de maior oferta são Administração/Administração Pública no bacharelado, com 82 cursos, e Pedagogia, com 53 cursos. O programa piloto de oferta foi realizado com o curso de Administração, concebido em 2005 e iniciado em 2006, destinado a funcionários do Banco do Brasil e à comunidade. Sete universidades foram

⁴ Dados do portal da UAB. Disponível em: <www.uab.capes.gov.br>. Acessado em: 25 maio 2014.

selecionadas para participar e 3.500 alunos foram atendidos. No entanto, conforme já definido em seus objetivos, a UAB tem como prioridade a oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Também, visa ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da Educação Básica da rede pública.

Alentada pela criação do Sistema UAB, a EaD tem se firmado como modalidade adequada à formação de vários profissionais, dentre os quais, o professor. A associação da educação com as TICs trouxe um novo contorno aos modelos educacionais, especialmente à EaD. Modelos educacionais mais ou menos inovadores têm sido desenvolvidos, apoiados nas possibilidades disseminadas pelas tecnologias e nas ferramentas da *web*.

2.5 OS AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM – AVA E OUTROS RECURSOS

O perfil das tecnologias da informação e da comunicação no contexto atual tem possibilitado a implantação de modelos colaborativos diferenciados e mais interativos, com foco no aluno e voltados à aprendizagem. Estes têm substituído instrução programada e o ensino tradicional centrado no professor, pois “a internet abriu oportunidades nas quais se enfatiza a aprendizagem e não o ensino, ou seja, o conhecimento adquirido pelo aluno e as formas pelas quais passa a ter acesso ao conhecimento e não o conhecimento fornecido ao aluno” (LITTO; FORMIGA, 2009, p.170). A disseminação das redes sociais tem contribuído para a comunicação e a interação dos atores do processo educacional. Grupos de alunos formam comunidades para estudos, aprofundamento, troca de informações, dúvidas, sugestões, angústias, alegrias, decepções etc., sobre os cursos e as instituições. Algumas instituições já incorporaram as redes sociais, como Facebook, Twitter, entre outros, em seus ambientes virtuais de aprendizagem, ampliando as possibilidades de comunicação aos alunos.

Ancoradas nos recursos da *web*, as instituições de ensino superior têm adotado Ambiente Virtual de Aprendizagem ou criado seu próprio ambiente, conforme as necessidades dos cursos. O AVA possibilita a comunicação e a interação entre os participantes do curso.

Os AVA são espaços na internet quase sempre relacionados à organização de cursos e disciplinas, à administração de conteúdos de estudo e ao monitoramento de aluno para a educação a distância. As tecnologias de informação e comunicação integradas a esses ambientes suportam um

universo virtual composto não somente pelo aparato tecnológico e gerenciamento das informações, mas, também, pelos indivíduos e suas interações (BEHAR et al., 2013, p. 48).

Os AVAs dão suporte ao funcionamento do curso. Neles, são depositadas as informações, orientações, comandos, avaliações, textos, videoaulas, textos *web* (hipertextos, *web*aulas, entre outros), materiais instrucionais, tutoriais, biblioteca com vasta leitura e leituras específicas do curso, etc. Também, incluem meios de comunicação assíncronos e síncronos. Dentre as assíncronas, destacamos o *e-mail*, fórum, *blogs*, *wiks*, lista de discussão e outros espaços. As síncronas são compostas de *chats*, *web*conferências, entre outras. Dessa forma, os AVAs “[...] reúnem potencial para além de simples repositórios de conteúdos, de organização de uma disciplina/curso ou de contato entre os participantes” (MACHADO; LONGHI; BEHAR, 2013, p. 58).

Os AVAs dos cursos ofertados pela EaD são determinados pela “[...] escolha e o balanço adequado entre diversos ambientes, em função do público-alvo, do desenho pedagógico do curso, das atividades propostas e de outras variáveis [...]” (MATTAR, 2012, p. 75). O ambiente computacional com fins educativos orienta-se por princípios teórico-metodológicos, tendo em vista o processo de aprendizagem, pois “existem ambientes considerados mais abertos e flexíveis e outros que impõem, tanto ao professor como ao aluno, uma sequência restrita de ações” (ROCHA, 2006, p. 379). O ambiente pode potencializar realização de um curso a distância, como também pode restringi-lo. Os ambientes variam e “[...] há ambientes que mapeiam a metodologia usada na sala de aula tradicional presencial para as salas virtuais; outros que se baseiam em resolução de problemas; e outros, ainda, que se apresentam no formato de tutoriais” (ROCHA, 2006, p. 379). Dessa forma, a opção por um modelo de AVA ou a criação de um ambiente é de responsabilidade da instituição de ensino superior que o faz em função de suas necessidades, do perfil educacional adotado no projeto pedagógico do curso e do alunado, e de sua realidade, isto é, do potencial criador e tecnológico que possui à sua disposição.

Não há um padrão único ou o melhor ambiente. A padronização engessa as possibilidades, dificultando a comunicação e a interação entre os participantes. Assim, no contexto atual, várias universidades têm desenvolvido seus próprios ambientes (MATTAR, 2011). Outra tendência é a adoção de AVAs gratuitos. Nas universidades que compõem o Sistema UAB, o mais comumente adotado é o *Moodle*.

O *Moodle* é um ambiente que proporciona uma variedade de possibilidades para atendimento às necessidades específicas. Segundo, Dias e Leite (2010) o *Moodle* (*Modular*

Object-Oriented Dynamic Learning Environment – Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Orientado a Objetos) foi criado em 2001 e consiste em uma plataforma de código aberto, livre e gratuito. Permite vários tipos de usuários, desde que cadastrados: visitante, usuário, aluno, professor/tutor, criador de cursos e administrador. Possibilita a oferta de cursos livres, cursos com código de inscrição e de acesso como visitante. Igualmente, permite a criação de cursos social, semanal e modular (tópicos), bem como a criação de grupos entre os participantes. Outra funcionalidade é a possibilidade de acrescentar dois tipos de conteúdos: recursos e atividades. Quanto aos recursos, pode-se criar uma página de texto simples, uma página *web*, *link* a um arquivo ou *site*, visualizar um diretório/pasta e inserir rótulo. No tocante às atividades, dispõe de: fórum (uma única discussão simples, cada usuário inicia apenas uma discussão, fórum geral e de perguntas e respostas), tarefas, *wiki*, glossário e *chat*.

Os AVAs oferecem diversas possibilidades de uso. Segundo Saraiva (2010), muitas das ferramentas encontradas nos ambientes foram desenvolvidas a partir de recursos preexistentes na internet. No entanto, cada ambiente tem “[...] arquitetura específica e ferramentas distintas, utilizando nomenclaturas próprias para designá-las” (SARAIVA, 2010, p. 40). A partir da arquitetura do ambiente, a instituição pode adotar o modelo que melhor atende suas necessidades. Pode, ainda, utilizar apenas alguns de seus recursos, conforme o modelo de curso adotado. Com o avanço das tecnologias, os AVAs têm sido alvo de constantes atualizações, possibilitando a inclusão de novos recursos e abandono ou refutação de alguns já existentes que se tornam obsoletos.

A escolha do AVA é de fundamental importância para o desenvolvimento de um curso, tanto para as atividades a distância, quanto para as presenciais. Nas atividades a distância, traduz-se na via de acesso ao curso, visto que a comunicação ocorre toda via ambiente, por meio de escrita, tutoriais, vídeos, imagens ou outra forma. Não é simplesmente repassar uma informação ou orientação, mas expressar as concepções sociopolítica e educacional que permeiam a formação do profissional em questão. Nas atividades presenciais, das quais o estágio faz parte, o modelo pensado e adotado no curso determina a disponibilização, o acesso e a socialização das informações. Da mesma forma, influencia na orientação, acompanhamento, supervisão e discussão das atividades. Essas atividades são determinantes na qualidade do estágio e do curso. Quanto mais o AVA for adequado e mais atender a essas exigências e necessidades do estágio, maior a possibilidade de acompanhamento do aluno e do desenvolvimento de atividades no campo de estágio.

Além do AVA, outros recursos podem ser utilizados como suporte nas atividades presenciais dos cursos a distância. Alguns, quando associados à internet, podem, inclusive, possibilitar o acompanhamento de uma atividade em tempo real. Uma atividade de estágio, por exemplo, pode ser enriquecida com a utilização de um *tablet* ou de um *smartphone*. Schlünzen Junior (2009) acrescenta ainda que o desenvolvimento da tecnologia da comunicação móvel e suas possibilidades de uso em ambientes educacionais vislumbram possibilidades de uso da rede internet de forma mais real e inclusiva. Os avanços da telefonia móvel, com celulares cada vez mais requintados, como os *smartphones*, os *tablets*, etc., escorados em seus aplicativos sofisticados têm contribuído para um novo perfil de curso em EaD.

Não podemos pensar em modelos de EaD iguais aos do início desse século, uma vez a oferta de oportunidades tecnológicas e sua aplicação aos modelos educacionais terem se modificado com a mesma rapidez que as tecnologias. Se os *tablets* e *smartphones* já chegaram à escola presencial, não podem ser desconsiderados na EaD, pois, nessa modalidade, as possibilidades se ampliam com essa ferramenta. Para Mattar (2011), o uso de dispositivos móveis, também chamados de *mobile learning* ou *m-learning*, envolve todo tipo de dispositivos com acesso à rede sem fio, tais como celular, *notebooks*, *tablets*. Assim, “Com essas novas ferramentas, os alunos podem agora exercitar ao extremo um dos lemas da EaD: estudar em todo lugar, a todo momento, caracterizando assim o aprendiz nômade” (MATTAR, 2011, p. 89). O uso desse recurso possibilita o acesso ao ambiente virtual de qualquer lugar e o aluno pode ler, ouvir, escrever, responder, participar até mesmo quando está em mobilidade. Não depende mais de lugar fixo para acessar seu ambiente. A “[...] garantia de acesso de qualquer local, tempo e horário viabiliza o trabalho individual e, ao mesmo tempo, facilita a organização de equipes e o trabalho colaborativo entre alunos que estão muito distantes, às vezes em fusos horários diferentes” (KENSKI, 2013, p. 113). Dessa forma, o projeto pedagógico dos cursos conta com a possibilidade de incorporar e fazer uso pedagógico das novas tecnologias, conforme forem inserindo-se no cotidiano da sociedade.

O avanço tecnológico e as possibilidades que as tecnologias conferem à EaD encantam profissionais, alunos e a sociedade em geral. Porém, há de se considerar e investir em outros aspectos iguais ou tão mais importantes, por exemplo, as questões pedagógicas que envolvem os cursos.

2.6 A TUTORIA E A COMUNICAÇÃO NA EAD

Falar em EaD envolve uma vastidão de aspectos. No entanto, não há como contemplar todos nesse estudo. Assim, em função da impossibilidade de discuti-los em sua amplitude, limitamo-nos, nesse estudo, tratar dos que incidem diretamente nas atividades de estágio, conforme os eixos apresentados no caminho metodológico. Assim, além dos aspectos já apresentados, passamos a seguir a uma reflexão sobre a tutoria, a comunicação e interação que ocorre nos cursos, os docentes e alunos na EaD, e a formação do professor.

A tutoria é parte fundamental nos cursos ofertados em EaD. Segundo os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância, configura parte da equipe multidisciplinar que compõe os recursos humanos, junto com docentes e pessoal técnico-administrativo, independente do modelo educacional adotado pela instituição de ensino superior. O corpo de tutores, como trata os referenciais, compõe quadro diferenciado e participa ativamente na prática pedagógica, desenvolvendo atividades presenciais e a distância, com o fim de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, o acompanhamento e a avaliação do projeto pedagógico.

O corpo de tutores deve ser composto por profissionais que ofereçam tutoria a distância e presencial, sendo necessário o domínio do conteúdo, “[...] dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação” (BRASIL, 2007, p. 22). Segundo os Referenciais, para atuação na tutoria de um curso, é necessário a instituição promover formação continuada e permanente no tocante ao domínio do conteúdo, uso das mídias, fundamentos da EaD e modelo de tutoria.

Ainda prevê que as tutorias a distância e presencial possuem funções específicas. Porém, isso não quer dizer que a função deva, necessariamente, ser exercida por pessoas diferentes, possibilitando às instituições um mesmo profissional atuando na função de tutoria a distância e presencial. Porém, para esse estudo, reportamo-nos às funções específicas de cada um, independente de ser ou não o mesmo profissional que a exerce.

Quanto à tutoria a distância, cabe o papel de atuar mais próximo à instituição, promovendo a mediação entre esta e o aluno:

A tutoria a distância atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos

polos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através de fóruns de discussão pela internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, frequentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes (BRASIL, 2007, p. 21).

Já, as funções da tutoria presencial permanecem mais vinculadas ao polo e ao atendimento ao aluno, em especial nos encontros presenciais e atividades, como, estágio e laboratórios.

A tutoria presencial atende os estudantes nos polos, em horários preestabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como, avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso (BRASIL, 2007, p. 21-22).

Mas, a tutoria não é uma função nova na EaD. No Brasil, com os Referenciais, ganhou um perfil organizado com formação e funções, sustentando suas atribuições nos modelos educacionais de todas as instituições de ensino superior, seja ela pública ou privada. É esse perfil que fundamenta e orienta a avaliação da tutoria na avaliação de cursos EaD promovida pelo INEP para credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos.

Quanto à proporção aluno por tutor, os Referenciais destacam a necessidade da relação numérica, permitir a interação no processo de aprendizagem. Porém, nem o Decreto nº 5622/05, nem os Referenciais deixam claro a proporção máxima de aluno a ser destinada ao atendimento do tutor a distância ou presencial. Nas universidades que compõe o sistema UAB, prevalece a proporção de 25 (vinte e cinco) alunos por tutor a distância e presencial.

Nas instituições de ensino superior privada, essa relação apresenta-se muito superior à praticada na UAB. É mais abusiva, chegando a 250 (duzentos e cinquenta) alunos para um tutor a distância e 50 (cinquenta) alunos para uma turma de tutoria presencial. Certamente, o abuso dessa proporção compromete o atendimento e o acompanhamento do aluno, pondo em risco a qualidade do curso, uma vez que o tutor a distância fica vinculado à correção de

atividades de avaliação e o tutor presencial, às atividades realizadas no interior dos polos, nos momentos presenciais. Outro fator comprometedor é que, nesses casos, notamos permanecer a prevalência, no atendimento ao aluno, de aspectos administrativos sobre os pedagógicos, ou seja, o tutor limita-se a responder dúvidas administrativas e de funcionamento do curso e deixa à parte o contexto pedagógico de formação do aluno. Isso ocorre, inclusive, nos procedimentos avaliativos, nos quais atendimento a dúvidas, *feedback* e outras ações ficam comprometidos em função do excessivo número de alunos atendido.

Com relação à tutoria no Sistema UAB, constitui exigência o tutor possuir formação em nível superior e experiência mínima de um ano na docência na Educação Básica ou no ensino superior. Compete à instituição definir o perfil do tutor, conforme seu projeto pedagógico. Cabe à Diretoria e Educação a Distância da CAPES o gerenciamento e repasse de bolsas mensais, a ser custeada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, conforme a Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. Essa mesma resolução, em seu Anexo I, trata do manual de atribuições dos bolsistas e, no item 2.6, especifica as atribuições do tutor, transcritas também no portal da UAB.

- Mediar a comunicação de conteúdos entre o professor e os estudantes;
- Acompanhar as atividades discentes, conforme o cronograma do curso;
- Apoiar o professor da disciplina no desenvolvimento das atividades docentes;
- Manter regularidade de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA e responder às solicitações dos alunos no prazo máximo de 24 horas;
- Estabelecer contato permanente com os alunos e mediar as atividades discentes;
- Colaborar com a coordenação do curso na avaliação dos estudantes;
- Participar das atividades de capacitação e atualização promovidas pela instituição de ensino;
- Elaborar relatórios mensais de acompanhamento dos alunos e encaminhar à coordenação de tutoria;
- Participar do processo de avaliação da disciplina sob orientação do professor responsável;
- Apoiar operacionalmente a coordenação do curso nas atividades presenciais nos polos, em especial na aplicação de avaliações (BRASIL, 2009).

As atribuições especificadas exercidas pelo tutor configuram “[...] o papel de mediador e atua como um professor auxiliar na medida em que acompanha o processo de aprendizagem dos alunos por meio das TICs” (SCHNEIDER; SILVA; BEHAR, 2013, p. 159). Porém, não desenvolve atividades de ensino, participando de atividades já planejadas e desenvolvidas sob

orientação dos docentes do curso. Dessa forma, configura a discussão acerca do seu papel, mantendo dividida a opinião de estudiosos e pesquisadores quanto a essa função ser ou não ser docência. Há os que defendem que o tutor não é professor, pois não dá aula, nem produz materiais, como Schmid (2004 apud SCHNEIDER; SILVA; BEHAR, 2013), e os que se posicionam de forma contrária, isto é, de ser o professor responsável pelo ensino (MAGGIO apud SCHNEIDER; SILVA; BEHAR, 2013).

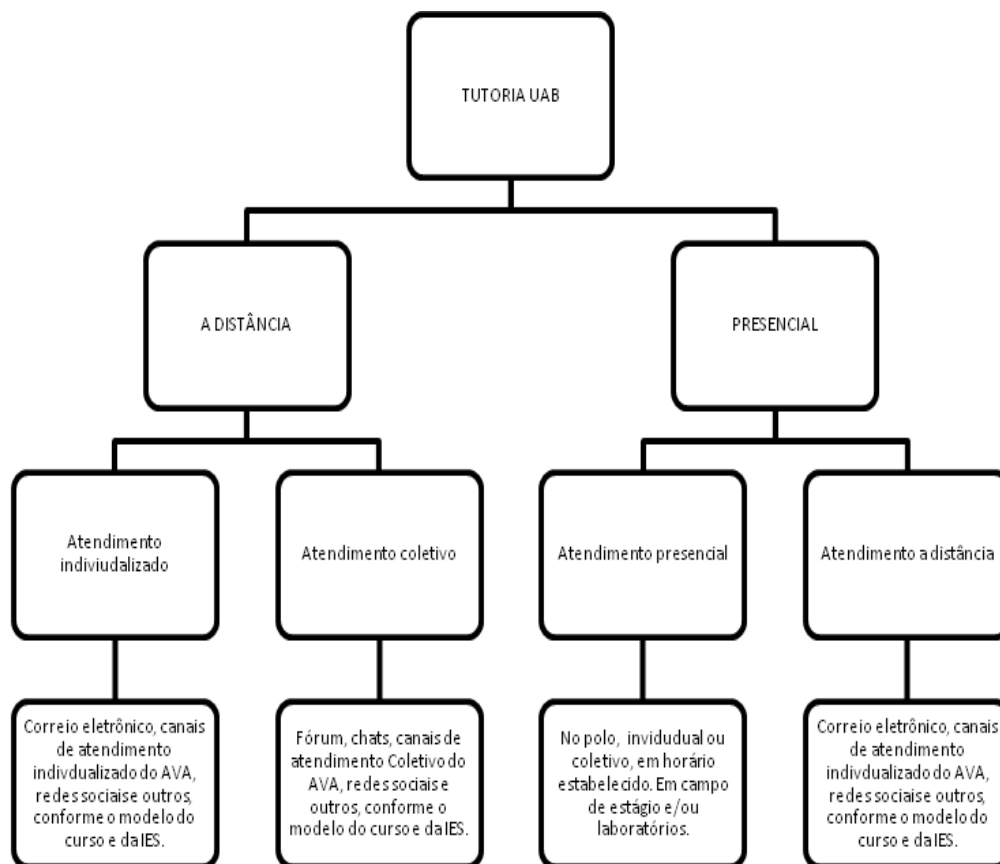
Para Mattar (2012), o tutor desenvolve função de docência, sendo, portanto, docente. Justifica que os próprios documentos legais fazem menção à docência da função. A Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009, estabelece as orientações para o pagamento de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes da preparação e execução dos cursos dos programas de formação superior, inicial e continuada no âmbito da UAB, e exige experiência mínima de um ano de no magistério do ensino básico ou superior ou estar vinculado a um programa de pós-graduação. Para o autor, a escolha do termo é infeliz e confere à tutoria um rebaixamento da função docente, sendo a mesma encarada de maneira pejorativa. Apoiado em Silva Bonk e Dennen (2003), Mattar (2012) destaca o tutor desempenhar simultaneamente papéis diferenciados, como: administrativo e organizacional, social, pedagógico e intelectual, tecnológico, conferindo-lhe enormes exigências e suscitando grande capacidade para exercer todas as funções e desempenhar todos os papéis que lhe são conferidos. Outro fator que contribui para a falta de reconhecimento do trabalho docente na função do tutor é a baixa remuneração atribuída como bolsa de duração limitada, dificultando o vínculo com a instituição, configurando, portanto, a não institucionalização do trabalho do tutor na UAB. Prevalece, assim, a precarização do trabalho desse profissional e de sua contribuição com o processo educativo.

No contexto atual dos cursos da UAB, presenciamos um cenário curioso, no tocante ao tutor. Por um lado, há uma desvalorização pela função do tutor no processo de ensino e aprendizagem, conferindo-lhe um perfil de funcionário administrativo na instituição. Isso se evidencia na contratação, no pagamento por meio de bolsas, na atribuição de atividades administrativas, acadêmicas e, até, na formação continuada que caminha mais no sentido de repasse de informações sobre o curso e a instituição, do que nas questões pedagógicas. Por outro lado, presenciamos um discurso de defesa da função de docência desse profissional, de sua importância no processo educacional, traduzida pela alegação da necessidade de incorporação no processo de construção do curso e de sua inserção em atividades docentes, tais como, a avaliação e o acompanhamento das atividades presenciais. No estágio

supervisionado, o tutor presencial participa, com o aluno, no planejamento, na execução e na avaliação das suas atividades no campo de estágio, desenvolvendo função de orientação e supervisão de estágio, que configura atividade a ser desenvolvida especificamente por docente. Quanto ao tutor a distância, o envolvimento e atividades com relação ao estágio são diferenciados e vinculados ao projeto do curso e ao modelo de EaD adotado pela instituição.

Possivelmente, essa discussão seja mais política do que pedagógica, visto que, do ponto de vista pedagógico, parece ser bem definida a função do tutor. Em meio a controvérsias, a tutoria segue no processo ora com primazia da função administrativa, ora com função docente, não se chegando a um consenso sobre a real posição do tutor, isto é, ser ou não ser professor. No entanto, essa controvérsia não minimiza a importância do tutor no processo de ensino e aprendizagem a distância. O modelo de tutoria necessita ser coerente com o modelo pedagógico do curso.

A tutoria necessita deve ser afinada com a concepção de curso e de formação que se deseja, pois “[...] o desempenho das funções da tutoria não deve ser entendido como uma prática descontextualizada do modelo de cada programa e das expectativas e necessidades dos sujeitos em formação” (PEREIRA, 2007, p. 85). Nas instituições que compõem o Sistema UAB, a tutoria é composta de tutor a distância e presencial, acrescida de um coordenador de tutoria. Porém, as atribuições específicas de cada uma podem variar de uma instituição para outra, apesar de se terem estabelecidas as funções desses profissionais pela Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de junho de 2009. Na figura abaixo, apresentamos a constituição da tutoria nos Sistema UAB sob nosso olhar. Embora não seja obrigatória uma constituição padrão, constatamos que o modelo a seguir atende à totalidade dos cursos a distância no Brasil, salvo algumas pequenas variações.



Fonte: a própria autora

Figura 2 - Modelo de tutoria da UAB

Pereira (2007) destaca, ainda, outros aspectos sobre os quais se devem refletir, ao considerar o trabalho de tutoria: utilização do ambiente virtual de ensino e aprendizagem, uso do material didático produzido pelos especialistas e adotado no curso, organização do tempo e espaço da instituição para as atividades de tutoria, reconhecimento do contexto institucional no qual se desenvolve o curso e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem. Considera essencial

[...] selecionar os meios mais apropriados para determinada situação de ensino e aprendizagem, considerando os objetivos pedagógicos e didáticos previamente definidos, as características da clientela e a acessibilidade aos meios; por um lado, torna-se indispensável a elaboração de um discurso pedagógico adequado a esses componentes e às características técnicas escolhidas [...] (PEREIRA, 2007, p. 88).

O atendimento ao aluno é primordial. Porém, as orientações, a forma de correção das atividades e avaliações, as respostas às dúvidas e o *feedback* necessitam refletir a concepção sociopolítica e educacional do curso, visto ser o tutor quem “dá orientações e estabelece

contato com o aluno durante todo o curso” (SCHNEIDER; SILVA; BEHAR, 2013, p. 160). Sendo assim, o tutor atua diretamente com o professor e é um dos responsáveis pela sua efetivação. Com relação ao tutor a distância, é possível afirmar que:

O tutor auxilia na mediação entre professor-aluno, instituição-aluno e materiais-aluno; no acompanhamento da organização dos estudos pelo aluno; disponibiliza subsídios ao professor para o planejamento e para a avaliação na medida em que realiza o contato e o acompanhamento do estudante; estabelece vínculo motivando este último na continuidade de sua trajetória de formação, esclarece dúvidas ou encaminha-as ao professor, quando necessário (SCHNEIDER, 2014, p. 59).

No entanto, muitas dessas funções também se estendem ao tutor presencial, que faz essa mediação presencialmente ao aluno. Com relação ao estágio, essa proximidade é mais necessária ainda, pois pressupõe atividades presenciais em outro espaço, isto é, no campo de estágio. No geral, compete ao tutor auxiliar o aluno e esclarecer dúvidas, monitorar e mediar o processo pedagógico, promover a comunicação entre colegas. Para as autoras,

A intenção do tutor nos cursos a distância é promover qualidade na educação, por meio de suporte ao aluno, ocupando, desse modo, um espaço indispensável nessa modalidade. A tutoria não significa apenas dar atenção, também é realizar uma orientação acerca da aprendizagem do aluno, de forma organizada e planejada (SCHNEIDER; SILVA; BEHAR, 2013, p. 160).

A orientação ao aluno envolve também os processos comunicacionais estabelecidos pelo curso. Com a disseminação das redes sociais, a comunicação não se restringe somente aos ambientes virtuais do curso, mas estende-se às redes abertas como Facebook, Twitter, WhatsApp, entre outras. Normalmente, não há obrigatoriedade de envolvimento do tutor nessas redes com o fim de orientar o aluno. Porém, observamos que vem crescendo o contato com os alunos por meio dos canais de comunicação das redes sociais, possibilitando a formação de laços afetivos, conferindo ao aluno a sensação de segurança e de estar sendo acompanhado todo o tempo. O aluno não precisa esperar o momento de aula para sanar uma dúvida ou solicitar uma orientação, podendo fazê-lo a qualquer hora e de qualquer lugar. Certamente, isso acarreta ao tutor, também, a necessidade de organização pessoal no sentido de preservar sua vida pessoal e atender os limites do seu contrato de trabalho.

Cabe ao tutor manter o processo comunicacional ativo e atender o aluno, promovendo uma constante interação. É necessário permitir ao aluno tornar-se autônomo e buscar, por si só, a aprendizagem. Para isso, o tutor deve criar estratégias de acompanhamento que

asseguem a interação do aluno com o sistema de ensino, o material didático e os colegas, superando a dependência aluno-tutor.

As possibilidades de interação e comunicação das tecnologias digitais facilitam a reorientação do foco do processo educacional para a preocupação maior com a aprendizagem e a participação personalizada do aluno, com seus tempos, seus ritmos e seus estilos de aprendizagem. A complexidade das tecnologias e dos sistemas envolvidos reforça a importância do trabalho em equipes. A manutenção dos registros e das informações sobre os movimentos e procedimentos realizados por alunos e professores nos cursos virtuais garante o controle, o retorno ao que já foi trabalhado, discutido e refletido coletivamente (KENSKI, 2013, p. 113).

O diálogo com o aluno, respeitando seu tempo, ritmo e estilo, promove a interação e favorece a aprendizagem, visto que tanto aluno, como professor, como tutor, tornam-se parceiros no processo educacional. Mas, para que isso ocorra, é preciso ter a clareza do que é interação, considerando não ser simplesmente participar. Interação vai além da participação, isto é, inclui envolvimento, “[...] significa que algum tipo de diálogo está ocorrendo entre aluno e professor, outros alunos ou o próprio conteúdo do curso” (KEARSLEY, 2011, p. 84). A simples participação ou resposta não assegura a interação. Isso exige do tutor a habilidade em envolver o aluno.

Na EaD, a interação em é entendida como uma “ação entre” os participantes de uma tecnologia digital, geralmente uma ferramenta, recurso e/ou AVA, em que o diálogo entre eles é realizado por meio de sistema de comunicação (fórum, *chat*, *e-mail*, etc.), o que pode envolver colaboração e cooperação, sendo esta especialmente importante para a construção do conhecimento na troca possibilitada pelo ambiente virtual (BEHAR et al., 2013, p. 49, aspas e parênteses do autor).

A interação é estabelecida pela comunicação textual. “A competência comunicativa pode ser compreendida como a habilidade de usar, de forma apropriada, um determinado sistema de sinais (voz humana, escrita, gestos, etc.)” (MACHADO; LONGHI; BEHAR, 2013, P. 75). É essencial que o tutor tenha a habilidade de se comunicar por meio da escrita, tanto de forma síncrona, como assíncrona. A comunicação estabelecida por meio da escrita envolve um processo de percepção afetiva, tanto do interlocutor como do receptor. Mesmo que o interlocutor não perceba, sua forma de escrever é marcada por emoções transcritas nas mensagens que envia, podendo ser interpretadas de maneira equivocada pelo receptor. É de extrema importância o tutor ter clareza disso no processo comunicacional realizado com o aluno, visto que pode tanto acolher como excluir o aluno.

Porém, a interação não envolve apenas tutor e aluno, mas todos os envolvidos no curso. O professor especialista também necessita estar envolvido, no contato direto e indireto com o aluno, e na produção do material didático. No Sistema UAB, cada curso, de cada instituição, produz seu próprio material didático com garantia de o material propiciar a interação entre os diferentes sujeitos envolvidos no projeto. A produção de material específica para o curso tem provocado um crescimento da produção técnica e científica dos docentes envolvidos. Esse material, no entanto, permanece carregado de ideias e valores que refletem a concepção teórica do autor. Assim, há de se tomar o cuidado para envolver também o material já produzido nacional e internacionalmente sobre os conteúdos que compõem as disciplinas do curso, sob o risco de se tornar dogmático.

2.7 O PROFESSOR NA EAD: ATUAÇÃO E FORMAÇÃO

Ao professor, também cabe um novo papel, de “tornar-se parceiro dos estudantes no processo de construção do conhecimento” (BELLONI, 1999, p. 81), bem como de integrar-se a uma equipe multidisciplinar composta de profissionais de diversas áreas. Na EaD, as funções do professor ampliaram-se, passando a assumir outras tarefas além das desenvolvidas no ensino presencial: “[...] o ‘autor’, que seleciona os conteúdos, o ‘tecnólogo educacional’ (*instructional designer*), que organiza o material pedagógico, o ‘artista gráfico’ que trabalha sobre a arte visual e final do texto/material; o ‘programador’, etc.” (DIAS; LEITE, 2010, p. 65, aspas dos autores).

Os estudos produzidos sobre as funções do professor apontam para a criação de uma nova identidade docente, na qual estão envolvidos o conhecimento e o domínio dos equipamentos e *softwares*, e uma ampla compreensão dos efeitos da tecnologia. Dessa forma, “O posicionamento do professor frente à educação via internet deveria vir acompanhado de mudanças em seu perfil profissional, em suas práticas e no aporte teórico-epistemológico que as sustentam” (SARAIVA, 2010, p. 156). O conhecimento pedagógico é tão ou mais importante que os do conteúdo para atuar na EaD, visto que “a internet e outras tecnologias funcionam como repositórios inesgotáveis de informações” (SARAIVA, 2010, p. 157). O conteúdo pode ser pesquisado. Porém, o contorno pedagógico dado a esse conteúdo compete ao professor.

A atuação na EaD não isenta o professor do conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado. Porém, o destitui do título de detentor do saber. Esse não é um atributo da EaD. Já existe no presencial e é acirrada com a internet, que concentra, no seu interior, um arcabouço inesgotável de informações, fidedignas ou não. A EaD fortalece esse predicado com a separação física e o distanciamento professor e aluno. Uma nova identidade do professor implica em redefinir seu papel, incorporar novas funções e revisar atribuições já incorporadas ao seu fazer docente. Acrescenta-se, ainda:

Para os professores, evidentemente além de conhecedores de conteúdo, a importância da mediação pedagógica, a função de propor atividades que envolvam os alunos em um processo reflexivo que possibilita um trabalho colaborativo e investigativo. Além de fornecer múltiplas fontes de informação, de mediar um processo de aprendizagem que privilegie a construção do conhecimento do aluno e uma avaliação formativa, de oportunizar e explorar os diferentes contextos e experiências dos aprendizes, de estar atento à participação do aluno nos ambientes virtuais e de saber acolhê-lo, entendendo que o aluno a distância encontra-se, evidentemente, distante, muitas vezes "solitário", com dificuldades (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p. 20).

O professor desempenha papel fundamental na organização e aplicação da arquitetura do curso. Os próprios Referenciais de Qualidade para a Modalidade de Educação Superior a Distância apresentaram funções destinadas ao docente de um curso EaD:

- a) estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b) selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c) identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d) definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e) elaborar o material didático para programas a distância;
- f) realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular, motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g) avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância (BRASIL, 2007, p. 20).

Do ponto de vista dos referenciais, a função do professor não apresenta alterações e não se diferencia do ensino presencial, exceto pela obrigatoriedade de elaboração de material didático específico para o curso a distância. No entanto, a estruturação de um curso a distância impregna ao professor outras habilidades que não previstas nos referenciais.

No que concerne ao Sistema UAB, as orientações disponibilizadas no portal, que reproduzem as atribuições dispostas na Resolução CD/FNDE Nº 26, de 5 de junho de 2009, imputam atribuições ao professor, como: elaborar e entregar os materiais didáticos; adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia; adequar material didático nas diversas mídias; participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na instituição; desenvolver as atividades docentes da disciplina; coordenar as atividades acadêmicas dos tutores relacionadas às disciplinas sob sua coordenação; desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores; desenvolver o sistema de avaliação de alunos; apresentar relatório do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina; participar de grupo de trabalho; realizar a revisão de linguagem do material didático; participar das atividades de docência das disciplinas do curso; desenvolver, com a coordenação do curso, a metodologia de avaliação do aluno; desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino e elaborar relatórios sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições quando solicitado.

Observamos um inchaço da função docente, com a incorporação de atividades que se afastam do contexto pedagógico, como, a elaboração de relatórios. No âmbito da operacionalização dos cursos, esse acúmulo de funções esbarra nas condições de trabalho, contratação e carga horária. Esses fatores contribuem para o afastamento e a recusa dos professores das instituições públicas de envolverem-se com os cursos a distância.

Em meio a tantas atribuições, uma que também é desenvolvida no presencial chama a atenção na EaD: o planejamento. Mill (2012) agrupa as atividades de desenvolvimento de uma disciplina em duas fases, planejamento e oferta, e, em ambas, deve haver o envolvimento de docentes professores e auxiliares, isto é, tutores. No entanto, “[...] a natureza e a concepção pedagógica dos cursos de EaD é que determinam quais e quantos educadores se envolvem na preparação ou na oferta de uma disciplina para EaD” (MILL, 2012, p. 49). Nessa perspectiva, inclui-se o estágio supervisionado, uma vez que a concepção e o preparo são concebidos no projeto pedagógico, quando também já são definidos modelo, forma de orientação, acompanhamento do aluno e envolvimento do profissional em cada fase de sua realização.

Não somente o estágio, mas todas as atividades presenciais de um curso a distância, devem ser refletidas e concebidas pelo grupo de docentes envolvidos em seu desenvolvimento, uma vez que o acompanhamento das mesmas difere-se do ensino presencial, no qual é realizado por um professor. Nos cursos a distância, essas atividades são concebidas por um grupo de professores, porém, são dispostas em material impresso na forma

de plano ou manual, disponibilizado aos alunos e tutores, que realizam o acompanhamento com base nas orientações descritas no manual. Essa forma de organização impõe ao professor a habilidade de transpor para o material impresso, em linguagem clara e acessível, todas as informações, orientações e concepções que sustentam a formação profissional desejada.

Frente às exigências que colocadas ao professor no contexto da EaD, faz-se necessário repensar sua formação. Segundo Schlünzen Junior (2009), no cenário atual ainda prevalece a formação tradicional, em que se muda a tecnologia, mas não a metodologia. Permanece difícil enxergar possibilidades de “criar ambientes de aprendizagem que priorizem a construção do conhecimento e a exploração do que as tecnologias podem nos oferecer” (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p. 26). Um curso a distância não apenas forma o professor com o auxílio das tecnologias, mas, também, para o uso das tecnologias em sala de aula. Para isso, é necessário repensar a formação inicial de professores, de maneira a formar um efeito cascata com repercussão que se estenda a todos os níveis de ensino, defende o autor. Apoiado em Schlünzen (2000), destaca:

não há como se ter significativas transformações se não se entender que as tecnologias são catalisadoras de mudanças que englobam: as práticas pedagógicas, o currículo, a avaliação, o papel de professores e alunos, e o uso propriamente das tecnologias (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p. 26).

Ao implantar um novo modelo educacional, é preciso rever a concepção de ensinar e aprender, quebrando paradigmas, uma vez que “o que delimita os parâmetros da qualidade da educação é a concepção educacional e não o sistema operacional que envolve os meios tecnológicos” (WICKERT, 2002, p.4). A EaD pode massificar o aluno ou pode incentivar e desenvolver o seu potencial crítico e criativo. Precisamos considerar que “desenvolver cursos de formação de professores a distância utilizando as mais novas possibilidades tecnológicas, com velhos conteúdos e práticas pedagógicas obsoletas, é um desserviço à educação e à sociedade” (KENSKI, 2013, p. 118).

A simples transposição da sala de aula presencial para a virtual configura um modelo transmissor de informação, perpetuador de uma prática tradicional de ensino também criticada no ensino presencial. Há de se pensar a formação com maior qualidade, mudanças que vão além do uso das mais modernas tecnologias.

Organizados em redes, professores-alunos e alunos-professores podem refletir, discutir, interagir uns com os outros e criar novas formas de procedimentos pedagógicos que os auxiliem na prática profissional

presencial ou a distância. Com isso, eles aprendem os princípios e as práticas de como atuar em equipes, vivenciam e incorporam novas formas de ensinar e aprender, mediadas por tecnologias inovadoras, em colaboração e interação, e consideram e praticam a formação de coletivos pensantes, que, como diz Pierre Levy (1998), contribuem para o enriquecimento conceitual e de valores de todos os envolvidos (KENSKI, 2013, p. 117).

Vivenciar novas formas de ensinar e aprender auxilia na sua incorporação à prática pedagógica. As tecnologias são catalisadoras, porém, por si só não proporcionam mudanças na forma de ensinar e aprender. Os cursos de formação de professores desenvolvidos a distância, carregam ainda uma segunda necessidade: formar o professor com tecnologias para incorporação e uso das tecnologias na escola. Não há como renunciar à formação de um professor crítico, que busque por si mesmo o conhecimento e transfira para a prática docente sua vivência acadêmica de aluno autônomo. Somente um professor crítico pode formar um aluno crítico, autônomo. Somente um professor que faz bom uso das tecnologias pode formar um aluno que faça o mesmo. Nesse contexto, não há espaço para um currículo tradicional de formação do professor na EaD, apesar de muitos cursos ainda se manterem assim.

Os cursos de formação de professores ofertados na modalidade a distância podem assumir um caráter diferenciado e “[...] os professores podem beneficiar-se das múltiplas possibilidades dos ambientes virtuais para aprender na teoria e na prática o que precisam para transformar as formas de ensinar e aprender” (KENSKI, 2013, p. 117). Torna-se necessário repensar a formação do professor, em especial na graduação e a distância, a fim de envolver o uso das tecnologias com vistas a proporcionar mudanças em sua prática pedagógica. No entanto, o peso da mudança na formação do professor não pode recair somente sobre a EaD, em virtude de o ensino presencial também carecer de mudanças. É sabido que ainda permanecendo a rejeição de professores e associações com a EaD, que consideram o modelo “[...] como um ensino de segunda categoria, supletivo, para ser oferecido para pessoas secundárias, impossibilitadas de alcançar os espaços e os tempos do ensino presencial” (KENSKI, 2013, p. 79), há os que defendem a busca pela sua supressão. Kenski (2013, p. 79), no entanto, destaca que, contraditoriamente, deveria ser compreendido “[...] o grande alcance social do ensino superior a distância e ampliarem as condições para que ele tenha níveis de excelência”. É necessário convergir as duas modalidades e diluir as fronteiras, em especial, na formação do professor.

Schlünzen Junior (2009) ressalta que a EaD ainda enfrenta o ranço que provém de barreiras e preconceitos de origem política, ideológica, cultural e tecnologias, muito

sedimentado pela visão de EaD como uma educação aligeirada, de baixa qualidade e desenvolvidas para a massa. Todavia,

O Brasil, com suas características continentais, desigualdades regionais e com suas significativas carências educacionais, encontrou na EaD uma alternativa importante para a implementação de programas de formação, principalmente, para a qualificação de professores já atuantes na rede de ensino e sem formação. Nesse sentido, os programas que foram e que estão em desenvolvimento pela Secretaria de Educação a Distância (SEED) do Ministério da Educação são alguns exemplos (SCHLÜNZEN JUNIOR, 2009, p. 20).

As ações governamentais implantadas nos últimos anos sobre EaD sinalizam possibilidades de mudanças no contexto de formação de professores. Contudo, necessitam do envolvimento de professores e universidades no sentido de implementar modelos de cursos que alcancem a prática pedagógica. Os programas implantados pela extinta SEED não foram encerrados, mas transportados para uma o ensino superior dentro do MEC. Independente de onde sejam geridos, torna-se importante serem incorporados pela comunidade acadêmica e transformados em oportunidade de implementação de mudanças na formação do professor.

As mudanças precisam se processar em todas as esferas dos cursos. No tocante ao pedagógico, os cursos ofertados pela EaD, isto é, mediados por tecnologias e sistemas, possuem diferentes necessidades de planejamento e organização de atividades educacionais. “Os cursos a distância desenvolvidos em LMS, ou seja, ambientes virtuais de aprendizagem, por exemplo, possuem filosofias, abordagens epistemológicas, dinâmicas e posicionamentos teóricos próprios” (KENSKI, 2013, p. 113). Com relação à absorção e inserção das tecnologias na prática pedagógica, aparentemente, o contexto atual da EaD apresenta-se favorecido, uma vez já contemplar o uso das tecnologias nos ambientes virtuais de aprendizagem, pressupondo que o professor formado em cursos a distância já fez uso das tecnologias na sua formação.

Para Moran (2011), um bom curso a distância envolve forte compromisso institucional, contemplando as dimensões técnico-científica e política. Reflete uma opção epistemológica orientadora da proposta de organização de currículo e do desenvolvimento do curso. A forma de organização, a compreensão de avaliação, a concepção de tutor, aluno e professor necessita ser coerente com a opção teórico-metodológica defendida no projeto pedagógico.

Nesse emaranhado, é necessário dispensar atenção especial às atividades obrigatórias presenciais, em especial, o estágio supervisionado, que constitui espaço de vivência e reflexão da articulação teoria e prática. Nos cursos presenciais, o aluno é assistido e acompanhado por um professor nesse momento do seu curso. Nos cursos a distância, o professor encontra-se separado geográfica e temporalmente do aluno. Porém, isso não deve comprometer sua formação. O desafio que se implanta é ofertar possibilidades de acompanhamento do aluno a distância nas atividades de estágio supervisionado, tendo em vista uma formação de qualidade. Assim, é importante conhecer como é realizado os estágios nos cursos de formação de professor a distância, em especial nos cursos de Pedagogia.

Para isso, necessitamos refletir, anteriormente, sobre o estágio nos cursos de Pedagogia, a fim de apropriarmos-nos do histórico e dos aspectos políticos e pedagógicos nos quais têm sido construídas as propostas de estágio nos cursos de Pedagogia, independente da modalidade no qual é ofertado.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Refletir sobre o estágio no curso de Pedagogia não é tarefa fácil. Quando pensado em cursos ofertados na modalidade a distância, é ainda mais desafiador. Após a implantação da LDB 9394/96, nos anos 1990 e das diretrizes do curso de Pedagogia, dispostas na Resolução CNE/CP nº 1/2006, tem crescido os estudos sobre a temática, ainda que de forma ínfima. Ao estágio supervisionado ainda é atribuída menor importância no curso de formação do professor, tanto na Pedagogia, como nas demais licenciaturas, como demonstra Gatti e Nunes (2009). Apesar dessa pouca importância, o estágio sempre esteve presente nos currículos dos cursos de formação, nunca desaparecendo ou sendo considerado desnecessário enquanto elemento formador, como conclui Pimenta (2010). O olhar sobre os dados dos últimos dos cursos de licenciatura retratam essa realidade.

Os dados do Censo do Ensino Superior divulgados pelo INEP em 2014⁵ demonstram que, nos últimos dez anos, as matrículas nos cursos de licenciatura tiveram um crescimento de mais de 50%, correspondendo a um crescimento médio de 4,5% ao ano. Do número total de alunos, o curso de Pedagogia corresponde a 44,5% do total de matrículas. Os dados publicados pelo INEP não apresentam a distribuição de matrículas em cursos de Pedagogia por modalidade. Contudo, na modalidade a distância não há estudos sobre o estágio ou a prática pedagógica nos cursos de Pedagogia ou licenciatura.

No geral, o curso de Pedagogia tem sido o maior alvo das pesquisas em EaD, por ser um precursor na modalidade, possuindo um grande número de alunos e, independente da modalidade, ocupando o terceiro lugar nas graduações mais procuradas, atrás apenas de bacharelado em Administração e Direito, segundo os dados do INEP (2014).

Assim, o campo de pesquisas sobre o curso de Pedagogia abre um leque de opções, sendo elas igualmente importantes. Porém, a nosso ver, o curso possui um aspecto merecedor de atenção especial dos pesquisadores: o estágio supervisionado. Se houve, no contexto da história do curso de Pedagogia, uma despreocupação com o estágio supervisionado, nos cursos à distância, a situação parece-nos ainda mais agravante. Há um desconhecimento geral sobre como são realizados os estágios nos cursos a distância. Percebemos um ligeiro aumento na preocupação com o estágio supervisionado na modalidade presencial e tendemos a crer que também se estende também aos cursos a distância.

⁵ Dados retirados do site do INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-no-ensino-superior-crescem-3-8>. Acesso em: 20 jan. 2015.

Os estágios nos cursos de Pedagogia a distância percorrem caminhos semelhantes aos apresentados por Piconez (1991) sobre os cursos presenciais. Os estudos da autora, apoiados em Azevedo (1980), revelam que, no curso de Pedagogia, sempre foi conferido ao estágio curricular ou prática de ensino um caráter complementar ou suplementar, sendo colocado ao final do curso, depois da teoria, acirrando a dicotomia teoria e prática. Da mesma forma, as atividades são programadas *a priori*, desconsiderando as discussões realizadas entre educador e educando realizadas em sala de aula, evidenciando que “[...] o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora, nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor” (PICONEZ, 1991, p. 17).

Apesar de os estudos da autora datarem do início dos anos 1990, a situação do estágio no curso de Pedagogia ainda permanece semelhante, não favorecendo reflexões e reconstrução de teorias que redefinem o trabalho docente. Pimenta (2010), em suas pesquisas na década de 1990, destaca que a escola primária tem trabalhado com a criança concebida idealmente, consolidando modelos de ensinar, que traduzem práticas e instrumentos de ensinar tradicionalmente consagrados na literatura pedagógica. A Escola Normal, desde sua criação, tem como objetivo ensinar a professora a ensinar, reproduzindo e exercitando os modelos. Compete ao estágio supervisionado ou à prática de ensino consolidar esses padrões consagrados de ensino. Assim, o estágio curricular veio sendo produzido ao longo do histórico do curso de Pedagogia e reproduzindo-se nas demais licenciaturas.

A busca pela compreensão da configuração do estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia remete-nos à retrospectiva histórica de sua constituição e do próprio curso de Pedagogia. Muitos estudos têm sido dedicados à formação e atuação do professor ao longo de sua história, em especial, o professor dos Anos Iniciais e da Educação Infantil. Essa ênfase recaí sobre a formação do pedagogo e sua preparação para atuação na Educação Básica. As discussões sobre o curso de Pedagogia ganharam maior projeção a partir da década de 1990, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96, em função do TÍTULO VI - DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (art. 61 a 67), da LDB 9394/96, que expôs: o tratamento específico para a formação dos docentes para atuar na Educação Básica e para a formação de profissionais de educação; a formação dos profissionais e dos docentes em nível superior, a ser realizada nos institutos superiores de educação; programas de formação pedagógica para a formação de outros profissionais desejosos de atuar na educação; programas de educação continuada; inclusão de, pelo menos, 300 horas de prática de ensino,

para formação do professor e valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes nos estatutos e planos de carreira o ingresso por concurso público de provas e títulos, formação continuada, piso salarial, progressão na carreira mediante titulação, período reservado de estudos e condições adequadas de trabalho.

O Art. 62 concebe a formação para atuação básica em nível superior, apesar de admitida a formação em nível médio para atuação na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O Art. 87 que institui a década para educação, em seu parágrafo 4º, prevê que, até o fim da década somente fossem admitidos professores com habilitação em nível superior. A referência a essa formação provocou uma corrida em sua busca, por ser condição necessária de acesso ao emprego e à elevação nos planos de carreira. Também, houve a formação de volumosa demanda de professores de nível médio já atuantes. Esses fatos ocasionaram a criação de um aumento no contingente de cursos de formação de professores para atuação na Educação Básica.

Embora a formação dos profissionais da educação, de que trata a LDB 9394/96, seja aplicada às licenciaturas em geral, o curso de Pedagogia foi mais fortemente atingido, pois a aprovação da lei acirrou as discussões acerca da dicotomia entre a formação dos profissionais da educação, bacharéis e docentes para atuar na Educação Básica. Houve, igualmente, uma cisão na opinião dos estudiosos da área sobre o curso, dividindo defesas em favor de Pedagogia e outro grupo em favor do Curso Normal Superior, este último arrecadando maior simpatia dos representantes governamentais. O Curso Normal Superior foi implantado em várias instituições de ensino, tendo como foco a formação do professor para atuar nas séries iniciais e na educação infantil, deixando à margem a formação do profissional para atuar em outras esferas do ambiente escolar e não escolar. Esse contexto fez aflorar a necessidade de construir novas diretrizes para a formação do professor e do pedagogo, assim como discutir os contextos social, legal e político dessa formação.

A partir da promulgação da LDB 9394/96, o curso de Pedagogia foi colocado em evidência, provocando encontros e eventos, cujo cerne foi definir a identidade do pedagogo. Pimenta e Lima (2010, p. 62), em estudo sobre o estágio e docência, destacam: “A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória no magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar”. No emaranhado do curso, o estágio supervisionado é compreendido como um lugar de reflexão, conformando um espaço que contribui para a construção e o

fortalecimento da identidade do professor, mas continua pouco valorizado nas discussões sobre essa formação.

O MEC manteve a posição oficial de formação de professores para Educação Básica nos Institutos Superiores de Educação, em Cursos Normal Superior, “enquanto as diversas entidades do campo educacional (Anped, Anfope, Anpae, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação)” (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 220) apresentaram uma proposta de diretrizes curriculares de formação única para professores e profissionais da educação, a ser realizada nos cursos de Pedagogia. Foi criada uma comissão, representativa das entidades educacionais, para discussão do curso de Pedagogia:

Essa comissão assumiu a tese de que o curso de Pedagogia destina-se à formação de um “profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, e na produção e difusão de conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional”. Assim, esse pedagogo poderá atuar na docência na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas da formação pedagógica do nível médio. E ainda na organização de sistemas, unidades, projetos e experiência educacionais escolares e não escolares; na produção e difusão de conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; nas áreas emergentes do campo educacional (SCHEIBE; AGUIAR, 1999, p. 232).

O contexto de discussões democráticas e da globalização pelo qual passava o Brasil nos anos 1980 e 1990 permeou os cenários político, econômico, social e educacional, e ampliou os olhares sobre a dicotomia no curso de Pedagogia. Apesar da proposta apresentada no final da década de 1990 e início da década de 2000 pelos grupos de educadores sobre a formação nos cursos de Pedagogia, prevaleceu a posição oficial do Ministério, de aprovação somente de Cursos Normal Superior até 2006, quando foram instituídas novas diretrizes para o curso de Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006.

A formação permaneceu centrada na docência nas séries iniciais e Educação Infantil, criando uma lacuna na formação do profissional para atuar na gestão dos espaços escolares e não escolares. Da mesma forma, nesse período, nos Cursos Normal Superior, os estágios supervisionados eram centrados somente nessa formação, abrindo espaço para o questionamento: e o coordenador pedagógico, supervisor, orientador educacional ou gestor? Nesse período, essa formação permaneceu relegada aos cursos de Pedagogia autorizados pelo Ministério da Educação – MEC já em funcionamento no país. Concentrava-se nos que resistiam ao seu desmantelamento. Esses cursos mantinham estágios na formação para

docência e gestão, e, em alguns, ainda prevaleciam habilitações, não obstante as críticas do meio acadêmico ao modelo tecnicista provindo das décadas de 1960 e 1970.

3.1 A TRAJETÓRIA DO ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA: DE SUA IMPLANTAÇÃO AOS ANOS 1980

Para melhor compreender o cenário após a implantação da LDB 9394/96 acerca do curso de Pedagogia, é necessário voltarmos à sua história, situando o estágio supervisionado em seu conjunto e buscando a compreensão sobre como o curso foi se delineando, imerso em um contexto histórico, político, social e educacional.

Barreiro e Gebran (2006) ressaltam que a década de 1940 foi o período definidor da formação docente, em função de transformações significativas ocorridas nos contextos sociopolítico e econômico do país, culminando com mudanças significativas nas políticas e legislação educacional. Até esse período, as Escolas Normais eram regidas por legislação estadual e cada estado “[...] organizava e definia a estrutura curricular dos cursos de formação de professores e, em especial, a Prática de Ensino, de modo diferenciado” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 38). Destacam os autores, bem como Pimenta (2010), haver uma situação diferenciada e desigual no ensino Normal, corrigida legalmente por meio da Lei Orgânica do Ensino Normal instituída em 1946 (Decreto-Lei 8530/46), que unificou a situação.

A Lei Orgânica estabeleceu um currículo único para a Escola normal em todo o território brasileiro, mas deixou aberto precedente para cada estado acrescentar ou desdobrar disciplinas (PIMENTA, 2010). Outrossim, subdividiu o curso em dois níveis: 1º e 2º ciclos. O 1º ciclo era chamado de Escolas Normais Regionais, de nível secundário, com duração de quatro anos e voltado à formação de regentes do ensino primário. Predominavam as matérias de cultura geral sobre as de formação de professores, restringindo-as à quarta série do curso (BARREIRO; GEBRAN, 2006). O 2º ciclo possui duração de três anos e estrutura curricular mais diversificada e voltada à formação do professor, com a prática de ensino na 3ª série do curso.

Anterior à Lei Orgânica, os cursos superiores de licenciaturas foram organizados e estruturados pelo Decreto-Lei nº 1190/39, que instituiu o sistema 3 + 1, com três anos para o bacharelado e mais um de curso de Didática, para formação do licenciado, causando uma

dicotomia na formação do professor, em razão do afastamento entre conteúdo e método. Para Barreiro e Gebran (2006), essa dicotomia faz-se presente em vários cursos de formação de professores até os dias de hoje, marcando a distância entre a prática de ensino e a teoria: “[...] as reformas privilegiaram a inclusão e o desdobramento das disciplinas com conhecimentos científicos e deixaram de lado a formação pedagógica [...]” (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 40-41), evidenciando, portanto, a pouca importância atribuída a essa formação. A possibilidade de desdobramento e de acréscimos causou outras dissintonias no curso de normal, porque

[...] a Lei Orgânica regulamenta o *ensino Normal* no país através de diferentes *cursos*, regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas de Didática, Metodologias e Prática de Ensino. É explícita claramente a necessidade da prática de ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista) (PIMENTA, 2010, p. 27, itálico e parênteses do autor).

Permanece evidente que a dicotomia presente no curso de Pedagogia nos anos 1990 não surgiu com a LDB 9394/96: já existia desde sua implantação em 1939.

[...] o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e à Prática de Ensino. O então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente (BRASIL, PARECER CNE / CP 05/2005).

A dualidade bacharelado e licenciatura permeou a história do curso de Pedagogia no Brasil, sendo mantida pela Lei de Diretrizes e Bases - LDB 4.024/1961 e pelo Parecer CFE nº 251/1962. Essa LDB não promoveu o avanço desejado: seus propositores estavam mais voltados ao velho sistema pré-capitalista e menos ao novo sistema capitalista que se implantava na sociedade (BARREIRO; GEBRAN, 2006). As Escolas Normais evidenciavam uma deterioração, fruto da precariedade do sistema de formação de professores como um todo (PIMENTA, 2010). A política expansionista educacional e o desenvolvimento sociopolítico e econômico culminaram com o aumento da rede escolar, provocou questionamentos que se estenderam à formação do professor e ao Curso Normal, chegando à prática de ensino sob a acusação de prevalecer um distanciamento entre a formação teórica e prática, perpetuando a dicotomia conteúdo e método (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

No tocante ao curso de Pedagogia, mudanças ocorreram com a Lei da Reforma Universitária nº 5.540, de 1968, que fixou as normas para o ensino superior e o Parecer CFE nº 252/1969, sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia e o concebeu como licenciatura, fixando-lhe um currículo mínimo. Facultou à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações, podendo ser implantadas Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional e outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional ou em atendimento às particularidades do mercado de trabalho. O Parecer determinava que a formação de professores para o ensino normal, bem como a dos especialistas, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, sendo-lhes concedido o grau de licenciados.

Sobre os efeitos do Parecer, Freitas (1996) expõe que o campo educacional do momento, caracterizado pelo predomínio do tecnicismo pedagógico, contribuiu com mudanças no curso de Pedagogia, conferindo-lhe um caráter profissionalizante de formação de especialistas e ocasionando maior fragmentação na formação do professor. Apoiada nos estudos de Saviani, a autora defende que a predominância das habilitações no curso de Pedagogia, com foco na formação do especialista, em detrimento da “[...] formação do professor para o trabalho docente tinha, exatamente, o seguinte objetivo: introduzir, também na escola, as diferentes funções pedagógicas” (FREITAS, 1996, p. 62). Focar a formação do pedagogo no especialista a afasta de sua verdadeira identidade que é a formação do educador, isto é, do profissional polivalente, que constitui o profissional capaz de enfrentar os desafios que a realidade educacional impõe. Com a predominância das habilitações na formação do pedagogo, “[...] acentua-se, no interior das escolas, a separação entre o trabalho de elaboração e planejamento — dos especialistas — e o trabalho docente — do professor —, em sala de aula” (FREITAS, 1996, p. 63).

As mudanças na década de 1970 não ocorreram somente no curso de Pedagogia, mas também nas licenciaturas e na Educação Básica. A LDB 5692/71, revestida de caráter tecnicista, reformulou a lei anterior, unificando ensino primário e ginásial em 1º grau, com oito anos de duração, e instituindo o ensino de 2º grau profissionalizante, com três anos de duração. O curso Normal passou a ser um desses cursos, ou seja, Magistério. Em virtude da instituição do 2º grau profissionalizante, com função de contenção na demanda para o ensino superior, os candidatos a professores restringiram sua formação para atuação nas séries iniciais ao Normal em nível médio. Ao curso de Pedagogia, cabia formação do especialista para assessorar esse professor e os demais licenciados.

Com relação às licenciaturas, o Parecer CFE 292/62 instituiu a Prática de ensino que deveria ser realizada em estabelecimentos-modelos, ou seja, Colégios de Aplicação, anexados às faculdades onde se formavam professores, vinculados às Faculdades de Filosofia. Essa prática possuía caráter de treinamento, posto que o estágio deveria ocorrer nas escolas da rede de ensino, no qual o aluno seria assistido por educadores especialmente designados para orientá-lo e tinham a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do seu curso, conforme as possibilidades e limitações de uma escola real. No final da década de 1960, o Parecer 627/69 estendeu as reformas à implantação de disciplinas pedagógicas nos cursos e a instituição de 5% da carga horária a serem realizadas como estágio curricular. A seguir da titulação, competia ao professor egresso das licenciaturas, em sua atuação na escola, elaborar um planejamento direcionado pela secretaria da educação e executar atividades sugeridas por essa secretaria.

Com vistas a formar o pedagogo para assessorar, auxiliar e supervisionar o professor licenciado em sua atuação nas escolas, o curso de Pedagogia foi organizado pelo Parecer CFE 252/69, que fixava as habilitações e previa a implementação da estrutura, prevendo algumas condições, como, tornar obrigatório o estágio supervisionado nas áreas correspondentes às habilitações. Brzezinski (1996) destaca ter transparecido a intenção do relator do Parecer de assegurar a docência como base comum da formação do especialista. Porém, a realidade impossibilitou a viabilidade dessa condição e o curso de Pedagogia assumiu cada vez mais a coerência tecnicista que engessava a formação de professores e consolidava-se em todo território nacional.

O Parecer CFE 292/62 também normatizou a preparação do professor primário, incluindo disciplinas essenciais para a docência, ou seja, Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau, o Estágio, que permanecia organizado no final do curso e tinha como foco a docência no primário e no ensino Normal. Ainda, o aluno que optasse por uma das habilitações deveria realizar o estágio supervisionado na área escolhida.

Apesar da intenção dos legisladores de definir a identidade do pedagogo por meio do Parecer 252/69, as mudanças estruturais aprofundaram ainda mais a indefinição dessa identidade, ao fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnicas. O estágio supervisionado foi inserido em todas as habilitações, constituindo a prática do curso. No Magistério de 2ª grau, a reformulação por meio do Parecer 349/72 acoplou as disciplinas de Metodologia Geral e especial, bem como a de Prática de Ensino à Didática. Segundo o Parecer, a prática de ensino deve ser realizada em forma de estágio supervisionado. O Parecer

demonstrou dissociação entre teoria e prática: “[...] o estágio é a prática, a Didática é a teoria prescritiva da prática” (PIMENTA, 2010, p. 48). O mesmo entendimento de Didática e Estágio permeou os cursos de Pedagogia em todas suas habilitações. O Parecer atribui ao estágio uma concepção fragmentada da formação, considerando-o momento de observação e aplicação de técnicas e atividades relativas à função de professor, configurando o caráter de prática como imitação de modelos prontos e acabados, isto é, concepção de prática concebida como treinamento.

Nos anos subsequentes, o curso de Pedagogia foi absorvendo diversas habilitações em atendimento ao cenário educacional formal e não formal, bem como a necessidade histórica e social do país. Os currículos dos cursos foram incorporando uma diversidade de disciplinas a fim de atender às exigências postas pelo momento. Todavia, a abrangência da formação, o grande número de habilitações, cerca de 130 habilitações na década de 1970, e o caráter tecnicista da formação nesse período desencadearam discussões sobre a formação do professor para atuar na Educação Básica.

Segundo Brzezinski (1996), a tessitura do cenário que envolveu o curso de Pedagogia e todo contexto educacional no período ditatorial do Brasil instigaram educadores a posicionarem-se contra o tecnicismo que ordenava o preparo dos recursos humanos em massa, os pacotes pedagógicos impostos e o patrulhamento ideológico imposto às universidades públicas. O contexto sociopolítico-econômico conduziu educadores brasileiros à organização de um movimento de resistência, culminando na instituição de um comitê pró-formação do educador para constituição da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (Conarfce), que, em 1990, transformou-se em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope). A estruturação do movimento de reorganização dos educadores encontrava-se articulado ao movimento global da sociedade em oposição à alienação e opressão. Tinha raízes sedimentadas no ideário das Teorias Críticas da educação. Foram promovidos encontros, seminários e congressos, a fim de discutir e redefinir os rumos da educação e da formação do professor. A identidade do pedagogo defendida pela Anfope era de profissional da educação com formação específica para conduzir o trabalho pedagógico.

Para Brzezinski (1996), a Anfope adotou uma política de formação de professores voltada à formação inicial de qualidade, condições de trabalho dignas e formação continuada. A relação teoria e prática constituía um dos eixos da formação inicial de qualidade, que buscava expressar como ocorre a produção de conhecimento no currículo do curso. Defendia

a Anfope: “[...] a superação da estrutura curricular que tende a dar primeiro uma base teórica, para depois o teórico ser praticado, *grosso modo*, na prática de ensino e nos estágios supervisionados” (BRZEZINSKI, 1996, p. 202, itálico do autor).

Com o movimento dos educadores, a área educacional torna-se mais fortalecida e engrena em um processo de reorganização, representando “[...] a possibilidade concreta de os educadores tomarem para si as discussões sobre os rumos da educação e das políticas educacionais para o setor” (FREITAS, 1996, p. 67). O I Encontro Nacional organizado em 1983 retoma as reflexões reservadas a um segundo plano no curso de Pedagogia em meados dos anos 1970: articulação teoria-prática, base nacional comum e trabalho docente.

Com relação ao estágio supervisionado, Freitas (1996) destaca que o movimento dos educadores propunha às universidades e agências formadoras garantirem as condições para que fosse integrada à carga horária do aluno e do professor, assegurando seu acompanhamento e supervisão permanentes. Também, acentua a defesa prevista no documento da Conarfce (1983), de o estágio ser realizado ao longo do curso, permeando todas as disciplinas e não somente ao seu final.

Em seu estudo sobre o estágio na formação de professores nos anos 1970, Pimenta (2010) afirma que as pesquisas e estudos realizados a partir da década de 1980 já denunciavam a precariedade dos estágios nos cursos de formação de professores, destacando a Habilitação Magistério nos cursos de Pedagogia. Essa realidade foi evidenciada em vários estados, tais como, Rio de Janeiro, Paraná, Pernambuco e São Paulo. Os cursos de Pedagogia foram acusados de teóricos, de desvincular teoria e prática, e não atender à realidade das escolas do campo, entre outras acusações. Os estágios, por sua vez, foram apontados como condição burocrática para o cumprimento de um requisito legal, realizado sem planejamento, com aspecto meramente formal, desvinculados da Didática e das demais disciplinas do curso, com desvalorização da atividade de regência.

3.2 O ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA NOS ANOS 1980 A 1990

Uma situação mais promissora começa a se desenhar a partir dos ventos democráticos soprados sobre o país, a partir dos anos 1980, fortalecidos pela promulgação da Constituição Federal de 1988, possibilitando o crescimento das discussões sobre a educação e resultando

na proposição de uma nova lei da educação, a LDB 9394/96. A lei que, pela primeira vez, contemplou toda a educação no país, trouxe um capítulo dedicado aos profissionais da educação. Porém, as proposições estabelecidas pela LDB necessitavam ainda de uma série de regulamentações, firmadas posteriormente (BARREIRO; GEBRAN, 2006).

A LDB 9394/96 criou o Curso Normal Superior para formação do professor da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, embora considere também a formação em normal nível médio. Vinculou a formação do professor para essas etapas do ensino, a esse curso, destinando-lhe a docência com base. Instituiu os Institutos Superiores de Educação como formadores dos profissionais da educação. Contemplou, ainda, em seu artigo 65, trezentas horas de prática de ensino na formação docente.

A criação do Curso Normal Superior acirrou as discussões acerca da identidade do curso de Pedagogia, visto que esvaziou sua função ao conferir, a um curso específico, a formação do professor para o magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esse período foi marcado por um momento de tensão no cenário educacional, com questionamentos sobre a identidade do pedagogo. Se o Curso Normal Superior forma o professor, o que compete, então, ao curso de Pedagogia? Se a docência é a base do Curso Normal Superior, qual é a base do curso de Pedagogia? Para que o curso de Pedagogia? Qual sua função no contexto educacional? Voltou-se à dicotomia bacharelado *versus* licenciatura?

Paralelamente ao trâmite do projeto de lei, foram instituídas discussões sobre a formação do professor e a identidade do pedagogo, tendo em vista sua função no contexto educacional formal do país (SILVA, 2006). Pairou sobre o curso de Pedagogia posições divergente que promoveu expectativas quanto ao seu futuro. A reação dos educadores foi imediata, fazendo crescer o movimento que envolvia a divisão de opiniões sobre os que defendem o Curso Normal Superior e os que acreditam dever a formação do professor processar-se em cursos de Pedagogia. Concomitante às discussões sobre o curso de pedagogia, colocaram-se em pauta as discussões sobre a criação dos Institutos Superiores de Educação como *locus* de formação de professores. No entanto, prevalecia ainda a necessidade de regulamentação específica sobre o funcionamento desses.

O Ministério da Educação sinalizou a possibilidade de organização das universidades e instituições de ensino superior encaminharem propostas para o Conselho Nacional de Educação. A organização, encabeçada pela Anfope, foi decisiva quanto à formação dos profissionais da educação, provocando o convencimento quanto ao curso de Pedagogia

permanecer licenciatura. As discussões sobre o curso de Pedagogia arrastam-se até a instituição de suas diretrizes, em maio de 2006, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Em um encontro realizado pela Anfope, em 1998, foi organizado um documento contendo uma proposta de diretrizes para formação dos profissionais da educação, que trouxe a articulação teoria e prática como um dos eixos orientadores. Esse eixo permite apontar não só o reconhecimento das práticas no contexto dos cursos, mas também das atividades práticas inseridas neles, como o estágio, por exemplo.

No tocante ao estágio supervisionado, convém tecermos um olhar sobre como é tratado nas regulamentações estabelecidas pós LDB 9394/96. Os apontamentos e análises de Barreiro e Gebran (2006), e Pimenta e Lima (2010) contribuem para esse desenho, assim como a análise da documentação oficial posterior a Lei.

A Resolução CP/CNE 1, de 30 de setembro de 1999, estabelece os institutos superiores de educação, com vistas à formação inicial e continuada, bem como a profissionalização dos profissionais para o magistério da Educação Básica. Determina que a formação dos profissionais para atuação em Educação Infantil e professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental seja realizada nos cursos normal superior, cabendo às outras licenciaturas a formação específica dos professores por área de conhecimento. Prevê, além disso, a inclusão de 800 horas de prática de formação a ser realizada durante o curso. A resolução não torna clara a compreensão sobre práticas de formação, ocasionando divergências em sua interpretação, não clarificando se seria o estágio uma prática de formação. Verifica-se, assim, que a resolução não faz menção à realização de estágios nos cursos de licenciaturas, incluindo o Normal Superior, tampouco sua integralização ao currículo dos cursos.

Uma menção significativa sobre o estágio só vai ser encontrada no Parecer CNE/CP 9/2001, que revela preocupação com sua inserção na formação do professor, em função da “[...] ausência de espaço institucional que assegure um tempo de planejamento conjunto entre os profissionais dos cursos de formação e os da escola de educação básica, que receberá os estagiários” (BRASIL, 2001, p. 18). O Parecer defende que a concepção de prática como componente curricular deve estar presente nos momentos de reflexão sobre a atividade profissional e nos momentos de estágio, destacando-os como momentos nos quais se exercita a atividade profissional. Assim, as reflexões desenvolvidas nos cursos de formação devem apoiar o planejamento e a execução das práticas no estágio, envolvendo a equipe de formadores, não apenas o “supervisor de estágio”. Outra defesa do Parecer com relação ao

estágio é de este acontecer durante a formação, não somente em momentos pontuais e ao final do curso, visto dever propiciar ao aluno conhecer as diferentes dimensões do trabalho de professor.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CP 9/2001, ao tratar do eixo articulador das dimensões teóricas e práticas, referente às diretrizes para a organização da matriz curricular, destaca que, quando do planejamento do curso de formação, é necessário vislumbrar ao aluno utilizar não só os conhecimentos que aprendeu, mas também mobilizar, em diferentes tempos e espaços curriculares, outros conhecimentos resultantes de diferentes naturezas ou provenientes de diversas experiências. Logo, propõe que:

As atividades deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como, o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática profissional não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até a escola de formação por meio das tecnologias de informação — como, computador e vídeo —, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos (BRASIL, PARECER CNE/CP 9/2001, p. 57).

O estágio supervisionado é encarado como parte da prática. Não constitui, entretanto, toda a prática, sendo esta mais ampla e complexa, podendo envolver tecnologias como opção de possibilidades para refletir, discutir e analisar a prática docente. Esse entendimento apresentou uma visão mais ampla, acrescentando atividades que envolvem ações do aluno sobre a educação escolar, sem necessariamente estar presente na escola campo de estágio. Contraditoriamente, o Parecer faz menção, mas não defende essa concepção, uma vez que distingue estágio e atividades práticas, conferindo àquele somente as atividades desenvolvidas nas escolas. Prevalece falta de clareza e esclarecimentos sobre o que é estágio e atividade de prática de ensino, estendendo-se esta às instituições de ensino.

Com relação ao estágio supervisionado realizado nas escolas de Educação Básica, as considerações do Parecer CNE/CP 9/2001 foram alteradas pelo Parecer CNE/CP 27/2001, que teve como apontamentos:

O estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio,

desenvolver-se a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores (BRASIL, PARECER CNE/CP 27/2001).

O Parecer CNE/CP 27/2001 expressa que o estágio deve: ser vivenciado ao longo do curso; propiciar o envolvimento com as diversas dimensões da atuação na escola; ser realizado durante o curso, isto é, a partir da segunda metade; reservar período de docência compartilhada; ser planejado em conjunto da escola campo, com divisão de responsabilidades e ser atribuído ao coletivo dos professores do curso, não apenas a um único professor. Demonstra, assim, afinidades com a posição do movimento dos educadores, liderados pela Anfope, fortalecendo as discussões e posicionamentos dos educadores.

Ainda em 2000, o Conselho Nacional de Educação homologou o Parecer CNE/CP 21/2001 que fixou a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior curso de licenciatura, de graduação plena, cuja redação foi reformada pelo Parecer CNE/CP 28/2001. O estágio foi enfatizado como estágio curricular supervisionado de ensino, considerado componente obrigatório integrado à proposta pedagógica, a ser ofertado com carga horária mínima de 400 horas, juntamente com 400 horas de prática social e as atividades acadêmicas. Constituiu-o, desse modo, como um momento de formação profissional do aluno que acontece diretamente no exercício *in loco*, sendo necessariamente mediado por um profissional já habilitado. Assemelha-se a uma forma especial de capacitação em serviço.

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente, quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa evidenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares (BRASIL, PARECER CNE/CP 28/2001, p. 10).

As ideias traçadas no Parecer CNE/CP 28/2001 denotaram a compreensão do estágio como a atividade do curso propiciadora do conhecimento real da situação de trabalho do futuro licenciado. É, ainda, o momento de colocar em ação as competências necessárias ao professor, não só na regência em sala de aula, mas na elaboração do projeto pedagógico e demais situações cotidianas do espaço escolar.

A integração estágio e prática de ensino prevaleceu, ambos com carga horária distinta dentro do curso. Permaneceu, porém, a falta de clareza na distinção entre ambas. Tendemos a crer que a falta de solidez teórica para distinguir e esclarecer os termos contribuiu para os cursos de Pedagogia e Normal Superior seguirem com 800 horas de prática. Esse período foi marcado pela realização de duas formas de organização curricular dos cursos: uma primeira, com as atividades práticas concentradas na primeira metade do curso e os estágios na segunda metade; a segunda opção, com o estágio concentrado na segunda metade e as práticas de ensino distribuídas igualmente nos semestres do curso. Essa segunda forma de organização concentrava grande carga horária prática na segunda metade do curso, reforçando o distanciamento teoria e prática, embora o discurso acadêmico fosse de aproximação. Assim realizado, o discurso sobre o curso permaneceu afastado do que, realmente, realizava-se nele. Essa realidade instalou-se não só nos cursos de Pedagogia, mas também nas licenciaturas. No curso de Pedagogia, ainda é presente essa prática, apesar da implantação das suas diretrizes em 2006.

3.3 O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO INÍCIO DO SÉCULO ATÉ OS DIAS DE HOJE

Apesar do movimento dos educadores, de discussão, de encontros, fóruns, entre outras formas de organização, o curso de Pedagogia chegou, ao início dos anos 2000, em conflito e beirando à perda de sua identidade, conforme explicita Silva (2006). O quadro apresentado era de a formação do professor dos Anos Iniciais em Educação Infantil, em nível superior, ficar sob responsabilidade do Curso Normal Superior. Já a formação dos profissionais de educação, prevista no artigo 64 da LDB 9394/96, passava a ser assumida em nível de pós-graduação e a formação para o magistério das matérias pedagógicas estava em vias de extinção até 2007. Qual seria, então, a identidade do curso de Pedagogia no contexto da política educacional da época?

Envolto em um véu de instabilidade, o curso permaneceu mantido como licenciatura, no entanto, os projetos de novos cursos de Pedagogia, encaminhados para análise e aprovação da SESu e do MEC, foram devolvidos para revisão e reorganização, sendo ser reapresentados como Curso Normal Superior, com distinta habilitação de Anos Iniciais ou Educação Infantil.

Concomitante às discussões de restituir a identidade do curso de Pedagogia e, por conseguinte, atribuir-lhe a formação do professor em nível superior para atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, o momento seguiu com as reformulações estabelecidas pelas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, por meio da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 e a instituição da duração e a carga horária dos cursos de licenciatura com a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

No tocante ao estágio curricular obrigatório, essas resoluções foram marcantes, porque os cursos de Pedagogia e Normal Superior passaram, também, a ser regidos pelas resoluções. Em princípio, essas resoluções legitimam os Pareceres CNE/CP 9/2001, CNE/CP 27/2001 e CNE/CP 28/2001, não somente no aspecto legal, mas também na instituição dos pressupostos amparadores da formação de professores. Há de se ressaltar que tanto os pareceres, quanto as resoluções acenavam o pensamento dos dirigentes, influenciado pelo o momento educacional, refletindo, por sua vez, o momento político, social e econômico pelo qual passa o país e o mundo como um todo.

A Resolução CNE/CP 1/2002 contemplava a prática em todas as disciplinas dos cursos de licenciatura, não apenas nas pedagógicas. Já a Resolução CNE/CP 2/2002 discriminava a carga horária de quatrocentas horas de prática e quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado a ser iniciado a partir do início da segunda metade do curso. Expunha ainda a Resolução CNE/CP 1/2002 que deveria permear a formação desde o começo e não ser reduzida apenas aos estágios: “[...] a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar” (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP 9/2001, p.6). Deve ser desenvolvida em situações contextualizadas, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, podendo “[...] ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos” (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP 9/2001, p.6). O estágio deve, outrossim, ser realizado em escola de Educação Básica, a partir da segunda metade do curso, com a colaboração da escola formadora e escola campo.

Embora as Resoluções não façam diferenciação entre prática de ensino e estágio curricular supervisionado, os apontamentos quanto aos procedimentos para efetivação de ambos são semelhantes. Aos nossos olhos, os documentos não apresentaram distinção clara entre procedimentos de observação (e reflexão da prática) e procedimentos de estágio que também contemplam tais atividades. A pequena diferença reside na possibilidade de a prática ser realizada com apoio das tecnologias da informação, incluindo o computador e vídeo, narrativas e situações simuladoras, e o estágio ser realizado em escolas campo.

Não seriam essas também possibilidades de atividades a serem devolvidas nos estágios? Tomando como base essa perspectiva, o estágio e as práticas não poderiam ser unificados? Aparentemente a distinção apresentada nas resoluções tinha como função superar a dicotomia teoria e prática que permeou toda a história do curso de Pedagogia, estendendo-se também às licenciaturas. Posto dessa forma, a prática asseguraria a observação e a reflexão em todas as disciplinas e desde o início do curso. Não poderia, contudo, o estágio curricular cumprir essa função?

Corroboramos a afirmação de Pimenta e Lima (2010) de que essas Resoluções apresentaram equívocos e retrocessos, sendo um deles a distribuição das 2800 (duas mil e oitocentas horas) da carga horária de cursos em prática, estágio, atividades científico-culturais e aulas destinadas aos conteúdos de natureza científico-cultural. Há uma fragmentação que perpetua a separação teoria e prática, isto é, entre o pensar e o fazer, mantendo o desprestígio da área de formação e a desvalorização dos professores como intelectuais. Assim proposto, o estágio não constitui “[...] nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 87).

Essa visão de estágio caminha no sentido contrário às pesquisas realizadas nesse período, sobre saberes e identidade dos professores. Estas demonstraram avanços ao conceber que tanto o curso de formação, como o estágio visam “[...] renovar nossa concepção não só a respeito da formação dos estagiários, mas, também, de suas identidades, contribuições e papéis profissionais” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 88). O estágio constitui-se um “[...] campo de conhecimento formativo dos futuros professores e integrante do projeto curricular” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 88). Consideramos que, pela forma como o estágio tem sido tratado nas Resoluções, ainda é visto como complementar e secundarizado no processo de formação do professor e do pedagogo, mantendo o perfil assumido em todo o histórico do curso de Pedagogia.

3.4 AS DIRETRIZES ATUAIS DO CURSO DE PEDAGOGIA E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O contexto do curso de Pedagogia nos anos 1990 foi marcado por críticas veementes à abrangência da formação, ao grande número de habilitações, ao não atendimento à realidade educacional para qual era oferecido pelas habilitações e pelo próprio curso, frente às censuras ao tecnicismo que caracterizou o curso nos anos 1970, entre outras. Estas desencadearam uma série de discussões sobre a formação do professor para atuar na Educação Básica. Destaca-se ainda que, durante anos, o grande contingente de alunos do curso de Pedagogia foi constituído por professores já atuantes ou egressos de cursos de magistério em nível de segundo grau, atribuindo ao curso necessidades e peculiaridades em função da experiência já trazida pelos ingressantes.

Ainda nos anos 1990, as discussões acerca do curso de Pedagogia após a implantação da LDB 9394/96 dividiram as opiniões dos estudiosos entre os defensores da formação do professor e do especialista em um único curso de Pedagogia, e os que acreditavam na divisão em dois cursos, sendo um para a formação do professor para atuação na Educação Infantil e séries iniciais e outro para formação do especialista. Esta última ainda se subdividia entre os defensores da formação na licenciatura e os que acreditavam dever ser realizada em curso de bacharelado, retomando as discussões de toda sua história.

Em meio às discussões acerca do curso de Pedagogia, desencadeadas desde os anos 1980, depois de mais de duas décadas de discussão, foram aprovadas as diretrizes para o curso de Pedagogia, não atendendo, todavia, a todos os anseios dos profissionais da educação.

As novas DCNs para o Curso de Pedagogia constituem uma conquista da ANFOPE em conjunto com as demais entidades do setor educacional, especificamente as de formação de professores. Contudo, após sua aprovação foram suscitados debates, questionamentos, dúvidas advindas de diferentes campos da comunidade educativa: docentes, discentes, pesquisadores, entre outros, o que significa dizer que não há consenso acerca das DCNs (RIBEIRO; MIRANDA, 2008, p.14).

As diretrizes contidas na Resolução CNE/CP nº 1/2006 extinguiu as habilitações do curso de Pedagogia, tornando o curso licenciatura em Pedagogia. Possibilitou a transformação dos Cursos Normal Superior em cursos de Pedagogia, mediante a reestruturação do projeto pedagógico do curso. Atribuiu uma identidade ao profissional de Pedagogia, direcionando a formação à docência na Educação Infantil e nas séries iniciais

do Ensino fundamental. Integrou à docência a “participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas” (PARECER CNE / CP 05/2005). Para Gatti e Nunes (2009), as diretrizes auxiliaram na padronização de uma base comum aos cursos. Porém, os cursos mantiveram “desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos e contextualização” (GATTI, NUNES, 2009, p.43).

O curso de Pedagogia chegou ao contexto atual ainda dividindo opiniões. O Parecer CNE/CP nº: 5/2005 e as diretrizes instituídas por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2006 fixaram a docência como base da formação do pedagogo.

As Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de modalidade Normal e em cursos de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, PARECER CNE / CP 05/2005).

Com vistas a atender essa formação do pedagogo consolidada na docência, a Resolução fixou que o curso de Pedagogia deve ser composto de carga horária mínima de 3200 horas, sendo 2800 horas dedicadas às atividades formativas, incluindo atividades realizadas em aula, dentro ou fora da sala; 300 horas de Estágio Supervisionado realizado com prioridade na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e contemplando outras áreas específicas; e 100 horas de atividades teórico-práticas realizadas por meio de iniciação científica, extensão ou monitoria. Assegurou, ainda, no inciso Art. 8º, que a integralização de estudos deve ser efetivada conforme os termos do projeto pedagógico da instituição, envolvendo atividades de natureza teórica que possibilitam a introdução e o aprofundamento de estudos, práticas de docência e gestão educacional, atividades complementares e o estágio curricular.

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares, que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;

- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE / CP 01 /2006).

Especificamente, no tocante ao estágio supervisionado, constatam-se pequenos avanços no Parecer CNE/CP Nº: 5/2005 e na Resolução CNE / CP 01, de 15 de maio de 2006, reconhecidos na realização do estágio ao longo do curso e não somente em período específicos, como também na abertura para outros campos de estágios além da sala de aula, prevendo poder ser realizado em:

[...] Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos, como: planejamento, implementação e avaliação de atividades escolares e de projetos, reuniões de formação pedagógica com profissionais mais experientes, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não escolares, que amplie e fortaleça atitudes éticas, conhecimentos e competências, conforme o previsto no projeto pedagógico do curso (BRASIL, PARECER CNE / CP 05/2005).

A proposta de expansão do estágio a outros campos pode ser interpretada sob dois aspectos contraditórios. Por um lado, abriu novas possibilidades de campos de conhecimento e experiência de exercício profissional. Por outro, engessou o estágio em uma carga horária reduzida, o que inviabiliza a participação do aluno em todas as modalidades de estágio apontadas, levando a poucas horas de dedicação a cada atividade de estágio. Assim, o estágio supervisionado é apresentado em duas formas nos projetos pedagógicos dos cursos: a primeira, de poucas possibilidades, reduzindo-o em Educação Infantil, Anos Iniciais e Gestão Escolar, como tem sido mais comumente encontrado, desconsiderando-se as diferenças e a diversidade do trabalho do pedagogo nesses espaços; a segunda, ampliam-se as opções de estágio dentro do curso, reduzindo a carga horária em cada atividade, promovendo, assim, uma visão superficial e fragmentada da função do pedagogo nos espaços escolares e não escolares.

No corpo do texto, o Parecer CNE/CP nº: 5/2005 aponta que o estágio deve ser realizado em um ambiente institucional de trabalho, sendo estabelecida relação concreta entre o aluno-estagiário e um docente experiente da instituição campo de estágio, mediada por um professor supervisor acadêmico. Compete ao estágio supervisionado “[...] proporcionar ao

estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática [...]” (BRASIL, PARECER CNE / CP 05/2005). Assim, prevê que a instituição formadora promova atividades envolvendo docência e gestão educacional, em espaços escolares e não escolares, além de propiciar avaliação da experiência e autoavaliação.

Apesar de as diretrizes apontarem para o reconhecimento do curso de Pedagogia como locus de formação do professor para atuação na Educação Básica, não é necessário um olhar mais apurado para verificar que a redução da carga horária de estágio de 400 para 300 horas, bem como a supressão das 400 horas de prática imputaram prejuízos à efetivação da articulação teoria e prática nos cursos de Pedagogia e à formação do professor. A redução das horas destinadas ao estágio nos cursos e as atividades preconizadas pelo Parecer CNE/CP N°: 5/2005 e pela Resolução CNE / CP 01, de 15 de maio de 2006, demonstram andar na contramão, pois, ao mesmo tempo em que ampliam e asseguram a celebração de parceria entre a instituição formadora e ambiente institucional de trabalho, fixam um contingente de funções inviáveis de serem desenvolvidas com uma carga horária de 300 horas. Essa prática induz as instituições formadoras a implantarem soluções miraculosas para a realização do estágio, como lacerar as atividades em pequenas partes, valorizando como estágio somente algumas ações e desconsiderando outras realizadas pelo aluno no ambiente institucional de trabalho.

Outra prática comumente presente nas instituições é a atribuição de atividades que, *a priori*, deveriam ser computadas como estágio supervisionado à carga horária de prática das demais disciplinas do currículo, tais como, Didática, Tecnologia Educacional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Metodologias, entre outras, conforme a disposição da matriz curricular do curso. Essa forma de organização é justificada, ainda, como atendimento a outro preceito do Parecer CNE/CP N°: 5/2005, o qual prevê “[...] que a proposta pedagógica do curso de Pedagogia de cada instituição inclua mecanismos que garantam relação entre o estágio e os demais componentes do currículo de graduação [...]” (BRASIL, PARECER CNE / CP 05/2005).

Buscando atender esse preceito, algumas funções do estágio supervisionado são repassadas às atividades desenvolvidas nas diversas disciplinas, conferindo a sensação de complementação de todas suas atividades. Porém, assim organizada a proposta pedagógica, desconsidera-se que a carga horária de prática prevista nas diversas disciplinas deveria constituir espaços de discussão da articulação teoria e prática de modo a atender as especificidades de cada área de conhecimento e fundamentar o saber necessário à formação

do pedagogo. Os saberes das diversas áreas devem promover o suporte teórico ao aluno estagiário para reflexão, compreensão, interpretação e intervenção na realidade escolar e não servir como complementação de estágio, que não pode ser contemplada em função de uma reduzida carga horária de estágio em relação à carga horária total do curso.

Por fim, observa-se que, tanto no Parecer CNE/CP N°: 5/2005, como na Resolução CNE / CP 01 de 15 de maio de 2006, mais uma vez, prevalecem atividades teóricas, revelando a valorização da teoria sobre a prática, na composição da formação do pedagogo, reduzindo-o a práticas modelares, como apontaram Pimenta e Lima (2010), ao analisarem o estágio no curso de Pedagogia no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. O estágio é tratado de forma ínfima, denotando o viés teórico que orienta as diretrizes do curso de Pedagogia. São essas diretrizes que ainda regulam a formação do pedagogo e, conseqüentemente, os projetos pedagógicos dos cursos de formação, nos quais o estágio está situado.

Os estudos posteriores às diretrizes sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia, Gatti e Nunes (2009, p. 31) destacam que “a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas”. Os estágios são registrados como parte das estruturas curriculares, mas, não são especificados como são realizados.

3.5 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO SUPERIOR NO ESTADO DO PARANÁ

Os cursos de Pedagogia em instituições estaduais no estado do Paraná atendem às diretrizes contidas na Resolução CNE / CP 01 de 15 de maio de 2006. Tanto no ensino superior, como na Educação Básica, nas instituições do Estado do Paraná, o estágio supervisionado é regulamentado pela Deliberação n.º 02/09 do Conselho Estadual de Educação (CEE). A análise da resolução, contudo, levou-nos a entender que a resolução afina-se com a Lei n° 11.788, de 25 de setembro de 2008, da Presidência da República, que regulamenta o estágio em território nacional.

Os documentos preveem que o estágio constitui um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, devendo integrar o currículo e fazer parte do projeto pedagógico do curso.

A Deliberação CEE/PR n.º 02/09 determina que o desenvolvimento do estágio seja descrito em um Plano de Estágio. Em seu Art. 2º, preconiza competir ao estabelecimento de ensino a organização, isto é, o estágio “[...] será planejado, executado e avaliado em conformidade com os objetivos propostos para a formação profissional dos alunos e/ou outro objetivo previsto no Projeto Pedagógico do Curso e, descrito no Plano de Estágio”(PARANÁ, 2009).

Da mesma forma, cabe à instituição de ensino responsabilidade pelo pleno desenvolvimento do estágio nas condições estabelecidas no Plano de Estágio. Também, compete-lhe a organização de: termo de compromisso firmado com o educando; termo de convênio para estágio; plano de estágio, apresentado junto com o Projeto Pedagógico do Curso, bem como a apresentação de um professor orientador designado para a função de mediação e responsável pelo acompanhamento do aluno.

No tocante ao aluno estagiário, os referidos documentos estimam o cumprimento de, no máximo, 6 (seis) horas diárias e 30 (trinta) horas semanais. Cabe à parte concedente de estágio a indicação de um responsável com experiência profissional na área de conhecimento desenvolvida no curso do estagiário, para orientá-lo e supervisioná-lo, podendo acompanhar, no máximo, 10 (dez) alunos.

3.6 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO ATUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA: ALGUMAS REFLEXÕES

O momento atual do curso de Pedagogia denota uma crescente preocupação de estudiosos sobre o estágio supervisionado, sendo essa traduzida em eventos como o Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Segundo Lima (2012, p. 138), o ENDIPE “[...] é um evento de caráter científico, situado no campo educacional que reúne profissionais e pesquisadores de diferentes instituições em torno de questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem”. A prática de ensino foi discutida na XVII edição do evento, realizada em novembro de 2014, cujo tema foi: “A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade”⁶. Igualmente, observamos

⁶ Endipe 2014. Disponível em: <www.uece.br/eventos/xviiendipe/>. Acesso em: 28 jan. 2015.

discussões sobre estágio, em edições anteriores desse evento, significativo na área da educação.

Ao considerarmos as temáticas das últimas edições do ENDIPE, tendo como recorte a instituição das atuais diretrizes do curso de Pedagogia, pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, observamos o seguinte quadro:

ENDIPE	
Ano	Tema
2006	XIII ENDIPE – Educação, Questões Pedagógicas e Processos Formativos: Compromisso com a Inclusão Social - Universidade Federal de Pernambuco - Recife/ Pernambuco
2008	XIV ENDIPE – Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas - Pontifícia Universidade Católica - PUC- Rio Grande do Sul/ Porto Alegre/ Rio Grande do Sul
2010	XV ENDIPE – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais - Universidade Federal de Minas Gerais - Belo Horizonte/ Minas Gerais
2012	XVI ENDIPE – Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade - Faculdade de Educação - FE / UNICAMP - Campinas / São Paulo
2014	XVII ENDIPE – A didática e a prática de ensino nas relações entre a escola, a formação de professores e a sociedade - Universidade Estadual do Ceará - UECE - Fortaleza / Ceará

Fonte: a própria autora

Quadro3 – Temas dos Endipes pós Resolução CNE/CP nº 1/2006

Lima (2012) analisou as produções apresentadas no ENDIPE, nas edições de 2008 e 2010. Destacou que essas produções contribuem com referenciais importantes para a discussão sobre estágio no Brasil, tanto para as concepções quanto para as práticas. Para a autora, por meio da socialização dos conhecimentos, é possível elaborar novas aprendizagens e contribuir com a formulação de novas práticas formativas. Nesse sentido, as contribuições das produções apresentadas nesse e em outros eventos advêm da possibilidade de pesquisadores e professores buscarem alternativas para problemas comuns, por meio de espaço aberto: “a possibilidade de encontro, trocas e debates sobre a prática docente e principalmente como construção de conhecimento” (LIMA, 2012, p. 151).

Em seu estudo sobre as produções do ENDIPE, Lima (2012) identificou reflexões e avanços nas concepções de estágio que marcaram seu histórico, destacando os seguintes temas: o estágio como prática inserida na prática social; o estágio como objeto de investigação, reflexão, construção e articulação de saberes e conhecimentos; o estágio como espaço/tempo de aprendizagem; o estágio como oportunidade de experiências pedagógicas; o estágio como possibilidade de ensino/aprendizagem da profissão, tutoria e monitoria.

Buscando tecer um olhar sobre o estágio em cursos a distância, espelhamo-nos no estudo de Lima (2012) e investigamos os trabalhos apresentados nas edições sucessivas do ENDIPE. Quanto ao estágio, porém, centramo-nos nos cursos a distância. Constatamos ter sido a prática de ensino tema das edições 2012 e 2014, denotando a preocupação do meio acadêmico com a temática. Contudo, ainda tendo sido colocada como tema do evento, não foram vertiginosamente crescentes as discussões em torno do estágio supervisionado. Não podemos desconsiderar, de qualquer forma, o despontar do tema.

Na edição de 2012, foram mais de 100 trabalhos apresentados sobre o estágio supervisionado, configurando o crescimento de estudos e pesquisas na área. Porém, encontramos apenas duas produções: a de Oliveira (2012), que busca “[...] identificar algumas indicações para a formação de professores em EaD a partir da análise de uma experiência de estágio supervisionado no curso de Pedagogia na modalidade EaD da UFSCar” (OLIVEIRA, 2012, p. 2) e a de Araújo (2012), a qual apresenta um estudo sobre o estágio supervisionado em cursos de licenciatura a distância da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com o fim de “[...] situar como tem sido desenvolvido o estágio supervisionado das licenciaturas a distância da UFRN [...]” (ARAÚJO, 2012, p. 3). Ambas com caráter de relato de experiências realizadas nas respectivas instituições.

Na edição de 2014, localizamos 45 trabalhos sobre estágio, sendo 33 na modalidade pôster e 12 na modalidade painel. Desses, apenas 5 trabalhos apresentados como pôster versaram sobre cursos a distância e abordaram: o papel do estágio curricular supervisionado na formação dos alunos do curso de Pedagogia; estágio supervisionado e as questões e desafios na formação de professores na modalidade a distância; as práticas docentes de tutoria virtual e estágio curricular na educação infantil; potencialidades de *feedbacks* para a formação de professores; o papel do professor/tutor e o estágio supervisionado; a formação do pedagogo e o estágio como atividade teórica instrumentalizadora da *práxis*; a realidade leitora dos alunos de EaD. Na modalidade painel, nenhum estudo sobre estágio fez alusão à EaD. A

publicação na íntegra desses trabalhos ainda não se encontra disponível, inviabilizando suas contribuições para esta pesquisa.

No tocante ao estágio nos curso de Pedagogia, nosso estudo levou-nos a crer que, passados mais de oito anos da implantação das diretrizes, o estágio não mudou muito, sendo considerado uma atividade prática, que “treina” o aluno para ser professor, colocando, em ação, as discussões teóricas realizadas na graduação, ou seja, aquilo ofertado pelo curso na teoria. Cumpre apenas uma exigência formal.

O que se verificou na análise dos projetos e ementas dos cursos analisados, é que não há especificação clara sobre como são realizados, supervisionados e acompanhados. Sobre a validade ou validação desses estágios também não se encontrou nenhuma referência. Não estão claros os objetivos, as exigências, formas de validação e documentação, acompanhamento, convênios com escolas das redes etc. Essa ausência nos projetos e ementas pode sinalizar que, ou são considerados totalmente à parte do currículo, o que é um problema, na medida em que devem integrar-se com as disciplinas formativas e com aspectos da educação e da docência, ou, sua realização é considerada como aspecto meramente formal (GATTI; NUNES, 2009, p. 21).

Nas últimas décadas, poucos estudos têm apontado uma direção para a superação dessa prática de realização do estágio nos cursos de licenciatura, em especial de Pedagogia. Destacam-se os trabalhos de Pimenta (2010), Pimenta e Lima (2004), Freitas (1996), Piconez (1991), Silva e Miranda (2008), Barreiro e Gebran (2006), Carvalho e Prado (2012), Lima (2012), Zabalza (2014), Almeida e Pimenta (2014).

No entanto, as publicações sobre estágios, em sua maioria, constituem relatos de boas experiências desenvolvidas por professores de estágio e algumas investigações emanadas da própria prática cotidiana desses docentes. Há de se considerar o valor desses estudos à prática. Lamentavelmente, no entanto, centram-se em sua totalidade na modalidade presencial do curso.

Assim, merece destaque o trabalho precursor apresentado na tese de Doutorado de Rela (2010), que apresenta “considerações e reflexões sobre a intersubjetividade e a construção social das lógicas de avaliação no estágio de professores em formação continuada, em contextos tecnológicos de cursos de Licenciatura em Pedagogia a distância” (RELA, 2010, p.7). Também, a dissertação de Mestrado de Toledo (2009, p. 36), que buscou “Analisar concepções, ações e processos avaliativos do Estágio Curricular do curso de Pedagogia – modalidade EaD da UNITINS, capazes de contribuir na formação do pedagogo dos Anos Iniciais do ensino fundamental”. Esses estudos são os únicos constantes no Banco de Teses da

CAPES vinculados ao estágio em cursos na modalidade a distância. Porém, ambos discorreram sobre um curso de uma única instituição. Da mesma forma, têm o estágio como pano de fundo e não como problemática central a ser investigada.

No tocante ao curso de Pedagogia no geral, passados quase dez anos da instituição de suas diretrizes, observamos ter havido um leve crescimento nas reflexões, discussões e estudos sobre o estágio nesse curso. Porém, as discussões voltam-se para aspectos, como, operacionalidade do estágio, centralidade da docência, pesquisa como metodologia a ser desenvolvida nos estágios, formação da identidade do professor, entre outros.

A fim de compreender o contexto no qual se assenta o estágio supervisionado no curso de Pedagogia no momento atual, apoiamo-nos em alguns estudos da última década, que contribuem de forma significativa para a construção desse cenário. No entanto, reafirmamos a impossibilidade de contemplarmos todos os estudos. Da mesma forma, reconhecemos a contribuição de trabalhos que foram deixados à margem deste estudo. Destacamos termos utilizado como critério para esse recorte as obras publicadas nos últimos dez anos, bem como as que, sob nosso olhar, contribuem para a consolidação do arcabouço teórico desta pesquisa.

Em seus estudos sobre o estágio em cursos a distância, Rela (2010) destaca a necessidade de superação do modelo tradicional de estágio. Partindo da análise do estágio, destaca três modelos: o primeiro, mais tradicional, compreende o estágio como um momento do curso que habilita para exercer uma profissão, decorrência, portanto, da formação teórica; um segundo modelo, restrito às instituições que possuem campo próprio de estágio e, por conseguinte, preserva os ideais dessas instituições; um terceiro modelo, no qual “[...] os currículos de estágio propõem momentos de teoria intercalados com momentos de prática, existindo interdependência entre eles” (RELA, 2010, p. 36). Esse terceiro modelo predomina no discurso dos documentos oficiais atuais sobre estágio no Brasil. Da mesma forma, invadiu os estudos e discussões sobre como realizar o estágio nos cursos de licenciatura, em especial, de Pedagogia.

Apoiada em Guerra (2007), Rela (2010) defende um modelo interpretativo ou da integração problematizadora que caracteriza o terceiro modelo, uma vez que o “[...] estágio que produz evidências dos saberes da *práxis*, que se integra com a experiência acadêmica e da formação, pautada também pelos saberes da teoria” (RELA, 2010, p. 36). O estágio deve possibilitar uma experiência sobre a qual é possível fazer reflexão. Dessa forma, precisa ir além das atividades de experiência, propiciando reflexão sobre essas experiências, isto é, o que se faz, por que se faz, como se faz e como organizar um estágio cujo propósito seja fazer

diferente, nascido da vivência da escola e das experiências e discussões teóricas trazidas pelo aluno estagiário.

Comungando com essas ideias, os estudos sobre a centralidade do estágio em cursos de Didática nas licenciaturas, de Almeida e Pimenta (2014), reafirmam e explicitam a importância do estágio na formação do professor, pois possibilita a reflexão sobre a prática docente e a proposição de ações sobre o ensino e a aprendizagem.

Assim, entendemos o estágio como um campo e conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29).

Visto dessa forma, o estágio não constitui apenas um momento de prática que acontece depois da teoria: possibilita um diálogo que transita na teoria e na prática. Pimenta (2010) afirma ainda não ser o estágio apenas uma atividade prática: é também uma atividade teórica instrumentalizadora da *práxis*⁷. Constitui, assim, o “[...] lócus dessas reflexões sobre o professor e seu trabalho” (LIMA, 2012, p. 29). Complementa Lima (2012, p. 29) que a adoção do estágio como espaço de pesquisa contribui na “[...] formação de professores crítico-reflexivos competentes, comprometidos e cientes de sua função social”.

O estágio não pode reduzir-se simplesmente à reprodução de aulas-modelo. Não pode ser esse o modelo de estágio proposto nos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia atuais. Necessita ser concebido como “[...] núcleo articulador da formação do profissional. Teoria e prática são indissociáveis. A prática (a análise teórica da prática) é o ponto de partida e o ponto de chegada” (PIMENTA, 2010, p. 69). O estágio deve envolver atividades que conduzam o aluno a refletir sobre os problemas da prática, a buscar soluções e a nela intervir.

É preciso uma real aproximação como o campo profissional (ALMEIDA; PIMENTA, 2014). Para isso, o estágio deve propor um movimento que assegure aos alunos estagiários transitarem pela relação teoria e prática.

[...] para uma real aproximação com o futuro campo profissional, é necessário que os estudantes levantem dados, observem a prática de profissionais mais experientes, reflitam, analisem, conceituem, busquem articular as teorias estudadas com as situações práticas, procurem articular os

⁷ O conceito de *práxis* adotado aqui contempla os estudos de Pimenta (2010) e Lima (2012), que a compreendem a partir da pedagogia dialética na qual há a indissociabilidade entre teoria e prática.

vários elementos que estão percebendo na realidade observada de modo que avancem no seu desenvolvimento pessoal e na constituição dos seus estilos de atuação. Esse é o movimento que lhes permite, com o apoio das referências teóricas estudadas e das discussões realizadas em sala, buscar refletir criticamente sobre a realidade, interpretar o que observam e, então, formular referências mais gerais para a prática futura (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29).

É fundamental o apoio da teoria e das discussões realizadas nas disciplinas, durante o transcorrer do curso, para fundamentar as reflexões, a interpretação da realidade observada e a formulação de propostas para intervenção. As opções acerca desses elementos traduz-se no projeto pedagógico do curso de formação, que expressa a concepção teórica e metodológica que o embasa. Um curso no qual o estágio é desenvolvido como “prática modelar” (PIMENTA; LIMA, 2010) de estágio não possibilita a formação de professores críticos. “Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente a um fazer que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 35). Para as autoras, essa prática “[...] gera o conformismo, é conservador de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante” (PIMENTA; LIMA, 2010, p.35). O estágio nessa perspectiva reduz-se à observação de modelos em sala de aula, sem proceder a uma análise crítica.

Um estágio assim concebido desconsidera o envolvimento da “[...] pesquisa como caminho metodológico de desenvolvimento do estágio”, como sugerem Almeida e Pimenta (2014, p. 32) para a adoção de uma proposta de estágio. Pimenta e Lima (2010, p. 46) acrescentam, ainda, ser necessário conceber a pesquisa no estágio “[...] como uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor”. A pesquisa no estágio provoca a investigação da prática docente e possibilita ao aluno conhecer, investigar, propor e intervir nessa prática. Almeida e Pimenta (2014) complementam ser, por meio das reflexões e do diálogo teoria e prática, que o aluno estagiário pode chegar a uma questão problema. Essa questão problema direciona o olhar do aluno, as observações, as proposições, o planejamento, a intervenção, a análise e as produções advindas do estágio.

Outro aspecto a ser considerado em uma proposta de estágio no contexto atual é sua contribuição para a construção da identidade docente, defendem Pimenta e Lima (2010). O professor constrói sua identidade no decorrer de sua trajetória profissional. Porém, as opções e intenções da profissão são consolidadas no curso de formação e refletem o profissional que o curso propõe-se a formar. A identidade vai sendo construída ainda com as experiências e a

história pessoal, produzidas no coletivo e na sociedade. O professor não constrói sua identidade sozinho, mas em meio à convivência com os atores presentes no seu coletivo. Essa construção precisa de espaços para se estruturar. O estágio, ao lado das aprendizagens propiciadas pelas disciplinas, das experiências e das vivências dentro e fora da universidade e do curso em geral, transforma-se em um desses espaços, uma vez constituir “[...] um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade [...]” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 62).

Para o estágio configurar espaço e momento de reflexão, é preciso considerar ainda os personagens envolvidos e suas relações, isto é, professores formadores, alunos dos cursos e professores das escolas campo. Em relação aos cursos a distância, há ainda outras figuras envolvidas, como, os tutores presenciais e a distância, atuando como mediadores nesse processo. Além dos personagens, é necessário conhecer o ambiente que oferta suporte à realização do estágio. Assim, apresentamos nossas considerações sobre o estágio nesses cursos, destacando as dimensões pedagógica e a distância nas quais se assenta. Para isso, ponderamos as aproximações e as diferenças do estágio em cursos de Pedagogia a distância e presencial.

4 O ESTÁGIO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NAS UNIVERSIDADES DO ESTADO DO PARANÁ

Embora tenham a mesma finalidade, formar o pedagogo, e sejam regidos pela mesma legislação, os cursos de Pedagogia tanto presencial como a distância não apresentam única configuração. Cada instituição atribui ao curso suas características, conferindo-lhe variações, como demonstra Gatti e Nunes (2009) ao analisar disciplinas e conteúdos formadores nas instituições de ensino superior dos cursos presenciais de Pedagogia. Situação semelhante ocorre com os estágios que possuem variações para atender à realidade na qual se insere e à concepção de cada instituição.

Neste estudo, propomo-nos a apresentar e analisar alguns aspectos do estágio nos cursos a distância das universidades componentes do Sistema UAB no estado do Paraná. Não objetivamos realizar uma análise comparativa, mas buscar, nessas instituições, particularidades de sua proposta de estágio, a fim de compor um quadro sobre como os estágios são realizados em cada instituição. Para isso, centramo-nos em duas dimensões: pedagógica e a distância, embora compreendamos que se entrelaçam o tempo todo.

Na dimensão pedagógica, focamos nos aspectos políticos, conceituais, legais, de validação e formais, tendo em vista aproximações e diferenças reguladoras do estágio no ensino presencial e a distância. Na dimensão a distância, nosso foco recaiu sobre o professor, a tutoria e o ambiente virtual, visto constituírem aspectos balizadores do estágio na EaD.

Certamente muitos outros aspectos estão envolvidos. No entanto, outros estudos são necessários para contemplá-los. Tomando como base essas dimensões, passamos a expor nossas considerações sobre o estágio nos cursos de pedagogia a distância.

4.1 O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA NA UAB NO ESTADO DO PARANÁ

O curso de Pedagogia a distância nas universidades paranaenses iniciou partir de 2010. As instituições, porém, já ofertavam EaD. A análise dos projetos pedagógicos revelou o processo pelo qual passou cada uma dessas instituições para a criação do curso de Pedagogia a distância.

Para conhecermos o estágio nesse curso em cada instituição, é necessário saber sobre seus projetos pedagógicos, isto é, como foram concebidos e têm se efetivado até o presente momento. Com o fim de delinear nosso universo pesquisado, apresentamos uma síntese dos projetos do curso de Pedagogia a distância das universidades pesquisadas, com destaque para o estágio, nosso objeto de estudo.

4.1.1 O curso de Pedagogia a Distância na Universidade Estadual de Maringá – UEM

A Universidade Estadual de Maringá (UEM) iniciou suas atividades com EaD em 2001, com um programa de formação de professores em exercício, ofertado em convênio com a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Esse programa converteu-se, mais tarde, em denominação Normal Superior: Licenciatura para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em 2008, a UEM teve o curso de Pedagogia em EaD aprovado, estando esse em conformidade com as diretrizes nacionais contidas na Resolução CNE/CP N. 1, de 15 de maio de 2006.

Na UEM, o curso de Pedagogia em EaD pauta-se nos mesmos propósitos e diretrizes dos cursos presenciais e tem como objetivo formar o profissional para atuar tanto no magistério, na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, quanto na formação pedagógica do profissional docente e na gestão do trabalho pedagógico na educação formal e não formal.

O curso é realizado em quatro anos e:

No que se refere ao Estágio Supervisionado, de forma a atender a legislação educacional vigente, o mesmo será ofertado a partir do quarto semestre, estando presente em todos os demais até o término do curso. O estágio supervisionado apresenta-se como um componente curricular que deve garantir a inserção do aluno no contexto profissional, bem como deve propiciar a articulação entre a formação teórica e a prática pedagógica (UEM, 2008, p. 51).

O estágio acontece a partir do meio do curso, envolvendo projetos desenvolvidos pelas diferentes áreas e componentes curriculares, cujo fim é aproximar o aluno da realidade escolar e das instituições educativas.

O método de ensino objetiva estimular a autonomia intelectual e de aprendizagem do aluno sob a orientação pedagógica do tutor, do docente responsável por cada disciplina e da coordenação do colegiado de curso. As avaliações e atividades de orientação acontecem nos polos presenciais. Compete, ainda, aos polos organizarem uma escala de trabalho que assegure ao aluno a possibilidade de encontrar seus tutores, para sanar dúvidas e obter orientações.

O curso prevê atendimento pedagógico presencial aos tutores e alunos, atendimento pedagógico presencial aos alunos pelos tutores e atendimento *on-line* aos tutores e alunos. Prevê ambiente computacional com *site* para o curso e ambiente para cada disciplina, dispondo de materiais da disciplina, e-mail, fórum, *chat*, biblioteca virtual e ambiente de perguntas e respostas. O AVA adotado é o *Moodle*, que possibilita a comunicação entre coordenadores, professores e polos/alunos/tutores.

Para o desenvolvimento deste curso, é previsto material didático elaborado pela equipe multidisciplinar de docentes da UEM e de outras instituições parceiras, tais como: livros-textos, livros de apoio didático, artigos, *CDs*, vídeos, videoconferências, *site* do curso na internet e Plataforma de Aprendizagem.

A tutoria é reconhecida como mediadora, acompanhando o aluno em sua aprendizagem no decorrer do curso e desempenhando espaço de articulação e suporte ao estudo cooperativo, de modo a garantir a construção coletiva do conhecimento e não somente o atendimento individual.

A tutoria desempenha uma função de mediação entre o estudante, o material didático e o professor, e também entre os estudantes, na busca de uma comunicação cada vez mais ativa e personalizada, respeitando-se a autonomia da aprendizagem. Embora não seja a única forma de promover a interação, a tutoria é ímpar no sentido de inserir um componente pessoal ao processo de aprendizagem em educação a distância (UEM, 2008, p. 58).

O projeto pedagógico destaca a valorização da tutoria e sua importância na EaD. O tutor possui a função de possibilitar a mediação entre o estudante e o material didático de curso.

Cabe ao tutor estimular, motivar e orientar o estudante a acreditar em sua capacidade de organizar sua atividade acadêmica e de autoaprendizagem, oferecendo suporte necessário para que este possa superar os problemas que for encontrando em seu percurso, tanto no que diz respeito à compreensão

dos temas específicos em estudo, quanto na adaptação a essa modalidade de ensino (UEM, 2008, p. 59).

O encontro com os alunos possibilita um diálogo, no qual o tutor motiva, estimula e promove dinâmicas que favoreçam o entendimento da matéria. Também, visa detectar as dificuldades e necessidades dos alunos, trazendo-as aos docentes e à coordenação pedagógica do curso. Ao tutor cabe ainda a responsabilidade de ajudar o aluno a adquirir hábitos de estudo.

No tocante ao estágio supervisionado, compete ao “tutor observar, acompanhar, orientar as atividades práticas e de estágio dos alunos” (UEM, 2008, p. 60). O sistema de orientação envolve dois níveis: docentes e tutores. Os docentes são professores da universidade, responsáveis pelas áreas de conhecimento, e integram a equipe multidisciplinar do curso. Permanecem à disposição para atendimento presencial, via Internet e telefone. Assessoram nas atividades de estudo, discussão e avaliação dos conteúdos e material didático do curso. Os tutores são licenciados em diversas áreas e contratados para função específica. Atuam diretamente com o aluno. O projeto pressupõe, também, o desenvolvimento de metodologias de trabalho que oportunizem ao aluno buscar interação com os tutores quando sentir necessidade.

Os tutores atuam na avaliação da aprendizagem, a qual segue os princípios da avaliação da educação presencial. As atividades de avaliação necessitam propiciar ao aluno a elaboração de seus próprios julgamentos e a capacidade de analisá-los adequadamente. Deve-se “[...] levar em consideração tanto o processo da construção do conhecimento pelo aluno, quanto a apreensão do conhecimento historicamente produzido” (UEM, 2008, p. 62). No processo de avaliação, composto por dois momentos, o tutor é visto como figura importante. Faz o acompanhamento do aluno, por meio de fichas individuais com critérios para observação do envolvimento no processo de ensino e aprendizagem. No primeiro momento, o acompanhamento do percurso de estudo do aluno, constatado pelo desenvolvimento das atividades apresentadas no material didático, nos diálogos e nas entrevistas com os tutores, e pela participação do aluno nas atividades disponibilizadas na plataforma de aprendizagem do curso, nos fóruns e *chats*. O segundo momento, por meio da produção de trabalhos escritos, que possibilitem sínteses dos conteúdos e conhecimentos aprendidos.

Com relação ao estágio que corresponde a uma atividade presencial do curso, a avaliação necessita o envolvimento do tutor no acompanhamento e na correção das

produções. Esse constitui um dos momentos em que o acompanhamento do tutor é mais visível e destacado.

O projeto prevê ainda outros aspectos necessários ao funcionamento do curso, tais como, a infraestrutura dos polos e da instituição. Nos polos, salas de recepção de videoconferência, biblioteca física, secretaria, laboratório de informática, entre outras. Na instituição, a biblioteca central e Núcleo de Educação a Distância (Nead), o órgão responsável pela organização da educação a distância na UEM. No Nead, são realizadas assessorias aos professores e aos departamentos da universidade para produção de material didático e gerenciamento dos recursos técnicos e tecnológicos de suporte e apoio aos cursos ofertados pela modalidade a distância.

A Resolução Nº 128/2013–CI / CCH⁸, do Conselho Interdepartamental do Centro de Ciências Humanas, promoveu alterações curriculares no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia a distância. O curso passou a ser ofertado em quatro anos e meio. No tocante ao estágio, houve a ampliação para 136 (cento e trinta e seis horas) do Estágio Supervisionado I - Alfabetização e Linguagem, Estágio Supervisionado II - Matemática, Estágio Supervisionado III - Gestão. Também foram extintos os estágios supervisionados em Ciências, Geografia e História. No entanto, para esse estudo, consideramos a proposta descrita no projeto do curso, visto ser a que permeou as turmas egressas.

4.1.2 O curso de Pedagogia a Distância na Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) iniciou suas atividades com graduação a distância em 2000, com o Curso Normal Superior com Mídias Interativas, que visava a ofertar formação a professores leigos do estado do Paraná. O curso nasceu da necessidade dessa formação, especificada na LDB 9394/96, bem como da demanda existente em várias cidades do estado. Era ofertado em parceria com a Universidade Eletrônica do Paraná (UEP). As atividades com esse curso foram encerradas em 2005.

⁸ A Resolução Nº 128/2013–CI / CCH promoveu alterações no projeto pedagógico do curso de Pedagogia a distância da UEM. No entanto, mantivemos como referência para esse estudo o projeto original, visto que o projeto atual encontra-se ainda em fase de implantação. A referida Resolução encontra-se disponível em: <www.cch.uem.br/resolucoes_13/128_13.pdf>.

Em 2002, foi criado o Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância da UEPG (NUTEAD) que fornece, até o momento, suporte para os cursos e programas semipresenciais e a distância. Em 2009, foi criado o curso de Licenciatura em Pedagogia “Magistério da Educação Básica e Gestão Educacional” – EaD, tendo, como fundo, o curso de Pedagogia presencial ofertado pela instituição. O projeto marcou a entrada da UEPG no Sistema UAB e destina-se a todos os concluintes do Ensino Médio.

A UEPG possui autorização do MEC para atuação fora do estado do Paraná, o que impulsionou a oferta do curso já na sua primeira turma para o estado de Santa Catarina e, posteriormente, para o estado de São Paulo.

O projeto do curso de Pedagogia partiu do modelo presencial da UEPG, que possui mais de quarenta anos de existência e privilegia a formação do educador atuante no sistema formal de ensino. No entanto, ambas as propostas atendem aos princípios da legislação nacional cuja base são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, contidas na Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006. O curso visa formar o pedagogo para atuar na docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio e funções de organização e gestão de instituições e sistemas de ensino.

O curso possui como princípios pedagógicos a sólida formação para a docência e gestão educacional, gestão como base para a organização do trabalho pedagógico, pesquisa entendida como um processo imprescindível ao profissional da educação, formação do pedagogo como intelectual crítico e formação de pedagogos conscientes do compromisso social, ético e político.

São previstas 3379 (três mil, trezentas e setenta e nove) horas de formação distribuídas em oito semestres, sendo 510 (quinhentas e dez) horas de práticas distribuídas em prática de ensino e de gestão educacional. São realizadas em ambientes escolares, no polo, por meio de seminários avançados, e em estudos independentes. Busca impulsionar a investigação sobre a prática educativa escolar e orientar a construção do conhecimento sobre o fazer docente.

[...] tem como finalidade criar tempos e espaços para os alunos, que lhes permitam exercitar processos de observação, problematização e análise, auxiliando-os na compreensão do trabalho pedagógico/docente, o qual se dá em contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais (UEPG, 2009, p. 59).

O trabalho desenvolvido nas práticas fundamenta o projeto de pesquisa e culmina no trabalho de conclusão de curso. Esse projeto articula-se com os demais componentes curriculares, pois é refinado no debate de situações contextualizadas no estágio pelos estudos realizados nas metodologias específicas das áreas do conhecimento.

Nesse sentido, o Curso de Pedagogia estrutura o trabalho de formação através das disciplinas que fundamentam a temática da educação (História, Filosofia, Sociologia) e mais especificamente da docência e gestão (Psicologia da Educação, Política e Organização da Educação, Educação e Currículo, Didática, Gestão Escolar). O movimento reflexivo a ser desenvolvido pelo aluno far-se-á, formalmente, através da Prática Educativa que enfocará, especialmente, o trabalho docente em relação com o espaço escolar e com a sala de aula, contextualizado no todo social (UEPG, 2009, p. 64).

Embora, caminhem juntos e entrecruzem-se no desenrolar do curso, o estágio supervisionado permanece desvinculado das práticas de ensino e gestão, sendo considerado uma disciplina integradora no currículo. É nesse espaço de vivência “[...] que se materializa o processo de aprender a ensinar e organizar o trabalho pedagógico da escola, analisando, adequando, dosando e organizando o conhecimento a ser trabalhado nos diferentes segmentos e modalidades de ensino” (UEPG, 2009, p. 68). Sua realização acontece a partir da segunda metade do curso, compondo 408 (quatrocentas e oito) horas, distribuídas em estágio de Gestão Educacional, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil e Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio. Para sua efetivação, é necessário o professor supervisor submeter o projeto à Coordenação Geral dos Estágios das Licenciaturas, e esta o encaminha à Coordenação do Curso. Sua realização ocorre em escolas públicas e privadas, conveniadas com a universidade, sendo o aluno assistido com orientação e supervisão de um professor supervisor.

Além do professor supervisor da disciplina, o projeto prevê ainda o coordenador de estágio, responsável pela orientação, acompanhamento e avaliação. Atua com os tutores presenciais que, por sua vez, articulam-se com as equipes das escolas, a fim de promover a realização dos estágios e a avaliação do desempenho.

Em suas atividades de estudo, o aluno conta com a tutoria. Há um tutor *on-line*, que atende à demanda de um para cada grupo de 25 (vinte e cinco) alunos e um tutor presencial na proporção de um tutor por turma/polo. O tutor *on-line* estimula e orienta constantemente os alunos, por meio de atendimento a distância. Sugere leituras complementares, acompanha seu grupo em *chat*, fóruns e videoconferências, auxilia o professor formador na produção de materiais complementares e na correção das avaliações. O tutor presencial atende o aluno no

polo, nas atividades presenciais, faz a mediação e subsidia o trabalho da coordenação e dos docentes, “também auxilia no planejamento, supervisão e avaliação das práticas de ensino e do estágio supervisionado” (UEPG, 2009, p. 79). Tanto nas atividades presenciais, como a distância, prima-se por ambos os tutores estarem em contato direto com o professor formador, coordenação de estágio e do curso.

4.1.3 O curso de Pedagogia a Distância na Universidade Federal do Paraná – UFPR

Em 1999, a UFPR criou o Núcleo de Educação a Distância (NEAD/UFPR). No mesmo ano, o Conselho Setorial do Setor de Educação elaborou uma proposta de Formação de Professores a ser ofertada em nível de Graduação na modalidade EaD. Em 2000, a universidade foi credenciada e o curso, autorizado, passando a ser ofertado o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O curso concentra suas atividades na docência, não atendendo a Gestão escolar. Possui carga horária total de 3340 (três mil, trezentas e quarenta) horas/aula, sendo organizado em três anos e meio, ou seja, sete semestres. A maior parte do curso é realizada a distância, computando 2656 (duas mil, seiscentas e cinquenta e seis) horas/aula e 664 (seiscentas e sessenta e quatro) horas/aula na modalidade presencial. Também são incluídas 100 (cem) horas de Atividades Formativas. Dessa forma, 20% da carga horária são desenvolvidas de forma presencial nos polos, por meio de provas das disciplinas, trabalhos coletivos de estudos e atendimento pelo tutor presencial, bem como atividades de práticas em escolas de Anos Iniciais e instituições de Educação Infantil.

Apesar de o projeto apontar como definição de clientela toda comunidade concluinte do Ensino Médio, o curso foi estruturado inicialmente para atender professores leigos, já inseridos no exercício dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir de sua reformulação em 2009, passou a ser estendido a todos que possuem Ensino Médio.

A matriz curricular contempla quatro núcleos temáticos: Concepção e Metodologia de estudos em EaD, Fundamentos do Trabalho Pedagógico, Organização do Trabalho Pedagógico e Intervenção Pedagógica. Dessa forma, “As Bases filosóficas e pedagógicas do

curso, frente à exigência de uma organização curricular inovadora, favoreceram a integração entre disciplinas e suas metodologias” (UFPR, 2009, p. 17).

Os materiais didáticos são elaborados com o fim de apresentar os conteúdos específicos e orientar o aluno na trajetória de cada disciplina e no curso como um todo. Durante o curso, o aluno é acompanhado, sendo registradas várias formas de acompanhamento, como: relatórios da direção acadêmica, do atendimento aos alunos pela tutoria presencial, *e-mails*, pré-projetos, trabalhos e avaliações presenciais.

A proposta educacional tem como princípios orientadores do currículo: o trabalho pedagógico escolar, a prática da interdisciplinaridade para o desenvolvimento de um trabalho articulador dos conteúdos das diversas áreas de estudo em torno de questões centrais, a pesquisa como princípio cognitivo e instrumentalizador do trabalho docente, a indissociabilidade entre a teoria e a prática, e a consideração e observância das especificidades que caracterizam e diferenciam a modalidade à distância.

A presente proposta concebe o professor como profissional da educação que deve conhecer e reconhecer o espaço escolar em sua totalidade, complexidade e diversidade, seu trabalho é um dos elementos importantes e constituintes do Projeto Político Pedagógico Escolar e que é determinado/determinante pelos novos paradigmas políticos, econômicos, culturais, tecnológicos, ideológicos e multiculturais (UFPR, 2009, p. 32).

O currículo é compreendido como um modo de organizar as práticas educativas, sendo apresentada uma proposta “comprometida com os propósitos da qualidade do ensino, com as exigências de uma compreensão crítica que ajude aos professores a se integrarem no processo coletivo da escola de gerar possibilidades de intervenção e transformação” (UFPR, 2009, p. 34).

A interação entre os envolvidos dá-se por meio da tutoria, estruturada em dois níveis, e o professor, junto com o tutor, desenvolve um trabalho sistemático de orientação ao aluno no tocante a leituras e produção de conhecimento. O primeiro nível é o dos professores especialistas com os professores tutores que atuam nos polos com os alunos. Para formação dos tutores foi criado um curso de especialização em tutoria em EaD, obrigatório para atuação. Após o curso, o tutor passa por um processo seletivo. O segundo nível de tutoria envolve os tutores nos polos e os alunos, divididos em turmas/disciplinas, para o atendimento.

O tutor da UFPR deve participar de uma educação continuada em EaD, para ter familiaridade e aprofundamento na modalidade; conhecer e participar das discussões relativas à elaboração/confeção do material, inclusive para suprir

frente ao aluno as possíveis deficiências apresentadas pelo material. Também deve colaborar com o aluno na aquisição de conceitos, na compreensão da teoria/ prática, motivando-o a superar as dificuldades e orientando-o em grupo ou individualmente para tal, auxiliando-o no seu processo de ensino-aprendizagem e autoavaliação (UFPR, 2009, p. 63).

O tutor desempenha papel extenso na EaD na UFPR, pois participa de várias etapas do projeto, sendo o elo entre instituição, professor, polo e aluno. Espera-se que dê retorno, apontando falhas do sistema de orientação ao aluno e sobre a necessidade de apoio complementar, tendo em vista críticas, observações dos alunos, acompanhamento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem. São assessorados pelos professores das disciplinas e realizam atendimentos individuais aos alunos, por meio de contatos presenciais e utilização do telefone, fax, internet, correio, rádio. Já os atendimentos coletivos efetivam-se nos encontros presenciais para realização de provas, seminários ou teleconferências.

Também o papel do professor é redimensionado, visto a EaD possuir visão interdisciplinar: “[...] não só as relações que se estabelecem com o saber/conhecimento se redimensionam, como também as relações entre professor-aluno precisam ser repensadas” (UFPR, 2009, p. 74). Assume um papel de mediatizador, acompanhando o trabalho desenvolvido pela tutoria e dando atenção especial às dificuldades dos alunos trazidas pelo tutor.

Na modalidade de educação a distância, o professor é responsável pela preparação e autoria de unidades curriculares (cursos) e de textos que constituem a base dos materiais pedagógicos realizados em diferentes suportes (livro-texto, programas em áudio, vídeo ou informática); bem como é responsável pela orientação do processo de aprendizagem, que passa a ser exercido em atividades de tutoria a distância, em geral, individualizada, mediatizada através de diversos ambientes interativos (UFPR, 2009, p. 75).

Compete ao professor a produção do material impresso do curso, referência curricular para o trabalho docente, a tutoria e a aprendizagem do aluno. O material inclui, ainda, um plano de ensino e um documento orientador didático-pedagógico que funciona como um guia didático da disciplina. O trabalho do professor não pode prescindir do trabalho do tutor. O projeto da UFPR revela a estreita ligação e o trabalho em equipe que precisa ocorrer entre o professor especialista e o tutor.

Para isso, é necessário assegurar a comunicação entre os envolvidos na EaD. Esse é um aspecto assegurado na EaD da UFPR, que pressupõe haver um intercâmbio de conhecimentos que transitáveis com o auxílio de recursos tecnológicos. No entanto, há de se

preservar as necessidades e concepções teóricas e metodológicas do curso. Além dos momentos presenciais, do telefone, correio, entre outras formas, o computador é utilizado como recurso auxiliar no processo pedagógico e administrativo. Dessa forma, o curso pressupõe momentos de atividades síncronas com encontro presenciais e assíncronas com atividades a distância. Porém, ambos os momentos são acompanhados pelos tutores e alguns envolvem, ainda, o acompanhamento do professor especialista. Há momentos nos quais o acompanhamento necessita ocorrer de forma presencial, tais como, nas avaliações e atividades práticas, situado, aqui, o estágio.

A avaliação constitui um momento de encontro presencial, envolvendo alunos e tutor presencial. É preciso considerar não haver, na EaD, a presença física do professor, condicionando a necessidade de propor métodos de trabalho os quais o aluno possa buscar sempre que sentir necessidade e a interação permanente com os professores e com os tutores acadêmicos. Para isso, a proposta de avaliação em um curso EaD deve contemplar os novos papéis desempenhados pelo professor e aluno.

Considerando-se o atendimento individual e o desenvolvimento de competências cognitivas, habilidades e atitudes, a avaliação é realizada por meio de provas, trabalhos e seminários temáticos. O aproveitamento correspondente às avaliações presenciais e à recuperação de estudos ocorre de forma contínua, com acompanhamento dos tutores no processo de elaboração dos trabalhos. Ao final do curso, o aluno apresenta, por escrito e presencialmente, um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

No curso proposto, o estágio se une à prática de ensino, sendo computadas 820 (oitocentas e vinte) horas. Em atendimento ao Parecer Nº 744/97 e à Resolução decorrente, que fundamentaram a primeira versão do projeto do curso de Pedagogia EaD da UFPR e, ainda, institui as práticas de ensino, as atividades de estágio constituem-se:

[...] como “**elemento articulador entre formação teórica e prática pedagógica com vistas à reorganização do exercício docente em curso**”. A Prática de Ensino “além das atividades de observação e regência de classe” deve incluir “**ações relativas ao planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico**”, bem como “**envolver ainda as diversas dimensões da dinâmica escolar como: gestão, interação de professores, relacionamento escola/comunidade, relações com a família**” (UFPR, 2009, p. 86, aspas e negrito do autor).

Com esse entendimento, as práticas de ensino são realizadas na docência dos Anos Iniciais e na Educação Infantil, cumprindo 420 (quatrocentas e vinte) horas desenvolvidas de

forma presencial com atividades de Prática de Docência nos 1º e 2º ciclos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Prática de Docência na Educação Infantil, com o professor responsável em sala de aula, e seminários. São desenvolvidas ainda parte a distância, ou seja, 400 (quatrocentas) horas como componente curricular, desenvolvidas nas próprias disciplinas. Estas são realizadas no próprio local de trabalho, quando o aluno já é professor ou em outro espaço escolar no qual realiza o estágio. Essa prática é supervisionada e orientada pelo tutor nos momentos de permanência no polo.

Para integralização da carga horária do curso, são realizados seminários temáticos com temas geradores, em momentos presenciais, nos quais são apresentadas sínteses integradoras dos conteúdos tratados ao longo núcleo temático. Esses seminários visam viabilizar a interdisciplinaridade.

Conforme informações da coordenadora, na entrevista, o projeto pedagógico do curso de Pedagogia da UFPR encontra-se em processo de revisão e atualização. Há elementos que não constam no projeto, já foram implantados no curso como implementação. A coordenação de estágio e o tutor de estágio fazem parte desses elementos. Porém, não foram citados aqui, pois ainda não foram incluídos no projeto.

4.1.4 O curso de Pedagogia a Distância na Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO

O curso de pedagogia da UNICENTRO foi criado pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Irati em 1975 e reconhecido em 1978, tendo como proposta inicial a formação de especialistas em educação para Orientação Educacional e Administração Escolar. Porém, sofreu alterações em sua estrutura escolar no decorrer de sua história.

Embora o projeto pedagógico atual seja datado de 2012, a primeira turma de oferta a distância iniciou-se em 2010. A oferta EaD acontece no *campus* de Irati e acompanha o projeto do curso de Pedagogia presencial do mesmo *campus*.

O curso apresenta-se em consonância com as diretrizes atuais do curso de Pedagogia, contidas na Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de Maio de 2006, e demais resoluções que fixam as diretrizes de formação de professores. Tem como compromisso formar docentes para atuação na Educação Básica e desempenho na função de articulação do trabalho pedagógico

nas instituições escolares e não escolares. Assim, forma para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Infantil, magistério das disciplinas pedagógicas do Normal do Ensino Médio, cursos de Educação Profissional, bem como o articulador do trabalho pedagógico nas escolas. Visa ainda ofertar formação ao profissional da “[...] educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais, e na produção e difusão do conhecimento, através das pesquisas nas diversas áreas da educação escolar e não escolar” (UNICENTRO, 2012, p. 12).

Para isso, fundamenta-se na flexibilidade curricular e na interdisciplinaridade, com vistas à formação para docência e Gestão Educacional. Tem ênfase na pesquisa, que se desenrola durante todo o curso, culminando com o trabalho de conclusão de curso (TCC). Possui 3865 (três mil, oitocentos e sessenta e cinco) horas, “[...] distribuídas em disciplinas obrigatórias de formação básica, complementares e profissionalizantes, acrescidas das atividades complementares, prática de ensino e estágio supervisionado” (UNICENTRO, 2012, p. 22). Em atendimento à Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, o curso possui 400 horas de práticas vivenciadas durante sua realização. É composto de Disciplinas obrigatórias de formação básica, Disciplinas obrigatórias complementares, Disciplinas obrigatórias profissionalizantes, Flexibilização curricular e Iniciação à Pesquisa. Inclui a disciplina de Introdução à Educação a Distância, de imersão com o fim de introduzir o aluno na EaD, promover a interação com a modalidade, oferecer conhecimento sobre a realização do curso e a equipe que o compõe, bem como uma rápida capacitação sobre o uso do ambiente virtual.

Os estágios pertencem ao conjunto das disciplinas obrigatórias profissionalizantes e são divididos em: estágio supervisionado em Educação Infantil, estágio supervisionado nas séries iniciais do Ensino Fundamental, estágio supervisionado nas matérias pedagógicas do Ensino Médio e estágio supervisionado em Gestão educacional. “As atividades são coordenadas e supervisionadas pelo Professor Coordenador de Estágio, pelo Professor Supervisor de Estágio com o auxílio do Tutor presencial” (UNICENTRO, 2012, p. 60). A avaliação, orientação e supervisão do estágio envolve essa equipe.

O desempenho dos alunos durante a realização das atividades práticas e de estágio é supervisionado pelos professores supervisores, sendo que cada professor ficará responsável por um grupo de 15 alunos, bem como acompanhado pelo Coordenador de Estágio do Curso. Além desses profissionais, contará com o apoio do tutor com o objetivo de observar, acompanhar e orientar a sua prática pedagógica. Cada tutor acompanhará um grupo de 25 alunos (UNICENTRO, 2012, p. 61).

A carga horária total do estágio é composta de 400 (quatrocentas) horas, com atividades realizadas no campo de estágio, por exemplo: observações, regências, minicursos, projetos de intervenção pedagógica, entre outras. É composto também de atividades de participação e atuação no trabalho desenvolvido nas diversas áreas, além de planejamento em educação, formação inicial e continuada. Pressupõe encontros de supervisão e orientação com os professores supervisores de estágio supervisionado.

Segundo o projeto, o estágio constitui um espaço de vivência de situações profissionais, ou seja, oportunidade para o aluno conhecer o ambiente de trabalho, preparando-se para exercer a profissão.

O estágio curricular supervisionado tem como objetivo propiciar ao acadêmico a vivência de situações profissionais, nas diferentes áreas de atuação do pedagogo, preparando o discente para o pleno exercício profissional, que propiciem a participação em situações reais de trabalho; aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso; aperfeiçoamento de habilidades e competências; atividades de aprendizagem em relacionamento humano, profissional e cultural; ampliação de conhecimentos no campo da licenciatura; oportunidade para o desenvolvimento da capacidade reflexiva e criativa, em contato com o mundo do trabalho, que estimule o aluno a propor soluções para o mundo concreto; consolidação de práticas investigativas e avaliativas (UNICENTRO, 2012, p. 60).

Transparece, em seu contexto, a preocupação com a prática interdisciplinar, a ação a ação-reflexão-ação e o conhecimento da educação no contexto sociopolítico-econômico-cultural. Para isso, visa formar para a docência e a Gestão Escolar.

O curso conta com o apoio do Núcleo de Educação a Distância (NEAD). O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) adotado é o *Moodle*, utilizado em todas as disciplinas do curso. No tocante ao estágio, no ambiente são feitos os seguintes encaminhamentos: estudos sobre o campo de estágio, procedimentos didáticos, elaboração de planos, projetos e programas de ação pedagógica.

A matriz didática do curso é organizada em unidades de estudo, disponibilizada no ambiente virtual, juntamente com objetivo, atividades, duração, ferramentas, conteúdos, produção dos alunos e avaliação. Para apresentação ao aluno, o curso encontra-se apoiado em diferentes mídias, como, o guia de estudo, em material impresso, e livro da disciplina, também em material impresso, videoaulas, audioaulas, *eBook* e *webconferências*.

O desenvolvimento das disciplinas é realizado em momentos presenciais e a distância. Os momentos presenciais são reservados às avaliações e atividades práticas, sendo ainda

realizados encontros presenciais nos finais de semana. No decorrer da semana, ocorrem plantões semanais para os tutores presenciais, para atendimento aos alunos e esclarecimento de dúvidas. Mensalmente, há encontros com tutores e professores para atividades práticas, avaliações e discussões presenciais.

No ambiente virtual, são disponibilizados ao aluno fóruns, cuja participação é obrigatória, item na avaliação da aprendizagem do aluno, e *chat*, também de participação facultativa.

O professor é o responsável pela elaboração do material didático do curso, que envolve livros impressos, *ebooks*, webconferência, videoaulas e outros. Promove a inserção da disciplina no AVA e a acompanha no período de vigência, mantendo estreita relação com tutor e alunos. Orienta, ainda, os trabalhos de conclusão de curso e a supervisão os estágios.

O tutor a distância possui contrato de vinte horas semanais, sendo parte realizada na universidade e parte na residência. A contratação acontece por meio de seleção que envolve prova de conhecimentos específicos e de informática, análise do *curriculum vitae* e entrevista. O trabalho demanda exigência de conhecimento sobre o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo sob sua responsabilidade. Tem a função de esclarecer dúvidas, através do AVA, nos fóruns de discussão e *chats* pela Internet, pelo telefone e via *e-mail*. Deve promover espaços de construção coletiva e participa dos processos avaliativos de ensino aprendizagem.

A tutoria presencial possui semelhanças com a tutoria a distância. Outrossim, precisa conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo. Necessita participar “[...] de momentos presenciais obrigatórios, tais como, avaliações e estágios supervisionados” (UNICENTRO, 20102, p. 75) e manter comunicação permanente com os alunos e a equipe pedagógica do curso. Dessa forma,

A tutoria presencial será realizada nos polos, abrangendo dois momentos principais: o momento presencial, que se dá no início de cada área de ensino e/ou componente curricular. Cada tutor se reunirá com seus alunos nos centros de estudo, desenvolvendo trabalhos diversos na biblioteca e nos laboratórios de informática, e realizando oficinas sobre os conteúdos que serão desenvolvidos ao longo do módulo que se inicia.

Na reunião mensal, o tutor reúne todo o grupo de alunos durante oito horas, que serão distribuídas entre atividades, como, esclarecimento de dúvidas, oficinas de integração dos conteúdos estudados e planejamento de atividades práticas (UNICENTRO, 2012, p. 75).

O tutor presencial observa, acompanha e orienta a prática pedagógica, e realiza visitas nas escolas em que os alunos realizam atividades práticas e estágio.

De modo a orientá-los no tocante a estudos, discussão, avaliação dos conteúdos e material didático, os professores das disciplinas permanecem à disposição em dias preestabelecidos, atendem via internet, telefone e de forma presencial.

Para a formação dos profissionais, como, tutores, professores formadores, professores autores, entre outros, o projeto prevê um Plano Anual de Capacitação Continuada (PACC), com oferta de formação antes do início das disciplinas e durante o semestre, em conformidade com a atividade a ser desenvolvida pelo profissional.

4.2 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Historicamente, o estágio no curso de Pedagogia presencial esteve ligado à aplicação de conhecimentos teóricos na prática, perpetuando o modelo de estágio centrado na observação, planejamento e intervenção. No curso de Pedagogia a distância, permanece um desconhecimento sobre como o estágio tem sido pensado e realizado. Fato esse que nos desafia a mergulhar nesse universo.

Conhecer o estágio nos cursos de Pedagogia EaD requer compreendermos sua dimensão pedagógica, refletindo sobre aspectos políticos, conceituais, legais, de validação e formais do estágio. Nessa dimensão, organizamos esses aspectos em três grupos para análise: aspectos políticos e conceituais; aspectos legais e validação do estágio; aspectos formais do estágio: proposta de estágio - organização, estruturação e avaliação do estágio.

Buscamos compreender não só os aspectos operacionais que os envolvem, mas também os fundamentos embasadores. Somente assim podemos compor um olhar mais profundo sobre o estágio na EaD.

4.2.1 Aspectos políticos e conceituais

Nos cursos de Pedagogia, os estágios supervisionados são marcados por aspectos políticos e conceituais que definem sua concepção e determinam sua organização e realização. Esses aspectos constituem a dimensão pedagógica do estágio tanto presencial, como a distância.

Neste estudo, fizemos um recorte e estendemos nosso olhar sobre alguns aspectos por nós considerados mais relevantes, embora não sejam os únicos a serem considerados no estágio. Esses aspectos não são estáticos: movimentam-se, relacionam-se e articulam-se entre si, configurando a concepção de estágio e de formação que defende o curso proposto. Com vistas a essa compreensão, centramos nosso olhar nos seguintes aspectos:



Fonte: a própria autora

Figura 3 - Aspectos políticos e conceituais do estágio

Nos cursos pesquisados, a concepção teórica fundamentadora da proposta pedagógica dos cursos e o perfil do profissional que se deseja formar apresenta-se centrada na formação

de um profissional crítico, consciente do seu papel e conhecedor da complexidade que envolve a escola e o trabalho docente. Esse cuidado é evidenciado em palavras ou expressões presentes nos projetos pedagógicos dos cursos, tais como: “deve propiciar a articulação entre a formação teórica e a prática pedagógica” (UEM, 2008, p. 18); “estimular a autonomia intelectual e de aprendizagem do aluno” (UEM, 2008, p. 57); sólida formação, formação inicial para pesquisa, formação do pedagogo como intelectual crítico e consciente do compromisso social, ético e político (UEPG, 2009); trabalho pedagógico escolar como norteador do currículo, a prática da interdisciplinaridade, a pesquisa como princípio do trabalho docente e a indissociabilidade entre a teoria e a prática (UFPR, 2009); modelo de formação fundamentado na flexibilidade curricular e na interdisciplinaridade, capacitação do professor para a compreensão crítica da educação, formação do professor como agente transformador e que desenvolva a prática de pesquisa (UNICENTRO, 2012).

Essa defesa estende-se aos estágios, sendo esses aspectos também expressos nos materiais construídos especificamente para os estágios dos cursos. Esses materiais de apresentação e orientação dos estágios reforçam a defesa da formação crítica e construção da identidade docente pautada em autonomia intelectual, compreensão crítica, interdisciplinaridade e pesquisa.

No guia do estágio de História do curso de Pedagogia da UEM, encontramos: “[...] o estágio é uma ponte ou um instrumento entre a teoria e a prática, entre o conhecimento e sua aplicação” (UEM, 20014, p.3); “Dessa maneira, o estágio supervisionado não é apenas uma experiência prática vivida pelo aluno, mas uma oportunidade de observar, refletir, sistematizar e testar ferramentas técnicas e conhecimentos teóricos absorvidos durante a graduação” (UEM, 20014, p.4), e, ainda, “Então, o estágio é também um momento de aprendizado que, somado aos conhecimentos teóricos adquiridos nos cursos de formação de professores, atua na construção do saber docente” (UEM, 2014, p.4).

O manual de estágio da UEPG retrata postura semelhante:

Considerando a importância da articulação do estágio com os demais componentes curriculares, torna-se necessário que essa formação esteja firmada em concepções e práticas que levem à reflexão, no sentido de promover os saberes teóricos e práticos, permitindo ao professor ou futuro professor uma análise integral e sistemática da ação educativa de forma investigativa e colaborativa (UEPG, 2011, p. 8).

A disciplina Estágio Curricular Supervisionado é o espaço-tempo em que os sujeitos envolvidos somam esforços numa atitude colaborativa que propicia uma significativa base conceitual, favorece a reflexão sobre como se dá a

construção do conhecimento, oportuniza vivências da realidade escolar, ampliando e aprofundando as discussões das disciplinas relativas à prática educativa, que compõem o currículo de cada curso (UEPG, 2011, p. 8).

O trabalho a ser desenvolvido na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado contempla um tratamento teórico-prático que busca fundamentação e sistematização de conhecimentos, possibilitando uma constante reflexão das vivências realizadas nas escolas de educação básica (UEPG, 2011, p. 10).

No plano de ensino do estágio da UNICENTRO (2012), o objetivo descrito é: “Verificar por meio do Estágio Supervisionado, a correlação entre a teoria e prática, articulando com saberes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Da mesma forma, o material didático da UFPR traz como objetivo do estágio formar o professor “[...] a partir de um estudo crítico da dinâmica do processo pedagógico da escola na perspectiva teórico-prática, necessárias à elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projeto de intervenção de pesquisa-ação” (UFPR, 2013, p. 7).

As falas descritas nesses documentos apontam que, no tocante às reflexões sobre os aspectos pedagógicos da formação do pedagogo, os estágios nos cursos de Pedagogia a distância não se diferenciam dos cursos presenciais. Pelo contrário, seguem na mesma direção e reforçam as discussões que permeiam o estágio no curso de Pedagogia no contexto atual.

A preocupação com a articulação teoria e prática é presente nos cursos e reflete-se no estágio. No entanto, permanece marcante a perspectiva técnica de o estágio apenas como prática, suprimindo a necessidade de compreensão da complexidade da escola. Ainda que os documentos expressem o desejo e a busca pela superação da perspectiva técnica, os estágios ainda a tem como traço marcante.

Para Pimenta e Lima (2010), reduzir os estágios às perspectivas da prática instrumental conduz a fragilidades na formação docente, na qual a teoria fica em segundo plano, em detrimento da prática. Assume assim um caráter prático, entendido apenas como fazer. A dissociação entre teoria e prática “[...] resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 41, *itálico do autor*). As teorias têm o papel de

[...] iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 41).

A teoria busca interpretar, explicar, intervir e modificar a realidade na qual aluno, professor e escola estão envolvidos. Nesse sentido, é importante o estágio ser, também, compreendido como teoria, visto que

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica às condições materiais nas quais o ensino ocorre (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 49).

O estágio enquanto teoria conduz o aluno a essa reflexão, pois constitui “[...] atividade teórica, de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim objeto da práxis” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 41). A práxis é compreendida pelas autoras a partir da relação dialética, na qual a ação-reflexão-ação se faz presente no fazer docente, desenvolve-se por meio da atividade docente, que não é uma prática isolada, mas ocorre em um contexto social. Essa práxis efetiva-se na prática educativa:

A prática educativa (institucional) é um traço cultural compartilhado que tem relações com o que acontece em outros âmbitos da sociedade e de suas instituições. Portanto, no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para sua inserção profissional (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 41).

Essa concepção de teoria e prática é presente nos projetos pedagógicos e documentos de orientação dos estágios dos cursos investigados, vistos como momentos de articulação teoria e prática, como demonstra os objetivos dos cursos já citados. O objetivo geral do estágio “Reafirmar a relação teoria-prática e aprofundar o estudo das disciplinas pedagógicas, propostas metodológicas e teorias vigentes [...]”, descrito no projeto pedagógico da UEPG (2009, p. 69) traduz com clareza essa articulação. Porém, abre espaço para uma fragilidade implantada não só na UEPG, mas em todos os cursos pesquisados: a articulação do estágio com as disciplinas do curso.

O estágio deve ser reconhecido como disciplina integradora, propiciador da articulação não só da teoria e prática, mas também de todos os componentes curriculares. Segundo Pimenta e Lima (2010), os aportes do currículo, da didática e da prática de ensino, necessitam

envolver todas as disciplinas, contribuindo para a superação da perspectiva técnica, forma como tradicionalmente os estágios são realizados.

A perspectiva técnica no estágio gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas, uma vez que as disciplinas que compõem o curso de formação não estabelecem os nexos entre os conteúdos (teorias?) que desenvolvem a realidade nas quais o ensino ocorre (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 39).

A valorização da perspectiva técnica no estágio o reduz a “[...] apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modeladoras” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 87). A superação da visão de estágio como atividade meramente técnica envolve estudo e discussões realizadas nas diversas disciplinas, em especial a Didática. Os conhecimentos sobre o ensinar e aprender refletidos nessa disciplina auxilia na compreensão e na proposição de soluções para as situações da prática pedagógica:

para uma real aproximação com o futuro campo profissional, é necessário que os estudantes levantem dados, observem a prática de profissionais mais experientes, reflitam, analisem, conceituem, busquem articular as teorias estudadas com as situações práticas, procurem articular os vários elementos que estão percebendo na realidade observada de modo que avancem no seu desenvolvimento pessoal e na constituição dos seus estilos de atuação. Esse é o movimento que lhes permite, com apoio das referências teóricas estudadas e das discussões realizadas em sala, buscar refletir criticamente sobre a realidade, interpretar o que observam e, então, formular referências mais gerais para a prática futura (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 29).

O estágio constitui um movimento, ou seja, um ir e vir permeado por discussões que transitam pela teoria e prática, pelo saber e fazer, pensar e agir, trabalho individual e coletivo, sendo construído no interior de uma instituição situada em um contexto histórico, político, social e cultural. Dessa forma, não se faz por si só, mas abarca todas as disciplinas do curso de formação (PIMENTA; LIMA, 2010).

No que diz respeito ao discurso contido nos projetos, os cursos investigados demonstraram ter incorporado tentativas de articulação dos estágios com as demais disciplinas. As propostas dessa articulação ocorrem de forma diferenciada, em conformidade com o projeto pedagógico.

Na UEM, o estágio constitui-se de projeto a ser desenvolvido por diferentes áreas e componentes curriculares. É estruturado conforme as áreas de conhecimento, incluindo Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Estágio Supervisionado I -

Alfabetização e Linguagem, Estágio Supervisionado II - Matemática, Estágio Supervisionado III - Ciências, Estágio Supervisionado IV - Geografia, Estágio Supervisionado V - História e Estágio Supervisionado VI - Gestão. Os estágios são organizados pelos departamentos da universidade das respectivas áreas, com dois docentes responsáveis pela disciplina. Segundo a fala dos coordenadores, buscam, com essa estrutura, envolver os professores do curso e atender a formação nas diversas áreas. Assim, são realizados nos semestres, juntamente com disciplinas da área.

Na UEPG o estágio é considerado disciplina integradora. A organização curricular atende a modelo diferente que contempla Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional I, Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional II, Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I, Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental II, Estágio Curricular Supervisionado nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio I e Estágio Curricular Supervisionado nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio II. Segundo o coordenador do curso, a articulação com as disciplinas é realizada por meio de reflexões previstas nas atividades a serem desenvolvidas pelos alunos. Também, os professores das disciplinas trabalhadas no semestre envolvem-se no seminário final. Durante o semestre, sempre estão em contato com o professor formador, da disciplina de estágio.

Na UFPR, os estágios são apresentados como: Prática de Ensino no 2º ciclo (3ª e 4ª séries) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Prática de Ensino no 1º ciclo (1ª e 2ª séries) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Prática de Ensino na Educação Infantil. A coordenadora ressaltou: “o curso a distância é um projeto do setor de educação da universidade e não apenas de alguns professores. Nesse sentido, o desafio do momento é institucionalizar a EaD na universidade”. Assim, todos os professores envolvem-se na garantia de promover a articulação com as demais disciplinas. Para a efetivação da disciplina de estágio, há dois professores responsáveis e os demais professores participam do seminário final e atendem aos alunos, quando solicitados.

Na UNICENTRO, os estágios são organizados em quatro ofertas: Estágio Supervisionado em Educação Infantil, Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Estágio Supervisionado em Gestão Educacional. Conforme a coordenadora do curso, geralmente são os professores das disciplinas de teoria, metodologia e didática que orientam o estágio,

efetivando uma relação das disciplinas com o estágio. Também, participam dos seminários e produzem o material, tendo em vista a relação com a prática do estágio.

As falas dos coordenadores apontam o professor como elo articulador do estágio com as demais disciplinas, atribuindo a ele esse papel. Essa postura assegura a integração do núcleo docente do curso entre si e com os alunos. Não assegura, no entanto, a efetivação da articulação do estágio com as disciplinas do curso, visto que o envolvimento do professor em uma ou mais disciplina isolada não configura a compreensão do todo do curso. Esse é um processo mais amplo e complexo que se inicia com a construção do projeto e estende-se durante toda a realização do curso. As reflexões e discussões sobre o estágio necessitam caminhar no sentido de um projeto único e unificado, no qual os professores das diversas disciplinas assumem para si o estágio, participando de situações constantes com os alunos e tutores.

Pimenta e Lima (2010) destacam que, nos cursos de formação de professores, é necessário reconhecer o espaço real no qual se realiza a ação educativa. O estágio é um espaço propício para esse reconhecimento. Sendo assim,

O estágio, então, deixa de ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo de formação e passa a integrar o corpo de conhecimentos dos cursos de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além de seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhes desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 55).

Para isso, é necessário um projeto pedagógico sedimentado, no qual a articulação das disciplinas constitua-se um espaço de reflexão de todos os envolvidos, em especial, os docentes do curso. A pesquisa é envolvida desde o início do curso de forma a possibilitar “[...] que a relação entre os saberes teóricos e os saberes da prática ocorra durante todo curso de formação, garantindo, inclusive, que os alunos aprimorem sua escolha de ser professores a partir do contato com as realidades de sua profissão” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 56).

Os projetos pedagógicos dos cursos investigados ainda apresentam fragilidades com relação à articulação do estágio com as demais disciplinas e o envolvimento da pesquisa: ainda prevalece um distanciamento entre as disciplinas que fundamentam a formação do professor e sua ação docente.

Pimenta e Lima (2010, p. 156) destacam que a Didática e as teorias pedagógicas estão “[...] a serviço da prática docente nas diferentes áreas do conhecimento tanto na parte metodológica relativa às técnicas de ensino, como na postura metodológica reflexiva e investigadora do professor e nos objetivos e finalidades do ensino e da educação”. Constitui uma disciplina central na articulação do estágio com as demais disciplinas do curso, uma vez que contribui para a compreensão dos “porquês da profissão, o sentido e a responsabilidade social de ser professor” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 147). Nesse contexto, o estágio visto “[...] como espaço de formação docente e de construção da identidade precisa ter uma dimensão de compreensão ampla, em que estejam presentes a escola e sua organização social, o trabalho docente e a sala de aula” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 156).

O estágio compreendido em uma dimensão mais ampla implica em ir além da perspectiva técnica do estágio, envolvendo modelos de estágios que contemplem a pesquisa utilizada como mediação e articulação do diálogo necessário à formação do professor, como defende Lima (2013).

Envolver a pesquisa na articulação do estágio com as disciplinas do curso consiste em uma opção a ser adotada, com vistas à efetivação e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar, favorecendo a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio, como nos coloca Pimenta e Lima (2010). Nos cursos pesquisados, a pesquisa sutilmente aparece nos projetos pedagógicos e menos ou nem aparece nas falas dos coordenadores. Nos projetos, encontramos mais referências ligadas à pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do que ao estágio. A pesquisa que não é vislumbrada como opção metodológica para a realização do estágio.

O estágio mediado pela pesquisa “[...] trabalha com a investigação sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais” (LIMA, 2013, p. 28). Possibilita a reflexão sobre a realidade escolar, o cotidiano escolar e a profissão docente, partindo da, “[...] concretização das ideias e estudos, transformando-os em atividades, posturas metodológicas e ações pedagógicas ligadas ao ensinar e aprender” (LIMA, 2013, p. 27).

A pesquisa utilizada como caminho metodológico favorece a atitude investigativa que leva o aluno a enxergar não ser o conhecimento uma verdade pronta capaz de explicar situações observadas, mas que pode ser construído a partir da relação entre as explicações existentes e os dados novos impostos pela realidade (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

A associação da pesquisa à formação do professor permite a ampliação do contexto no qual os estágios se realizam e “[...] se traduz na possibilidade de os estagiários desenvolverem postura e habilidade de pesquisador, a partir das situações de estágio, elaborando projetos que lhes permitem ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 46). Complementa Lima (2013) que o estágio atrelado à pesquisa coloca a atividade docente como objeto de investigação e ajuda a entender o cotidiano da escola, de outros espaços da educação e fenômenos que a cercam.

Os estudos sobre profissão docente, qualificação, carreira profissional, possibilidades de emprego, aliados a ética profissional, competência e compromisso, deverão integrar o campo de conhecimentos trabalhados no estágio por meio de procedimentos de pesquisa, que tenham por objetivo a construção da identidade docente. Para essa construção, contribuem também os estudos e análises da prática que ocorre nas escolas a partir dos aportes dos campos do currículo, didática e prática de ensino (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 63).

Concebido dessa forma, o estágio não se faz sozinho, solto ou em momentos específicos: constrói-se no decorrer do curso, em um movimento em que se estabelecem muitas relações com componentes curriculares, professores do curso, escola campo, professores das escolas, alunos da escola, colegas de turma e prática docente. Configura momentos de reflexão, durante a formação, sobre a construção e o fortalecimento da identidade do professor. Dessa forma, consiste em um espaço no qual podem ser tecidos “[...] os fundamentos e as bases identitárias da profissão docente” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 62), possibilitando o reconhecimento do que é ser professor.

O estágio promove a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola e permite-lhe conhecer a realidade, a vida e o trabalho do professor. Essa ação constrói-se no estágio e apoiada nas disciplinas, experiências e vivências, ajudando a construir a identidade do professor. Para Pimenta e Lima (2010), o professor vai construindo sua identidade ao longo de sua trajetória como profissional. Para isso, é preciso que tenha formação assentada em uma visão crítica da prática docente.

O Estágio em sua concepção mais ampla se propõe a instrumentalizar o estagiário para a reflexão sobre seu fazer pedagógico mais abrangente, ou seja, sua identidade profissional. Pode-se ainda contemplar as questões da sua própria categoria, a função social do docente, como profissional que não se reduz apenas à realização de uma função técnica, mas de um sujeito pensante, que pode promover mudanças no seu espaço de trabalho e na sociedade (LIMA, 2013, p. 36).

Propor e promover mudanças no espaço de trabalho requer do estagiário reflexão sobre a profissionalização, a formação da carreira docente e a identidade docente. Pimenta e Lima (2010, p. 66) ressaltam que “A construção e o fortalecimento da identidade e o desenvolvimento de convicções em relação à profissão estão ligados às condições de trabalho e ao reconhecimento e à valorização conferida pela sociedade à categoria profissional”.

Os estágios dos cursos investigados fazem menção à identidade docente, sendo citada em todos os projetos dos cursos, em momentos variados, como nas práticas de ensino e no estágio supervisionado. Os encaminhamentos presentes nas orientações dos estágios buscam refletir a “[...] identidade docente e a profissionalização, isto é, o que é ser professor” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 66). No entanto, as falas dos coordenadores e o material de orientação das atividades de estágios revelam a presença de diferentes formas de efetivar essa formação. Prevaecem opções: uma para desenvolver atividades específicas com essas reflexões e outra para incorporá-las nas etapas dos estágios.

Dentre as atividades programadas nos vários tipos de estágios, disponibilizadas de forma impressa ou no AVA, incluem-se atividades de leitura e reflexões, tomando como base textos com temáticas que envolvem o contexto e a atuação do profissional. Não foram encontrados textos específicos sobre formação de professores. Na UEM, não há reflexões específicas nos estágios, sobre a identidade docente ou formação do professor. São realizadas reuniões com professores, alunos e tutores, por videoconferências para orientações e sanar dúvidas. Na UEPG, essas reflexões são desencadeadas a partir de textos disponibilizados no AVA aos alunos. Também são retomadas nos encontros com tutores de estágio e professores. Na UFPR, os encontros presenciais com o envolvimento do professor e do tutor de estágio são mais frequentes. Segundo a coordenadora, nesses encontros são discutidos os aspectos da profissão, o fazer docente, etc. O material impresso também inclui textos e atividades de maneira a orientar o aluno para a reflexão sobre espaços, função, atuação docente, entre outros. Na UNICENTRO, também são realizadas atividades com base na leitura de textos disponibilizados no AVA. Há encontros presenciais e por *web*conferência com os alunos.

Apesar de os projetos fazerem menção à formação da identidade docente, essa é tratada de forma superficial e aligeirada. As informações coletadas nesta pesquisa mostraram-se insuficientes para uma análise mais profunda sobre o tema, visto não ser esse o objeto central deste estudo. Percebemos, contudo, na fala dos coordenadores e nos materiais analisados, vontade e consciência da necessidade de o estágio ser estendido para além da

perspectiva técnica, incorporando discussões acerca de formação docente, profissionalização, saberes docentes, entre outros. A separação física do professor e do aluno e outras características da EaD mostram-se empecilhos para a realização de um estágio que contemple de forma mais veemente a formação a identidade docente.

No tocante aos aspectos políticos e conceituais, o estágio nos cursos de Pedagogia a distância possuem muitas aproximações e poucas diferenças dos cursos presenciais, conforme demonstra o quadro a seguir.

ASPECTOS POLÍTICOS E CONCEITUAIS	
Articulação teoria e prática	Nos cursos pesquisados: a concepção teórica dos cursos visa a formação de um profissional e sujeito crítico; a articulação teoria e prática é presente; o estágio constitui uma disciplina integradora que visa integrar teoria e prática e ainda permanece marcante a perspectiva técnica de o estágio apenas como prática. Considerações: o estágio nos cursos de Pedagogia a distância não se diferencia dos cursos presenciais. Pelo contrário, é tratada da mesma forma e segue na mesma direção.
Articulação com a Didática e as demais disciplinas do curso	Nos cursos pesquisados: evidenciam-se tentativas de articulação dos estágios com as demais disciplinas; o professor é o responsável pela articular o estágio com as demais disciplinas, inclusive com a Didática; essa articulação ainda constitui uma fragilidade. Considerações: o estágio na EaD segue de forma semelhante aos cursos presenciais, nos quais, a articulação com a Didática e demais disciplinas ainda necessita ser fortalecida com envolvimento de todo o corpo docente em na construção de um projeto pedagógico unificado. Registra-se ainda na EaD um distanciamento maior entre o estágio e as demais disciplinas do curso.
Pesquisa como mediação	Nos cursos pesquisados: a pesquisa aparece de forma sutil nos projetos pedagógicos; normalmente ligada ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), desvinculada do estágio e não é vislumbrada como opção metodológica para a realização do estágio. Considerações: os estudos realizados revelam que nos cursos presenciais (em parte deles) os estágios caminham no sentido de associar a pesquisa ao estágio. No entanto, na EaD essa ainda é uma realidade que não se efetiva nos cursos pesquisados.
Formação do professor e identidade docência	Nos cursos pesquisados: estágios nos projetos pedagógicos fazem menção à formação da identidade docente; nos estágios, temas como formação do professor, identidade docente, profissionalização, saberes docentes, são tratadas por meio de atividades que envolvem leitura e reflexão de textos; também ocorre nos encontros presenciais ou a distância. Considerações: no estágio em cursos de Pedagogia EaD, a formação da identidade docente é tratada de forma superficial e aligeirada. A preocupação é sentida e expressada pelos coordenadores. No entanto, diferente dos cursos presenciais, na EaD, essa formação ainda é pouco tratada nos estágios.

Fonte: a própria autora

Quadro 4 – Síntese dos aspectos políticos e conceituais.

As falas de todos os coordenadores expressaram a preocupação com os aspectos políticos e conceituais que envolvem o estágio. Os relatos apontaram que, durante a vigência das turmas, os cursos foram sendo adaptados e algumas alterações feitas para atender essa e outras situações instaladas no curso, como por exemplo, redistribuição de alunos por tutor em todas as instituições, acréscimo de reuniões presenciais e a distância e implantação de tutor de estágio na UFPR. Apontaram, ainda, a necessidade de revisão do projeto pedagógico no intuito de absorver as alterações inseridas e as discussões sobre a formação do pedagogo com base nos aspectos discutidos aqui, além de outros necessários à formação docente.

Outro aspecto evidenciado nas falas e na análise documental foi os aspetos legais e a documentação que possibilita que o estágio seja validado nas instituições.

4.2.2 Aspectos legais e validação do estágio

Compreender os estágios nos cursos a distância incide em conhecer também os aspectos legais que envolvem sua realização. Enquanto componente curricular obrigatório, o estágio prescinde de documentação que o formalize como atividade acadêmica nos cursos de formação do professor.

Em todas as universidades pesquisadas, o procedimento de formalização funciona como um protocolo de iniciação do estágio, no qual o primeiro passo é o aluno providenciar a regularização do estágio, por meio de preenchimento, coleta de assinaturas e devolução dos documentos. Somente depois de assinados os documentos, o aluno é liberado para iniciar suas atividades na escola campo. Atua como um ritual de estágio que migrou do ensino presencial. Esse processo demanda certo tempo e funciona como um período de ambientação. O aluno é chamado a refletir e conhecer a realidade escolar, transitando pela articulação teoria e prática. Para fortalecer esse trânsito, são realizadas, concomitantemente a esse período, atividades de leitura, reflexão de textos, discussões em fóruns ou em momentos presenciais, entre outras.

Nas universidades pesquisadas, os aspectos legais que envolvem o estágio no curso de pedagogia assemelham-se ao estágio no ensino presencial, reproduzindo o que acontece no curso como um todo. Estas instituições já possuem uma trajetória desde a década de 1970, com oferta de curso de Pedagogia presencial, exceto a UFPR, que é ainda mais antiga e iniciou suas atividades com formação de professores na década de 1930.

A larga experiência com ensino presencial serviu como base à proposição e instituição da EaD nessas universidades. O curso de Pedagogia a distância nasceu do modelo presencial. Os projetos datam de 2008 na UEM, 2009 na UEPG e na UFPR, e 2012 na UNICENTRO, já reformulado. A primeira turma de Pedagogia na UAB iniciou suas atividades em 2010, nessas universidades, em atendimento ao primeiro edital de graduação da UAB.

Os cursos estudados atendem às diretrizes fixadas para o curso de Pedagogia na Resolução CNE/CP 1/2006. Em todos os projetos pedagógicos, essas diretrizes são citadas. Igualmente, na fala dos coordenadores dos cursos, essa preocupação é presente. Um aspecto pelo qual isso se torna evidente é a carga horária do estágio que, em todos os cursos, é superior à mínima prevista nas diretrizes que são 300 horas. Na UEM são 360 horas, na UEPG, 408 horas, na UFPR, 420 horas e na UNICENTRO, 400 horas.

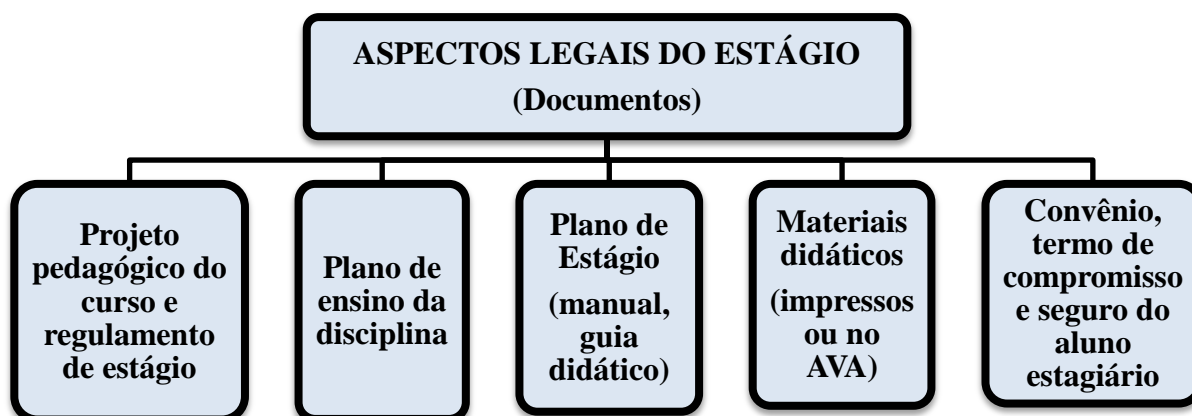
Percebemos clareza nos projetos pedagógicos e nas entrevistas sobre as diretrizes, explícitas nos projetos pedagógicos. Outro aspecto evidenciado é o desenvolvimento do estágio durante a formação, isto é, o estágio tem seu início a partir da metade do curso e estende-se até o final.

Os cursos demonstram absorver, ainda, as orientações contidas nas Resoluções CNE/CP 1/2002, que institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica e Resolução CNE/CP 2/2002, que fixa a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. As matrizes curriculares contemplam as horas de prática, e, na UEM, as práticas permeiam o curso desde seu início e está ligada aos conteúdos de determinados componentes curriculares. São dissolvidas nas disciplinas do Núcleo básico, Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e Núcleo de Estudos Integradores. Os estágios compõem as atividades teórico-práticas, pertencentes ao Núcleo de Estudos Integradores. Na UEPG, as horas de prática de ensino são inseridas como disciplina do Núcleo de Formação Básica Geral vivenciada ao longo do curso. Os estágios são incorporados como disciplina de Formação Específica Profissional. Na UNICENTRO, as práticas de ensino ocorrem durante todo o curso e são contempladas nas disciplinas obrigatórias complementares e nas obrigatórias profissionalizantes, das quais os estágios fazem parte. Na UFPR, as práticas são concebidas como o próprio estágio. Não há diferenciação ou menção às disciplinas específicas de estágio. A matriz curricular é composta por núcleos e as práticas pertencem ao Núcleo de Fundamentos do Trabalho Pedagógico, Núcleo de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico, e Núcleo de Intervenção Pedagógica.

As matrizes dos cursos evidenciam a autonomia prevista nas universidades e reforçada na legislação que ampara o curso de Pedagogia no tocante à inserção das práticas de ensino. Na UEM, UEPG e UNICENTRO, os estágios são considerados componentes curriculares distintos das práticas de ensino, com carga horária específica. Já na UFPR, os estágios também constituem componentes curriculares, porém, são compreendidos como práticas de ensino e totalizam a carga horária dessas práticas.

Essa autonomia revela a possibilidade de interpretações diferenciadas, instituídas na estruturação de cursos de Pedagogia, em função da falta de clareza sobre práticas de ensino e estágio que se arrasta no meio acadêmico desde as Resoluções CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 e CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. A Resolução CNE/CP 1/2006 fixa as diretrizes de Pedagogia não faz menção a essa distinção. Fato esse que legitima e torna legais várias interpretações. Assim, há de se ressaltar que, apesar das diferenças, as interpretações não deixam de atender e não ferem os preceitos da legislação fixados por essa legislação.

Os cursos ofertados na EaD atendem a mesma legislação que os cursos presenciais e são avaliados pelo Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância do INEP. Portanto, buscamos analisar os documentos relativos aos estágios a fim de conhecer como os estágios estão estruturados nos cursos investigados. Sua formalização implica ainda na apresentação e orientação da disciplina, considerando realizar-se parte a distância. Envolve, portanto, aspectos legais previstos no projeto pedagógico do curso, no plano de ensino da disciplina, nos documentos comprobatórios de realização do estágio, tais como, convênio com instituições escolas campo, termo de compromisso, seguro do aluno estagiário.



Fonte: a própria autora

Figura 4 - Aspectos legais do estágio

O projeto pedagógico do curso e o regulamento de estágio são documentos orientadores dos cursos. São mencionados nas orientações, no entanto nem sempre ficam disponibilizados. A forma de socialização é prevista nos materiais didáticos do estágio que transcrevem trechos com orientações contidas nesses documentos de forma a explicitá-lo ao aluno. Em sua maioria, essas informações restringem-se aos aspectos formais do curso, tais como: tipos de estágio, carga horária, direitos e deveres do aluno, avaliação e outras informações, conforme o entendimento dos professores que produzem esses materiais.

Os aspectos políticos e conceituais, a concepção de formação e de docência, etc., ficam reservados às discussões nas *webconferências* e encontros presenciais ou não são tratadas. Ainda que não explicitadas nos documentos de orientação, Pimenta e Lima (2010) apontam que estágio traduz o “ser” da escola, defendido no projeto pedagógico do curso de Pedagogia.

O estágio traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado. Traduz ainda a marca do(s) professor(es) que o orienta(m), dos conceitos práticos por ele(s) adotados (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 113).

Apesar de orientadores, esses documentos não apresentam um padrão único nas universidades, mas representam o resultado do conjunto de ideias discutidas e defendidas pelo grupo de professores. Segundo os coordenadores, todos os cursos investigados tiveram seu projeto pedagógico discutido e construído com os professores que, também, são do curso de Pedagogia presencial da instituição. Na elaboração do plano da disciplina, esses documentos são retomados, refletidos e contemplados. Também, são transpostos depois para os materiais didáticos do estágio.

Verificamos possuírem todos os cursos disponibilizado, no AVA e/ou impresso, um plano de estágio que atende à Deliberação CEE/PR n.º 02/09 que prevê ser descrito o desenvolvimento do estágio em um plano. Esses constituem o rumo do estágio dentro do curso e contêm a descrição de todas as atividades a serem realizadas, com a carga horária e outras informações. Na UFPR, o plano de estágio é inserido no material didático impresso do estágio. Na UEM, UEPG e UNICENTRO, é apresentado em arquivo próprio, desvinculado do material didático disponível no AVA.

Os materiais didáticos do estágio, impressos ou disponibilizados no AVA não migraram do ensino presencial. Foram escritos especificamente para os cursos EaD e atendem às recomendações dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância de 2007. Possuem linguagem dialógica e clara. Integram diferentes mídias e são constituídos de orientação de carga horária, descrição do passo a passo de todas as atividades a serem desenvolvidas, procedimentos para preenchimento de documentos, postura e condução do processo de inserção na escola campo, encaminhamentos de leitura e discussão de textos relativos ao tipo de estágio, entre outras informações, conforme o plano da disciplina e o entendimento dos professores responsáveis pelo estágio. Existe variação de uma instituição para outra e entre os tipos de estágio. Não há um padrão de material fixado para o estágio. Os materiais construídos para cada estágio representam um detalhamento do plano de ensino ou do plano de estágio, funcionando como um guia geral.

A análise desse material foge ao objetivo desse estudo. A complexidade que o envolve demandaria profunda reflexão sobre aspectos envolvidos na sua construção e apresentação. No entanto, fazemos referência à estrutura e linguagem dos materiais dos cursos investigados, visto que esses colaboram com o desenho do estágio nos cursos à distância.

Na legislação não há exigência de uma forma específica para apresentação do plano ou do material didático do curso. Para Cortelazzo (2009), é fundamental ser distribuído de forma física ou virtual. Defende ainda que o material didático envolve não só o conhecimento transposto no conteúdo veiculado em um suporte específico, como, livro, DVD, arquivos do AVA ou outro: deve ser considerado ainda o desenho desse material.

A UFPR e UNICENTRO adota material didático impresso para condução dos estágios. Na UEM, UEPG e, também na UNICENTRO, o material é disponibilizado no ambiente virtual do curso. Em ambos, a apresentação inicia com um plano da disciplina e do estágio com descrição sucinta de como será realizado o estágio. Na sequência, cada atividade é detalhada, explicada e são propostos exercícios à luz do referencial teórico que o sustenta.

A estrutura dos materiais dos cursos investigados possui um desenho claro, contendo uma simplicidade passível de fácil apropriação pelo aluno. Demonstra “[...] refletir a preocupação com a mediação pedagógica que resulte na produção do conhecimento do aluno” (FRANCO, 2007, p. 21), pois possui linguagem dialógica e conduz o aluno ao entendimento da atividade, por meio da proposição do diálogo entre teoria e prática, representado nas questões e exercícios de reflexão inseridos ao longo das atividades. Transita entre um modelo ora dialógico e mais próximo do aluno, dialogando e interagindo com o aluno, como chama a

atenção Corrêa (2007), ora unidirecional, apenas repassando informações. A presença de imagens, movimento, *hiperlinks*, caixas de textos e outros recursos é quase nula, permanecendo o material mais próximo do modelo instrucional. Contudo, não podemos desconsiderar que esse material difere-se das demais disciplinas, pois possui um caráter predominantemente de orientação.

Além dos materiais didáticos, são produzidos outros, tais como, os instrumentos de acompanhamento e avaliação do estágio (fichas de presença, fichas e pareceres de avaliação da aprendizagem, diário de campo e relatório de estágio, etc.). Esses retratam como é realizada a avaliação da aprendizagem do aluno no estágio. Cada instituição possui seu modelo de relatório final de estágio. No entanto, todos se assemelham e apresentam pequenas variações.

As fichas de presença na escola campo e outras que comprovam a frequência e a realização das atividades, bem como as de avaliação de regência, são recolhidas e encaminhadas às instituições, compondo a documentação acadêmica do aluno. Os registros dos diários de campo, das reflexões realizadas a partir de textos e de encontros presenciais que acontecem na UEPG, UFPR e UNICENTRO, são postados no AVA. Outros documentos são ainda utilizados para a formalização do estágio, conforme a necessidade que emerge do próprio contexto de cada curso.

Aos olhos de senso comum, esse item parece óbvio e inerente ao processo. No entanto, quando se considera a separação entre o aluno e a instituição, a exigência de formalização, os processos de acompanhamento e controle de avaliação e do estágio em geral, entre outros fatores que interferem na realização e formalização do estágio, na modalidade a distância, devem ser ponderados esse aspectos, pois pertencem a um sistema de ensino constituído por regras e normas as quais precisamos nos adaptar.

A fala dos coordenadores é unânime ao demonstrar extensivo cuidado com a documentação. É presente a necessidade de garantir a realização com integridade de todo o processo que envolve a documentação: desde a documentação acadêmica, convênio e termo de compromisso, até as fichas de encaminhamento do aluno ao campo de estágio, acompanhamento, avaliação, entre outros.

Os documentos são reproduzidos ou adaptados do ensino presencial. Segundo os coordenadores, no ensino presencial o professor supervisor acompanha todo esse processo e cobra do aluno formalizar seu estágio junto à instituição. Porém, na EaD, esse aluno está distante e isso dificulta o preenchimento desses documentos, que são burocráticos e requerem

cuidados por parte do aluno. Esse preenchimento gera dúvidas no aluno estagiário e nos profissionais da escola campo. Assim, cabe aos tutores presenciais orientarem os alunos durante o trâmite dessa documentação, até que esteja finalizada. Na UFPR, essa função fica vinculada ao tutor de estágio.

Em todas as instituições, todos os estágios iniciam com o preenchimento da documentação. Os documentos são disponibilizados no AVA do curso ou da universidade. Também são encaminhados de forma impressa. Há um cuidado minucioso no preenchimento e trâmite dos documentos. Os procedimentos ocorrem de forma semelhante em cada estágio e em todas as instituições. Na UEM, na UEPG e na UNICENTRO, é realizada uma *webconferência* com alunos e tutores no início de cada estágio, na qual as orientações são repassadas pelos professores da disciplina. Essa *webconferência* permanece disponibilizada no AVA do curso. Na UEM, após sua veiculação, é aberto fórum com tópicos específicos para acompanhamento e sanar dúvidas. Na UFPR, também as orientações são repassadas logo no início do estágio, de forma presencial, ou seja, o professor de estágio vai ao polo para explicar aos alunos os encaminhamentos que devem ser realizados com a documentação.

No tocante aos aspectos legais e de validação do estágio, podemos sintetizar os aspectos que os envolve num quadro assim apresentado.

ASPECTOS LEGAIS E VALIDAÇÃO DO ESTÁGIO
Nos cursos pesquisados: o estágio é iniciado com o preenchimento da documentação que o formaliza o estágio; todos os cursos apresentam projeto pedagógico do curso e regulamento de estágio, plano de ensino da disciplina, plano de estágio, materiais didáticos específicos e termos de convênio e compromisso; os documentos que legitimam o curso têm como base os documentos do curso presencial das instituições; os cursos atendem às diretrizes nacionais; há um cuidado minucioso com a documentação de formalização do estágio; os cursos criaram fichas de avaliação, relatórios e outros que também foram adaptados dos cursos presenciais;
Considerações: a documentação que legaliza o estágio nas instituições é a mesma do curso presencial e segue um ritual semelhante na iniciação do estágio; os cuidados com os aspectos legais do curso são tratados de forma semelhante ao ensino presencial, havendo um zelo minucioso; diferente do ensino presencial foi produzido materiais didáticos impressos ou disponibilizados no AVA específicos para a disciplina; esses atendem às recomendações dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância e o material da disciplina possui caráter de orientação, contendo o passo a passo do estágio e outras informações elucidativas sobre o mesmo.

Fonte: a própria autora

Quadro 5 – Síntese dos aspectos legais e validação do estágio

Assim como no ensino presencial, a documentação que formaliza o estágio permanece arquivada na instituição. Todo esse processo leva-nos a afirmar que, do ponto de vista legal, o

estágio na EaD e no presencial é realizado da mesma forma e com os mesmos documentos. Não foram produzidos novos documentos. Apenas, mudou a forma de orientação para preenchimento e encaminhamento dos documentos. Segundo os coordenadores, isso confere credibilidade ao curso e alimenta o processo de aceitação da modalidade EaD no espaço da instituição que, ainda, encontra resistência por parte de alguns professores, como relatou a coordenadora da UFPR.

4.2.3 Aspectos formais do estágio: proposta de estágio – organização, estruturação e avaliação do estágio

Compreender os estágios nos cursos de Pedagogia a distância e suas relações com o ensino presencial implica em conhecer como são operacionalizados os estágios EaD. As diretrizes do curso de Pedagogia fixadas pela Resolução CNE/CP 1/2006, no seu Art. 7º, Inciso II, prevê “300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição” (BRASIL, RESOLUÇÃO CNE / CP 01 /2006).

Os estágios nos cursos investigados ultrapassam a carga horária mínima exigida. No tocante ao tipo de estágio, verificamos a transposição da organização do ensino presencial para os cursos de Pedagogia a distância. Na UEM, UEPG e UNICENTRO, são realizados na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Escolar. A UEPG e UNICENTRO realizam, ainda, estágio nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. Já a UFPR concentra os estágios no magistério da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não ofertando disciplinas no curso ou estágio em gestão, embora haja no curso presencial. A carga horária total varia de estágio para estágio e de instituição para instituição. Não há uma carga horária fixada para cada tipo de estágio. A natureza do estágio e a carga horária total é que determinam essa divisão.

Tomando como orientação o estágio dos Anos Iniciais do Ensino fundamental, vejamos como se apresenta a configuração desses nas universidades pesquisadas. Na UEM, são realizados vários estágios nesse nível: Estágio Supervisionado I - Alfabetização e Linguagem (68 horas), Estágio Supervisionado II - Matemática (68 horas), Estágio

Supervisionado III - Ciências (68 horas), Estágio Supervisionado IV - Geografia (60 horas), Estágio Supervisionado V (60 horas) - História. Apesar das variações, as atividades e carga horária são semelhantes. Vejamos a distribuição das atividades de Estágio Supervisionado V - História:

NÚMERO	ATIVIDADES	CARGA HORÁRIA
1	Organização dos documentos do estágio e orientações para a realização do trabalho de campo	12h
2	Realização do trabalho de campo: observação e análise das relações didático-pedagógicas e realização da intervenção ou regência	16h
3	Elaboração do Plano de Aula e do Relatório Final de Estágio em História	32h
TOTAL		60h

Fonte: Guia Didático do Estágio Supervisionado V – História – Curso de Pedagogia EaD - UEM

Quadro 6 – Distribuição das atividades de Estágio de História no Curso de Pedagogia na UEM

Na UEPG, os estágios de Anos Iniciais do Ensino fundamental e Educação Infantil são compreendidos como um estágio com 102 horas, divididas em duas etapas. São realizadas orientações específicas sobre cada estágio. Porém, todos possuem orientação geral e uma única distribuição, assim apresentadas no seu manual.

Em cada uma das etapas de 102 horas, conforme o projeto pedagógico de cada curso, basicamente desenvolvem-se as seguintes proposições nas escolas da educação básica e no AVA – plataforma Moodle.

PERÍODO	PROPOSIÇÕES	RESPONSABILIDADE	LOCAL
Definido conforme cronograma do curso	DOCUMENTAÇÃO - Definir uma escola campo de estágio, visando oficializar o termo de compromisso com vistas à prática docente;	Do aluno com supervisão do Tutor presencial; da Equipe Pedagógica da escola/campo de estágio e da Universidade;	Campo de estágio, Polo e UEPG
Definido conforme cronograma do curso	FUNDAMENTAÇÃO - Realizar leituras relacionadas ao tema Prática de Ensino e Formação de Professor procurando elucidar a realidade social, econômica, política, científica e educacional da escola visando a educação do olhar pedagógico;	Do aluno orientado pelo professor formador, pelo tutor presencial e tutor à Distância.	No AVA e encontros no Pólo.
Definido conforme cronograma do curso	OBSERVAÇÃO, DIAGNOSTICO E REGISTRO - Estudo do meio, com vistas a vivenciar situações teórico-práticas de ensino e aprendizagem junto aos professores e aos alunos da escola de estágio construindo um registro(o diário de campo, de bordo, anedotário, portfólio, etc.), conforme orientações específicas do Professor Formador.	Do aluno orientado pelo professor regente de classe, pelo tutor presencial e tutor à Distância.	No campo de estágio
Definido conforme cronograma do curso	PLANEJAMENTO - Elaborar um plano de ação pedagógica tendo como subsídios os registros da observação e diagnose em parceria com a comunidade escolar e da universidade	Do aluno orientado pelo professor regente de classe, pelo Professor Formador e tutor à Distância.	Na escola, no Pólo e no AVA.
Definido conforme cronograma do curso	INTERVENÇÃO - Desenvolver a proposta de intervenção pedagógica elaborada em parceria com a escola e universidade;	Do aluno supervisionado pelo professor regente de classe e/ou Pedagogo da escola. Do tutor presencial, na medida em que este atesta a veracidade do processo.	Na escola
Definido conforme cronograma do curso	AVALIAÇÃO - Refletir no processo de ação pedagógica sobre os seguintes elementos: leituras das teorias de base sobre o tema escolhido, definição dos objetivos, seleção dos conteúdos, estratégias de ensino, recursos didáticos e avaliação	Do aluno orientado pelo professor Formador e pelo Tutor a distância;	Na escola, no Pólo e no AVA.
Definido conforme cronograma do curso	ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO DE PRÁTICA DOCENTE - Sistematizar com rigorosidade metódica todo o processo de Prática docente registrado no diário de campo e/ou diferentes formas de documentação.	Do aluno orientado pelo professor formador e tutor à Distância.	No Pólo e no AVA.
Seminário Final definido pelo curso	SOCIALIZAÇÃO DA PRODUÇÃO DO SABER - Apresentar no Seminário Final o Relatório da Prática Docente desenvolvido no Estágio Supervisionado.	Do aluno orientado pelo professor formador e tutor à Distância.	No Polo de Apoio Presencial

Fonte: Manual de orientações gerais do estágio curricular supervisionado na modalidade a distância - Guia de estágio curricular supervisionado - EaD - orientações gerais – UEPG / Quadro 7 – Distribuição de atividades de estágio na UEPG

Na UNICENTRO, o estágio de Anos Iniciais do Ensino Fundamental possui 68 (sessenta e oito) horas e sua configuração é assim apresentada no plano de ensino:

Unidade 1 05/08 até 01/09 . (duração 04 semanas)	Unidade 2 02/09 à 29/09 (duração 05 semanas)	Unidade 3 30/09 à 03/11 04 semanas	Unidade 4 04/11 à 01/12 (duração 04 semanas)
Retomar as leituras das diretrizes do estágio, contidas na disciplina anterior. Leituras em torno das diretrizes do Ensino Fundamental de 09 anos e orientações desta modalidade. Web conferência	Leitura do texto A infância e sua singularidade. Início do estágio de observação nas instituições. Primeira postagem do plano de 08 a 11 de setembro. Revisão dos planos de aula, contemplando as orientações sugeridas. De 23 a 29/09 postagem da segunda versão do plano.	Elaboração dos materiais para atuação e slides para seminário. Continuidade do estágio de participação. Leituras orientadas sobre alfabetização e letramento	Leitura sobre currículos inclusivos. Início da atuação de 21/10 à 25/10, ou 28/10 à 01/11 Postagem do relatório final de 24/11 à 27/11 Postagem dos slides de 24/11 à 27/11 Elaboração do relatório final de estágio e slides para apresentação no seminário de conclusão do estágio do dia 30/11.
Fórum sobre ensino fundamental de 09 anos	Fórum sobre a singularidade da infância.	Fórum sobre alfabetização e letramento	Fórum sobre currículos inclusivos e diversidade.

Fonte: Plano de Ensino da disciplina de Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Pedagogia a distância - UNICENTRO

Quadro 8 – Distribuição das Atividades de Estágio na UNICENTRO

A UFPR possui uma configuração do estágio um pouco diferenciada das demais instituições. É dividido em dois ciclos com 120 horas cada, a serem realizados em um ano letivo do curso. O 1º Ciclo compreende os três primeiros anos e o 2º Ciclo, o quarto e quinto anos do Ensino Fundamental. Em todos os estágios, o material apresentado em forma de livro impresso contém um plano de ensino com o programa da disciplina. Na Prática de Docência no 2º Ciclo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o cronograma apresentado descreve os passos do estágio, que incluem: 1. Regular o estágio – escolher a escola e legalizar a documentação; 2. Fundamentar o estágio, por meio de leituras relacionadas ao tema indicado;

3. Observar, diagnosticar e registrar as atividades vivenciadas no campo de estágio, por meio de vivência na escola campo com observação e diagnóstico, seguido de registro em diário de campo; 4. Planejar e produzir plano de ação pedagógica tendo como subsídio os registros das observações realizadas e a diagnose da realidade escolar; 5. Intervir, desenvolvendo a proposta pedagógica elaborada; 6. Avaliar, com reflexões, o processo de ação pedagógica realizado; 7. Elaborar o relatório de prática docente que constitui o relatório final com a sistematização metódica de todo o processo; 8. Socializar a produção do saber com apresentação no Seminário Temático.

A mesma transposição ocorre com a duração, o campo de estágio e as atividades desenvolvidas em cada tipo de estágio, isto é, as etapas. São contempladas etapas de observação, participação, planejamento, regência ou intervenção e relatório final. A socialização por meio de seminário acontece na UEPG, UNICENTRO e UFPR, embora, nesta última, os seminários constituam uma disciplina realizada à parte do estágio. Na UEM, não há mecanismos de socialização, sendo o estágio encerrado com a postagem do relatório final. O total de horas de atividade em cada etapa é distribuído conforme o entendimento das instituições sobre cada tipo de estágio.

Entre as etapas dos tipos de estágio, encontramos uma variação no estágio de gestão, no qual não se realiza intervenção, restringindo-se à apresentação de um projeto de intervenção na ação pedagógica da escola. Quanto a esse estágio, julgamos necessário fazer uma ressalva e considerar que as três instituições realizadoras do estágio de gestão são estaduais. No estado do Paraná, há, nas escolas básicas estaduais, o professor pedagogo que figura como equipe pedagógica. Essa é uma configuração desse estado e pode apresentar modificação de um para outro, já que a legislação permite organizações diferenciadas. Destacamos atuarem essas universidades no estado do Paraná, exceto a UEPG, que possui autorização para atuar em outros estados. Portanto, o estágio de gestão apresenta-se nos moldes de atendimento às escolas públicas estaduais do Paraná.

Enquanto disciplina do curso de Pedagogia, o estágio possui organização semelhante e recebe o mesmo tratamento dispensado às demais. Na UFPR e UNICENTRO, foi elaborado material didático disponibilizado em forma impressa. Na UNICENTRO, esse material ainda é postado no AVA. Na UEM e UEPG, também foi produzido material didático, porém, apenas disponibilizado no AVA da disciplina do curso.

Assim, como nos cursos presenciais, os campos de estágio são escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, instituições de Educação Infantil e escola de segundo

segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio, preferencialmente públicas e conveniadas com as instituições. Na UEM e UFPR, os estágios somente são permitidos nas cidades polo. Nas suas falas, os coordenadores da UEM e UFPR justificaram a dificuldade de acompanhamento do aluno no estágio fora do município do polo. Na UEPG e UNICENTRO, o estudante, se for de município próximo, pode realizar o estágio na sua cidade de origem.

A operacionalização da disciplina de estágio ocorre de forma semelhante em todas as instituições. Inicia com uma videoconferência, *webconferência* ou reunião presencial, no caso da UFPR, ministrada pelos professores da disciplina, nas quais são repassadas as informações sobre os estágios, a documentação e sua realização. São realizados encontros de orientação com os professores e tutores, presenciais ou à distância, para orientações pedagógicas burocráticas. Porém, nos cursos EaD, os momentos de encontros professor e aluno são mais escassos. Restringe-se a dois ou três momentos presenciais ou a distância, por meio de videoconferências ou *webconferências*, conforme o perfil que a instituição confere ao curso.

A avaliação da aprendizagem também segue as propostas de avaliação dos cursos presenciais, segundo os coordenadores dos cursos. Todos incluem dois momentos de avaliação, sendo um momento de acompanhamento, composto por atividades de reflexão a partir de textos indicados para leitura, planos de aula, relatos de seminários, diário de campo, entre outros, conforme o projeto pedagógico. Outro momento, o de avaliação final é centrado no relatório final de estágio, formado pela junção das atividades realizadas nas etapas do estágio, conforme indicado no plano de ensino ou no plano do estágio.

Nos encaminhamentos das atividades de estágio, são propostos questionamentos acerca da realidade escolar, da ação da escola e do professor, dos procedimentos de ensino, da organização do espaço escolar, do material didático adotado nas escolas, entre outros. Essas reflexões visam articular os conhecimentos teóricos estudados nas disciplinas do curso à prática realizada na realidade escolar. É por meio dessas reflexões sobre a articulação teoria e prática que se promovem reflexões sobre a docência e a formação da identidade docente, afirmam os coordenadores dos cursos. Essas reflexões são organizadas em arquivos específicos, postadas no AVA e avaliadas pelos tutores que acompanham os alunos. Compõem, assim, a avaliação. Também há fórum para discussão. No entanto, segundo os coordenadores, os fóruns são mais utilizados pelos alunos para dúvidas burocráticas, por exemplo, documentação e encaminhamentos. Apenas na UEM, há um fórum para discussão de participação obrigatória, sobre questões pedagógicas que permeiam os estágios. Nas

demais instituições, essas discussões são realizadas em encontros presenciais ou por meio de *webconferência*, com os professores da disciplina e tutores.

No tocante à proposta de estágio, organização, estruturação e avaliação do estágio que configuram seus aspectos formais, de estruturação e efetivação, o estágio na EaD é bastante próximo ao presencial, apresentando pequenas variações, conforme demonstra a síntese apresentada no quadro abaixo.

ASPECTOS FORMAIS DO ESTÁGIO
Nos cursos pesquisados: a organização já existente no curso de Pedagogia presencial é transposta para EaD; a distribuição dos estágios e das atividades foram organizadas a partir dos curso presencial da instituição, seguindo o mesmo percurso; as instituições seguem uma ritualização na operacionalização dos seus estágios, sendo essa também semelhante entre as instituições; a avaliação é realizada em dois momentos: durante o estágio com o acompanhamento do aluno, apresentação em seminário e ao final com relatório; são realizadas videoconferências, <i>webconferências</i> ou encontros presenciais para orientação e acompanhamento dos estágios.
Considerações: a distribuição dos estágios nos cursos EaD ocorre de forma semelhante ao ensino presencial, tais como: tipos de estágio, carga horária, etapas, atividades, campos de estágio e outros; enquanto disciplina, o estágio possui organização semelhante e recebe o mesmo tratamento dispensado às demais disciplinas do curso; a operacionalização da disciplina de estágio ocorre de forma semelhante em todas as instituições; a avaliação ocorre de maneira similar ao estágio s cursos presenciais, isto é, durante a realização, com o envolvimento de atividades de acompanhamento do aluno e ao final com apresentação de relatório e os momentos de encontros professor e aluno são mais escassos na EaD, restringindo-se a dois ou três momentos presenciais ou a distância, por meio de videoconferências ou <i>webconferências</i> .

Fonte: a própria autora

Quadro 9 – Síntese dos aspectos formais do estágio

O olhar sobre os aspectos que compõem a dimensão pedagógica do estágio nos cursos ofertados na modalidade à distância levou-nos a constatar que esse não apresenta modificações ou diferenças acentuadas em relação ao estágio realizado no ensino presencial. Procede de forma semelhante, sendo construído a partir de um modelo padronizado já existente no ensino presencial.

Com um modelo concebido no presencial, o estágio na EaD absorve também as dificuldades, discussões, reflexões, concepções etc., presentes nesse momento, nessa modalidade. Os problemas ainda não superados no ensino presencial repetem-se na EaD. Por vezes, potencializam-se endossados em razão das dificuldades impostas pela modalidade de ensino, como, a distância física entre professor e aluno, mediação de um tutor,

desconhecimento da realidade escolar, na qual o aluno encontra-se inserido, dos que planejam o estágio, entre outros fatores.

Encontram-se presentes nos documentos dos cursos e nas falas dos coordenadores a preocupação e a busca pela efetivação com os aspectos pedagógicos que envolvem o estágio (prática de estágio que contemple a articulação teoria e prática), a identidade do professor que se quer formar ou a pesquisa como opção metodológica do estágio. No entanto, as ações propostas são pensadas *a priori*, sem que tenham nascido das discussões professor e aluno, no cotidiano da escola. “Assim, o conhecimento da realidade escolar através dos estágios não tem favorecido reflexões sobre uma prática criativa e transformadora, nem possibilitado a reconstrução ou redefinição de teorias que sustentem o trabalho do professor” (PICONEZ, 1991, p. 17).

É perceptível nos materiais e na fala dos coordenadores a busca pela efetivação de um estágio para além da “prática modelar” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 36). Mas esse ainda é um aspecto que necessita de atenção na EaD, visto que, apesar do desejo, ainda se perpetua essa prática. Acreditamos haver necessidade de propiciar maior atenção ao diálogo sobre as atividades presenciais dos cursos a distância. Se a separação física do professor e aluno é um complicador, as tecnologias podem propiciar essa aproximação. Os dispositivos móveis, isto é, *mobile learning* ou *m-learning*, propiciam a aproximação em qualquer tempo e de qualquer lugar, inclusive em tempo real. Os *tablets* e *smartphones* são presentes no nosso cotidiano, bem como os recursos da internet, por exemplo, as redes sociais. A inclusão de atividades em tempo real com acompanhamento de tutores e/ou supervisor de estágio já é uma realidade a ser explorada nas práticas dos cursos EaD. Atividades com acompanhamento síncrono e assíncrono apoiadas por essas ferramentas, acompanhadas de diálogos, reflexões e discussões, podem propiciar a efetivação de estágios que superem modelos assim descritos:

A formação do professor, por sua vez, se dará pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar: como um aprendiz aprende o saber acumulado. Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade docente apenas a um fazer que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos observados. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, ideias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante.

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula, imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação se limita à sala de aula, sem análise do contexto

escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 35).

Há de se colocar as tecnologias em favor da superação desse modelo que ainda se arrasta do ensino presencial. As *webconferências* podem propiciar discussões para amadurecimento das práticas. Verificamos essa ação nos cursos investigados. No entanto, faz-se necessário ampliá-las e reforçá-las, suprimindo momentos presenciais que comprometem o tempo e o deslocamento dos supervisores de estágios e tutores.

Compreendemos a importância do reconhecimento do estágio como componente curricular e do seu tratamento como disciplina. Porém, é necessário considerar integrar um componente presencial obrigatório inserido em um curso a distância. Para isso, é necessária uma organização própria e um olhar atento à superação de modelos centrados na prática modelar, se desejarmos caminhar na superação de modelos tradicionais pautados na instrumentalização técnica e tão criticados no ensino presencial hoje.

Reduzir o estágio à instrumentalização técnica é conferir-lhe um caráter reducionista e de desvalorização na formação do professor. Certamente, necessita ser inserida nos estágios, mas não pode ser o fim da formação da profissão docente.

O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e as ações próprias. [...] O professor também. No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais. Nessa perspectiva, o profissional fica reduzido ao “prático”: não necessita dominar os conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 37).

Essa redução limita a formação a aspectos técnicos da profissão, contrariando o sentido das pesquisas atuais na área que apontam a necessidade de estágio propiciar o conhecimento da docência, da identidade do professor e do sentido da profissão docente. Essa racionalização técnica ainda é presente nos cursos pesquisados. No entanto, percebemos brechas que apontam para a superação de propostas de estágios, por exemplo, na alternância de momentos presenciais, preconizados em encontros e seminários como os realizados no decorrer e ao final dos estágios pela UFPR, a UEPG e a UNICENTRO.

Esses momentos são valiosos para a formação do professor, mas esbarram em obstáculos que nem sempre os tornam viáveis, como a demanda de custos. Envolvem deslocamento de alunos e professores com intuito de concentrar todos em um mesmo

momento e local ou em um mesmo momento, mas em locais diferentes. Essa presencialidade depõe contra os pressuposto da EaD, que visa oportunizar o estudo em tempos e espaços diferentes. Forma-se aqui um grande impasse que é atender aos preceitos da formação necessária ou da EaD. Os encontros presenciais provocam, muitas vezes, a impossibilidade de o aluno participar desses momentos, contribuindo para a evasão e o esvaziamento dos cursos. Por outro lado, não podem ser simplesmente suprimidos da formação do professor.

Verificamos indícios da busca pela superação desses momentos presenciais e fortalecimento da EaD, tais como, a rede criada para atendimento ao aluno, que envolve professores das disciplinas do curso, professores de estágio, supervisores de estágios e tutores presencial e a distância. Essa rede apoia-se no fortalecimento do uso das tecnologias e seus aplicativos nos cursos. Os dispositivos móveis e os recursos da internet, por exemplo, as redes sociais, apresentam-se como espaço para exploração desses momentos em tempos e espaços diferentes. Também fóruns de discussão, como os que ocorrem na UEM, possibilitam a efetivação de encontros de reflexão, discussão, orientação e acompanhamento dos estágios.

No entanto, outro cuidado deve ser instalado. O extremismo, isto é, o excesso de encontros a distância. A exploração excessiva das tecnologias, em especial, com momentos que envolvem a obrigatoriedade, pode igualmente impulsionar o cansaço e, conseqüentemente, o abandono do curso. Deve-se equilibrar essa equação. Certamente, a adoção de tecnologias e a inserção de momentos obrigatórios em tempo real, ainda que a distância, não asseguram a efetivação de uma proposta de estágio para além da prática modelar. Podem, por sua vez, comprometer a qualidade dos estágios e do próprio curso. Delimitam esses momentos a concepção do curso e a realidade na qual se desenvolve. As reflexões devem caminhar no sentido de compreender até que ponto o estagiário, no seu contexto, afastado da instituição, possui elementos teóricos que possibilitem a reflexão crítica do estágio e como fazer que essa reflexão vá além do senso comum (PIMENTA; LIMA, 2010). O uso das tecnologias precisa favorecer a compreensão da complexidade do processo educativo. Na contramão, pode conferir ao estágio um caráter técnico, perpetuando o modelo tradicional de estágio centrado na tradição de prática como instrumentalização técnica (PIMENTA; LIMA, 2010).

O modelo tradicional é pautado na observação, participação e regência, respaldado na seguinte concepção: “[...] o ensino é uma atividade técnica que, uma vez aprendida, pode ser aplicada em qualquer situação” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 186). Consolida-se por meio da reprodução de práticas já observadas e experimentadas que poucas melhorias trazem ao

processo de ensino e aprendizagem. Os estágios são realizados, em sua maioria, em escolas públicas, considerando que a inserção da maioria dos futuros professores ocorrerá nesse espaço. Nas instituições investigadas, todos os estágios são realizados em instituições públicas. O caminho do estágio deve perpassar pela necessidade de ofertar a compreensão da complexidade que envolve a escola e a possibilidade de colaboração com elas. Em seus estudos sobre os estágios no ensino presencial, as autoras defendem uma proposta de estágio que considere a compreensão de o ensino ser uma atividade complexa e o professor um “[...] produtor de conhecimentos sobre o ensinar a partir da reflexão e da pesquisa sobre a prática” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 187). O estágio é um campo de conhecimento formativo e parte integrante de todo projeto curricular que visa a formação desse professor produtor de conhecimento. Assim, concebido, segue contrário à prática modelar ou à instrumentalização técnica, caminhando no sentido do envolvimento da pesquisa na realização do estágio.

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções de ensinar e aprender. Envolve experimentar situações de ensinar aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas na sala de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Por isso, é importante desenvolver nos alunos futuros professores habilitados para o conhecimento e análise das escolas, bem como das comunidades onde se insere. Envolve o conhecimento, a utilização e avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. Ou seja, o estágio assim realizado permite que se traga a contribuição de pesquisas e o desenvolvimento das habilidades de pesquisar. Essa pesquisa investigativa favorece a construção de projetos de pesquisa a partir do estágio (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 55-56).

Os cursos de Pedagogia das universidades investigadas, assim como o que ocorre na maioria das instituições públicas com oferta a distância, são recentes, isto é, com menos de dez anos de sua concepção. Nesses, a pesquisa não é realidade inserida na sua execução. Há um distanciamento da pesquisa no tocante à contribuição e ao desenvolvimento da habilidade de pesquisar. Isso é legitimado nas publicações e eventos sobre a temática. Pimenta e Lima (2010) destacam que os Endipes têm se constituído espaços para a socialização de conhecimentos produzidos e pesquisados acerca do estágio nos cursos de licenciatura. Porém, nossa investigação revelou que, com relação ao estágio em cursos a distância, esses encontros não procedem da mesma forma. Carecem de abertura e incentivo para produções nessa área, pois o tema ainda se apresenta velado e preso a um segundo plano que o desvaloriza. Presenciamos, nesses encontros, não só a desvalorização do estágio como componente

curricular, mas também da EaD como modalidade de ensino. Felizmente, essa situação tem apresentado melhorias e já encontramos produções ainda que resultantes de relatos de experiências.

As produções apontam para o reconhecimento da necessidade da inserção da pesquisa nos projetos pedagógicos associada ao estágio como opção metodológica. No entanto, os estágios nos moldes propostos apresentam apenas ensaios de problematização, de atitude investigativa, de análise de situações concretas a partir de teorias ou de proposição de respostas a problemas da prática escolar, resultante de reflexões teóricas. Carece da ampliação da compreensão da complexidade que envolve a escola. As atividades encontradas nos estágios exploram o espaço escolar, documentação e regimento escolar, horários, livros didáticos, planejamento e organização das aulas, procedimentos de ensino e de avaliação, entre outros. Porém, não se estendem à análise dos condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais que permeiam essa realidade escolar.

A pesquisa associada ao estágio permite ser ampliada essa compreensão e contribui para a formação do professor crítico, assentado na percepção da práxis escolar como movimento de ir e vir entre teoria e prática. Assim, o estágio necessita ser teórico-prático:

Para desenvolver essa perspectiva, é necessário explicitar os conceitos de prática e de teoria e como compreendemos a superação da fragmentação entre elas a partir do conceito de práxis, o que aponta para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 34).

A origem da pesquisa no estágio ocorre no Brasil nos anos 1990, sendo impulsionada pelos questionamentos acerca da indissociabilidade entre teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2010). Os estudos de Pimenta (1994) apontaram para a necessidade de uma visão mais ampla e contextualizada de estágio nos cursos de formação, compreendendo o “[...] o estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 47).

O fortalecimento do estágio nos cursos pesquisados passa pela adoção da atitude investigativa nas atividades de estágio. Passa, outrossim, pela ampliação de momentos de estudos, reflexão e discussão sobre a escola, os professores, os alunos, a sociedade, as relações que se estabelecem nesse espaço, entre outras. Há de se pensar em propostas as quais o percurso formativo seja alternado com momentos de formação na universidade e no campo

de estágio (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 47). Momentos esses que não podem ser restritos a atividades técnicas como apenas a elaboração de planos ou relatórios finais.

Essas propostas consideram que a teoria e prática estão presentes tanto na universidade quanto nas instituições-campo. O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas. Esse movimento pode ser mais bem realizado em uma estrutura curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 57).

Refletir e analisar práticas institucionais e ações dos professores vão além da observação realizada nos estágios, ainda que se tenha um roteiro previamente estabelecido. Os materiais disponibilizados pelas instituições pesquisadas apresentam um roteiro de observação com questionamentos sobre o fazer docente do professor e da escola. Entretanto, somente um roteiro bem elaborado não assegura a análise reflexiva, tampouco leva à compreensão da escola situada historicamente no espaço, no tempo e no mundo como defendem Pimenta e Lima (2010) ao analisarem o estágio em atividade não docente.

Esse conhecimento envolve o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções de ensinar, aprender e elaborar, executar e avaliar projetos de ensino, não apenas nas salas de aula, mas também na escola e demais espaços educativos que as envolvam e as determinam (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 55-56).

É necessário realizar o diagnóstico da escola, não apenas como uma atividade corriqueira, burocrática, acadêmica ou limitada a uma visão inicial, mas, “[...] como um processo permanente de identificação de necessidades e possibilidades que permitam rever ou reafirmar as opções, uma vez que a realidade é dinâmica, viva, mutável” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 223). É importante o estagiário vivenciar situações de acompanhamento de atividades na sala de aula, no pátio e nos demais espaços da escola em todos seus momentos. O diagnóstico deve possibilitar conhecer a estrutura, a organização e o funcionamento da escola, seus hábitos, rotinas e sua cultura. Não deve apenas ser resumido ao preenchimento de fichas, mas constituir “[...] uma análise cuidadosa, acompanhada de estudos, entrevistas, observações, para que possamos compreender a vida da escola, seus problemas e perspectivas” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 226).

O olhar do aluno estagiário deve ser direcionado para além das aparências, caminhando no sentido de observar os sintomas dos problemas vividos na escola. Para realizar uma observação mais concreta, o observador precisa ter um conhecimento teórico sobre a escola e sua função social. Visto dessa forma, o estágio deve ser permeado pelo diálogo pedagógico, no qual “[...] o papel do professor orientador é problematizar e possibilitar situações para aprendizagem, de modo que os estagiários possam ir construindo seu conhecimento” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 229).

A avaliação dos projetos precisa ser formativa, permear e orientar as ações, possibilitar uma análise crítica e o acompanhamento de todos envolvidos. Necessita, ainda, estar vinculada ao projeto pedagógico do curso e contemplar todos os segmentos envolvidos, isto é, “[...] orientadores de estágio, os estagiários, os profissionais da escola e os alunos que, de uma forma ou de outra, participaram e/ou foram atingidos pelas ações do projeto” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 229-230).

Como desenvolver uma proposta de estágio na EaD que conduza o aluno a esse conhecimento? As análises da documentação do estágio e entrevistas com os coordenadores apontaram para a realização de estágios que caminham nessa direção. No entanto, ainda esbarram nos desafios da distância e da dependência da presencialidade do professor e do aluno no mesmo ambiente em tempo real. As atividades realizadas em cada etapa e tipo de estágio seguem um roteiro padronizado, mas buscam, por meio dos encaminhamentos, conduzir o aluno à reflexão e à proposição de soluções de ensinar, aprender, elaborar, executar e avaliar nas salas de aula e na escola como um todo.

Esses elementos ainda são frágeis nos estágios e, sob olhar mais aligeirado, transparece ser apenas desenvolvida uma proposta mais tradicional de estágio. Essa primeira impressão foi desfeita, após análise mais apurada dos encaminhamentos, dos questionamentos realizados nas atividades, na forma de lidar com o retorno dos alunos e de propiciar-lhes esse retorno.

Os cuidados demonstrados pelos coordenadores expressam sua preocupação e dos professores em instituírem um modelo de estágio condutor da formação crítica do aluno. No entanto, parece haver ainda um distanciamento entre o desejado e o praticado. Apesar de essas duas dimensões serem expressas na fala dos coordenadores como motivo de preocupação, ainda persistem fragilidades nesse processo, resultantes de fatores, como a falta do contato direto com o aluno e a mediação pela tutoria.

Outro aspecto do estágio que merece atenção é a avaliação. Segundo Rela (2010), deve haver circularidade da avaliação, isto é, a avaliação deve permear todos os momentos do estágio, ocorrendo “por meio de um processo constante de acompanhamento, orientação, gestão e planejamento das ações antes, durante e após a experiência docente” (RELA, 2010, p. 197). Nas universidades pesquisadas, a avaliação do estágio segue uma rotina semelhante à avaliação do estágio no ensino presencial. Os alunos realizam as atividades e as postam no ambiente virtual. São propostas, também, atividades de reflexão acerca de leituras indicadas. Na UEPG e UFPR, essas atividades são mais frequentes. Nas atividades de observação no campo, o aluno faz um relato, também postado no ambiente virtual. Na UFPR, o aluno faz semanalmente um diário de campo, registro reflexivo de suas observações. Para as atividades de intervenção, são produzidas fichas de avaliação pelos professores das disciplinas. Porém, a avaliação dessa atividade de docência ocorre de forma diferenciada nas universidades pesquisadas. Na UEM, o aluno é avaliado pelo tutor de sala que o acompanha no campo de estágio. Na UEPG, pelo supervisor técnico que, geralmente, é um pedagogo da escola campo. Na UFPR, essa avaliação é realizada pelo tutor de estágio que acompanha o aluno ao campo. Na UNICENTRO, o tutor presencial é específico do estágio. Apesar dos tutores, em todas as instituições, a avaliação da intervenção também envolve o professor regente da sala na qual esta se realiza.

Igualmente, o relatório final de estágio é um instrumento bastante valorizado na avaliação do estágio. Em todas as instituições, constitui a avaliação final. Sua confecção é acompanhada pelo tutor. Na UEM, pelo tutor presencial. Na UEPG, pelo tutor de estágio com apoio do tutor presencial. Na UFPR, pelo tutor de estágio e, na UNICENTRO, está sob os cuidados do tutor presencial de estágio e orientação do professor orientador de estágio.

Durante a realização dos estágios, o aluno é acompanhado pelos tutores. No entanto, a avaliação concentra-se em momentos estanques finais, para fim de nota, isto é, presa em instrumentos específicos, como, planos, fichas e relatórios. Assim, ainda apresenta fragilidades que tendem a comprometer a aproximação do estágio desejado e o efetivado na prática. Há um distanciamento entre quem planeja a avaliação e quem a executa. Faz-se necessário promover ações como discussões constantes em fóruns e *chats*, encontros presenciais ou a distância e outras formas de inserção dos tutores e professores das escolas campo, no processo avaliativo, com o fim de promover a devolutiva ao aluno, propiciando o acompanhamento da sua aprendizagem. É preciso a “[...] construção de parâmetros para que os atores compartilhem o conceito de avaliação, os critérios e as evidências” (RELA, 2010, p.

193). Essa construção inicia-se com o professor de estágio, havendo a necessidade de envolver-se e participar ativamente durante toda a realização do estágio, pois constitui um “[...] agente que estimula problematizações, mediações, interações, que possam ser socializadas no ambiente virtual de aprendizagem” (RELA, 2010, p. 193). O professor necessita contribuir com o tutor na devolutiva ao aluno, nas formas de estimular a autonomia e no acompanhamento.

Muitos outros aspectos ainda são envolvidos na organização, estruturação e avaliação do estágio na EaD, considerando a complexidade que o envolve. Não há como padronizar um modelo de estágio, visto que sua efetivação é marcada por diferenças que resultam do modelo de curso a distância que a instituição adota. Para conhecer o estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia a distância, é necessário considerar os elementos da EaD configuradores de seu desenho. Na sequência, buscamos compreender a dimensão da EaD nesses estágios, tomando como referência elementos que a caracterizam e influenciam diretamente nos estágios.

4.3 DIMENSÃO A DISTÂNCIA DO ESTÁGIO NO CURSO DE PEDAGOGIA

Os papéis dos envolvidos nos estágios em cursos a distância assumem novos contornos, mas mantêm preservadas as funções de professor, orientador e supervisor de estágio. O que muda então? Essa é uma questão que permeou toda nossa trajetória de pesquisa, isto é, compreender e representar como ocorre a orientação e supervisão de uma atividade presencial obrigatória que é o estágio e quais funções assume o professor e os tutores.

A organização do estágio demanda uma equipe de professores que trabalham em rede com funções diferenciadas, todavia, com o objetivo de promover condições para o aluno vivenciar experiências reais e práticas do exercício da docência. Cabe ao professor organizar as condições para observação, reflexão, discussão, planejamento e proposição de soluções para situações da prática escolar. O transitar pela universidade e pela escola propicia tecer rede de relações, conhecimentos e aprendizagens. Porém, não apenas com o fim de reproduzir modelos, mas compreender e ultrapassar a realidade que se apresenta (PIMENTA; LIMA, 2010).

Nas propostas dos cursos pesquisadas, o estágio na EaD processa-se da mesma forma, isto é, os aspectos pedagógicos que delineiam os estágios nos cursos de Pedagogia são comuns aos cursos presenciais e a distância. No entanto, quando nos propomos a analisá-lo na EaD, necessitamos ir além, considerando também os aspectos configuradores e caracterizadores de sua realização em cursos a distância.

Para isso, partimos de elementos presentes no estágio presencial, que se estendem à EaD, assumindo novo perfil, como o professor e o acompanhamento das atividades do estágio. Na sequência, analisamos elementos mais específicos da EaD, como o AVA e a tutoria. Esses elementos são de grande importância ao processo, sendo definidores, além de imprimirem a face do estágio nos cursos de Pedagogia EaD. São comuns, marcantes, explícitos, amplos e influenciam diretamente no desenho do estágio. No entanto, reconhecemos haver outros aspectos menores que também podem marcar e interferir nos estágios nas diversas instituições.

4.3.1 O professor e o estágio nos cursos de Pedagogia a distância

O estudo realizado em cursos de Pedagogia a distância demonstrou que, no estágio, o professor preserva funções realizadas no ensino presencial. Porém, outras lhe são acrescentadas. Participa desde a elaboração do projeto, pois “[...] tem o papel fundamental de organizar e aplicar uma arquitetura adequada à modalidade e que contemple as mudanças sociais e educacionais que interferem na sua prática pedagógica” (SCHNEIDER; SILVA; BEHAR, 2013, p. 152). Compete a ele a organização dos estágios a distância. No entanto, essa organização ocorre de forma diferenciada, visto absorver elementos não existentes no ensino presencial. No curso, o “[...] professor é quem elabora a arquitetura pedagógica, organiza os materiais e realiza a prática pedagógica, criando situações de aprendizagem por meio de recursos” (SCHNEIDER, 2014, p. 51). O mesmo estende-se ao estágio.

A organização de estágio em cursos a distância constitui uma experiência nova para muitos professores, mesmo que este já possua essa experiência no ensino presencial. Assim, é de primordial importância que revise o antigo, tendo em vista uma nova perspectiva (TARCIA; CABRAL, 2012). O professor não se destitui de sua história. Pelo contrário, sua história e sua experiência com estágio no ensino presencial auxilia na construção de uma

prática de estágio mais amadurecida na EaD e “[...] constitui ingrediente básico para sua reflexão e alicerce para transformação em sua atuação dentro desse novo contexto” (TARCIA; CABRAL, 2012, p. 151).

Nas instituições pesquisadas, os professores responsáveis pela organização do estágio compõem também o corpo docente do ensino presencial e possuem experiência na área. Nessas instituições, o curso de Pedagogia a distância foi criado tendo como referência o curso presencial. Manteve-se o corpo docente. No entanto, os coordenadores apontaram que alguns professores demonstraram e ainda demonstram resistência à EaD. Essa resistência criou lacunas, deixando desassistidas disciplinas. Nesses casos, foi necessária a contratação de professores externos, já que, nos cursos a distância ofertados pela UAB, os efetivos são pagos por meio de bolsa.

É arriscado afirmar os motivos da resistência dos professores à EaD. Possivelmente, reside na convicção teórica de cada professor construída na sua história de vida e profissional. Mas, também, é alentada pelo medo do novo e comodismo assentado nos procedimentos já conhecidos e consolidados no ensino presencial, no qual esse professor foi formado e atua.

Nas instituições pesquisadas, os coordenadores expuseram encontrar-se dividido o corpo docente no momento inicial. Entretanto, a resistência foi se dissolvendo conforme o curso foi se instituindo. No início, dois grupos antagônicos foram formados. Um, pelos que apoiam a EaD, seja por acreditarem nas possibilidades ofertadas por essa modalidade ou por vislumbrarem o fomento e os investimentos do governo federal (MILL, 2012), e outro constituído pela frente de oposição e resistência à EaD. Essa realidade permanece até o momento em todo o ensino superior, sendo mais evidente nas instituições públicas. A convergência das duas modalidades ainda é um desafio (MORAN, 2011; KENSKI, 2013).

A fala da coordenadora da UFPR expressa o processo pelo qual os professores superaram a resistência e passaram a transitar pelas duas modalidades.

O interessante ainda é considerar que, no nosso caso, os mesmos professores que estão aqui estão lá. As duas se contaminam. Tanto leva questões do presencial para a distância, quanto leva da EaD para o presencial. Acho que isso é um diferencial da universidade pública e pelo fato de os professores estarem trabalhando nos mesmos lugares. A EaD muito tem a ver com a própria história da universidade. Com os profissionais que estão ali. A dificuldade que enfrentamos aqui hoje é institucionalizar a pedagogia a distância e torná-la parte da universidade. É isso que nos últimos tempos, nos últimos quatro anos é o que a gente mais enfrenta. É, também, chamar esses professores que estão aqui para fazer parte desse projeto, que não é um projeto só da UAB, mas do ministério e da universidade (COORDENADORA UFPR, 2015).

Essa pode ser uma possibilidade para a convivência tranquila dessas duas modalidades em uma mesma instituição e dos benefícios que pode trazer ao docente, à universidade e à população que anseia por tais vagas no ensino superior. A institucionalização da EaD não só nessa, mas em toda universidade, passa pelo envolvimento e ação dos professores. Esses são fundamentais nesse processo para consolidar a EaD no interior da universidade e torná-la parte da instituição. Não são dois cursos e dois corpos docente. É um curso realizado em modalidades diferentes, mas calcados nas mesmas crença e convicções, nos mesmos princípios e pressupostos, no mesmo modelo pedagógico, com a mesma concepção teórica. Os projetos pedagógicos de todos os cursos pesquisados partiram do projeto pedagógico presencial e incluíram as características da EaD, conforme observamos na análise desses documentos. Esses foram construídos pelos professores da oferta presencial da qual se originaram, ainda que apenas de um grupo mais ousado.

Percebemos na fala dos coordenadores ter havido no momento inicial, e ser ainda presente, “certa ousadia” de alguns professores, característica necessária ao professor que se embrenha na EaD. Conforme os cursos foram sendo implantados, os professores do ensino presencial que apresentavam resistência foram se integrando à equipe, declararam os coordenadores. Essa incorporação ainda vem se efetivando nesses cursos.

Tendemos a acreditar que a resistência inicial seja carregada de condicionantes pessoal e profissional, sendo o receio em lidar com elementos novos um agravante. A produção de materiais didáticos para as disciplinas é um desses elementos. Esse é um dos pilares dos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007) que impõem ao professor a função de conteudista, isto é, ser autor do seu próprio material didático. Nos Referenciais, não há exigência de que professor atuante na disciplina seja o autor do material, no entanto, evidenciamos essa preocupação e esse cuidado nas universidades pesquisadas. Possivelmente, essa preocupação resida na necessidade de aproximação de linha teórica e afinidade na condução do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o material precisa ser escrito em linguagem dialógica, atender a concepção teórica do curso e integrar diferentes mídias (BRASIL, 2007). É posta, aqui, nova exigência ao professor.

Os projetos dos cursos pesquisados defendem uma proposta crítica de ensino, colocando ao professor o desafio de produzir um material didático que atenda a esses princípios, dialogando com um aluno a distância, afastado no tempo e no espaço, com o agravante de envolver diversas mídias, nem sempre possuindo o professor domínio delas.

Essa mesma dificuldade é sentida com relação a outras funções confiadas, tais como, pensar, trabalhar e envolver-se com outros profissionais, por exemplo, “[...] roteirista, *designers*, técnicos de plataformas, autores de artigos, livros, responsáveis pela dialogicidade dos textos, realizando procedimentos de internet e técnicos, e produzindo recursos audiovisuais e virtuais” (MARTINS, 2012, p. 138). A convivência e o trabalho em equipe com outros profissionais contribuem para uma prática mais rica, respaldada em interação e colaboração. Esses profissionais das diversas áreas detêm conhecimentos que contribuem com o professor na efetivação da prática de estágio, somando seus conhecimentos. Porém, o professor é a cabeça do estágio, isto é, é ele quem dirige a ação e indica o rumo a ser seguido pelo estágio. Isso não é um processo simples, pois demanda a necessidade de colaboração e aproximação de linguagens variadas, com vistas à construção do “mesmo estágio”⁹, porém com procedimentos diferenciados.

A produção dos materiais dos estágios nos cursos a distância apresenta uma configuração, aparentemente, diferenciada das demais disciplinas. Nestas, são recheados de conteúdos específicos. Nos estágios, os materiais buscam apresentá-los e encaminhá-los. Segundo o coordenador da UEM (2015), “a diferença das *webs* de estágio das outras disciplinas é que as outras trabalham mais o conteúdo e a dos estágios, mais a estrutura e prioriza o funcionamento do estágio”. Essa constatação apenas foi representada na fala do coordenador da UEM. Porém, a análise do material didático revelou essa mesma prática em todas as instituições pesquisadas. O foco do material do estágio são os procedimentos, documentos, encaminhamentos e outros elementos que dão suporte a sua realização.

Consideramos esse aspecto importante no material didático do estágio, uma vez que o professor está distante do aluno durante sua realização, havendo a necessidade de transpor de forma explícita os encaminhamentos. No entanto, o material não pode se restringir apenas à exposição desses procedimentos, sob a pena de tornar-se receituário e denotar uma postura tradicional do professor de estágio transvestida de roupagem crítica. Reside aqui o desafio da aproximação entre teoria e prática, e da articulação com os demais componentes curriculares dos cursos. Existe essa intenção na fala dos coordenadores, nos projetos dos cursos e no material didático. Porém, é marcante a preocupação com procedimentos. Essa não é uma prerrogativa do estágio na EaD. Prevalece, contudo, a tendência de seguir por esse caminho, já que as características da EaD contribuem para a efetivação do material assim apresentado.

⁹ A expressão “mesmo estágio” faz referência ao estágio realizado no curso de Pedagogia do ensino presencial.

Esse é um aspecto delicado do estágio que merece especial atenção, porque pode conferir ao material um viés instrucional que apresenta apenas um passo a passo para sua realização. Assim concebido, atribui ao estágio a uma atividade burocrática, cumpridora de exigências legais, centrada em uma rotina previamente proposta, destituída de reflexão, desvinculada da prática escolar e da teoria que sustenta o arcabouço teórico do curso, e desarticulada das demais disciplinas. Promove a falsa sensação de o estágio ser um mero cumprimento de uma atividade curricular, instituída por exigências legais e confere-lhe um caráter reprodutivista e modelador da prática docente, como critica Pimenta (2010), Pimenta e Lima (2010), Freitas (1996), Piconez (1991), Lima (2012), entre outros.

Semelhante às demais disciplinas, o professor “exerce função organizativa, social, intelectual como um mobilizador, organizador e facilitador de discussões, bem como técnica diante das TICs e avaliadora” (SCHNEIDER, 2014, p. 48). Porém, algumas se acirram, como o planejamento. Na EaD, não cabem improvisações, sendo necessário planejar com antecedência, ter agilidade nas decisões e no encaminhamento das ações (SCHNEIDER, 2014).

Assim, é preciso o professor cobrir de cuidados o estágio com o propósito de não restringir o plano e outros materiais a mero receituário com atividades programadas *a priori*, que não reflitam as discussões acerca da realidade escolar (PICONÊZ, 1991). O professor que orienta o estágio precisa ter claro “[...] para si mesmo, sua concepção de professor, em suas relações político-sociais vinculadas à conjuntura da época e em relação às condições profissionais que a classe docente enfrenta na atualidade” (KENSKI, 1991, p. 40). Tornar-se professor de estágio na EaD requer conhecer a concepção do curso, participar de sua elaboração, desde o projeto pedagógico. A partir daí, enveredar para a criação de um material não somente assentado em procedimentos, mas que expresse a concepção de professor e profissional que se deseja formar, isto é, transpor para o material escrito, seja impresso ou eletrônico, os encaminhamentos para a formação de um professor crítico, que reflita a concepção crítica proposta nos cursos.

A escolha de textos, a apresentação de questões para reflexão a serem postadas no AVA ou discutidas nos fóruns, o encaminhamento de cada atividade de estágio e todos os procedimentos devem convergir para esse fim. Os cursos pesquisados demonstram essa intenção. Porém, há uma cisão entre o que é proposto para estudo a distância e os momentos presenciais. Nesses cursos, essa discussão é voltada à presencialidade do professor, seja em tempo real, como ocorre na UFPR e UEPG, ou por vídeo ou *webconferência*, como acontece

na UEM e UNICENTRO. Percebemos, aqui, uma fragilidade que se evidencia em todos os cursos pesquisados, isto é, a necessidade do fortalecimento das atividades de estudos não presenciais nos cursos a distância, com o rompimento da dependência da presença física do professor. Faz-se necessário instituir nas atividades apresentadas no material didático provocações, questionamentos, contribuições e outras formas de discussões a serem realizadas em tempo assíncrono, por meio de *blogs* e grupos criados nas redes sociais, inclusive nas redes móveis.

A forma de organização dos grupos para troca de experiência e discussão pertence a cada instituição. Mas, certamente, esses grupos ficariam enriquecidos com a participação dos supervisores de campo e professores regentes das escolas campo. Essa participação pode ser realizada em dois momentos, sendo um somente com tutores e professores e outra com alunos. Ficaria ainda mais convidativa se a universidade certificasse os profissionais da escola por meio da extensão¹⁰. Cumpriria também a função de extensão necessária às instituições de ensino superior e promoveria aproximação com a Educação Básica.

Organizar e comandar esse processo são mais funções colocadas ao professor, conduzindo à necessidade de revisão do seu papel, frente à realização de uma atividade presencial obrigatória imersa em um curso a distância. Não é salutar a padronização ou instituição de modelos prontos, criados *a priori*. As decisões pertencem ao professor, pois envolvem questões relativas ao estilo de ensinar, formas de controle do aluno nas atividades, concepções de ensino e aprendizagem (DIAS; LEITE, 2010), entre outras. Ele comanda essa organização e as decisões sobre o grau de participação dos envolvidos, tais como, envolvimento de tutores, orientação, supervisão no campo e nas atividades realizadas nos polos, formas de acompanhamento, retorno presencial e/ou por meio de fóruns, *web*conferências ou videoconferências, e outras decisões.

O professor na EaD encontra-se sem tempo para parar e recomeçar. Há a necessidade de mudar e construir novas práticas “[...] em movimento, vivendo e interagindo com os discentes, com as informações e as tecnologias” (TARCIA; CABRAL, 2012, p. 150). É chamado a agir de forma rápida e aparentemente sem espaço para errar. No entanto, errar faz parte do cotidiano docente. Assim, deve envolver, em sua ação contínua, a reflexão coletiva, desconstruindo e reconstruindo coletivamente o fazer docente. O envolvimento do professor é fator essencial.

¹⁰ A extensão com a participação da população, a fim de difundir conquistas e benefícios resultantes geradas nas instituições de ensino superior é uma exigência e um dos pilares das universidades, previsto no inciso VII, do Art. 43, da LDB 9394/9.

Cabe ao professor decidir seu grau de envolvimento e intervenção nas atividades e contextos de comunicação em rede, optando, por exemplo, por se excluir de discussões e dando mais liberdade para os alunos ou, por outro lado, mantendo forte presença na conversação para corrigir, informar, opinar, convidar os alunos a participarem (DIAS; LEITE, 2010, p. 64).

Com relação ao estágio, esse envolvimento também é definidor das ações. Coloca-se ao professor a necessidade de formação de um “eu coletivo” (BELLONI, 1999 apud DIAS; LEITE, 2010), articulador de uma equipe de profissionais que, juntos, promovem o desenho do estágio em cada curso.

A EaD requer o professor em constante reflexão e atualização do seu saber e do seu fazer, envolvendo sua concepção de ensino e aprendizagem representada por um modelo pedagógico (SCHNEIDER; SILVA; BEHAR, 2013). O modelo pedagógico¹¹ do professor é carregado de sentido. Assenta-se em concepções pedagógicas e fundamenta a prática pedagógica, o fazer docente e as relações que se entrecruzam entre professor/aluno/objeto. Na EaD, essas relações sofrem influências das tecnologias e da figura do tutor. O estágio inclui ainda personagens externos, tais como, o professor regente de sala das escolas campo, diretores, coordenadores pedagógicos e outros profissionais envolvidos na realização das etapas dos estágios.

O modelo pedagógico que o professor adota determina a arquitetura pedagógica do estágio e, conseqüentemente, do curso. Os elementos do modelo pedagógico do professor expressam-se nos aspectos organizacionais, conteúdos e objeto de estudo, aspectos pedagógicos e aspectos tecnológicos (BEHAR, 2009 apud SCHNEIDER; SILVA; BEHAR, 2013). Nos aspectos organizacionais, fundamentam o planejamento e a proposta pedagógica, na organização de espaço e tempo. Da mesma forma, determina esses elementos nos estágios. Nos conteúdos e objeto de estudo, influenciam nos materiais instrucionais, recursos adotados e objetos de aprendizagem. Quanto ao estágio, determina o que deve compor e quais conhecimentos são necessários ser aprendidos. Nos aspectos pedagógicos, refletem na proposição das atividades, nas formas de interação e de comunicação e na organização da sequência didática. Nos estágios, direcionam quais estágios devem ser realizados, as etapas, as atividades, as formas de acompanhamento, etc. Nos aspectos tecnológicos, definem o ambiente virtual de aprendizagem e suas funcionalidades, os recursos e as ferramentas desses

¹¹ Modelo Pedagógico pode ser mais bem compreendido nos estudos de BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ambientes. Com relação ao estágio, definem quais recursos do ambiente virtual são utilizados para acompanhamento, divulgação, socialização das informações, amparo às dúvidas e apropriação do conhecimento necessário para sua realização.

As decisões do professor ou professores envolvidos nos estágios denotam um modelo pedagógico assentado em uma prática que pode levar à reprodução de modelos, centrado na instrumentalização técnica do ensino, ao cumprimento de exigências burocráticas que distanciam teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2010). Por outro lado, pode propiciar a construção de uma proposta de estágio calcada na reflexão da realidade, de modo a proporcionar ao aluno estagiário a compreensão da realidade escolar e o fundamentar teoricamente decisões e intervenções sobre o fazer escolar a partir de uma proposta crítica de ensino.

Apesar de os projetos dos cursos pesquisados, do material didático e da fala dos coordenadores defenderem uma proposta de ensino crítico, visando à formação de um cidadão e profissional crítico, a proposição do encaminhamento do estágio nem sempre é suficiente para dar suporte necessário a essa formação. As atividades, planejadas pelos professores e, conseqüentemente, respaldadas em seus modelos pedagógicos, apresentam-se centradas em procedimentos que conferem ao estágio o perfil técnico. Concentram-se em observação, planejamento e intervenção em instituições escolares, salvo algumas atividades de leitura e realização de atividades propostas de reflexão de textos. No material didático, os professores propõem questões de reflexão sobre a prática. Nas orientações das observações, há questões sobre como o professor encaminha o conteúdo, se faz relação com a vida do aluno, como avalia, como organiza a sala de aula, entre outras. No entanto, essas questões são apenas postadas, ou seja, não são socializadas, discutidas e refletidas no coletivo do curso. A perspectiva crítica de ensino defendida pelos coordenadores permanece vinculada às atividades presenciais. No entanto, esses momentos não acontecem de forma periódica ou com esse determinado fim, promovendo uma lacuna. No ensino presencial, essa lacuna é ocupada pelos encontros periódicos com os professores. Nos estágios na EaD, encontra-se aberta, isto é, com espaços restritos suprimidos pelas atividades que envolvem documentação e encaminhamentos.

O estágio na EaD ainda carece de espaços oxigenados para discussão e reflexão coletiva da ação docente, do que é ser professor, da profissionalização docente, da ação pedagógica, da função social da escola, entre outros. O modelo pedagógico do professor é o mesmo no ensino presencial e na EaD. No entanto, prevalece a dificuldade em transpor para a

essa modalidade elementos comumente trabalhados no presencial. Nesse espaço, cabe ao professor propor estratégias didáticas para o aluno conseguir orientar-se quanto aos seus estudos e refletir sobre suas atividades (SCHNEIDER; SILVA; BEHAR, 2013). O encontro com as tecnologias propicia novas funções e um novo papel ao professor. No entanto, “o professor não é novo; nova é sua postura, são suas competências” (TARCIA; CABRAL, 2012, p. 148). O professor já conhece o estágio, mas se depara com a distância, o gerenciamento de tempos diferentes de alunos e professor, a variedade de ferramentas tecnológicas, o trabalho em equipe e o envolvimento de tutores, o domínio e uso de ferramentas tecnológicas como mediadora do ensino e outros elementos que caracterizam a modalidade a distância.

Certamente, todos esses elementos causam conflitos aos professores, uma vez que não nasceram, nem se formaram na era digital, mas pertencem a uma geração que aprendeu a usar as tecnologias no seu cotidiano docente. Como a EaD no ensino superior é uma modalidade recente no Brasil, arriscamos afirmar ser essa a realidade de todas ou quase todas as universidades que ofertam EaD. A adaptação da proposta de estágio do ensino presencial causa engodo ao estágio na EaD, pois promove tranquilidade e segurança, sustentando algo já realizado, isto é, uma realidade já experimentada e conhecida. Por outro lado, engessa novas possibilidades, inclusive desconsiderando contribuições que as tecnologias podem trazer para a orientação a distância. Esse é um desafio colocado ao professor na prática do estágio nos cursos EaD.

O estágio pressupõe a criação de situações de aprendizagem, das quais o aluno está distanciado geograficamente. O papel do professor assume dimensão ampliada, “deixando de ser um transmissor e repetidor do que existe para ser um orientador de reflexões que gerem novos saberes e novos cidadãos” (TARCIA; CABRAL, 2012, p. 149). Devem-se fortalecer momentos a distância com ações coletivas, nos quais as reflexões “[...] procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será trilhada para a proposição de novas experiências” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 45).

Assim como no ensino presencial, o estágio no curso de Pedagogia EaD coloca o aluno em contato com a realidade escolar, pressupõe reflexões, discussões e busca de proposições de intervenção nessa realidade, tomando, como referencial, os estudos realizados no curso. Além das reflexões, o estágio contempla três momentos: observação, planejamento e intervenção, essenciais à formação do pedagogo. Nos cursos pesquisados, esses momentos

são claramente apresentados nos estágios de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na UEM, UEPG e UNICENTRO, que possuem estágio de Gestão Escolar, a proposta não inclui intervenção, encerrando-se na apresentação de projeto de intervenção na realidade escolar. Independente da modalidade na qual se desenvolva o estágio, em cada um desses momentos, é necessária a reflexão acerca dos elementos observados nas escolas campo. Esses espaços de reflexão ainda são restritos aos cursos pesquisados, havendo a necessidade de expansão com os alunos estagiários, seja no coletivo, seja por turmas ou grupos menores.

O estágio não se encerra na intervenção e apresentação de relatório final. Há necessidade de exposição das atividades realizadas na intervenção. Na UEM, não há seminário final. Na UFPR, os alunos são trazidos à universidade para realização de seminário presencial, com apresentação e discussão dos trabalhos. Na UEPG e UNICENTRO, também são realizados seminários, porém, nos polos. É importante o aluno de EaD expor sua experiência, conversar, refletir, conhecer as experiências dos outros alunos, interferir, analisar, apontar soluções, propor ações, etc., sob a orientação do professor e não apenas na finalização do estágio. Como ampliar esse espaço nos estágios da EaD?

As reflexões do grupo de professores do curso, desde a elaboração do seu projeto, necessitam caminhar nesse sentido. Uma possibilidade é o fortalecimento das tecnologias nas atividades de estágio, por exemplo, tecnologias móveis, como, *smartphones* e *tablets*, auxiliares nesse processo. Por meio dessas tecnologias, o professor pode acompanhar a intervenção do aluno em tempo real e conversar com o professor supervisor de campo, aproximando-se da realidade de cada escola. Reuniões por meio de *webconferências* ou ferramentas como o Skype podem propiciar reflexões coletivas de situações novas ou já postadas e discutidas em fóruns.

Outras possibilidades se apresentam, mas é preciso o professor buscar, pensar e criar novas maneiras de utilizar desses recursos. Nos cursos pesquisados, esses recursos são pouco explorados ou quase inexistentes, permanecendo as atividades a distância vinculadas ao ambiente virtual. Mas é necessário aproximar essas tecnologias da ação docente, proporcionando momentos de interação, em tempo real e/ou assíncrono, com a escola campo.

Três questões são fundamentais e precisam ser consideradas, pois influenciam no trabalho docente na EaD (VIEIRA, 2012): domínio tecnológico, tempo e método. O domínio tecnológico inclui três dimensões: o domínio da linguagem da máquina e de programação, dos meios que o computador traz como possibilidade de uso em determinada situação, das

limitações que cada um possui frente às tecnologias. O tempo é outro elemento influenciador diretamente nas ações do professor, devendo ser considerado em três aspectos: tempo de dimensão temporal, tempo de trabalho e tempo de preparação. O autor aponta também o método, como uma questão que precisa estar clara para o professor: as questões pedagógicas e didáticas de cada curso. Transpondo para os estágios na EaD, consideramos que estas tornam-se tão ou mais importantes de serem pensadas pelos professores ao envolverem-se com essa modalidade de educação. Tanto o domínio tecnológico, como o tempo e o método influenciam diretamente na condução dos estágios e definem as ações que devem ser seguidas pelo professor na preparação, encaminhamento, acompanhamento e avaliação do estágio, e demais envolvidos.

Nos projetos pedagógicos dos cursos pesquisados, essas três dimensões, domínio tecnológico, tempo e método, encontram-se contempladas, de forma explícita ou não tão evidente. A fala dos coordenadores e os planos de estágio revela a necessidade de o professor conhecer e ampliar o domínio da linguagem da máquina, dos meios e de suas limitações. A máquina pode contribuir ou impor dificuldades no encaminhamento e orientação dos estágios. Como incluir a máquina em favor da comunicação, do envolvimento do aluno e da aproximação entre os personagens do estágio e os espaços de sua realização? Também, o tempo é considerado: tempo de realização dos estágios, de cada etapa e de cada atividade, tempo de trabalho e preparação, que implica na dedicação do docente com o estágio, na preparação, no acompanhamento, na mediação dos fóruns, nas *webconferências* e *videoconferências*, na orientação dos tutores, na participação de encontros presenciais e reuniões com o corpo docente, etc. Assim visto, o estágio em cursos EaD demanda maior tempo de dedicação do professor do que aquele dos cursos presenciais. Por essa questão, passam condições de trabalho, remuneração, disponibilidade, entre outras.

Outrossim, é presente, na fala dos coordenadores e nos planos de estágio, a preocupação com o método, ou seja, com as questões pedagógicas do estágio. Em todos os cursos, o estágio é concebido como componente curricular, organizado em forma de disciplina, em que há um ou mais professor responsável pela sua organização. Conforme a Deliberação n.º 02/09, do Conselho Estadual de Educação do Paraná, é obrigatório um plano de estágio, sendo esse elaborado pelo professor da disciplina. Nas instituições investigadas, esse plano é minucioso e explicita o passo a passo do estágio, incluindo discriminação das atividades, carga horária, orientações aos alunos sobre apresentação, preenchimento de documentação, atividades, prazos, entre outros.

Observamos que, no tocante ao encaminhamento das atividades, o plano é expresso de forma detalhada com o intuito de suprir a ausência de momentos presenciais nos quais o professor explicita passo a passo as etapas do estágio, como ocorre no ensino presencial. Reservam-se encontros presenciais ou a distância, mediados pelas tecnologias, para reflexões acerca das questões pedagógicas que envolvem a prática docente e a realidade escolar.

O planejamento, também, assume conotação ainda mais essencial, uma vez serem esses elementos transcritos pelo professor na elaboração do plano. Se, no estágio do ensino presencial, a atuação do professor é vista como “mais importante” nos momentos presenciais de explicação do funcionamento do estágio, na EaD essa importância é fortemente evidenciada no planejamento, pois prevalece a necessidade de transpor para um documento escrito, e de forma explícita, todas as ações a serem realizadas em uma atividade presencial, com acompanhamento a distância.

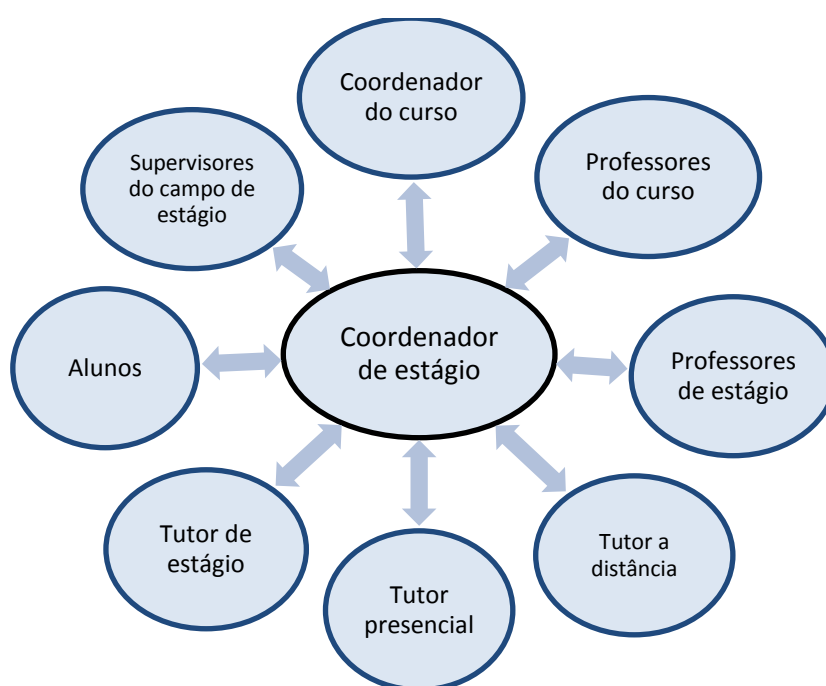
Em todos os cursos pesquisados há encontros iniciais para explicitação do encaminhamento dos estágios. Na UFPR e UEPG, os encontros são presenciais. Na UEM e UNICENTRO, por meio de videoconferência, ou seja, mediados pelas tecnologias. Porém, os coordenadores entrevistados declararam não ser suficientes, porque há uma ansiedade dos alunos no início, em especial do primeiro estágio. Quanto mais detalhado e explicitado for o estágio no plano, mais tranquilo transcorre, maior é a independência e autonomia do aluno e menor a necessidade de encontros presenciais com o professor orientador.

O plano é antecedido pelo desenho do estágio no curso e o modelo é pensado na construção do Projeto Pedagógico, que já traz orientações gerais sobre a realização e o regulamento do estágio. Esse desenho é construído não só pelo professor orientador, mas pelo corpo docente ou, pelo menos, apresentado a esse na elaboração do Projeto. A participação na organização dos estágios sofre alterações de uma instituição para outra. Na UEM, o estágio fica a cargo do Curso de Graduação em Pedagogia e seus departamentos, em conjunto com os Departamentos de Letras, Matemática, Biologia, Ciências, Geografia e História. Na UEPG, UFPR e UNICENTRO, compete ao professor orientador, docente da universidade, elaborar, desenvolver e avaliar a proposta de estágio.

Independente das alterações processadas no interior dos cursos constatou-se a necessidade de um conhecedor para acompanhar o desenrolar de todos os estágios e ter conhecimento total do processo. A fala dos coordenadores destaca o reconhecimento da importância do coordenador de estágio como elemento articulador central de todas as ações pensadas e desenvolvidas no estágio. Na UEM, UEPG e UNICENTRO, o coordenador de

estágio já existiu desde o início dos estágios nos cursos, cabendo-lhe orientar e acompanhar o estágio desde sua criação. Na UFPR, a coordenação foi instituída após a primeira turma, quando se evidenciou a imprescindibilidade de um professor que conhecesse os estágios, transitasse pelo planejamento, coordenasse os trabalhos, orientasse e professores e acompanhasse todas as etapas de todos os estágios a serem realizados. Dessa necessidade e com essa finalidade, foi criada a figura de coordenador de estágio.

O coordenador de estágio desenvolve função semelhante nas instituições: é o pilar central do estágio no qual se assentam todos os envolvidos. Pode ser assim representado:



Fonte: a própria autora

Figura 5 - O coordenador de estágio nos cursos EaD

O coordenador de estágio mantém relação direta, de maior ou menor intensidade, com todos os integrantes do estágio: conhece procedimentos, normas e documentação da universidade; coordena reuniões e ações relativas ao estágio; participa das decisões e da organização; assessora professores, tutores, supervisores do campo de estágio e alunos; intervém quando solicitado ou instala-se algum contratempo comprometedor dos estágios.

O encaminhamento da orientação do estágio supervisionado, contudo, compete ao professor, apesar de a orientação direta não se efetivar, pois está separado geograficamente do aluno. A distância não minimiza a importância do professor. Pelo contrário. Acirra ainda mais

a necessidade do envolvimento desse profissional e o torna imprescindível no estágio na EaD. O quadro a seguir, representa sucintamente sua importância nesse estágio.

O PROFESSOR E O ESTÁGIO NA EAD
Nos cursos pesquisados: o professor de estágio migrou do presencial e transpôs sua experiência para EaD. É responsável por toda a organização da disciplina. Preserva funções realizadas no ensino presencial e assume outras funções, tais como produção do material da disciplina, utilizando linguagem dialógica; elaboração de planos, tendo em vista que o acompanhamento é realizado por outro; trabalho em equipe com profissionais de áreas técnicas. Semelhante ao presencial os professores defendem a formação crítica. Porém, a organização e encaminhamento do estágio ainda revelam a prevalência de um caráter técnico e reprodutivista. Foi instituída a figura do coordenador de estágio que atua como pilar central que mantém relação direta com todos os envolvidos.
Considerações: Na EaD o professor é a cabeça do estágio. A ele cabe a elaboração da sua arquitetura, exigindo-lhe maior tempo de dedicação. Compete ao professor a produção de material para além do caráter instrucional e a formação de um professor crítico. Diferente do estágio presencial, no qual o professor realiza encontros presenciais para reflexões e acompanhamento, na EaD, os encontros são poucos e restritos ao repasse de informações. Ocorre de forma presencial ou à distância. Há um distanciamento entre professor e aluno que denuncia a necessidade da busca por alternativas para essa aproximação. O coordenador de estágio tem sua função fortalecida e atua como articulador de todos os envolvidos no estágio.

Fonte: a própria autora

Quadro 10 – Síntese do professor no estágio na EaD

Além da distância, o número de alunos que realizam concomitantemente o mesmo estágio impossibilita que o professor realize o acompanhamento direto. Surge a necessidade do envolvimento de outra figura para a mediação entre escola campo, aluno, instituição e professor, que é o tutor. Julgamos necessário conhecer também como se efetiva a participação do tutor no estágio dos cursos a distância.

4.3.2 O tutor e o estágio nos cursos de Pedagogia à distância

Assim como o professor, o estágio em cursos a distância demanda a necessidade de outra figura importante, o tutor. A atuação da tutoria é essencial para o bom desenvolvimento do estágio. O diálogo e a sintonia na relação do tutor com o professor, o aluno e outros personagens é fundamental para a mediação e o bom desenvolvimento do estágio (RELA, 2010). O tutor constitui peça-chave na EaD e no estágio: desempenha função semelhante a outras disciplinas; acompanha o aluno para compreender as atividades, cumprir os prazos,

participar das discussões dos fóruns e *chats*; comunica-se diretamente com o professor; auxilia na avaliação das produções discentes; cria planilhas com as participações dos alunos, etc. (SCHNEIDER, 2014).

Nas instituições que compõem a UAB, há funções de tutor presencial e a distância, mas não um modelo padrão de tutoria. Cabe às instituições definirem a estrutura organizacional da tutoria em seus cursos e o envolvimento de cada tutor nos estágios.

Nos cursos pesquisados, encontramos variações interessantes na participação dos tutores nas diversas atividades. Para tornar mais claro o envolvimento desses profissionais, faremos inicialmente uma breve apresentação sobre a tutoria em cada instituição pesquisada, com o intuito não de qualificá-las, mas de apresentar as diferenças e aproximações que residem em cada modelo de tutoria.

4.3.2.1 O tutor e o estágio na UEM

Na UEM, o aluno é assistido nas disciplinas do curso por dois tutores, como indicam os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância que apontam as referências para regulamentação e integração da tutoria no sistema UAB. Um tutor atende presencialmente e outro, de forma remota.

Com relação ao acompanhamento do estágio, essa atribuição recai sobre o tutor presencial. O tutor a distância pouco se envolve com o estágio: apenas abre o fórum de participação entre alunos e tutor presencial, e lança as notas encaminhadas pelo tutor presencial.

Segundo a coordenadora de estágio, o tutor presencial é responsável pela operacionalidade do estágio: faz a mediação e preparação dos documentos, ou seja, orienta e acompanha o preenchimento e a tramitação dos documentos de estágio, tais como, convênio com as escolas campo, termo de compromisso e seguro.

Em sua fala, expressou que o tutor presencial exerce o papel semelhante ao professor orientador ou supervisor de estágio, acompanhando o aluno na escola campo e nas atividades fora da escola. Ele assiste às intervenções dos alunos e os avalia. A avaliação do aluno é composta por duas aferições: a primeira relativa aos planos de aula e regência, e a segunda refere-se ao relatório final de estágio. Além de avaliar, o tutor orienta o aluno durante a

realização dessas atividades. Para a regência ou a intervenção, o professor orientador do estágio encaminha uma ficha ao tutor de sala.

Antecedendo as atividades, são realizadas reuniões dos professores orientadores do estágio e tutores presenciais. Nestas, são apresentados e discutidos os modelos de planos de aula, as fichas de avaliação e outros procedimentos de execução ou avaliação do estágio. Segundo a coordenadora de estágio, nessas reuniões, os tutores podem opinar, tirar dúvidas e remodelar os instrumentos, conforme as necessidades apontadas.

Os estágios são realizados por área de conhecimento e cada um é assistido por professores das diversas áreas. Assim, fichas de avaliação, modelos de plano de aula e de relatório variam de uma área para outra. O tutor presencial acompanha todos os estágios. Assim, são necessários encontros presenciais ou via *web* para as orientações específicas de cada estágio, visto não ser adotado um único modelo para todos os estágios. No decorrer dos estágios, não há reuniões dos professores com os alunos diretamente. Há uma *web*conferência no início de cada estágio. As reuniões são realizadas com os tutores que, por sua vez, repassam-nas aos alunos.

Também há fóruns que permanecem abertos durante todo o período de realização do estágio. O professor abre um fórum para atendimento ao tutor presencial. O tutor a distância abre outro fórum para atendimento ao aluno, sendo este aberto por polo. Apesar de o fórum ser aberto pelo tutor a distância, a mediação é realizada pelo tutor presencial. Os encontros coletivos são realizados por meio dos fóruns. Não há encontros presenciais: ocorrem entre o tutor presencial e os alunos, nos polos.

Compete ao tutor presencial sanar as dúvidas dos alunos com relação ao estágio. É a esse tutor que o aluno recorre quando tem dúvidas. Se a dúvida persiste, o tutor presencial leva-a ao fórum. Há uma assistência permanente ao tutor presencial, tanto pelos professores orientadores como pela coordenadora de estágio. Permanece, ainda, uma linha de comunicação aberta o tempo todo, podendo ser via fórum ou telefone.

4.3.2.2 O tutor e o estágio na UEPG

Para atendimento às disciplinas do curso, o modelo de tutoria na UEPG segue os preceitos da UAB, com tutor a distância e tutor presencial. Porém, estes não se envolvem

diretamente nas atividades de estágio. Foi criada a figura de um tutor específico para atendimento ao estágio: o tutor de estágio. Ele acompanha o aluno nas atividades de estágio planejadas e, a partir dos critérios apontados pelo professor da disciplina de estágio, faz encontros presenciais nos polos para orientar os alunos.

Sua inserção no curso ocorre por meio de seleção, no qual uma das exigências é experiência na área de ensino na Educação Básica. Segundo o coordenador do curso, todos os tutores de estágio residem na cidade sede da universidade, possuem experiência no ensino superior e titulação, sendo 50% mestres. Participam de formação e são acompanhados pelo Núcleo de Educação a Distância da UEPG (NUTEAD). Durante o período de realização do estágio, há reuniões periódicas entre professores de estágio, coordenação de estágio, coordenação do curso e tutores de estágio. Além das reuniões, esses tutores atuam junto aos professores, repassando informações sobre como está transcorrendo o estágio dos alunos.

É o tutor de estágio que faz a mediação entre professor e aluno. Atende a um grupo de, no máximo, 30 alunos, com funções específicas. Vai ao polo e realiza encontros presenciais com os alunos para orientação. São, pelo menos, três encontros presenciais, sendo acrescentados outros, se houver necessidade. Acompanha o aluno nas atividades propostas pelos professores no estágio, tais como, preenchimento da documentação, elaboração de planos de aula e dos relatórios. Entra em contato com a escola campo, mantém contato permanente e verifica se o aluno está cumprindo as atividades. Porém, não vai à escola campo, pois o estágio nem sempre tem a exigência de ser realizado na cidade polo. Orienta o preenchimento da documentação e das fichas de estágio, recolhe-as e encaminha-as ao professor. Igualmente, auxilia o supervisor técnico, pedagogo ou professor da escola responsável pela supervisão e avaliação do aluno no campo de estágio, inclusive nas atividades de regência. Acompanha a avaliação do aluno, recolhe as fichas de avaliação, faz as aferições e encaminha ao professor de estágio, que faz os registros de notas. Abre fóruns e faz a mediação durante a realização de cada estágio.

Durante o período de realização dos estágios, são realizadas *webconferências* pelos professores, sendo estas acompanhadas pelos tutores de estágio. Na *webconferência* de abertura, esses tutores já são apresentados pelos professores, assim como as funções a serem desenvolvidas no decorrer do estágio. Já nesse início, o aluno é orientado a buscar auxílio com esse tutor e procurá-lo para sanar suas dúvidas. Assim, o tutor de estágio acompanha, de forma remota, o aluno durante toda a realização do seu estágio.

Para encerramento de cada estágio, é realizado um seminário nos polos, no qual é feita uma apresentação do que foi desenvolvido no estágio. Neste, o aluno é avaliado por uma banca, da qual participa o tutor de estágio e mais dois integrantes, podendo ser o professor do estágio, outros professores dos cursos, tutor presencial ou o tutor distância.

4.3.2.3 O tutor e o estágio na UFPR

Nas disciplinas do curso de Pedagogia, a UFPR conta com tutor presencial e a distância para acompanhar os alunos. Esse era o modelo inicial, delineado no projeto pedagógico. O curso é anual e o aluno segue com, pelo menos, seis disciplinas durante todo um ano letivo, sendo acompanhado por esses tutores. No entanto, segundo a coordenadora do curso, durante a implantação do curso, perceberam demandar o estágio maior atenção, pois impunha mais tarefas que sobrecarregavam o tutor presencial, comprometendo o bom andamento do curso. Essas necessidades fizeram surgir uma nova composição da tutoria, com a instituição do tutor de estágio. Para a inserção desse tutor no quadro de profissionais atuantes na EaD, a instituição teve de fazer algumas adequações na tutoria, visto a UAB prever apenas tutor presencial e a distância. O tutor de estágio é alocado no polo para atender aos alunos no que concerne ao estágio, sendo um tutor por polo. É contratado por processo seletivo que tem como uma das exigências experiência docente na Educação Básica e residência na cidade polo.

O envolvimento desse profissional trouxe um tratamento diferenciado ao estágio. O trabalho na EaD acontece em rede, cada um exercendo uma função. No tocante ao estágio, essa rede exige um trabalho em conjunto, pois é ainda mais complexa, defende a coordenadora. O professor organiza a disciplina com apoio dos tutores e cada um se envolve, exercendo papel diferenciado. O tutor a distância acompanha todo o processo de forma *on-line*, orienta e corrige as tarefas postadas no AVA, auxilia e dá retorno ao aluno sobre relatórios, diários de campo, etc. É, também, responsável pela avaliação do aluno, fazendo os lançamentos no AVA. No entanto, essa avaliação necessita ser confirmada pelo professor da disciplina. O tutor presencial acompanha todo o processo e auxilia o aluno na feitura das atividades, como plano de aula, entre outras. Participa também nos encontros presenciais com

os professores, que ocorrem periodicamente nos polos para tratar dos estágios. Tanto o tutor a distância como o presencial, respondem às dúvidas dos alunos, quando solicitado.

No entanto, a assistência ao aluno permanece ao encargo do tutor de estágio. Atua com o aluno nas atividades realizadas nas escolas campo e fora dela. Faz o contato com as secretarias municipais e escolas, restringindo um número específico de escola que possa atender e transitar pelos seus espaços. Providencia o convênio, quando necessário. Auxilia o aluno no preenchimento da documentação que regulariza seu estágio. Faz visitas às escolas campo durante todo período de realização do estágio para acompanhar o aluno. Ajuda aos professores regentes no tocante aos estagiários. Acompanha e avalia as intervenções, junto com o professor regente da sala que também avalia.

Nos polos, o tutor de estágio faz a distribuição dos alunos por escolas conveniadas. Assessora nas atividades previstas para realização fora do campo de estágio, tais como, auxiliar nas tarefas propostas pelos professores, na produção do diário de campo, elaboração dos planos de aula e dos relatórios, entre outras. Participa e acompanha o aluno nos encontros presenciais e faz a mediação, recorrendo ao professor para sanar dúvidas dos alunos.

O estágio prevê a realização de encontros presenciais com os professores, sendo, pelo menos, três ao ano. Também são realizadas videoconferências com os professores, quando solicitadas. O tutor de estágio participa desses momentos.

Ao final do ano letivo, é realizado um seminário na sede da instituição para apresentação do que foi desenvolvido nos estágios. Essa não é uma atividade de estágio, mas uma disciplina já prevista no curso. Os tutores de estágio participam desse seminário e auxiliam os alunos na organização de suas apresentações.

4.3.2.4 O tutor e o estágio na UNICENTRO

A tutoria no curso de Pedagogia a distância da UNICENTRO acompanha o modelo previsto nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância e no sistema UAB, sendo composta por tutor presencial e a distância. No entanto, para os estágios, essa configuração sofreu alterações, sendo incorporados ao processo dois tutores específicos, a distância e presencial.

O tutor presencial de estágio auxilia o aluno com a organização da documentação: providencia, orienta o preenchimento, recolhe e encaminha à instituição. Organiza e atende o aluno em encontros presenciais, auxiliando na elaboração dos planos de aula, organização dos relatórios, etc. Faz contato com a escola campo, realiza visitas às escolas durante o período de realização dos estágios. Também, repassa, ao professor orientador do estágio ou ao professor da disciplina, as dúvidas ou situações que necessitem de intervenção da instituição. O tutor a distância também orienta o aluno no estágio. Faz a mediação do fórum, repassa informações, responde dúvidas e avalia as atividades. Esse tutor cumpre uma carga horária de doze horas na instituição e atua de forma conjunta com os professores.

Além do professor da disciplina, foi incorporado o professor orientador de estágio. Esse professor atua diretamente com os tutores, vai ao polo quando necessário ou solicitado. Acompanha o estágio em todo seu período de realização.

Segundo a coordenadora do curso e do estágio, para o estágio transcorrer com tranquilidade e alcançar seu objetivo, foi instituída uma dinâmica diferente das demais disciplinas. Já no início, é gravada e disponibilizada no AVA uma videoaula explicativa. Quando a disciplina começa, são realizadas *webconferências* do professor com os alunos para apresentar as atividades e sanar dúvidas. Os tutores participam dessas *webconferências* e, a partir delas, dão prosseguimento às orientações do estágio. Porém, anteriormente a essa abertura, são realizadas reuniões com os tutores a distância e presenciais, nas quais são apresentadas e explicadas todas as etapas e as funções de cada um.

O estágio possui momentos diferenciados, nos quais a participação dos tutores também varia. Nos que envolvem a escola campo, a responsabilidade fica ao encargo do tutor presencial. Na organização dos planos de aula, o tutor presencial auxilia, mas a orientação recai sobre o tutor a distância. Em um terceiro momento, após a elaboração dos planos, é realizado um seminário nos polos para apresentação e avaliação dos mesmos. Participam desses seminários os professores orientadores de estágio e o tutor a distância e presencial. O aluno só é liberado para intervenção após o seminário, visto que esse serve como avaliação e pode apontar a necessidade de melhorias. Aprovada a intervenção no seminário, o aluno volta à escola campo para realização da intervenção. Esta é avaliada pelo professor regente, sob a orientação e assessoria do tutor presencial. Quando há dúvidas, este recorre ao professor orientador de estágio. A etapa seguinte é produção do relatório final. Nessa etapa, o tutor presencial auxilia na elaboração, mas a avaliação é realizada e lançada no AVA pelo tutor a

distância. No entanto, são apresentadas, discutidas e validadas pelo professor orientador de estágio.

4.3.2.5 Confluências e divergências da tutoria no estágio a distância

Assim como o professor nos cursos de Pedagogia a distância, a tutoria exerce um papel fundamental no desenvolvimento do estágio. Algumas funções realizadas pelo professor nos cursos presenciais são transpostas para um tutor na EaD, como o acompanhamento do aluno em todas as etapas do estágio. Recai sobre o tutor a responsabilidade de acompanhar o estágio e zelar para que ocorra dentro das determinações das instituições, bem como para que o aluno cumpra todas as etapas previstas nos planos de estágio.

Apesar de aparentemente simples, esse é um processo complexo, pois extrapola as práticas convencionais e consolidadas no ensino presencial. O estágio é o mesmo e possui o mesmo valor no curso. Porém, requer formas diferenciadas de concebê-lo, visto que o professor do estágio e aluno não estão juntos. Há de se contar, então, com a terceira figura, os tutores. O tutor atua como mediador, desempenhando um papel de professor auxiliar (SCHNEIDER; SILVA; BEHAR, 2013) e acompanhando o aluno de forma presencial ou a distância, na realização de todo o estágio.

Os Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007) e a Resolução CD/FNDE Nº 26, de 5 de junho de 2009, preveem as funções a serem exercidas pelos tutores no tocante à EaD. Essas funções adequam-se às disciplinas. No entanto, com relação aos estágios, as funções dos tutores são ampliadas e remodeladas, abrangendo atribuições não previstas nesses documentos. Para Schneider, Silva e Behar (2013), o tutor é um agente motivador e orientador que acompanha, avalia e tem conhecimento sobre o conteúdo. Auxilia o aluno, esclarece dúvidas, promove suporte e fornece orientação de forma organizada e planejada, desempenhando funções diversas:

Garcia Aretio (2001) expõe que existem três funções principais para o tutor: a orientadora, centrada na área afetiva; a acadêmica, relacionada ao aspecto cognitivo; e a institucional, referente ao relacionamento entre aluno e instituição. Já Loyolla (2009) apresenta algumas atividades de tutoria: orientar sobre a melhor forma de utilização do material, solucionar dúvidas, realizar orientações individuais ou em grupo, orientar quanto ao uso dos materiais de aprendizagem e quanto ao uso adequado das mídias, assim

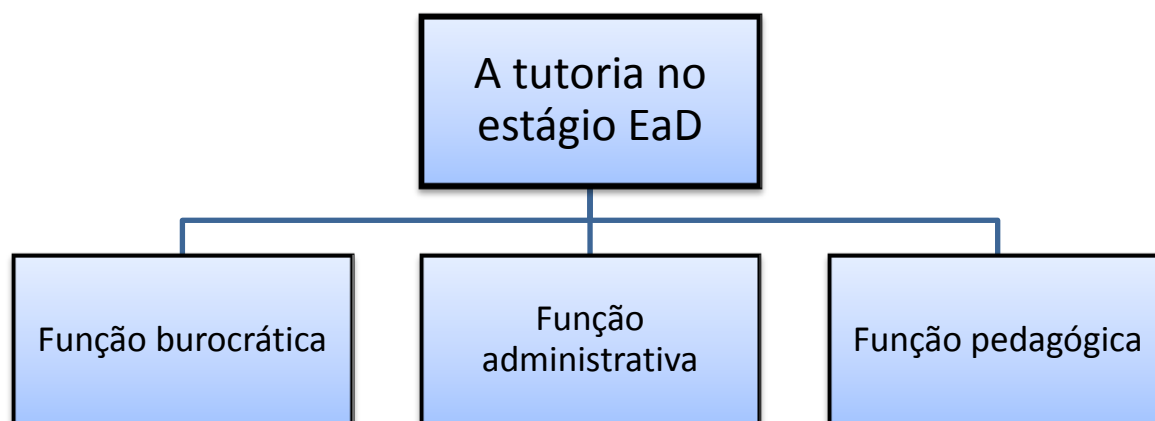
como nos protocolos de comportamento e nas comunicações entre colegas e entre formadores e alunos (SCHNEIDER, SILVA e BEHAR, 2013, p. 160).

Essas funções estão intrinsecamente imersa no estágio. Porém neste, o papel do tutor vai além, absorvendo novas funções, como o assessoramento nos trâmites burocráticos, documentação, elaboração de planos e relatórios, entre outras. As funções orientadora, acadêmica e institucional fundem-se e somam-se a outras. As atividades dissolvem-se nos trâmites dos estágios. Esses e outros estudos expressam olhares diversos sobre a tutoria e influenciam a elaboração dos modelos e dos próprios documentos oficiais.

Os estudos influenciam e os documentos oficiais orientam o modelo de tutor adotado por cada instituição. Uma visão mais apurada sobre as atribuições desempenhadas pelos tutores nos estágios dos cursos pesquisados possibilita-nos a afirmar que a função da tutoria descrita nos documentos oficiais, bem como as atribuições apresentadas pelos estudiosos são insuficientes para contemplar o quadro de funções desenvolvidas pelos tutores com relação ao estágio. Há um alargamento dessa função e uma sobrecarga de atribuições concedidas aos tutores que não se encaixam no modelo apresentado nos Referenciais e na UAB.

O olhar simplista e aligeirado sobre os aspectos não possibilita a compreensão da importância do tutor nesse processo, conduzindo a uma visão distorcida e fragmentada da complexidade que envolve o estágio a distância. Prender-se a esse modelo incorre no risco de impor limitações ao estágio, tornando-o um mero cumprimento de componente curricular, atribuindo-lhe um caráter reprodutivista e modelador da prática docente (PIMENTA, 2010; PIMENTA; LIMA, 2010; FREITAS, 1996; PICONEZ, 1991; LIMA, 2012).

Os modelos de tutoria apresentado nos cursos pesquisados possibilitou-nos a elaboração de um modelo representativo das funções desenvolvidas pela tutoria com o estágio, incluindo as já previstas nos documentos oficiais.



Fonte: a própria autora

Figura 6 – A tutoria no Estágio EaD

Em relação às funções dos tutores, as variações entre as instituições são insignificantes ou mesmo inexistentes. Variam os modelos diferenciados que incluem personagens diferenciados, porém mantêm-se as funções, distribuídas em burocráticas, administrativas e pedagógicas, entrecruzando-se.

Sobre a função burocrática, os tutores são responsáveis pela mediação do aluno e da escola campo com a documentação. Recebem os documentos, orientam o preenchimento e a tramitação. Conferem-nos e encaminham-nos à instituição. A documentação inclui, além de convênios, termos de compromisso e seguro, documentos de cunho pedagógico, tais como, fichas de observação ou diário de campo, fichas de avaliação, planos e relatórios.

Como função administrativa, compete ao tutor: a organização presencial do estágio, isto é, organizar o ambiente para encontros presenciais com alunos e professores; participar desses encontros; realizar reuniões e participar de atividades a distância, tais como, videoconferências e *webconferências*; contatar e frequentar o campo de estágio; orientar a realização do estágio e zelar pelo cumprimento das atividades.

A função pedagógica é mais ampla e complexa, pois pressupõe o acompanhamento do aluno nas atividades no campo de estágio e fora dele. Cabe ao tutor orientar o aluno nas atividades de leitura e reflexão de textos, no contato com o campo de estágio, na realização das observações, produção de diários de campo ou relatos de observação, elaboração de planos de aula, realização da intervenção ou regência, organização e apresentação em

seminário, e elaboração de relatórios. O tutor deve acompanhar os alunos, esclarecer dúvidas, orientar a aprendizagem e animar as discussões (SARAIVA, 2010).

Apesar dessas funções, a exigência da qualificação acadêmica do tutor, geralmente, é inferior a do professor e contribui com o barateamento da EaD (SARAIVA, 2010), pois recebem remuneração menor. O tutor atende a um número de alunos superior àquele do professor no estágio presencial. Porém, segundo os coordenadores dos cursos pesquisados, desempenham o mesmo papel.

As exigências feitas à tutoria reacendem a discussão sobre seu papel. Considerar as atribuições desempenhadas pelos tutores no estágio requer que seja revista a posição sobre o tutor ser ou não professor. Põe por terra o argumento que apenas faz mediação, pois participa na elaboração e avaliação das intervenções. O olhar sobre as funções do tutor perante o estágio aponta para a necessidade de revisão dessas funções junto aos documentos oficiais, bem como o reconhecimento do papel e da importância desse profissional no processo de formação.

Percebemos que, nos estágios das universidades pesquisadas, os tutores desempenham as funções burocráticas, administrativas e pedagógicas, todavia, com configuração diferenciada. As necessidades de cada instituição, atreladas à concepção de curso e à realidade local, entre outros fatores, conduziram à instituição de outros tutores com função específica de atendimento ao aluno nas atividades de estágio. Contudo, ainda esbarram em questões burocráticas de contratação de pessoal, visto serem contratados por meio de bolsas determinadas e controladas por um órgão gerenciador, a CAPES.

Não encontramos um modelo único de tutoria como o previsto nos referenciais e nos documentos da UAB. Cada instituição criou um modelo para se adaptar à sua realidade e às suas necessidades locais. Das instituições pesquisadas, a UEM mantém o modelo mais próximo do previsto nos documentos oficiais, atuando com dois tutores: presencial e a distância. Porém, o tutor a distância pouco se envolve no estágio, pois esta é considerada uma atividade presencial. O tutor presencial atua com o estágio de forma semelhante ao professor orientador no ensino presencial, ou seja, foi transposto para ele as atribuições de documentação, orientação, acompanhamento e avaliação do aluno.

A UEPG, UFPR e UNICENTRO instituíram a figura do tutor de estágio. No entanto, em cada instituição, este exerce função diferenciada. Na UEPG, permanece na sede da instituição, presta assistência ao aluno e vai ao polo em situações esporádicas. Na UNICENTRO, foi incorporado um tutor presencial e um tutor a distância, específicos para

atendimento ao estágio. A UFPR adotou um tutor de estágio presencial por polo, respondendo pelo acompanhamento dos alunos nos polos e campos de estágios.

Apesar da inserção do tutor de estágio, acreditamos ainda haver necessidade de maior acompanhamento do aluno no campo de estágio. Embora não haja menção das universidades pesquisadas, acreditamos que uma possibilidade que se apresenta, é a instituição de um tutor regente como demonstra Oliveira (2012). O tutor regente é um professor da escola campo de estágio. Para função, há a necessidade de formação que pode ser realizada em cursos de extensão ofertados pela universidade, sendo-lhe ofertada certificação. Outra possibilidade seria a oferta de bolsa de auxílio financeiro. O envolvimento de professores da escola básica pode promover o fortalecimento da relação escola e universidade, aproximando o aluno estagiário da realidade escolar. Certamente, o acompanhamento do aluno no campo de estágio por um tutor regente, proporciona ganhos a sua formação.

A diferença nos modelos denotam as dificuldades e limitações em adotar um modelo único e nos remete a crer que podemos apontar parâmetros, mas não tecer padrões de tutoria, restringindo suas funções, como as disponíveis no portal da UAB¹². Já passada quase uma década da instituição da UAB, faz-se necessário rever as funções do tutor, no sentido de incluir funções específicas para acompanhamento de atividades práticas, como, o estágio. Possivelmente, deixar espaço aberto para a inclusão da figura de um terceiro tutor, ou seja, o tutor de estágio, pois o modelo instituído até o presente momento fere os princípios de liberdade e autonomia das instituições e conduz à busca de alternativas para adaptarem seus modelos ao padrão da UAB.

As contribuições das instituições podem levar ao envolvimento do tutor no processo decisório dos estágios, isto é, no planejamento. Os tutores presenciais conhecem e convivem com a realidade escolar na qual o estágio se realiza, podendo contribuir com reflexões: é o elo entre o campo de estágio e a instituição. Assim, tanto mais forte e consolidada será essa ligação quanto mais inserido for o tutor presencial. As atribuições, porém, que o tutor presencial desempenha com as demais disciplinas simultâneas ao estágio inviabilizam essa participação. Se no ensino presencial o curso conta com o professor de estágio específico para acompanhamento do aluno, por que também não estender à EaD e adotar um tutor específico para o estágio? Porém, não se pode restringir suas funções, pois compete a cada instituição traçar esse perfil e incluir esse tutor, conforme projeto pedagógico e contexto. Nas instituições pesquisadas, isso é realidade.

¹² Atribuições da tutoria, segundo o Portal da UAB podem ser encontradas no *site*: <<http://uab.capes.gov.br/index.php>>.

Outro aspecto que requer atenção é a formação do tutor. As instituições pesquisadas demonstraram preocupação em ofertar formação aos tutores. No entanto, é realizada no interior das instituições, em serviço, nos moldes de “treinamento” de atividades a serem desempenhadas e no uso das tecnologias e do AVA. No tocante ao estágio, a formação é voltada ao repasse de informações e orientações sobre o estágio a ser desenvolvido. Há de se fortalecer a formação contínua, promovendo encontros, discussões, reflexões, grupos de estudo, entre outras formas. O tutor deve ser envolvido no planejamento do estágio, porém revisões precisam ser constantes e resultantes também dos encontros de formação. O envolvimento do professor da escola campo também é enriquecedor, pois traz o olhar e as contribuições do campo de trabalho.

Na EaD, ainda se percebe um distanciamento entre quem planeja, o professor, e quem executa, os tutores. Ambos necessitam caminhar juntos, sendo parceiros no estágio na EaD. Porém, cada personagem com função diferenciada. Na EaD, o envolvimento da tutoria no estágio, pode ser representado de forma resumida no quadro a seguir.

O TUTOR E O ESTÁGIO NA EAD
Nos cursos pesquisados: é transposta para o tutor a função de acompanhamento do estágio organizado pelo professor. Na UEPG, UFPR e UNICENTRO foi criada a figura de um tutor de Estágio. Na UEM essa função foi incorporada ao tutor presencial. Os tutores realizam assessoramento nos trâmites burocráticos, na documentação e na elaboração de planos e relatórios. Exercem função burocrática, administrativa e pedagógica, apresentando-se de forma diferenciadas em cada instituição. As instituições ofertam formação ao tutor, sendo mais voltada a aspectos técnicos.
Considerações: Nos cursos presenciais há inexistência de tutoria. Na EaD, o tutor é peça chave no estágio ao lado do professor. Não há um modelo único de tutoria para atender ao estágio. Esta possui variações. No entanto, desempenham funções que são realizadas pelo professor nos cursos presenciais. Acompanha o aluno em nas etapas do estágio dentro e fora das instituições. Recai sobre ele, um acúmulo de funções que ocasiona sobrecarga de atividades, pois as funções orientadora, acadêmica e institucional fundem-se e somam-se a outras. A tutoria exerce função burocrática, administrativa e pedagógica. Prevalece Necessidade de formação do tutor, com vistas a envolvê-lo no planejamento e decisões, constituindo um trabalho em rede.

Fonte: a própria autora

Quadro 11 – Síntese do tutor no estágio na EaD

O amadurecimento da tutoria no estágio na EaD, implica na necessidade de realização de um trabalho em rede. A fala da coordenadora da UFPR transparece a necessidade da compreensão de um trabalho em rede, quando se pensa no estágio a distância. Mas essa mesma necessidade estende-se também à formação dos tutores. A formação não pode ser só

técnica, considerando a proposta de formação e um professor crítico, apresentados nos projetos pedagógicos dos cursos. As leituras, pesquisas, discussões e reflexões que envolvem os professores também devem ser estendidas ao tutor, personagem importante no processo de formação do futuro professor.

Muitos outros aspectos ainda precisam ser lapidados no tocante à formação e atuação do tutor no estágio em cursos a distância. As ações das instituições caminham nesse sentido. A análise dos projetos pedagógicos e a fala dos coordenadores dos cursos retratam um amadurecimento da equipe no sentido de propor ações e melhorias no envolvimento da tutoria. Porém, outros fatores também merecem atenção, como o AVA.

4.3.3 O AVA no estágio à distância

Na EaD, o uso das ferramentas tecnológicas potencializam um fazer pedagógico que desterritorializa o conhecimento, possibilitando que o que era exclusivo da sala de aula se estenda a fontes diversas (RELA, 2010), como o AVA, já é proposto no projeto pedagógico do curso.

O Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Orientado a Objetos) é o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), adotado nas universidades pesquisadas. Essa plataforma de código aberto livre e gratuito, bastante utilizada na aprendizagem distância (DIAS; LEITE, 2010), tem se tornado uma escolha comum nas instituições que ofertam EAD, com uso reforçado em razão da adoção pela UAB (MATTAR, 2012).

A escolha do AVA necessita contemplar as condições da instituição e dos alunos, uma vez que o “[...] indicativo da forma de comunicação e meio em que vai se desenvolver determinada atividade é dado pelas características do contexto, pelos objetivos pedagógicos e pelas condições de deslocamentos dos participantes” (ALMEIDA, 2006, p. 211). O meio comunicacional não garante a qualidade do processo educacional: são os objetivos pedagógicos e as características do contexto que indicam o meio mais adequado para a formação (ALMEIDA, 2006).

Entretanto, “[...] não podemos analisar os AVA apenas como ferramenta tecnológica. É necessário avaliar a concepção de currículo, de comunicação e de aprendizagem utilizada

pelos autores e gestores da comunidade de aprendizagem” (SANTOS, 2006, p. 227). A adoção do AVA implica em um olhar sobre a dimensão política e tecnológica (GOMES, 2007). Política, incluindo os custos de desenvolvimento, tempo de produção, nível de personalização e necessidade de ferramentas. Tecnológica, com o intuito de considerar as ferramentas de cooperação e interação (fórum, lista de discussão, mural, *wikis*, *chat*, quadro branco), ferramentas específicas de trabalho (diário de bordo, *portfolio*, mapas conceituais), ferramentas de coordenação (estrutura, material de apoio, FAQs, tutorias, guia de aluno e guia de tutor) e ferramentas de monitoramento (de acesso, das atividades realizadas e de uso das ferramentas). Mais do que contemplar essas dimensões, é necessário pensar na organização da disciplina ou curso, tendo em vista esses aspectos.

O AVA não é escolhido somente em favor do estágio. Já é adotado na instituição para todos os cursos e disciplinas. Com relação ao estágio, o desafio que se impõe é incorporar e fazer o melhor uso possível das ferramentas disponibilizadas pelo AVA, inserindo-as no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista a formação de um professor crítico.

Apesar da opção pelo *Moodle* em todas as universidades pesquisadas, encontramos variações na arquitetura dos ambientes. Não há uma padronização: cada instituição adapta o ambiente, conforme seu modelo de curso, atribuindo-lhe uma arquitetura específica e ferramentas distintas e adotando nomenclaturas próprias (SARAIVA, 2010). Igualmente, o uso feito do AVA apresenta semelhanças e divergências entre as instituições.

Na UEM e UNICENTRO, o AVA é utilizado para disponibilizar a documentação necessária ao estágio, tais como, convênio, termo de compromisso, plano de ensino da disciplina, plano de estágio ou guia didático, roteiro do projeto de estágio, orientação para as atividades, fichas de controle de frequência, modelo de relatório de observação e do final do estágio. Inclui, também, as atividades programadas e de avaliação, espaço de notícias, interações, material de apoio, fóruns e gravações das *webconferências*, *videoconferências* ou *videoaulas*. Na UEPG, o ambiente é explorado de forma semelhante. Apenas documentos, como, o convênio e o termo de compromisso não são disponibilizados no AVA, mas na página da universidade, juntamente dos regulamentos e outros documentos comuns a toda instituição. Na UFPR, o ambiente é menos explorado nas atividades de estágio. O aluno recebe o material didático com toda orientação do estágio. As orientações são realizadas em encontros presenciais, sendo o AVA utilizado como suporte, no qual são disponibilizadas as fichas de estágio e outros materiais de apoio. Em todas as instituições, as produções dos alunos são postadas no AVA, sendo avaliadas pelos tutores.

O AVA ainda é pouco explorado no estágio, sendo utilizado como repositório de conteúdos e atividades realizadas, ferramenta de avaliação e mecanismo para sanar dúvidas. Porém, o AVA vai além do simples repositório de conteúdos no qual se organiza uma disciplina ou curso (MACHADO; LONGHI; BEHAR, 2013). Nos cursos pesquisados, é mais explorada a natureza assíncrona do AVA, pois “[...] relações entre atores do estágio requerem apoio de ferramentas interativas” (RELA, 2010. p 148).

O AVA pode tanto ser um potencializador, como um limitador do processo de comunicação entre os atores. O ambiente virtual fechado, isto é, “construído a partir de pressupostos de interação, porém sem a possibilidade de o usuário acrescentar ferramentas ou agregar novas páginas” (RELA, 2010, p. 111), limita o processo de comunicação, dificulta o acesso à tecnologia, comprometendo a mediação e o acompanhamento. O ambiente aberto potencializa a comunicação, propicia a reciprocidade, a cooperação, a colaboração e a parceria.

O ambiente fechado impera nos cursos pesquisados, pois a exploração do AVA para comunicação e reciprocidade ainda é pequena, pouco utilizado na mediação, no trabalho cooperativo e na comunicação dos envolvidos no estágio. Tampouco é muito explorado como ferramenta potencializadora para a orientação e acompanhamento, constituindo apenas espaço de registro de reflexões e produções dos alunos em situação de estágio. O AVA, contudo, é de suma importância para o estágio, uma vez que propicia apoio potencializador na orientação e acompanhamento (RELA, 2010).

Nas instituições pesquisadas, o AVA é pouco utilizado para esclarecimento de dúvidas. Essas são repassadas aos tutores, que as respondem presencialmente. A comunicação é assíncrona nos AVA, configurando-o como um espaço para atividades apresentação do estágio e de avaliação. As atividades de avaliação, como os relatos de observação ou diários de bordo, são postados, apenas, permanecendo restrito ao tutor e aluno. O mesmo ocorre com o relato das intervenções e os relatórios finais, os quais o aluno tem retorno somente da correção do tutor. Carecem, assim, de discussão, reflexão, troca de informações e experiências que conduzam ao amadurecimento do aluno no sentido de propor ações de intervenção na realidade escolar. O *Moodle* possui formas de comunicação *on-line* e interação, possibilitando a troca de experiência, discussões, reflexões e produções coletivas.

Os cuidados devem estender-se ainda sobre a utilização do AVA, com o fim de não restringi-lo a um ambiente calcado em práticas instrucionistas, “[...] centradas na distribuição de conteúdos com cobrança coercitiva de tarefas e sem mediação pedagógica; nesses

ambientes, as práticas de tutoria são limitadas ao gerenciamento burocrático e bancário do processo de ensino” (SANTOS, 2006, p. 226). Nessa prática, a interação do aluno é mínima e sua participação *on-line* ocorre individualmente (OKADA, 2006). O AVA de um curso utilizado contribui, assim, para a instituição de um modelo tradicional de estágio, com caráter reprodutivista e modelador da prática docente (PIMENTA, 2010; PIMENTA; LIMA, 2010; FREITAS, 1996; PICONEZ, 1991; LIMA, 2012). Deve-se adotar um ambiente interativo que atenda às expectativas dos participantes, com espaço para a livre expressão, discussão e reflexão coletiva. Cooperativo, também, no qual a interação entre participantes ocorra por meio da comunicação *on-line* e da descoberta de novos desafios e soluções¹³ (MASON 1998 apud OKADA, 2006).

O estágio em cursos a distância carece do ambiente assim concebido. As formas de interação ainda são pouco exploradas. Em especial, as síncronas. O ambiente mais interativo também é peça importante na formação do professor crítico, conforme defendido nos projetos pedagógicos dos cursos pesquisados.

O maior envolvimento do AVA e dos recursos que o cerca, pode trazer ganhos ao estágio na EaD. Com vistas a representar o AVA nesse processo, sintetizamos sua importância no quadro abaixo.

O AVA NA EAD
Nos cursos pesquisados: adotam o <i>moodle</i> como AVA nos cursos. Porém, a arquitetura do ambiente varia conforme o perfil da instituição e grupo de professores. Utilizado na avaliação e como repositório de conteúdos e informações. Ainda pouco explorado no estágio.
Considerações: o AVA é pouco ou raramente adotado em cursos presenciais. Na EaD é inerente aos cursos e promove suporte às ações do estágio, em especial à avaliação e divulgação de conteúdos e informações. Possui características de ambiente fechado, sendo pouco explorado na comunicação e orientações do estágio.

Fonte: a própria autora

Quadro 12 – Síntese do AVA no estágio na EaD

Assim como o professor e o tutor, o AVA é peça-chave no desenrolar do estágio em cursos ofertados na modalidade. Juntos, esses elementos formam um tripé que sustentam a dimensão “a distância” do estágio. Contudo, a dimensão pedagógica do estágio presencial e a distância é a mesma, isto é, contemplam as mesmas concepções, discussões e reflexões.

¹³ OKADA (2006) apresenta os estudos de Mason (1998), que classifica os ambientes virtuais de aprendizagem em três tipos: ambientes instrucionistas, interativos e cooperativos.

Para ter uma visão ampla sobre o estágio na EaD, é preciso olhar essas duas dimensões, considerando os elementos nelas envolvidos. Possivelmente, seja esse um caminho para tratar o estágio com a importância merecida na formação do professor. A fim de contribuir com esse cenário, apresentamos uma proposta de visão de estágio na EaD que abarca elementos das dimensões pedagógica e a distância.

4.4 O ESTÁGIO COMO ENCONTRO NOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Contemplar todos os aspectos que envolvem o estágio em um curso a distância é um desafio, pois há detalhes que se modificam conforme o modelo de estágio, curso e tecnologia adotado pelas instituições. Outros fatores internos, tais como, concepção de curso, de professor que se deseja formar, de profissional, entre outros, influenciam na representação do estágio.

Zabalza (2014), em seus estudos sobre o estágio em contextos profissionais, concebe-o como o encontro “[...] com a realidade viva de um cenário profissional” (ZABALZA, 2014, p. 115). O cenário da escola campo possibilita ao aluno conhecer e refletir sobre a realidade escolar, confrontando-a com o arcabouço teórico discutido nas disciplinas do curso e buscando alternativas de intervenção na prática com vistas a propor solução para as dificuldades apresentadas.

Realizar as atividades práticas inerentes ao curso de formação, nas quais o estágio se encaixa, não pressupõe sair da universidade para fazer qualquer coisa, mas continuar aprendendo fora do contexto acadêmico (ZABALZA, 2014). Defende o autor que o estágio contribui com o estudante, as universidades e centros de formação, as instituições, as empresas e os centros de trabalho. Possibilita o encontro do aluno com vários elementos, levando ao desenvolvimento de reflexões, proposições e ações. Enquanto espaço de encontros constitui-se ainda como local de trocas, doação, recebimento, inspirações, apropriações e proposições.

Desafiados pelos estudos de Zabalza (2014) e ancorados em nossa vivência como professora e coordenadora de curso de Pedagogia a distância em uma instituição privada de ensino, propomo-nos a apresentar um conjunto de elementos que acreditamos ser indicadores para a construção de propostas de estágio nos cursos de Pedagogia à distância. Pretendemos,

assim, apresentar o estágio como encontro, isto é, representar os encontros ocorridos com o aluno no estágio dos cursos de Pedagogia a distância.

Partilhamos da ideia que, ao elaborar propostas de estágios, as instituições necessitam contemplar os encontros que nele ocorrem, com o intuito de aproximar as dimensões pedagógica e a distância. Essa aproximação coloca o aluno como centro do estágio. Assim, partimos do aluno como figura central, a partir do qual, apresentamos considerações sobre as relações que estabelece com os elementos envolvidos no estágio EaD.

Esses elementos são inerentes às dimensões pedagógicas e/ou a distância do estágio na EaD. No entanto, nem sempre recebem atenção merecida na elaboração de propostas. Quando desconsiderados, podem comprometer todo o processo, atribuindo ao estágio um caráter meramente técnico e reduzindo as propostas a práticas reprodutivistas e modeladoras. Propomos serem esses elementos considerados na proposição do estágio, pois acreditamos que um olhar mais atento sobre eles pode promover melhorias nas propostas de estágio a distância, uma vez contemplando de forma mais ampla, detalhada e profunda, os aspectos que o envolve.



Fonte: a própria autora

Figura 7 - Estágio como encontro do curso de Pedagogia a distância¹⁴

Compreendido como encontro, o estágio possibilita a aproximação do aluno com a realidade escolar fora do âmbito acadêmico e do ambiente do polo presencial. Proporciona o encontro com a escola campo de trabalho que pode ser a escola, uma instituição de Educação

¹⁴ Gráfico construído pela autora, tomando como referencial os estudos e o gráfico apresentado por Zabalza (2014, p. 115).

Infantil ou um espaço de educação não formal¹⁵. Nesse campo são estabelecidas relações com as regras e normas de trabalho, tais como, horários, funções, legislação, relações hierárquicas, entre outras. No contato com esse campo, o aluno conhece e reflete sobre o espaço e o ambiente de trabalho do professor. O estágio proporciona ao aluno “[...] integrar-se em um cenário profissional real e conhecer e participar *in situ* da cultura e do estilo de trabalho daqueles que exercem a profissão” (ZABALZA, 2014, p. 116).

O encontro com a profissão, com o “ser professor”, proporciona aproximação com as teorias estudadas nas diversas disciplinas da formação, tais como, fundamentos, didática e metodologias. O trânsito pelos saberes enriquece e conduz o aluno a reflexões acerca da profissionalidade e da identidade docente. Para Zabalza (2014, p. 116), fazer “[...] estágio significa encontrar a profissão e suas práticas, o que fazem os profissionais desse campo e sua cultura, a forma de entender a função profissional, entre outros”.

O encontro com os aspectos que envolvem a profissão docente gera uma tensão, levando o aluno a dialogar com a teoria e a buscar respostas nos estudos realizados, isto é, nas leituras, discussões e reflexões das disciplinas do curso. O encontro com a teoria apresenta-se como pilar para construção da ação docente e conduz à necessidade de articular o estágio com os conhecimentos teóricos, de forma a haver uma “[...] retomada das matérias do plano de estudos para recuperar informações, rever ferramentas de análises, esclarecer dúvidas ou dissonâncias entre o apreendido em sala de aula e a experiência do trabalho” (ZABALZA, 2014, p. 118).

Igualmente, há de se considerar o encontro com a prática, o dia a dia escolar, a realidade que se apresenta no trabalho docente. Há o contato com a organização da escola, isto é, rotina, tempo, horário, turmas, entrada e saída, biblioteca, laboratórios, etc. Também, conhecem-se a legislação que fundamenta a ação educativa, por exemplo, LDB, projeto pedagógico do curso (PPC), regimento interno, resoluções e deliberações dos mantenedores, o currículo escolar, planejamento e avaliação, metodologias de ensino, o uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, etc.

Contudo, o encontro com a teoria e prática não ocorre no vazio, mas no confronto com o que o aluno já possui, isto é, com ideias prévias, preconceitos e expectativas. Quando o aluno entra em contato com a escola campo, já leva incutido em si uma ideia preconcebida de escola, professores e alunos. Carrega anseios e desejos construídos nos estudos realizados nas disciplinas ou no convívio escolar de que participou. Relembra experiências positivas e

¹⁵ Instituição de ensino não formal é compreendida aqui como espaço não escolar de trabalho em que o pedagogo pode atuar, tais como O.N.G., empresas, hospitais, associações, sindicatos, entre outros.

negativas vivenciadas como aluno na escola. Não há como se despir desse conhecimento prévio. No confronto com a realidade escolar, esse conhecimento emana da experiência de cada um e conduz à busca por respostas e formas de agir. Imerso na realidade escolar, o aluno tende a reproduzir atitudes e postura de professor que marcou sua infância ou o inverso, isto é, realizar uma prática inversa a esse professor.

O encontro também se processa também com professores e profissionais da escola, possibilitando conhecer o profissional real. Ocorrem o contato físico, o estar junto, o acompanhar, o ouvir e o conversar. O convívio proporciona a descoberta de quem são esses professores, quais são suas histórias de vida, formação e desejos. É possível apropriar-se de informações acerca de como chegaram à profissão, como é seu cotidiano, seus êxitos, frustrações e dificuldades que permeiam seu dia a dia. Segundo Lima (2012), o professor não se constrói da noite para o dia, mas se forma historicamente, por meio da construção de elementos de aproximação e distanciamento da profissão. É na vivência de situações diferenciadas, tanto positivas como negativas, que o professor constitui maneiras de ser e estar no magistério. A relação com os professores no seu espaço de trabalho conduz o aluno a reconhecer quem é e o que é ser professor, trazendo para si reflexões sobre que professor deseja ser.

Nos estágios a distância acontece, ainda, o encontro com o tutor presencial, a distância e de estágio. As relações estabelecidas com esse profissional ocorrem conforme o modelo de curso que a universidade adota. O encontro com os tutores presenciais são mais frequentes, pois é o contato mais próximo do aluno. Com o tutor a distância, ocorre por meio das tecnologias, envolvendo orientações, troca de informações, respostas às dúvidas, entre outras interações. A relação que o aluno estabelece com o tutor de estágio depende do modelo desenhado pela instituição. A instituição de um tutor específico para atender ao estágio promove a aproximação do aluno com essa figura, que o auxilia e o acompanha em todo o período de realização. Contudo, assim como o professor, os tutores possuem experiências, histórias de vida, desejos e formação que influenciam em sua maneira de ser e conceber a profissão e o trabalho.

O aluno encontra-se no estágio com colegas e outros estudantes, com os quais compartilha dúvidas, emoções e dilemas. Nessas relações, são partilhadas conversas, discussões e troca de experiências. Esse convívio conduz à construção coletiva do que é ser professor. O diálogo com os colegas possibilita ao aluno formar-se professor individual e socialmente.

No estágio, há, ainda, o encontro com as tecnologias, em especial de informação e da comunicação. O aluno transita entre as ferramentas tecnológicas encontradas na realidade e as utilizadas no curso. A mediação pelas tecnologias nos cursos a distância imputa a familiarização com as mesmas e contribui para pensar a prática, porém, não assegura que seja transposto esse uso para sua prática docente. O aluno, quando vai ao estágio, já faz uso frequente do AVA do seu curso. Mas o acesso e o uso das tecnologias vivenciadas na sua formação são confrontados com o contexto da escola, em especial, na escola pública, que, em sua maioria, ainda carece de tecnologias. No contato com a realidade escolar, o aluno estagiário tem a possibilidade de refletir sobre o contexto no próprio contexto, ou seja, pensar de quais tecnologias dispõe, se são e como são usadas, como poderiam ser utilizadas, a necessidade de sua utilização e de formação do professor para esse uso, entre outras reflexões.

Por fim, o estágio promove o encontro do aluno consigo mesmo. A oportunidade de acesso ao contexto escolar processa-se de forma semelhante para todos. No entanto, constitui uma experiência única para cada aluno, pois se vincula à vivência de cada um. Talvez esse seja o mais valioso encontro, pois é “[...] uma autêntica checagem de suas próprias qualidades pessoais, sentindo as coisas de que gostam e das que desgostam, o que, sem dúvida, constitui a melhor maneira de sentir na pele os pontos fortes e fracos de cada um” (ZABALZA, 2014, p. 120). No encontro consigo mesmo, o aluno evoca todos os encontros citados anteriormente, ou seja, com o campo de trabalho, a profissão, a teoria, a prática, ideias prévias, preconceitos, expectativas, professores e outros profissionais, tutores presenciais, a distância e de estágio, outros estudantes e tecnologias.

As relações que ocorrem no estágio EaD, contudo, não se fecham somente nesses encontros. Consideramos ser esse um espaço que carece de constante construção. Permanece aberto o desafio para dar continuidade a essa construção.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de uma pesquisa é um caminho longo e árduo. Demanda tempo, dedicação e envolvimento profundo. Pressupõe diálogo entre quem pesquisa e os que já a produziram, com ideias, conceitos, concepções e valores do pesquisador. Constitui uma atividade complexa e prazerosa que culmina com uma produção. Para tanto, prevê um encerramento que nos remete a responder duas questões: de onde saímos e onde chegamos. Para responder esses questionamentos, sentimo-nos desafiados a rever nossa trajetória.

Iniciamos essa pesquisa com muitos sonhos, muitas dúvidas e poucas certezas. Trazíamos na bagagem a vivência na coordenação de curso de Pedagogia a distância, em uma instituição privada, e a experiência com estágio no curso de Pedagogia presencial, em uma instituição pública. Nossa inquietude remetia-nos a cruzar essas experiências e desafiava-nos a conhecer mais profundamente e compreender como é realizado o estágio nos curso de Pedagogia a distância nas universidades públicas.

Somente os anos de experiência na EaD em instituição privada não nos possibilitavam esse olhar, assim como os anos de estágio em instituição presencial pública também não. Serviam, apenas, como ponto de partida. Assim, iniciamos nossa pesquisa com o fim de desvelar as aproximações e diferenças existentes entre o estágio nos cursos de Pedagogia a distância e presencial. Para isso, propusemo-nos a analisar o estágio nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância.

Entretanto, o universo da EaD no Brasil já é amplo. Contemplá-lo em sua plenitude implicaria em um volume de dados que impossibilitaria nossa pesquisa. Delimitamos o universo e centramo-nos nas universidades públicas do Estado do Paraná inseridas na UAB. Para tanto, sentimos a necessidade de criar categorias para esse estudo. Criamos dois eixos: dimensão pedagógica e dimensão a distância. Esses eixos possibilitar-nos-iam olhar para os aspectos pedagógicos e a distância que configuram o estágio na EaD. Enveredamos pelo estudo com o fim de compor uma produção que contribuísse para nosso conhecimento, a comunidade acadêmica e a sociedade em geral.

As contribuições pessoais, acadêmicas e sociais desse estudo misturam-se. Iniciamos com a tese de que o estágio nos cursos de Pedagogia ofertados na modalidade a distância possuíam proximidades com o estágio do ensino presencial. Apresentavam proximidades e diferenças que deveriam ser conhecidas, explicitadas e sistematizadas, com o fim de subsidiar

reformulações e novos projetos. Partimos do princípio de que, no ensino presencial, o estágio é um componente importante na formação do professor e nem sempre é valorizado. Acreditávamos ocorrer o mesmo na EaD. Consideramos ainda que as propostas de cursos das universidades componentes da UAB não são partilhadas. São pouco ou nada conhecidas por outras instituições, pois não há socialização das propostas de estágio. Diante desse quadro, tínhamos muito trabalho e muito a contribuir.

Nosso estudo levou-nos a reconhecer serem os estágios organizados na EaD a partir das experiências do ensino presencial. Ainda persiste um ranço, conferindo-lhe desprestígio no âmbito geral do curso e das instituições. Contudo, o trabalho desenvolvido pelos coordenadores e professores envolvidos diretamente na sua estruturação, e a seriedade com que o tratam e o organizam têm contribuído para desmitificar a visão de prática reprodutivista, na qual apenas se reproduzem modelos de professores e aulas já consolidadas. A fala dos coordenadores revelou a importância concedida ao estágio e a seriedade com que é tratado. Ainda que a distância, tem sensibilizado o corpo docente e alunos, que o veem como momento de reflexão e de ação sobre a prática.

Constatamos já existir maior proximidade e reconhecimento do estágio nos cursos a distância, em função trabalho realizado pelos profissionais nele envolvidos. Começa a ruir e cair por terra a descrença daqueles que se opõem à EaD de que os estágios nesses cursos são realizados de forma solta, superficial e sem acompanhamento, sendo meramente técnicos, com a finalidade de cumprir uma exigência legal do curso.

Trata-se de um desafio, todavia, pois não há um modelo único de organização e acompanhamento dos estágios a distância, embora sejam semelhantes. Cada instituição confere detalhes à proposta pedagógica de estágio, forma de acompanhamento e orientação, ao envolvimento de ambiente virtual e de tutores, conferindo-lhe o “seu” jeito de conceber e realizar o estágio.

A pesquisa nos cursos de Pedagogia a distância, nas universidades do estado do Paraná que aderiram à Universidade Aberta do Brasil, possibilitou-nos conhecer as propostas de estágio desses cursos, identificar aproximações e diferenças existentes entre eles, apontar as contribuições e apresentar elementos indicadores para subsidiar a criação de propostas de estágio supervisionado em cursos de pedagogia a distância. São esses os elementos apresentados neste estudo e sintetizados a seguir.

A experiência com estágio no presencial ancorou o modelo de estágio que segue por caminhos semelhantes, pois possuem a mesma estruturação pedagógica. Porém, incorpora

elementos da EaD, atribuindo-lhe diferenças na sua arquitetura. Há vários elementos abalizadores do estágio na EaD, mas encontramos como mais marcantes o envolvimento do professor, a inserção da tutoria e o ambiente virtual.

Com relação aos aspectos pedagógicos da formação do pedagogo, os estágios nos cursos de Pedagogia a distância seguem a mesma direção dos cursos presenciais. A concepção teórica explícita nas propostas dos cursos de Pedagogia aponta para a formação de um professor crítico, conhecedor da complexidade que envolve a escola e o trabalho docente.

Esse estudo possibilitou-nos constatar que a dimensão pedagógica do estágio na EaD é sustentada pelas mesmas reflexões acerca da articulação teoria e prática, articulação com a Didática e as demais disciplinas do curso, pesquisa como mediação, formação do professor e identidade docência.

A preocupação de contemplar a articulação teoria e prática é presente nos projetos pedagógicos e documentos de orientação dos estágios. Porém, a forma como são estruturados denota o caráter técnico, estático e repetitivo que o envolve. O estágio é movimento que envolve observação da prática, reflexão sobre ela e intervenção, com o intuito de apresentar propostas diferenciadas para os problemas da prática. A observação é realizada nos estágios. A reflexão da prática e sobre a prática à luz da teoria fica fragilizada, em função de aspectos, tais como, a separação do professor e aluno. Os poucos encontros presenciais e a distância e os fóruns mostram-se insuficientes para uma sustentar uma reflexão que fundamente propostas diferenciadas para as dificuldades levantadas nas observações.

Embora não tenhamos acompanhado as intervenções dos alunos, arriscamos afirmar que as intervenções reproduzem práticas já consolidadas na escola, configurando ao estágio o caráter de prática modeladora e reprodutora. Prevalece um nó entre o que se deseja realizar e o realizado nos estágios. Há, na fala dos coordenadores, e é perceptível no material didático, a existência da consciência desse nó, implantando, portanto, o desafio a cada instituição de desatá-lo. Cabe ressaltar que esse nó não é formado só no estágio a distância: já existe no presencial e acirra-se na EaD, em razão da falta do contato direto entre professor e aluno. Para isso, cada instituição busca mecanismos de aproximação, por meio de proposta de tutoria e uso do ambiente virtual.

Um caminho apresentado é a articulação com a Didática e as demais disciplinas do curso. Há o reconhecimento da importância dessa articulação e os cursos apostam no professor de estágio como elo articulador. Esse professor transita pelas demais disciplinas. Isso não assegura, no entanto, que o estágio faça essa articulação, visto que a disciplina não é

concebida e planejada pelo grupo de professores, mas unicamente pelo professor de estágio. Não há envolvimento do corpo docente no estágio e reuniões para aproximação do estágio com as demais disciplinas: cada disciplina caminha isoladamente no curso.

Situação semelhante ocorre com a pesquisa e a formação da identidade docente, calcada em uma postura crítica de ensino. Os projetos dos cursos e as falas dos coordenadores sobre o estágio fazem alusão a isso. Porém, há um tratamento superficial no formato que se atribui ao estágio. As etapas e as atividades propostas ainda carecem do envolvimento da pesquisa no estágio e de reflexões e discussões sobre a identidade, formação docente, profissionalização e saberes docentes.

Nos aspectos políticos e conceituais, o estágio na EaD apresenta-se semelhante ao estágio no ensino presencial. O mesmo ocorre com os aspectos legais e a documentação de validação do estágio. Os estágios nos curso EaD atendem às mesmas orientações e legislação do presencial. Os documentos são constituídos de projeto pedagógico do curso, regulamento de estágio, plano de ensino da disciplina, plano de estágio ou manual ou guia didático, materiais didáticos impressos ou disponibilizados no AVA, convênio, termo de compromisso e seguro do aluno estagiário. Esses documentos são iguais ou adaptados do ensino presencial e visam formalizar o estágio. O projeto pedagógico do curso aponta indicativos ao regulamento de estágio que, por sua vez, subsidia o plano de ensino da disciplina e o de estágio. Na EaD, o plano de estágio funciona como manual ou roteiro, com detalhamento das atividades a serem realizadas em todos as etapas e estágios. É disponibilizado no ambiente virtual do aluno.

Os documentos de convênio e termo de compromisso são os mesmo adotados nos diversos cursos das instituições pesquisadas. No entanto, há uma valorização do preenchimento correto e apresentação dessa documentação. Esse é o primeiro item a ser tratado em todos os estágios. Certamente, concede legalidade ao estágio e, também, embute seriedade ao processo. Não só o aluno é envolvido, mas os tutores, tanto o presencial, como a distância e de estágio.

Ainda no que concerne à dimensão pedagógica, os aspectos formais, tais como, a proposta de estágio, sua organização, estruturação e avaliação, também atendem à legislação vigente, contemplando carga horária acima do mínimo exigido pelas diretrizes contidas na Resolução CNE/CP 1/2006. A distribuição da horária do estágio varia conforme o projeto pedagógico de cada instituição, e o que a determina é a natureza do estágio. Em cada estágio, são contempladas etapas, que envolvem observação, participação, planejamento, regência ou

intervenção e relatório final. Nas universidades que possuem estágio de Gestão, a intervenção não acontece, sendo apenas apresentado um plano de ação.

É instituída uma rotina ao funcionamento de estágio, que ocorre de forma semelhante nas instituições pesquisadas. Sua operacionalização inicia-se com videoconferência, *web*conferência ou reunião presencial, e segue com poucos encontros com os professores. O acompanhamento do aluno é realizado pelos tutores de estágio ou presencialmente. Os alunos também são acompanhados nas atividades realizadas na escola campo. Na UEM, pelo tutor presencial, na UEPG, pelo professor supervisor da escola, na UFPR e UNICENTRO, pelo tutor de estágio. Durante a realização das atividades, o aluno é avaliado por meio de fichas, apresentação de atividades, planos de aula, relatos, diário de campo, entre outros, conforme o projeto pedagógico. Constitui ainda instrumento de avaliação a apresentação do relatório final.

O olhar sobre os aspectos políticos e conceituais, legais, de validação do estágio, documentação e formais do estágio, que compõem a dimensão pedagógica, revelou semelhança com as propostas de estágios consolidadas na literatura sobre o estágio nos cursos de Pedagogia presencial, não havendo diferenças significativas. O estágio na EaD é construído a partir de um modelo padronizado e consolidado no ensino presencial. Absorveu as mesmas discussões e reflexões constantes nas pesquisas e apresentadas na literatura. Incorporou as dificuldades e problemas ainda não superados no ensino presencial, que se potencializam, em função da distância entre professor e aluno, da mediação de um tutor, do desconhecimento da realidade escolar na qual o aluno encontra-se inserido, da separação entre os que planejam e os que orientam o estágio, entre outros fatores.

No entanto, na modalidade à distância, o estágio reveste-se de elementos que não são presentes no ensino presencial. Estes marcam o estágio na EaD e lhe dá um contorno diferenciado. Reunimos os elementos considerados mais significativos e os nominamos de dimensão a distância do estágio na EaD. Destacamos o professor, a tutoria e o ambiente virtual de aprendizagem, pois constituem os elementos mais marcantes. São esses elementos que conferem caráter diferenciado e constituem o tripé que sustenta o estágio na EaD.

O professor é a cabeça do estágio: cria a arquitetura de cada estágio, dirige a ação e indica o rumo a ser seguido. No entanto, o docente não é um elemento exclusivo do estágio da EaD, mas de todo estágio. Na EaD, algumas funções são preservadas e outras lhe são acrescentadas, configurando papel diferenciado do realizado no estágio presencial. O trabalho modifica-se desde o planejamento, pois é preciso planejar, tendo em vista que o

acompanhamento que faz solitariamente com o aluno no estágio presencial será realizado por outros profissionais, como, o tutor a distância, presencial ou de estágio. Também, é necessário considerar o envolvimento de uma equipe multidisciplinar de profissionais de áreas diversas, como *designers* e programadores, que possibilitam a disponibilização da produção e do material disciplina.

Atribui-lhe também a função de produzir o material didático que dialogue com o aluno a distância. Diferentemente do material didático produzido para as demais disciplinas, o material visa apresentar o estágio, contemplando procedimentos, documentos e encaminhamentos necessários à sua realização. Esse é um procedimento adotado pelas instituições pesquisadas, aparentemente, não comprometedor do estágio. No entanto, reside aqui um engodo do estágio na EaD: trata-se de um aspecto delicado, de muita atenção, uma vez que o material apenas instrucional e burocrático configura o estágio como um mero componente curricular obrigatório, cumpridor de exigências legais e destituído de reflexões. Assim, caminha na direção oposta à formação do professor crítico apresentada nos projetos pedagógicos.

Recai sobre o professor o peso de conduzir o estágio a distância para além de uma proposta reprodutivista e modeladora criticada pela literatura produzida sobre o tema e defendida neste estudo. Firma-se a necessidade de mudar, construir novas práticas e revisar o seu papel, frente à realização de uma atividade presencial obrigatória imersa em um curso a distância. Organizar e comandar esse processo constituem nova função ao professor.

O maestro de todo o grupo de professores e profissionais é o coordenador do estágio, pilar central, no qual se assentam todos os envolvidos: coordenador do curso, professores do curso, professores de estágio, tutor a distância, tutor presencial, tutor de estágio, alunos e supervisores do campo de estágio. Assessora e coordena todo o processo, promove a articulação do professor com os tutores.

Ao lado do professor, a tutoria constitui peça chave no estágio na EaD. Sua atuação é fundamental para o desenvolvimento das atividades. Apesar de a UAB apresentar um modelo de tutoria composta por tutor a distância e presencial, as funções destacadas não contemplam as necessidades do estágio. Fato esse que conduziu as instituições pesquisadas na busca de alternativas para suprir suas necessidades. A opção da UEPG, UFPR e UNICENTRO pautaram-se na adoção de uma terceira figura, o tutor de estágio, não contemplada na UAB.

No estágio, os tutores fazem a mediação entre o professor e o aluno, bem como entre a instituição e o campo de estágio. Desenvolvem função burocrática, administrativa e

pedagógica. Cabe-lhes auxiliar, acompanhar, orientar, receber e enviar os documentos do estágio, realizar contato com os campos de estágio, supervisionar e zelar pelo cumprimento das atividades, organizar, realizar e participar de encontros presenciais e a distância dos professores e alunos, participar de videoconferências e *webconferências*, orientar o aluno nas atividades de leitura e reflexão de textos, realização das observações, produção de diários de campo ou relatos de observação, elaboração de planos de aula, realização da intervenção, organização da apresentação no seminário e elaboração de relatório final.

O leque de atribuições da tutoria é amplo e denota a importância desse profissional no estágio. O papel desempenhado pelos tutores aponta para a necessidade de revisão junto aos órgãos e documentos oficiais das funções da tutoria e da sua incorporação como docente. Em quase uma década da instituição da UAB, as instituições propuseram alternativas para suprir suas necessidades, driblando suas exigências. Os contratos ocorrem por meio de bolsas, sendo apenas destinadas bolsas a tutores presenciais e a distância em conformidade com o número de aluno. O engessamento desse modelo de tutoria fere os princípios de liberdade e autonomia das instituições e desconsidera as contribuições que as experiências desenvolvidas no interior de cada uma traz para o amadurecimento dos estágios e da própria EaD. Sem a mediação da tutoria, certamente, seria inviável a realização do estágio. Porém, essa figura é presente somente na EaD, configurando uma diferença do estágio no ensino presencial.

Outro elemento que contribui para a configuração do estágio na EaD é o AVA. Embora haja liberdade na escolha ou criação de um ambiente próprio, nas instituições pesquisadas, o ambiente adotado é o *Moodle*. Esse ambiente não é destinado somente ao estágio, mas às disciplinas e aos cursos da instituição. Assim, para o estágio, são feitas adaptações, sendo criada uma arquitetura específica para a disciplina com ferramentas distintas e nomenclaturas próprias, que varia conforme a compreensão e a necessidade de cada instituição. No geral, o AVA é utilizado para disponibilizar o termo de convênio e de compromisso, plano de ensino da disciplina, plano de estágio ou guia didático, roteiro do projeto e planos do estágio, orientação para as atividades, fichas de controle de frequência, modelo de relato de observação e relatório final. Incluem-se, ainda, atividades a serem desenvolvidas na vigência da disciplina de avaliação, espaço de notícias, de interações, material de apoio, fóruns e vídeos das *webconferências*, videoconferências ou videoaulas.

O *Moodle* possui formas de comunicação *on-line* e interação, possibilitando a troca de experiências, discussões, reflexões e produções coletivas. No entanto, seu uso para comunicação e reciprocidade ainda é pequeno, sendo pouco utilizado na mediação, no

trabalho cooperativo e na comunicação dos envolvidos no estágio, bem como enquanto ferramenta potencializadora para orientação e acompanhamento. As características são de ambiente fechado e utilizado apenas para atividades apresentação do estágio e de avaliação. As atividades permanecem restritas ao tutor e aluno, sendo as formas de interação pouco exploradas. O estágio é uma atividade técnica e estática, mas é movimento. O AVA é peça importante na formação do professor crítico e demanda um ambiente interativo, com espaço para a livre expressão, troca de informações e experiência, discussão, reflexão e produção coletiva. O uso mais intenso e apropriado do AVA, com apoio dos dispositivos móveis, (*mobile learning* ou *m-learning*), por exemplo, *smartphones* e *tablets*, pode potencializar a orientação e o acompanhamento do estágio, propiciando retorno rápido ao aluno, bem como momentos de discussões e construções coletivas.

As reflexões apresentada nesse estudo não contemplam a plenitude do estágio. Dissecá-lo para estudo implica em perder de vista a complexidade que o envolve e incorrer no risco de desconsiderar aspectos importantes à sua organização e funcionamento. O estágio na EaD não se faz apenas com aspectos da sua dimensão pedagógica, nem somente com aspectos da sua dimensão a distância. Há de se considerar ambas as dimensões.

Com vista a aproximar essas dimensões, pedagógica e a distância, destacamos alguns elementos que julgamos servir como indicadores para subsidiar a construção de propostas de estágio nos cursos de Pedagogia a distância. Para tal, buscamos representar os encontros que o aluno realiza nesse estágio. Tomando-o como figura central, expusemos nossas considerações sobre as relações os elementos envolvidos no estágio EaD, destacando: campo de trabalho, profissão, teoria, prática, ideias prévias, preconceitos e expectativas, professores e profissionais da escola, tutores presenciais, a distância e de estágio, outros estudantes, tecnologias e AVA, e as relações que se estabelecem consigo mesmo no estágio. Reconhecemos serem esses elementos inerentes às dimensões pedagógicas e/ou a distância do estágio na EaD. Porém, nem sempre lhes é dada a devida importância. Acreditamos, dessa forma, que um olhar mais apurado sobre esses aspectos pode promover melhorias nas propostas de estágio a distância.

Ainda com o intuito de contribuir com novas propostas de cursos de Pedagogia a distância ou com o repensar das já existentes, apresentamos alguns indicadores que acreditamos ser necessário ser discutido no tocante aos cursos com oferta na UAB. São eles:

- Fortalecimento da dimensão pedagógica do estágio, a fim de firmar seu reconhecimento como componente curricular e configurar sua identidade nos cursos de Pedagogia a distância.
- Ampliação de encontros e momentos de discussão e reflexão coletiva no estágio, nas quais o aluno pode expor seu olhar sobre a escola, ouvir os colegas de turma, refletir a realidade escolar a partir dos estudos das disciplinas, trocar e compartilhar experiências, indicar caminhos para situações observadas na escola, propor possíveis soluções e outros.
- Maior envolvimento da educação inclusiva e de processos de inclusão nos estágios dos cursos de Pedagogia EaD, visto que estes proporcionam o contato do aluno com esses processos na Educação Básica.
- Estruturação do Núcleo Docente dos cursos na EaD, com fortalecimento do corpo docente do curso, com reuniões de colegiado para reflexões e adoção de processos decisórios coletivos.
- Revisão do papel e das funções da tutoria na UAB, com abertura para as universidades instituírem modelos diferenciados de tutoria que atendam as necessidades instaladas na realidade que atuam.
- Instituição da figura do tutor de estágio na UAB, com o intuito de atender especificamente ao aluno nas atividades de estágio no polo e no campo de estágio.
- Maior exploração do AVA e das possibilidades de atividades síncronas e assíncronas que oferece, com o fim de proporcionar melhorias na orientação e comunicação no estágio.
- Envolvimento das tecnologias móveis, tais como *tablets* e *smartphones*, bem como das redes sociais, com o fim de propiciar encontros virtuais síncronos ou assíncronos.
- Incorporação de *tablets* para acompanhamento do aluno, pelo professor ou tutor, nas atividades no campo de estágio em tempo real. A gravação do material no campo de estágio pode ser incorporada ao ambiente virtual e ser utilizada em momentos assíncronos para análise e reflexão com o aluno.
- Adoção da visão do estágio na EaD como encontro, no qual o aluno é a figura central e tece relações com diversos elementos. As relações que ocorrem nos encontros do estágio a distância possibilitam a aproximação das dimensões pedagógica e a distância.

- Institucionalização da EaD nas universidades, tendo em vista sua consolidação no interior e fora das universidades, conferindo-lhe uma identidade como modalidade de ensino.
- Realização de eventos, tais como encontros, congressos e seminários pela UAB abertos à comunidade acadêmica para divulgação e socialização de ações e experiências desenvolvidas nas instituições parceiras e
- Maior participação das universidades que compõem o Sistema UAB em eventos nacionais e internacionais, com o fim de contribuir com o reconhecimento da EaD no âmbito acadêmico e a superação de preconceitos que ainda a cercam.

Ressaltamos ainda que, o conhecimento sobre os cursos de Pedagogia a distância das instituições do Paraná possibilitou-nos verificar o esforço, o comprometimento e a seriedade dispensada pelos profissionais não só ao estágio, mas a todos os cursos na modalidade a distância, bem como conhecer modelos de curso e estágio diferenciados. Chegamos ao fim, certos de não haver como classificar os cursos, pois cada um representa o olhar da instituição e de todos os personagens envolvidos, propiciando a riqueza de diversidade que compõe o cenário educativo brasileiro.

Apresentamos ser essa investigação a ponta de um *iceberg*, ou seja, um pedacinho desse cenário. Muito ainda há que se pesquisar, publicar, conhecer, divulgar e socializar. Deixamos abertos o convite e o desafio aos audaciosos e desejosos de conhecer essa realidade que mergulhem nesse contexto, pois muitas boas experiências ainda se encontram resguardadas aos espaços internos institucionais. Carecemos também de eventos como seminários, congressos, encontros, entre outros, nos quais se divulguem as experiências, aproximem-se as dúvidas e angústias, apresentem-se os modelos de estágios e propostas para sua realização, exponham-se os resultados da EaD e a coloque definitivamente no cenário educacional ao lado do ensino presencial, atribuindo-lhe a importância que possui na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. S.; BRZEZINSKI, I. ; FREITAS, H. C. L.; Ivany Pino; SILVA, M. S. P. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, v. 27, p. 819-842, 2006.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Centralidade do estágio em cursos de Didática nas Licenciaturas: rupturas e significações. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. **Estágios supervisionados na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2014.

ARAÚJO, Jacyene Melo de Oliveira. O estágio supervisionado nas licenciaturas a distância da UFRN: Desafios e perspectivas para uma formação reflexiva e investigativa. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais...** Disponível em:

<www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3368b.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

BARREIRO, Iraílde Marques Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BEHAR, Patricia Alejandra et al.. Educação a distância e competências: uma articulação necessária. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Competência em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

BELLONI, Maria Luísa. **Educação a distância**. Campinas: Autores Associados, 1999.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2005. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm>. Acesso em: 16 jul. 2013.

_____. **Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no Sistema Federal de Ensino. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 maio 2006.

_____. **Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006.** Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: Presidência da República, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 1/2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, 15 maio de 2006.

_____. **Lei nº 9394.** Aprovada em 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de Dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 26 de agosto de 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em: 03 de dez. 2013.

_____. **Referenciais de qualidade para a educação superior a distância.** Brasília: MEC, 2007.

_____. Ministério do Trabalho e do Emprego (MTE). **Cartilha esclarecedora sobre a lei do estágio:** lei nº 11.788/2008. São Paulo: MTE, SPPE, DPJ, CCPI, 2008.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em Educação a Distância.** Curitiba: Ibplex, 2009.

DESLANDES, Suely Ferreira; NETO, Otavio Cruz; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecílio de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DIAS, Rosilâna Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a Distância: da legislação ao pedagógico**. 1a. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. v. 1.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH Editora / ARTMED S. A., 2010.

FRANCO, Marco Antonio Melo. Elaboração de material impresso: conceitos propostos. In: CORRÊA, Juliane. **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2010.

GATTI, Bernardete A.; NUNES, Marina Muniz R.(org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, Tiago de Souza Lima. Desenvolvimento de ambientes virtuais: novos desafios. In: CORRÊA, Juliane. **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KEARSLEY, Greg. **Educação on-line: aprendendo e ensinando**. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estágios e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela C. B.; PICONEZ, Stela C. Betholo (Orgs.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

_____. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

LITTO, Frederic Michael; FORMIGA Marcos. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância - O Estado da Arte**. São Paulo: Editora Pearson, 2009.

LITTO, Frederic Michael. Infrações que prejudicam a imagem da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância - O Estado da Arte**. São Paulo: Editora Pearson, 2012. v. 2.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Leticia Rocha; LONGHI, Magalí Terezinha; BEHAR, Patricia Alejandra. Domínio Tecnológico: saberes e fazeres na educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Competência em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MARTINS, Onilza Borges. Trabalho docente em EaD: reflexão crítica da ação docente nesta modalidade de ensino. In: OLIANI, Gilberto; MOURA, Rogério A. de. **Educação a Distância: gestão e docência**. Curitiba, PR: CVR, 2012.

MARTINS, Rubens de Oliveira. Perspectivas da Regulamentação do MEC para a Educação Superior a Distância. In: GUEVARA, Arnoldo José de Hoyos; ROSINI, Alessandro Marco. **Tecnologias emergentes: organizações e educação**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MATTAR, João. **Guia de Educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning: Portal Educação, 2011.

_____. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning: 2012.

MILL, Daniel. **Docência Virtual: uma visão crítica**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

MORAN, José Manuel. Questionamentos legais para o avanço dos referenciais de qualidade em EaD. **Colabor@ - Revista Digital da CVA**, v. 5, n. 17, jul. 2008.

MORAN, Jose Manuel. Desafios da educação a distância no Brasil. In: VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorin (Org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011.

MOTA, Ronaldo. A universidade Aberta do Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância - O Estado da Arte**. São Paulo: Editora Pearson, 2009.

OKADA, Alexandra Lilavati Pereira. Desafio para EaD: como fazer emergir a colaboração e a cooperação em ambientes virtuais de aprendizagem? In: SILVA, Marco. **Educação online**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

OLIVEIRA, Rosa Maria Moraes Anunciato de. Formação de professores na modalidade a distância: indicações a partir de uma experiência de estágio supervisionado. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 2012, Campinas. **Anais...** Disponível em:

<www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0073s.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2015.

PARANÁ, CEE. **Deliberação n.º 02/09 do Conselho Estadual de Educação**: fixa normas para a organização e a realização de Estágio obrigatório e não obrigatório na Educação no estado do Paraná. Disponível em:

<www.cee.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=113>. Acesso em: 10 out. 2014.

PEREIRA, Jovira lázaro. Cotidiano da Tutoria. In: CORRÊA, Juliane (Org.). **Educação a distância: orientações metodológicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PICONEZ, Stela C. Betholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, Stela C. Betholo (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática?. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRETI, Oreste. **Educação a distância: fundamentos e políticas**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2009.

RAMPAZZO, Sandra Regina dos Reis. **Análise da prática avaliativa de professores em formação com mídias interativas**. 2002. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

RELA, Eliane. **Avaliação no estágio supervisionado: intersubjetividades na formação de professores em cursos na modalidade EAD**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia científica: a construção do conhecimento**. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

SANTOS, Edméa Oliveira. A articulação de saberes na EaD online: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In: SILVA, Marco. **Educação online**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

SARAIVA, Karla. **Educação a distância: outros tempos, outros espaços**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

SCHEIBE, Leda; AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de Pedagogia em questão. **Educação & Sociedade: Revista Quadrimestral de Ciência da Educação – Formação de Profissionais da Educação – Políticas e Tendências**, Campinas, n. 68, p. 220-238, 1999.

SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas. **ETD Educação Temática Digital (Online)**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 16-36, 2009. Disponível em: <www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1953>. Acesso em: 15 fev. 2013.

SCHNEIDER, Daisy; SILVA, Ketia Kellen Araújo de; BEHAR, Patricia Alejandra. Competências dos atores da educação a distância. In: BEHAR, Patricia Alejandra (Org.). **Competência em educação a distância**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHNEIDER, Daisy. MP – **ComEAD**: modelo pedagógico baseado em competências para professores e para tutores em educação a distância. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, L. C. S.; MIRANDA, M. I. **Estágio Supervisionado e prática de ensino**: desafios e possibilidades. Belo Horizonte, MG: FAPEMIG, 2008.

TARSIA, Rita Maria Lino; CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. O novo papel do professor. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (Orgs.). **Educação a Distância - O Estado da Arte**. São Paulo: Editora Pearson, 2012. v. 2.

TOLEDO, Elizabeth Maria Lopes. **O curso de pedagogia na modalidade a distância**: o pensado, o dito e o feito no estágio curricular. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

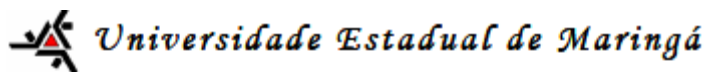
VIEIRA, Marcelo Pustilnik de Almeida. EaD e os desafios do magistério. In: OLIANI, Gilberto; MOURA, Rogério A. de. **Educação a Distância**: gestão e docência. Curitiba, PR: CVR, 2012.

WICKERT, Maria Lúcia Scarpini. **O futuro da educação a distância no Brasil**. Disponível em: <www.intelecto.net/ead_textos/lucia1htm>. Acesso em: 15 mar. 2002.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contexto profissionais na formação universitária**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

ANEXOS

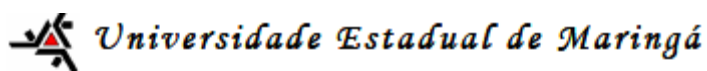
ANEXO 1- Matriz curricular do curso de pedagogia a distância da UEM



ESTRUTURA CURRICULAR

S E R I E	D E P T O	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA							
			SEMANAL				A N U A L	SEMESTR A L		O U T R O S
			Teór.	Prát.	Teór. / Prát.	Total		1º	2º	
1ª	DFE	Introdução a Educação a Distância	2	-	-	2	-	34	-	-
	DFE/ DTP	Educação, Comunicação e Mídia	4	-	-	4	-	68	-	-
	DFE	Iniciação a Ciência e a Pesquisa	4	-	-	4	-	68	-	-
	DFE	Fundamentos Históricos da Educação	6	-	-	6	-	102	-	-
	DFE	Fundamentos Históricos da Educação do Brasil	4	2	-	6	-	102	-	-
	DFE	Fundamentos Filosóficos da Educação	6	-	-	6	-	102	-	-
	DFE	Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil	4	2	-	6	-	102	-	-
	DFE	Introdução à Antropologia	4	-	-	4	-	-	68	-
	DFE	Antropologia, Cultura e Educação	4	2	-	6	-	-	102	-
	DFE	Sociologia da Educação: Múltiplos Olhares	6	-	-	6	-	-	102	-
	DFE	Sociologia da Educação: Olhares para a Escola de Hoje	4	2	-	6	-	-	102	-
	DTP	Psicologia e Educação: Compartilhando Saberes	4	-	-	4	-	-	68	-
	DTP	Psicologia da Educação e os Processos de Aprendizagem e de Desenvolvimento	3	1	-	4	-	-	68	-
		TOTAL	55	9	-	64	-	578	510	-
2ª	DFE	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Educação	4	-	-	4	-	68	-	-
	DTP	Didática: Processos de Trabalho em Sala de Aula	4	-	-	4	-	68	-	-
	DFE	Gestão Educacional	4	2	-	6	-	102	-	-
	DFE/ DTP	Educação e Novas Tecnologias	4	-	-	4	-	68	-	-
	DFE/ DTP	Política Educacional Brasileira	4	-	-	4	-	68	-	-
	DFE	História da Infância no Brasil	4	2	-	6	-	102	-	-

S E R I E	D E P T O	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA						O U T R O S	
			SEM ANAL				A N U A L	SEMESTR AL		
			Teór.	Prát.	Teór. / Prát.	Total		1º		2º
2º	DLE	Alfabetização e Linguagem	4	-	-	4	-	-	68	-
	DLE	Concepções de Linguagem e o Ensino de Língua Portuguesa	4	-	-	4	-	-	68	-
	DLE	Leitura e Ensino	3	1	-	4	-	-	68	-
	DLE	O Trabalho com a Escrita no Ensino Fundamental	4	-	-	4	-	-	68	-
	DTP	Práticas Pedagógicas e Alfabetização	3	1	-	4	-	-	68	-
	DLE/ DTP	Estágio Supervisionado I - Alfabetização e Linguagem	-	-	4	4	-	-	68	-
	TOTAL			42	6	4	52	-	476	408
3º	DTP	Práticas Pedagógicas e Literatura Infantil	3	1	-	4	-	-	68	-
	DMA	Educação Matemática e as Operações Fundamentais	4	-	-	4	-	-	68	-
	DMA	Grandezas e Medidas: Encaminhamentos Metodológicos para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental I	3	1	-	4	-	-	68	-
	DMA	O Tratamento da Informação nas Séries do Ensino Fundamental	4	-	-	4	-	-	68	-
	DMA	Esforço e Forma	4	-	-	4	-	-	68	-
	DMA	Estágio Supervisionado II - Matemática	-	-	4	4	-	-	68	-
	DBC	História e Metodologia das Ciências	4	-	-	4	-	-	68	-
	DFE	Educação Ambiental e Prática Científica	4	-	-	4	-	-	68	-
	DBC	Biologia dos Organismos	3	1	-	4	-	-	68	-
	DFE	Corpo, Gênero e Sexualidade	4	-	-	4	-	-	68	-
	DFE	Metodologia do Trabalho Científico	4	-	-	4	-	-	68	-
	DBC	Estágio Supervisionado III - Ciências	-	-	2,12	2,12	-	-	36	-
TOTAL			37	3	6,12	46,12	-	408	376	-
4º	DFE/ DTP	Arte e Educação	4	-	-	4	-	-	68	-
	DGE	Introdução ao Estudo da Geografia	4	-	-	4	-	-	68	-
	DGE	Geografia do Paraná	2	-	-	2	-	-	34	-
	DGE	Geografia: Metodologia do Ensino	2	-	-	2	-	-	34	-



S E R I E	D E P T O	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA							
			SEMANTAL				A N U A L	SEMESTR AL		O U T R O S
			Teór.	Prát.	Teór. / Prát.	Total		1º	2º	
4º	DFE	Gestão do Trabalho Pedagógico	6	-	-	6	-	102	-	-
	DTP	Práticas Pedagógicas e Educação Infantil	3	1	-	4	-	68	-	-
	DLE	Língua Brasileira de Sinais - LIBRA	4	-	-	4	-	68	-	-
	DGE	Estágio Supervisionado IV - Geografia	-	-	3,5	3,5	-	60	-	-
	DTP	Tópicos Especiais para a Inclusão Educacional	3	1	-	4	-	-	68	-
	DHI	Introdução ao Estudo de História	4	-	-	4	-	-	68	-
	DHI	História do Paraná: Ocupação Humana e Relações Interculturais	2	-	-	2	-	-	34	-
	DHI	História: Metodologia do Ensino	2	-	-	2	-	-	34	-
	DTP	Educação e Processos Não Escolares	4	-	-	4	-	-	68	-
	DTP/ DFE	Práticas Sociais e Diversidade Cultural	3	1	-	4	-	-	68	-
	DHI	Estágio Supervisionado V - História	-	-	3,5	3,5	-	-	60	-
	DFE	Estágio Supervisionado VI - Gestão	-	-	4	4	-	-	68	-
TOTAL			43	3	11	57	-	502	468	-

Disciplinas do Núcleo básico	Carga horária h/a
Introdução a Educação a Distância	34
Educação, Comunicação e Mídia	68
Iniciação a Ciência e a Pesquisa	68
Fundamentos Históricos da Educação	102
Fundamentos Históricos da Educação no Brasil	102
Fundamentos Filosóficos da Educação	102
Fundamentos Filosóficos da Educação Infantil	102
Introdução a Antropologia	68

ANEXO 2- Matriz curricular do curso de pedagogia a distância da UEPG

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA - UAB Turso: INTEGRAL
Currículo nº 1

Autorizado pela Resolução CEPE nº 011, de 20.03.12.

Para completar o currículo pleno do curso superior de graduação em Licenciatura em Pedagogia, contando no verso do Diploma – “Linha de Formação em Magistério para a Educação Básica e Gestão Educacional”, o acadêmico deverá perfazer um total mínimo de 3.447 (três mil, quatrocentos e quarenta e sete) horas, sendo 1.921 (mil, novecentas e vinte e um) horas em disciplinas de Formação Básica Geral, 714 (setecentas e quatorze) horas em disciplinas de Formação Específica Profissional, 204 (duzentas e quatro) horas em disciplinas de Diversificação ou Aprofundamento, 408 (quatrocentas e oito) horas de disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e 200 (duzentas) horas de Atividades Complementares, distribuídas em, no mínimo, 8 (oito) semestres e, no máximo, 12 (doze) semestres letivos em ambos os turnos. É o seguinte o elenco de disciplinas que compõe o curso:

DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL			
CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	
501511	Cidadania e Sociedade	68	
501512	Educação e Currículo	68	
501513	Filosofia de Educação	102	
501514	Filosofia de Educação Brasileira	68	
501515	História de Educação	68	
501516	História de Educação Brasileira	102	
501517	Política e Organização da Educação Brasileira	102	
501518	Psicologia de Educação I	68	
501519	Psicologia de Educação II	136	
501520	Sociologia de Educação I	68	
501521	Sociologia de Educação II	102	
502519	Didática I	68	
502520	Didática II	102	
502521	Educação de Jovens e Adultos	68	
502522	Introdução à Educação a Distância	51	
502523	Metodologia de Pesquisa em Educação	68	
502525	Pedagogia Inclusiva	51	
502526	Pesquisa e Prática Pedagógica I	51	
502527	Pesquisa e Prática Pedagógica II	51	
502528	Pesquisa e Prática Pedagógica III	51	
502529	Pesquisa e Prática Pedagógica IV	51	
502530	Prática Pedagógica I	51	
502531	Prática Pedagógica II	51	
502532	Seminários Avançados das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio	51	
502533	Seminários Avançados em Gestão Educacional I	51	
502534	Seminários Avançados em Gestão Educacional II	51	
502535	Seminários Avançados em Gestão Educacional III	51	
502517	Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS	51	
	Sub-total	1.921	
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL			
CÓDIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	
501522	Fundamentos Teóricos de Educação Infantil	68	
502536	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Alfabetização e Língua Portuguesa	136	
502537	Fundamentos Teórico-Metodológicos da Matemática	102	
502538	Fundamentos Teórico-Metodológicos das Ciências Sociais e Naturais	102	
502539	Gestão Educacional I	68	
502540	Gestão Educacional II	68	
502541	Ludicidade, Corporalidade e Arte	68	
502524	Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso	34	
501523	Educação em Espaços Não-Formais	68	
	Sub-total	714	
DISCIPLINAS DE DIVERSIFICAÇÃO OU APROFUNDAMENTO			
CÓDIGO	DISCIPLINAS	SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
501524	Introdução aos Estudos Universitários	6º	68
501525	Metodologia do Trabalho Acadêmico	6º	68
502542	Educação no Campo	6º	68
502543	Oficinas de Recursos Audiovisuais e Téc. de Ensino	7º	68
502544	Tecnologia de Informação e Comunicação	7º	68
	Sub-total		264

Obs.: O acadêmico deverá escolher do rol das Disciplinas de Diversificação ou Aprofundamento no mínimo 3 (três) disciplinas de 68 (sessenta e oito) horas num total de 204 (duzentas e quatro) horas-aula, conforme especificação no fluxograma.

DISCIPLINAS DE ESTAGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

CODIGO	DISCIPLINAS	CARGA HORARIA
503546	Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional I	60
503546	Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional II	60
503547	Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I	60
503548	Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental II	60
503549	Estágio Curricular Supervisionado nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio I	60
503550	Estágio Curricular Supervisionado nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio II	60
	Sub-total	480

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Requisito essencial e obrigatório para obtenção do diploma, desenvolvido mediante controle, orientação e avaliação docente, por meio de disciplina de Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso e de defesa do Trabalho perante Banca Examinadora, conforme Resolução CEPE nº 083 de 14/12/2011.

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

A prática como componente curricular será vivenciada ao longo do curso num total de 510 (quinhentas e dez) horas, embora esteja inserida como disciplina de Formação Básica Geral esta deve permeiar todo o processo de formação do professor numa perspectiva interdisciplinar contemplando dimensões teóricas e práticas, configurando-se através do Projeto Articulador de série, aprovado pelo Colegiado do Curso.

ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O Estágio Curricular Supervisionado, embora incorporado como disciplina de Formação Específica Profissional, será desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso, num total de 408 (quatrocentos e oito) horas, de conformidade com o respectivo regulamento aprovado pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, Resolução CEPE nº 088, de 06/12/2010.

ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS

Para obter a sua produção, o acadêmico deverá cumprir, no mínimo, 200 (duzentas) horas em outras formas de atividades acadêmico-científico-cultural, reconhecidas pelo Colegiado do Curso.

DESDOBRAMENTO DAS ÁREAS DE CONHECIMENTO EM DISCIPLINAS

Nº DE ORDEM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS				
DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO BÁSICA GERAL						
1	Educação	1.1 - Cidadania e Sociedade				
		1.2 - Educação de Jovens e Adultos				
		1.3 - Educação e Currículo				
		1.4 - Filosofia da Educação				
		1.5 - Filosofia da Educação Brasileira				
		1.6 - História da Educação				
		1.7 - História da Educação Brasileira				
		1.8 - Pedagogia Inclusiva				
		1.9 - Política e Organização da Educação Brasileira				
2	Ensino	1.10 - Psicologia da Educação I				
		1.11 - Psicologia da Educação II				
		1.12 - Sociologia da Educação I				
		1.13 - Sociologia da Educação II				
		1.14 - Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS				
		2.1 - Didática I				
		2.2 - Didática II				
		3	Ensino e Pesquisa	3.1 - Metodologia de Pesquisa em Educação		
				5	Prática de Ensino	5.1 - Pesquisa e Prática Pedagógica I
						5.2 - Pesquisa e Prática Pedagógica II
5.3 - Pesquisa e Prática Pedagógica III						
5.4 - Pesquisa e Prática Pedagógica IV						
6	Prática de Ensino e Gestão Educacional	5.5 - Prática Pedagógica I				
		5.6 - Prática Pedagógica II				
		6.1 - Seminários Avançados das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio				
		6.2 - Seminários Avançados em Gestão Educacional I				
		6.3 - Seminários Avançados em Gestão Educacional II				
7	Tecnologia	6.4 - Seminários Avançados em Gestão Educacional III				
		7.1 - Introdução à Educação e Didática				
		DISCIPLINAS DE FORMAÇÃO ESPECÍFICA PROFISSIONAL				
1	Educação	1.15 - Ludicidade, Corporalidade e Arte				
		1.16 - Educação em Espaços Não-Formais				
2	Ensino	2.3 - Fundamentos Teóricos da Educação Infantil				
		2.4 - Fundamentos Teórico-Metodológicos de Alfabetização e Língua Portuguesa				
		2.5 - Fundamentos Teórico-Metodológicos de Matemática				
		2.6 - Fundamentos Teórico-Metodológicos das Ciências Sociais e Naturais				
		4	Trabalho de Conclusão de Curso	4.1 - Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso		
8	Gestão Educacional	8.1 - Gestão Educacional I				
		8.2 - Gestão Educacional II				
DISCIPLINAS DE DIVERSIFICAÇÃO OU APROFUNDAMENTO						
1	Educação	1.17 - Educação no Campo				
		1.18 - Introdução aos Estudos Universitários				
		1.19 - Metodologia do Trabalho Acadêmico				
2	Ensino	2.7 - Oficinas de Recursos Audiovisuais e Técnicas de Ensino				
		7	Tecnologia	7.2 - Tecnologia da Informação e Comunicação		
DISCIPLINAS DE ESTAGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO						
9	Estágio Curricular Supervisionado	9.1 - Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional I				
		9.2 - Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Educacional II				
		9.3 - Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental I				
		9.4 - Estágio Curricular Supervisionado na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental II				
		9.5 - Estágio Curricular Supervisionado nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio I				
		9.6 - Estágio Curricular Supervisionado nas Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio II				

ANEXO 3- Matriz curricular do curso de pedagogia a distância da UFPR

NÚCLEO TEMÁTICO I - CONCEPÇÃO E METODOLOGIA DE ESTUDOS EM EAD						
Nº.	DISCIPLINAS	CHP* Prof.	CHP** Tutor	CH EaD	CH Total	CRÉD.
01	Concepções e Métodos de Estudos em EAD	06	06	48	60	03
02	TICs-Tecnologias da Informação e Comunicação Educativa	06	06	48	60	03
03	Mídia e Educação	06	06	48	60	03
04	Redação Científica e as ferramentas tecnológicas	06	06	48	60	03
TOTAL		24	24	192	240	12

NOTA: CHP* - Carga horária presencial com professor da UFPR
 CHP** - Carga horária presencial com tutoria local
 Carga Horária Total do Núcleo Temático I

NÚCLEO II – FUNDAMENTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO							
Nº.	DISCIPLINAS	CHP* Prof.	CHP** Tutor	CHP***	CH EaD	CH Total	CRÉD
05	Sociologia da Educação	12	12		96	120	06
06	Filosofia da Educação	12	12		96	120	06
07	História da Educação	12	12		96	120	06
08	Psicologia da Educação	12	12		96	120	06
09	Biologia Educacional	12	12		96	120	06
10	Políticas da Educação no Brasil	06	06		48	60	03
11	Educação Especial e Inclusiva	06	06		48	60	03
12	Processo de Ensino e Aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos	06	06		48	60	03
13	Metodologia da Pesquisa em Educação	06	06		48	60	03
14	Prática de Ensino no 2º ciclo (3ª e 4ª série) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	12	06		96	120	03
15	Seminário Temático do Eixo II	20	---	20	-	20	01
TOTAL		116	96	20	768	980	49

NOTA: CHP* - Carga horária presencial com professor da UFPR
 CHP** - Carga horária presencial com tutoria local
 CHP*** - Carga horária de Práticas como Componente Curricular
 Carga horária total do Núcleo Temático II

NÚCLEO III – ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO							
Nº.	DISCIPLINAS	CHP* Prof.	CHP** Tutor	CHP***	CH EaD	CH Total	CRÉD
16	Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem	10	10		80	100	05
17	Didática Teórica e Prática	12	12	40	96	120	06
18	Planejamento do Trabalho Pedagógico	06	06	30	48	60	03
19	Projetos em Educação	06	06	40	48	60	03
20	Tratamento Qualitativo-Quantitativo das Informações	06	06		48	60	03
21	Prática de Ensino no 1º ciclo (1ª e 2ª série) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	12	12		96	120	06
22	Seminário Temático do Eixo III	20	-		-	20	01
TOTAL		72	52	130	416	540	27

NOTA: CHP* - Carga horária presencial com professor da UFPR
 CHP** - Carga horária presencial com tutoria local
 CHP*** - Carga horária de Práticas como Componente Curricular
 Carga horária total do Núcleo Temático III

NÚCLEO IV - INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA							
Nº.	DISCIPLINAS	CHP* Prof.	CHP** Tutor	CHP***	CH EaD	CHT	CRÉD.
23	Alfabetização e Linguagem	06	06		48	60	03
24	Linguagem: Leitura e Escrita	06	06		48	60	03
25	Comunicação em Língua Brasileira de Sinais - Libras	06	06		48	60	03
26	Literatura na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	06	06		48	60	03
27	Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino da Língua Portuguesa.	12	12	30	96	120	06
28	Ludicidade e Aprendizagem na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	06	06		48	60	03
29	Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino de Educação Física	12	12	30	96	120	06
30	Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino de Artes	12	12	30	96	120	06
31	Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino da Geografia	12	12	30	96	120	06
32	Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino de História	12	12	30	96	120	06
33	Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino de Ciências	12	12	30	96	120	06
34	Conteúdo, Metodologia e Avaliação do Ensino de Matemática	12	12	30	96	120	06
35	Prática de Ensino na Educação Infantil	18	18		144	180	09
36	Metodologia do Trabalho de Conclusão de Curso	06	06		48	60	03
37	Trabalho Conclusão de Curso	06	06		48	60	03
38	Seminário de Apresentação dos TCCs	40	-	40	-	40	02
TOTAL		184	144	250	1152	1480	74
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO		398	318	500	2524	3240	162

NOTA: CHP* - Carga horária presencial com professor da UFPR
 CHP** - Carga horária presencial com tutoria local
 CHP*** - Carga horária de Práticas como Componente Curricular
 Carga horária total do Núcleo Temático IV
 Carga horária total de Práticas como Componente Curricular
 Carga horária total das disciplinas do curso

ANEXO 4- Matriz curricular do curso de pedagogia a distância da UNICENTRO

CURSO: CURSO DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA, MODALIDADE A DISTÂNCIA

DISCIPLINAS	SÉRIES/SEMESTRES								C/H Anual		
	2011		2012		2013		2014		T	P	Total
	1	2	1	2	1	2	1	2			
DEPED/I	Política Educacional – Ensino Fundamental	6		1		1		1		x	102
DEPED/I	Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação I	4								x	68
DEPED/I	História da Educação	6								x	102
DEHIS/I	Filosofia da Educação I	4								x	68
DEPSI/I	Psicologia da Educação I	4								x	68
DEPED/I	Didática		4							x	68
DEPED/I	Fundamentos da Educação Infantil		6							x	102
DEPED/I	Linguagem e Alfabetização		4							x	68
DELET/I	Leitura e Produção de Texto		4							x	68
DELET/I	Literatura Infância-Juvenil		4							x	68
DEHIS/I	Filosofia da Educação II			4						x	68
DEPED/I	Teoria e Metodologia da Alfabetização*			6						x	102
DEPED/I	Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação II			4						x	68
DEPED/I	Teoria e Metodologia do Ensino de História e Geografia *			6						x	102
DEPSI/I	Psicologia da Educação II - Desenvolvimento e Aprendizagem			4						x	68
DEHIS/I	Sociologia Geral				4					x	68
DEPED/I	Teoria e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa *				6					x	102
DEPED/I	Teoria e Metodologia do Ensino de Matemática *				6					x	102
DEPED/I	Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências *				6					x	102
DEPED/I	Estágio Supervisionado em Educação Infantil **					4				x	68
DEPED/I	Escola, Currículo e Avaliação					4				x	68
DEPED/I	Fundamentos da Educação Especial					4				x	68
DEHIS/I	Sociologia da Educação					4				x	68
DEPED/I	Pressupostos Teórico-Práticos da Gestão Educacional *					6				x	102
DEPED/I	Metodologia da Pesquisa em Ciências da Educação III					4				x	68
DEPED/I	Estágio Supervisionado nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental **						4			x	68
DEPED/I	Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)					6				x	102
DEPED/I	Teoria e Metodologia do Ensino de Arte *					4				x	68
DEPED/I	Teoria e Metodologia da Educação Física *					4				x	68
DEPED/I	Temas Especiais I					4				x	68
DEPED/I	Estágio Supervisionado nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio **							4		x	68
DEPED/I	Educação e Diversidade Cultural							4		x	68
DEPED/I	Seminários de Pesquisa Pedagógica							4		x	68
DEMAT/I	Comunicação, Educação e Tecnologia							4		x	68
DEPED/I	Organização do Trabalho Pedagógico na Gestão Educacional							6		x	102
DEPED/I	Estágio Supervisionado em Gestão Educacional **								4	x	68
DEPED/I	Educação Inclusiva								4	x	68
DEPED/I	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos								4	x	68
DEPED/I	Temas Especiais II								4	x	68
	SUBTOTAL h/a										3026
	SUBTOTAL h/r										2521
	Estágio Supervisionado em Educação Infantil ** h/r			x							95
	Estágio Sum. nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental ** h/r					x					95
	Estágio Sum. nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio ** h/r						x				95
	Estágio Supervisionado em Gestão Educacional ** h/r								x		115
	Atividades Complementares h/r										160
	Atividades Didático-Pedagógicas h/r										105
	Atividades de Intervenção Socio-Educacional h/r										40
	Prática de Pesquisa h/r										80
	TOTAL h/r										3306

(*) Carga horária das disciplinas que compõem a Prática de Ensino: 748 h/a

(**) Carga horária total do Estágio Supervisionado: 426 h

Início em Fevereiro 2011.

Integralização em Dezembro 2014.