

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MARIA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA SANTOS

**ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS EM CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:
TENSÕES E POSSIBILIDADES**

Santos/SP

2017

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MARIA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA SANTOS

**ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS EM CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA:
TENSÕES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof.^a Dra. Marineide de Oliveira Gomes.

Santos/SP

2017

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos

Santos, Maria da Conceição Oliveira
S237eEstágios obrigatórios em cursos de Pedagogia a distância: tensões e possibilidades. -/ Maria da Conceição Oliveira Santos; orientadora Marineide de Oliveira Gomes -- 2017.
198 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

Bibliografia:

1. Dissertação. 2. Curso de Pedagogia. 3. Educação a distância.
4. Estágio. 5. Formação docente I. Gomes, Marineide de Oliveira. II. Universidade Católica de Santos. III. Título.

CDU 1997 –37(043.3)

COMISSÃO JULGADORA

Orientadora - Prof.^a Dra. Marineide de Oliveira Gomes
Membro titular interno (Universidade Católica de Santos)

Prof.^a Dra. Elisabete Ferreira Esteves Campos
Membro titular interno (Universidade Católica de Santos)

Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto
Membro titular externo (Universidade Federal de São Paulo)

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos foto copiadores ou eletrônicos.

Santos, ___/___/___

Assinatura: _____

Dedico este trabalho, em primeiro lugar, a Deus, que sempre me conduziu por caminhos seguros, resguardados de amor e esperança.

Ao meu esposo, por me inspirar, apoiar e compreender.

Aos meus maiores tesouros, Leonardo, Alice, Bruno, Augusto e Natália, por quem tenho um carinho especial.

À minha querida orientadora, Marineide.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Marineide de Oliveira Gomes e à Professora Doutora Irene Jeanete Lemos Gilberto, pela orientação paciente ao longo da construção deste trabalho. Em momentos diferentes, cada uma foi imprescindível para que esta jornada se realizasse.

Ao Professor Doutor Umberto de Andrade Pinto, pela colaboração que norteou o presente estudo após a qualificação.

À Professora Doutora Elisabete Ferreira Esteves Campos, pelo auxílio no decorrer da pesquisa e na banca de defesa.

À Professora Doutora Lucila Pesce, que, mesmo distante, se fez tão presente.

Aos professores/pedagogos participantes da pesquisa, que, mesmo na correria do trabalho com crianças pequenas, contribuíram com este estudo e me ofereceram parte de seu precioso tempo para participarem da entrevista.

Às equipes gestoras das escolas, que colaboraram para que esta pesquisa se tornasse realidade.

À Prefeitura Municipal de Santos/Secretaria da Educação, meus sinceros agradecimentos e admiração por investirem na carreira docente dos professores, com a criação do Programa Mestre/Aluno e a liberação de um ano para dedicação à pesquisa, por meio da Licença Acadêmica.

À Senhora Venuzia Fernandes do Nascimento, Secretária de Educação em Santos na gestão 2014-2016, professora que tornou o sonho do Mestrado possível aos docentes do município.

Ao Senhor Paulo Alexandre Barbosa, Prefeito Municipal de Santos, por reconhecer a educação como prioridade para o município e investir na carreira dos docentes, profissionais que exercem, na educação, suas ações em prol de um mundo melhor.

À Universidade Católica de Santos, pela parceria com a Prefeitura Municipal de Santos no Programa Mestre/Aluno e pela qualidade do ensino ofertado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, por todo o conhecimento compartilhado ao longo do curso.

Aos colegas do grupo de pesquisa e de turma do Mestrado 2015-2017, que, de forma carinhosa, sempre colaboraram com a construção desta dissertação. Sou grata pela amizade e pelo companheirismo de cada um.

Aos meus familiares, que compreenderam a minha ausência e o meu comprometimento com este trabalho de pesquisa.

Ao meu querido Deus, por tudo o que tem me proporcionado.

SANTOS, Maria da Conceição Oliveira. **Estágios obrigatórios em cursos de Pedagogia a distância**: tensões e possibilidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2017.

RESUMO

A presente pesquisa tem como tema o estágio na formação do docente em cursos de Pedagogia a distância (EAD), buscando compreender o olhar de professores (as) formados (as) nessa modalidade (e que atuam profissionalmente) sobre o estágio realizado nesses cursos, identificando as tensões e as contribuições na formação acadêmica do pedagogo/professor. Com abordagem qualitativa, fazendo uso de questionários e entrevistas para a coleta de dados, o estudo tem como principais referenciais teóricos os conceitos de teoria e prática, o estágio na formação de professores/pedagogos e a educação a distância. A revisão bibliográfica realizada demonstra que o estágio supervisionado é o grande ápice da formação docente, constituindo o momento em que o aluno se aproxima da prática profissional e tem a possibilidade de refletir e tecer articulações acerca das teorias estudadas no curso. A opção pela modalidade a distância por parte do estudante ocorre devido à flexibilidade quanto aos horários de estudo, à acessibilidade dos valores das mensalidades, ao atendimento das exigências legais e à pretensão de desenvolvimento na carreira docente. O estágio supervisionado apresenta múltiplas possibilidades formativas, em um contexto de expansão do ensino superior brasileiro e, ao mesmo tempo, de mercantilização da educação superior. A maioria dos sujeitos da pesquisa relatou não ter realizado o estágio nas escolas de educação básica, conforme exigência legal, sendo o acompanhamento e a supervisão insuficientes para uma formação de qualidade. A articulação entre teoria e prática vai fazer sentido para os estudantes após o término do curso, enquanto o estágio (quando realizado) serve para ressignificar as práticas desses profissionais. Tal cenário indica a imperativa problematização da expansão dos cursos de Licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD no Brasil nos últimos anos, pelo gigantismo dos cursos oferecidos por instituições de ensino superior privadas, bem como revela a necessária revisão dos procedimentos de regulamentação dessa modalidade educacional.

Palavras-chave: Curso de Pedagogia. Educação a distância. Estágio. Formação docente.

SANTOS, Maria da Conceição Oliveira. **Compulsory internship in Undergraduate Distance Learning Education Programs: tensions and possibilities.** Dissertation (Master of Education) – Catholic University of Santos, Santos, 2017.

ABSTRACT

This study focuses on the internship program within an Undergraduate Distance Learning Education Programs, seeking to understand how former students, now active teachers, perceive this internship and tries to identify tensions and contributions to the academic training of this teacher/educator. As a qualitative research in its core, with the use of questionnaire and interviews to collect data and main theoretical reference brings theory/practice concepts, as well as pre-teaching internship programs and distance learning. Bibliographic review showed that monitored internship is the most important phase of teacher training, when students can approach professional teaching practice and have the opportunity to reflect upon theories visited during their program as well as creating their own. The choice for distance learning programs is a result of a cost-benefit analysis, which includes schedule flexibility, affordable tuition fees, compliance with legal educational requirements and teaching career development. Monitored internship offers multiple formative possibilities, and is part of a context of expansion of Higher Education Institutions (HEI) in Brazil, and at the same time, of commodification of higher education. A great number of participants of this research reported they have not accomplished the legal requirement of completing internship time in Basic Education schools, and also that the monitoring and follow up services provided by the HEI is insufficient for proper teacher training. The articulation between theory and practice for these students will only make sense after the end of the program, while the internship (if carried) brings new meanings for the practice of these new professionals. Such scenario shows the problems of the uncontrolled expansion of Distance Learning Education Programs in Brazil in the latest years, by the huge number of programs that are offered by private HEIs, and reveals the need for revision of the procedures and provisions of this educational format.

Keywords: Education Undergraduate Program. Distance learning. Internship. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Número de concluintes, de cursos e de matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância, segundo as regiões geográficas e as instituições que oferecem cursos a distância – 2014.....	47
Quadro 2	Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos, relação candidatos inscritos/vaga oferecida e ingressos por processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais e a distância, segundo as regiões geográficas e as instituições que oferecem cursos a distância – 2014	48
Quadro 3	Número de matrículas nos cursos de graduação presencial e a distância, por organização acadêmica e categoria administrativa das IESs – 2014.....	50
Quadro 4	Número de concluintes dos cursos de graduação presencial e a distância, por organização acadêmica e categoria administrativa das IESs – 2014.....	50
Quadro 5	Número de matrículas nos cursos de graduação presencial e a distância, por organização acadêmica e categoria administrativa das IESs – 2015	51
Quadro 6	Número de concluintes dos cursos de graduação presencial e a distância, por organização acadêmica e categoria administrativa das IESs – 2014/2015	52
Quadro 7	Número de concluintes nas modalidades presenciais e a distância – 2015.....	53
Quadro 8	Quantidade de professores por instituição formadora	97
Quadro 9	Perfil dos professores colaboradores com a pesquisa em resposta ao questionário	97
Quadro 10	Perfil docente.....	99
Quadro 11	Mercantilização do ensino superior	101
Quadro 12	Motivação para a escolha da modalidade.....	103
Quadro 13	Contribuições do curso de Pedagogia a distância na prática pedagógica ...	107
Quadro 14	Condições de formação	110
Quadro 15	Formação docente no estágio	122
Quadro 16	Orientação de estágio durante o curso de Pedagogia a distância	125
Quadro 17	Compreensão do estágio.....	128
Quadro 18	Campo de atuação no momento da pesquisa.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Anfope	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação A Distância
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFE	Conselho Federal de Educação
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CONARCFE	Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CONSEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEED	Diretoria de Estudos Educacionais
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
h/a	hora-aula
HTI	Hora de Trabalho Pedagógico Individual
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas

PAR	Plano de Ações Articuladas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
ProUni	Programa Universidade para Todos
PRP	Programa de Residência Pedagógica
RAC	Reunião de Aperfeiçoamento Contínuo
RAP	Reunião de Aperfeiçoamento Pedagógico
Reuni	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RFS	Reunião de Formação Semanal
RPS	Reunião Pedagógica Semanal
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação (Santos)
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEI	Sistema de Ensino Interativo
SEPI	Sistema de Ensino Presencial Interativo
SERES	Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior
SESu	Secretaria de Educação Superior
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

UME	Unidade Municipal de Educação
UNED	<i>Universidad Nacional de Educación a Distancia</i>
UNEMAT	Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIMES	Universidade Metropolitana de Santos
UNINTER	Grupo Uninter
UNIP	Universidade Paulista
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: A EVOLUÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL	28
1.1 Breve histórico dos cursos de Pedagogia no Brasil	28
1.2 Educação a distância: protagonista ou coadjuvante no cenário da formação docente no Brasil?	33
1.3 Como funcionam os cursos na modalidade de educação a distância?	36
<i>1.3.1 Tutor/Tutores/Professor?</i>	<i>37</i>
1.4 A sala de aula virtual	39
1.5 O que dizem os dados do Censo da Educação Superior (2014) em relação à educação a distância	46
1.6 Cursos de Pedagogia a distância no Brasil	49
2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO (OBRIGATÓRIO) NOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA	58
2.1 A educação a distância: estágio presencial?	59
2.2 Desafios do estágio nos cursos de Pedagogia na modalidade EAD	66
2.3 Possibilidades formativas no estágio obrigatório supervisionado	71
<i>2.3.1 Relação teoria e prática: fio condutor do Projeto Político-Pedagógico do curso</i>	<i>72</i>
3 PERCURSO DA PESQUISA	80
3.1 Abordagem da pesquisa e os procedimentos de ida a campo	82
<i>3.1.1 Tipo de pesquisa: abordagem qualitativa</i>	<i>83</i>
<i>3.1.2 Ida a campo</i>	<i>83</i>
<i>3.1.3 O universo e os sujeitos da pesquisa</i>	<i>85</i>
<i>3.1.4 Professoras da UME “Castelo Encantado”</i>	<i>85</i>
<i>3.1.5 Professoras da UME “Amigos para Sempre”</i>	<i>85</i>

3.1.6 Professor atuante no ensino técnico.....	86
3.2 Instrumentos de coleta de dados	86
3.2.1 Procedimentos para entrevista com as professoras da UME “Castelo Encantado”	87
3.2.2 Procedimentos para entrevista com as professoras da UME “Amigos para Sempre”	93
3.2.3 Procedimentos para entrevista com o professor atuante no ensino técnico.....	94
3.2.4 A entrevista semiestruturada.....	95
4 O QUE OS DADOS NOS INFORMAM	96
4.1 Perfil dos sujeitos	97
4.2 Perfil docente	99
4.3 Mercantilização do ensino superior	101
4.3.1 Categoria descritiva: Estudante cliente.....	102
4.3.1.1 Categoria conceitual: Flexibilidade de horário, valor das mensalidades e local de estudos.....	102
4.3.1.2 Categorias conceituais: Estudante autodidata e Função cartorial do estágio	104
4.3.2 Categoria descritiva: Políticas públicas	105
4.3.2.1 Categoria conceitual: Exigência legal, estabelecida no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)	105
4.3.2.2 Categoria conceitual: Aligeiramento	105
4.4 Condições de formação	109
4.4.1 Categoria descritiva: Mediação da aprendizagem	110
4.4.1.1 Categoria conceitual: Possibilidades formativas, diálogo e não diálogo.....	111
4.4.1.2 Categoria conceitual: Contato com a realidade do campo profissional.....	113
4.4.2 Categoria descritiva: Teoria e prática	115
4.4.2.1 Categoria conceitual: Suporte teórico.....	116

4.4.2.2 Categoria conceitual: Reconhecimento da teoria no decorrer da atividade prática.....	118
4.5 Formação docente no estágio.....	122
4.5.1 Categoria descritiva: <i>Supervisão e orientação</i>	122
4.5.1.1 Categoria conceitual: Forma de contato com o orientador de estágio.....	124
4.5.2 Categoria descritiva: <i>Orientação e reflexão teoria e prática para a práxis docente</i>	125
4.5.2.1 Categoria conceitual: Espaço para diálogo na instituição	126
4.5.2.2 Categoria conceitual: Espaço para diálogo no ambiente virtual de aprendizagem.....	126
4.5.3 Categoria descritiva: <i>Estudante autodidata</i>	128
4.5.3.1 Categoria conceitual: Compreensão do estágio	128
4.5.3.2 Categoria conceitual: Acesso à escola receptora.....	129
4.5.3.3 Categoria conceitual: Compreensão do ambiente acolhedor	130
4.6 Campo de ação/atuação docente no estágio	131
4.6.1 Categoria descritiva: <i>Ressignificações</i>	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS.....	140
APÊNDICE A – Carta de apresentação para a realização da pesquisa	148
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	149
APÊNDICE C – Modelo de questionário	150
APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada	153
APÊNDICE E – Quadros da pesquisa	154
APÊNDICE F – Transcrições das entrevistas.....	179

INTRODUÇÃO

Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica (FREIRE, 2002, p. 54).

Minha trajetória acadêmica iniciou-se quando escolhi o curso de Magistério, aos 14 anos de idade, ao ingressar no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), no município de Registro, interior do estado de São Paulo.

Durante o curso, passamos por muitos desafios. Fazíamos parte de um projeto que foi implantado em alguns estados com a parceria do Ministério da Educação (MEC). De acordo com Pimenta (2012, p. 143), os CEFAMs eram “apoiados técnica e financeiramente pelo MEC, havendo, até 1991, um total de 152 CEFAMs, implantados em vários estados. Somem-se a estes, 51 CEFAMs no estado de São Paulo, que vêm se desenvolvendo com recursos próprios do estado”.

Esse curso de formação nos colocava à prova em todos os momentos. Demandava muitas pesquisas e a atuação em estágios era muito exigente, contendo planejamentos, observação, atuação e relatórios (inclusive dos professores que nos recebiam em sala de aula).

Durante os quatro anos do curso de Magistério, tive a oportunidade de conhecer e desenvolver atitudes e procedimentos que vieram compor os meus pré-requisitos básicos para a atuação docente, pois o curso oferecia uma formação embasada em um projeto, o que considero suficiente para a minha formação.

É imprescindível comentar que, quando frequentei o CEFAM, eu era muito jovem e imatura. Mesmo centrada na formação profissional, a vida juvenil, em alguns momentos, era bem mais atraente. Devido à predominância de adolescentes entre os estudantes, estando a maioria na faixa etária de 14 a 20 anos, integravam o currículo do CEFAM conteúdos com o propósito de formar cidadãos críticos e reflexivos, o que fazia com que a formação fosse além de simplesmente formar professores, preparando-nos para a vida em sociedade.

No terceiro ano do curso de Magistério, já comecei a atuar como professora na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pela Pastoral da Criança¹. Logo que me formei, fui

¹ A Pastoral da Criança, organismo de ação social da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), alicerça a sua atuação na organização da comunidade e na capacitação de líderes voluntários que ali vivem e assumem a tarefa de orientar e acompanhar as famílias vizinhas em ações básicas de saúde, educação, nutrição e cidadania, tendo como objetivo o desenvolvimento integral das crianças, promovendo, em função delas, também suas famílias e comunidades, sem distinção de raça, cor, profissão, nacionalidade, sexo, credo religioso ou político. Informação disponível em: <<https://www.pastoraldacrianca.org.br/quemsomos>>. Acesso em: 10 out. 2016.

aprovada no concurso público de janeiro de 1997, na cidade de Jacupiranga, interior de São Paulo. O salário era baixo e os locais de trabalho distantes e de difícil acesso, por se encontrarem em uma área rural.

Por conta desses fatores, era inviável o acesso à universidade, e, assim, à época, desisti do emprego e me afastei da área da Educação por quatro anos. Optei, então, por fazer o curso Técnico em Radiologia Médica. Pouco tempo depois de formada, me afastei dessa área, devido ao risco que o contato com a radiação ionizante oferecia para a minha saúde, e também pelo fato de ainda não ser mãe e ter essa pretensão para o meu futuro.

No ano 2000, após aprovação em concurso público, ingressei na Prefeitura Municipal de Santos como professora substituta do ensino fundamental. Trabalhei em várias escolas, inclusive na área rural, e, em 2004, atuei na Unidade Municipal de Educação “Monte Cabrão” e na Unidade Municipal de Educação “Ilha Diana”, sempre dedicando o meu dia inteiro a essa rede municipal de ensino. Em 2008, ingressei na educação infantil, mantendo dupla jornada de trabalho por três anos.

Voltar à área rural foi muito interessante, pois me senti mais próxima da minha infância, em um bairro da zona rural do município de Cajati, interior de São Paulo, em que estudei até a quinta série e também estive quando estagiei no curso de Magistério, o que foi uma alegria ímpar: estagiar na mesma escola onde estudei dos 3 aos 10 anos de idade. Foram lugares diferentes, cidades diferentes, porém a realidade e a forma de praticar a educação apresentaram-se similares. Não entrarei em detalhes quanto a isso nesta dissertação, mas afirmo apenas que pude compreender que, quanto mais distante da cidade, maior se torna a curiosidade e a disposição de entender o mundo para as crianças.

Em 2013, ingressei na Prefeitura Municipal de São Vicente, após prestar concurso público, e ali fiz uma passagem rápida, de apenas dois meses, tendo pedido exoneração pelas dificuldades que encontrei em conciliar a minha rotina. Em 2014, após concurso de promoção interna, assumi o cargo de assistente de direção, e, antes mesmo de me acostumar com ele, fui convidada a assumir a direção da escola. Como estudo e profissão docente caminham juntos, o novo cargo me permitiu organizar a minha jornada de trabalho concomitantemente com os estudos em nível de pós-graduação.

Durante essa caminhada, sempre busquei por aperfeiçoamento. Quando fazia o Magistério (CEFAM), paralelamente cursei Técnico em Secretariado, como bolsista na Fundação Bradesco. Depois, quando retornei para a área da Educação, fiz vários cursos de

aperfeiçoamento voltados para a alfabetização e o desenvolvimento de projetos educacionais, sempre escolhendo cursos a distância, oferecidos *on-line*.

Nessa busca por formação, cursei Licenciatura em Pedagogia e Psicopedagogia (*lato sensu*) em EAD, dentre outros cursos voltados para a primeira infância. Também fiz outro curso em nível de pós-graduação *lato sensu*, qual seja “Atendimento Educacional Especializado”. Enfim, eu sentia a necessidade de algo a mais.

Os cursos a distância serviram para a minha experiência enquanto professora que já havia cursado o Magistério, e, na busca pelo atendimento à exigência legal de um curso superior, o de pós-graduação trazia o conhecimento das necessidades formativas que eu procurava com a intenção de melhorar o meu desempenho profissional.

É importante considerar que os mesmos cursos que foram relevantes na minha formação também despertaram um olhar diferenciado para essa modalidade formativa. Quando percebi a quantidade de profissionais que buscavam apenas a formação virtual, decidi que precisava conhecer melhor esse processo de formação.

No universo em que trabalho atualmente, posiciono-me como formadora, uma vez que faço parte da equipe gestora da escola, compartilhando da responsabilidade pela formação docente. Nas reuniões semanais de Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs)², procuro colaborar com a formação em serviço desses profissionais. Para contribuir com essa formação, sinto necessidade de expandir meus conhecimentos, facilitando a compreensão de formação docente oferecida nas Instituições de Ensino Superior (IESs) como formação inicial para pedagogos.

Considerando que o pedagogo, que também se forma professor, atua com crianças, e que esse período etário requer muitos cuidados que vão além do estímulo ao aprendizado, a sua formação profissional necessita ser de qualidade. Pelo fato de eu ter uma formação inicial

² Organização do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC): I - Reunião de Aperfeiçoamento Profissional (RAP): 1 h/a - Reunião coordenada pela Equipe Pedagógica, destinada ao aperfeiçoamento profissional dos professores, discussão sobre rendimento e frequência dos alunos, Conselho de Classe, formação e reflexão sobre a ação pedagógica, dentre outros. Horário: 3ª feira, das 11h50min às 12h35min e das 17h50min às 18h35min; 2ª feira, das 18h10min às 18h55min – EJA; II - Reunião Pedagógica Semanal (RPS): 1 h/a - Reunião coordenada pela Equipe Administrativa, destinada aos professores, para tratar de assuntos gerais, informativos, orientações, formações, Conselho de Classe, dentre outros. Horário: 5ª feira, das 11h50min às 12h35min e das 17h50min às 18h35min; 4ª feira, das 18h10min às 18h55min– EJA; III - Reunião de Aperfeiçoamento Contínuo (RAC): 1 h/a - Reunião coordenada pela Equipe Pedagógica, destinada ao aperfeiçoamento profissional dos educadores de desenvolvimento infantil, para discussão sobre o processo pedagógico, frequência dos alunos, formação e reflexão sobre as ações indissociáveis entre o cuidar e o educar, dentre outros. Horário: 3ª feira, das 11h50min às 12h35min e das 17h50min às 18h35min; IV - Reunião de Formação Semanal (RFS): 1 h/a - Reunião coordenada pela Equipe Administrativa, destinada aos educadores de desenvolvimento infantil para tratar de assuntos gerais, informativos, orientações, formações, dentre outros. Horário: 5ª feira, das 11h50min às 12h35min e das 17h50min às 18h35min. Informação disponível em: <<https://egov1.santos.sp.gov.br/do/1316/2015/do03022015.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2016.

(Magistério pelo CEFAM), seguida do curso de Pedagogia em EAD, possuindo ainda cursos de aperfeiçoamento na área da Educação, penso que a possibilidade de um auxílio financeiro poderia contribuir qualitativamente com essa formação, assim como nós alunos do CEFAM recebemos esse apoio do Governo Estadual em São Paulo³.

É possível e necessário pensar na disponibilidade de um auxílio financeiro que possa oferecer suporte à formação do pedagogo/professor e garantir a possibilidade de que o futuro professor possa realizar o estágio obrigatório sem a necessidade de trabalhar durante o curso para custear a sua formação, possibilitando, desse modo, investir o seu tempo com dedicação exclusiva na formação docente.

Infelizmente, a realidade que vemos retrata estudantes dos cursos de Pedagogia matriculados no período noturno e trabalhando durante o dia, posto que precisam de um período do dia para estagiar na educação básica, ou seja, um horário de estudo das crianças que estão na educação infantil e no ensino fundamental. Se esse estudante/futuro professor necessita manter um emprego para garantir a sua subsistência, como haverá de cumprir os seus estágios nessas escolas? E o estágio na EJA, no período noturno, como é possível, se o aluno está na sala de aula nesse mesmo horário? Para essa problemática que envolve financiamentos, ainda não percebemos nenhum movimento favorável à formação docente por parte das políticas públicas no Brasil.

Decorridos quatro anos da minha graduação na Licenciatura em Pedagogia na modalidade EAD, percebi que o curso foi um desafio instigante, que me fez refletir sobre a formação para professores no Brasil e o estágio obrigatório pelo qual todos os professores devem passar para formarem-se como pedagogos.

O meu interesse pela temática da pesquisa foi despertado no ano de 2014, em uma tarde de trabalho como assistente de direção de creche municipal, enquanto organizava a ficha funcional dos profissionais da escola. Sentada diante da gaveta de prontuários, enquanto abria uma por uma e conferia a documentação, me dei conta de que ali trabalhavam várias professoras formadas em cursos de Pedagogia em EAD, sendo que, em alguns prontuários, pude perceber a presença de certificado do Magistério e de pós-graduação *lato sensu*, e, em outros casos, somente o certificado do curso de graduação. Diante dessa constatação, comecei a me questionar sobre a formação inicial do docente.

³ O CEFAM oferecia formação diferenciada do curso normal em nível médio, em período integral, com estágio ao longo do processo de aprendizagem, e concedia bolsa de estudos para os seus alunos. Informação disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Htmexpl/cefam.htm>>. Acesso em: 31 out. 2016.

Esse questionamento me levou a pleitear uma vaga no curso de pós-graduação *stricto sensu*, no Mestrado Acadêmico da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), no qual fui aprovada. O Projeto Mestre/Aluno oferecido pela Prefeitura Municipal de Santos possibilitou que eu me candidatassem também a uma bolsa de estudos para desenvolver pesquisa na área da Educação (Processo Administrativo nº 11.185/2015-56).

Para concorrer à mencionada bolsa de estudos, o edital exigia um pré-projeto que tivesse relevância social para a educação pública do município, o comprovante da aprovação no Programa de Educação na Linha de Formação de Professores e o comprovante de matrícula. Dessa forma, busco, com este trabalho, compreender e, se possível, colaborar com a formação docente no que se refere ao estágio obrigatório nos cursos de Pedagogia a distância, em que se observa uma oferta e procura crescente nos últimos anos, de acordo com os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁴ (BRASIL, 2014, 2016d, 2016e).

No ano de 2015, apresentei a proposta para a minha professora orientadora, que a aceitou prontamente e, junto com o grupo de pesquisa, me ajudou a definir o foco do estudo, pensando sempre que o meu objeto advinha de reflexão sobre o processo de formação, centrado na ação docente. Assim, consegui definir como foco da pesquisa o estágio na formação do pedagogo/professor em Educação a Distância (EAD).

Cumpra destacar que a definição do estágio obrigatório está explicitada na Lei federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008:

Art. 1º. [...]

§ 1º. O estágio faz parte do Projeto Pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º. O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008).

A partir do pressuposto de que o curso de Pedagogia forma o pedagogo para a atuação docente, busco compreender o olhar desse profissional sobre o estágio realizado nos cursos de Pedagogia em EAD.

Assim sendo, o objeto desta pesquisa é o estágio obrigatório supervisionado na formação a distância de cursos de Licenciatura em Pedagogia. Os sujeitos da pesquisa são professores (as) formados (as) em cursos de Pedagogia a distância e já experientes na atuação docente.

⁴ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma entidade pública federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC).

Este trabalho foi desenvolvido a partir de um olhar do profissional de Pedagogia sobre o estágio realizado nos cursos de Pedagogia em EAD e suas possíveis contribuições na formação acadêmica do pedagogo. Nesse sentido, a pesquisa buscou dados que pudessem ajudar a responder aos seguintes questionamentos: Como acontecem os estágios obrigatórios nos cursos de Pedagogia a distância? Há contribuições significativas desses estágios na formação acadêmica do pedagogo? Quais são essas contribuições (na perspectiva dos sujeitos que fizeram tais cursos)?

O objetivo geral do estudo foi analisar a contribuição do estágio obrigatório durante a formação acadêmica do pedagogo formado na modalidade de ensino a distância. Como objetivos específicos, buscou-se: investigar, na legislação brasileira, a regulamentação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia; conhecer a legislação que regulamenta os cursos de Pedagogia a distância e o estágio obrigatório; realizar revisão bibliográfica nessa área; e pesquisar a realidade dos estágios em cursos de Pedagogia nessa modalidade formativa.

Para a coleta de dados, foram realizados questionários dirigidos a um grupo de professores licenciados em cursos de Pedagogia a distância e atuantes na rede pública de ensino, alguns trabalhando em sala de aula como docentes, outros exercendo funções não docentes, e, em seguida, com base nos questionários realizados, houve a seleção de seis participantes para realizar entrevistas, com o objetivo de aprofundamento nos temas mais relevantes da pesquisa.

Para responder ao questionário e realizar a entrevista, os professores precisaram se reportar a lembranças do período de sua formação. O período em questão trata do estágio obrigatório durante o curso de Pedagogia a distância. No momento da coleta de dados da pesquisa, a maioria desses professores já havia concluído o curso (apenas uma professora cursava o último semestre) e todos já se encontram em serviço, utilizando, na prática, as aprendizagens desenvolvidas durante o período formativo.

Cabe destacar que Silva (2010) estudou o processo de vivências formativas em sua dissertação de Mestrado intitulada “Formação de pedagogos: um olhar a partir de vivências formativas”, discorrendo sobre a importância do resgate dessa memória formativa como contribuinte para a formação desses pedagogos. Para a autora:

Quando se pensa em formação de pedagogos, há de se pensar também nas vivências. Se somos o que vivenciamos, faz-se necessário oportunizar vivências a esses profissionais e, mais, resgatar as vivências decorrentes da individualidade deles, contribuindo, assim, para a formação desses pedagogos (SILVA, 2010, p. 60).

Estamos, assim, diante de uma modalidade de curso que permite à pessoa estudar no seu tempo e no seu espaço disponível, por meio de interação tecnológica. No entanto, é preciso cumprir a jornada de estágios obrigatórios igualmente como ocorre na modalidade presencial. Foi sobre essa temática que buscamos dialogar com os professores participantes da pesquisa, e, nesse diálogo, foi possível perceber o valor da vivência do estágio na escolha do segmento de educação em que cada um decidiu atuar, bem como a descoberta do sentimento de pertencimento a esse meio, que é possível desenvolver durante o estágio de observação.

Silva (2010, p. 60) relata como deve ser esse momento: “ter vivências não significa apenas passar por fatos, mas, sim, refletir sobre eles, sentir a ‘dor’ e o ‘sabor’ desse acontecimento, identificar suas consequências e digeri-los”.

Com base nessa citação, refletir sobre a realização do estágio obrigatório é um momento em que podemos nos lembrar dos primeiros contatos que tivemos com o local de trabalho. Pensar na “dor” e no “sabor” de momentos de aprendizagem é uma possibilidade de refletir sobre o valor que damos a esse conhecimento diante da prática que exercemos no dia a dia. “Digeri-los” já seria compreender a real função proposta ao estágio obrigatório na formação docente, como componente formador, presente na matriz curricular dos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Para haver formação qualificada durante a prática do estágio obrigatório, é preciso que o estudante se perceba como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. A ida a campo precisa ser planejada de forma que o estudante saiba o que lhe espera e se apronte para esse momento com todas as suas expectativas e o conhecimento sobre o trabalho e a atuação do pedagogo, estando, desse modo, preparado para viver uma experiência de contato com o trabalho docente, permitindo-se usufruir desse momento como parte de sua formação, partindo do princípio de que o estudante do curso de Pedagogia está disposto a se formar professor. Acreditamos que esse estudante, ao sair para estagiar, encontra-se pronto para a sua primeira experiência docente. Considerando que há saberes presentes nas experiências, Larrosa Bondía (2002, p. 21) descreve o que podemos considerar como experiência: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Para realizar esta pesquisa, consideramos a vivência docente como experiência, segundo a interpretação de Larrosa Bondía (2002), uma vez que os sujeitos da pesquisa se encontram no exercício da profissão e atribuíram sentidos a essa experiência. Acreditamos que eles se permitiram ser tocados por essa experiência formativa, enquanto profissionais. Porém, se um estudante for confrontado com o conhecimento profissional, no caso do estágio

obrigatório, e não se permitir vivenciá-lo, pouca ou nenhuma experiência acrescentará em sua formação. A experiência e o conhecimento são absorvidos de maneiras distintas, e Larrosa Bondía (2002, p. 22) exemplifica os fatos:

Depois de assistir a uma aula ou a uma conferência, depois de ter lido um livro ou uma informação, depois de ter feito uma viagem ou de ter visitado uma escola, podemos dizer que sabemos coisas que antes não sabíamos que temos mais informação sobre alguma coisa; mas, ao mesmo tempo, podemos dizer também que nada nos aconteceu, que nada nos tocou, que com tudo o que aprendemos nada nos sucedeu ou nos aconteceu.

O estágio obrigatório é considerado, por certos pesquisadores, como Ghedin e Franco (2011), Gomes (2011), Pimenta (2012) e Pinto (2011), dentre outros, como momento de extrema importância na formação docente, por ser o contato com a prática profissional, tornando-se um momento propício para a reflexão sobre o conhecimento adquirido. Ao tratar dos cursos de Pedagogia a distância, questionamos nossos sujeitos de pesquisa sobre os espaços de reflexão no estágio obrigatório, buscando compreender a construção da experiência docente dos professores envolvidos neste estudo.

Ainda considerando a definição de experiência desenvolvida por Larrosa Bondía (2002), acrescentamos que, enquanto participante desta pesquisa, a proximidade com a modalidade EAD em que participei como estudante me conduziu a processos reflexivos permanentes. Encontrei um novo estilo de leitura e novas formas de pesquisa e de parceria do mundo virtual, acostumando-me com a presença e a utilização de tecnologias na sala de aula, adequando a prática docente às novidades tecnológicas. Conhecer e utilizar novas ferramentas passou a fazer parte do cotidiano docente, no entanto, faltou espaço para dialogar sobre as aprendizagens que poderiam ser construídas durante o estágio. Essa lacuna foi perceptível na formação, e, para preenchê-la, precisei trazer para mim uma responsabilidade que gostaria que tivesse acontecido em parceria com a IES que escolhi para compartilhar a minha formação inicial, e também na extensão, ou seja, assumi solitariamente uma responsabilidade sobre a qualidade na formação que seria da instituição formativa.

Contudo, estudar o estágio em cursos de Pedagogia a distância ajudou-me a compreender a possibilidade de colaboração na formação dos professores que se recebe nas escolas para estagiar em sala de aula, e também a entender a utilização dos HTPCs como espaço formador para os estagiários de Pedagogia e docentes já habilitados em serviço, percebendo a necessidade de ser esse um espaço de diálogo permanente aos professores, como meio de expressão e formação em serviço.

Considerando que o curso de Pedagogia se destina à formação de professores para exercer as funções do Magistério e que o estudante desse curso precisa estagiar em todos os

segmentos de atuação desse profissional, o estudante que deixa de usufruir desse espaço de aprendizagem perde uma importante oportunidade de participar de uma atividade fundamental e intrínseca à formação inicial para docência, visto que o pedagogo tem uma área abrangente de atuação. É preciso conhecer cada segmento da educação em que se vai atuar, conforme descrito na Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1, de 15 de maio de 2006, sobre as funções do Magistério, de acordo com os preceitos legais, como campo de trabalho do curso de Pedagogia:

Art. 4º. O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006c).

Além dessas áreas de atuação, o referido artigo da Resolução também aponta para outras competências do pedagogo, que vão além das atividades diárias, exigindo desse profissional um comprometimento social com a educação e seus educandos, determinando que:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:
 I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
 II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;
 III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006c).

A partir do momento em que se está diante de um profissional apto para planejar, executar, avaliar e difundir cientificamente o seu próprio trabalho, é possível discernir que a sua formação precisa ser completa, a ponto de ele compreender a dimensão da sua responsabilidade diante da sociedade e do desenvolvimento e aprendizagens de uma criança, assim como entender a responsabilidade de colaborar com a formação de seus futuros colegas de profissão, quando precisam estagiar para conhecer o campo de atuação profissional em que irão trabalhar.

O curso de Pedagogia, legalmente, tem como objetivo principal licenciar o professor de educação básica para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, e também para a atuação na área de gestão escolar. O Decreto federal nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, estabelece, no artigo 5º, a validade nacional dos certificados expedidos por instituições credenciadas (BRASIL, 2005a).

Diante de todo o exposto, iniciamos a presente pesquisa realizando uma revisão bibliográfica, com a qual percebemos que outros pesquisadores já procuraram compreender e também contribuíram com suas pesquisas sobre o estágio obrigatório nos cursos de Licenciatura em Pedagogia a distância. No entanto, este estudo vem somar a essa temática, trazendo como diferencial os sujeitos participantes da pesquisa e as IESs que oferecem essa formação, pois, no caso dos outros trabalhos, encontramos como sujeitos estudantes em período de formação e pesquisas documentais, enquanto esta pesquisa foi realizada com docentes atuantes na rede pública de ensino, formados no curso de Pedagogia a distância em instituições privadas, as quais tiveram seus nomes preservados neste trabalho por motivos éticos.

As buscas foram realizadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), partindo dos descritores “Estágio; Pedagogia a distância”, tendo sido encontrados 20 trabalhos que consideramos de grande relevância, tornando perceptíveis os cursos de Pedagogia na modalidade de educação a distância, sendo destaque, dentre os cursos, o de Licenciatura. Nesse diapasão, Reis (2015, p. 80) assegura que:

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).

Cinco desses trabalhos encontrados dialogam com a presente pesquisa. Um deles é a já citada dissertação de Mestrado defendida por Lislely Cristina Gomes da Silva (2010), intitulada “Formação de pedagogos: um olhar a partir das vivências formativas”. Durante a pesquisa, a autora construiu memoriais de formação com seus alunos do sétimo semestre da disciplina de Práticas Pedagógicas de um curso de Pedagogia a distância, e, em sua conclusão, afirmou que: “A graduação vai além dos espaços formais pedagógicos, é compreendida também como espaço de socialização e transposição de cotidiano e de *status* social” (SILVA, 2010, p. 7). Esse trabalho contribuiu para a compreensão do significado de vivência relatado pelas professoras participantes do presente estudo, mostrando-se de grande utilidade para a compreensão do percurso da pesquisa, enriquecendo o conteúdo das entrevistas.

Para compreensão da mediação pedagógica no estágio obrigatório em curso de Educação a Distância, apoiamos-nos em conhecimentos relatados na pesquisa de Fabiana Vigo Azevedo Borges (2013), intitulada “Professor-tutor-regente: base de conhecimentos e

aprendizagens” e apresentada como requisito ao título de Mestre em Educação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Foi desta forma que Borges (2013, p. 88) descreveu a sua pesquisa: “O estudo teve como foco o professor-tutor-regente e demonstrou as aprendizagens e as modificações na base de conhecimento dos professores que atuaram como orientadores de estágio (‘tutor-regente’) na disciplina específica do curso de Licenciatura em Pedagogia”. Os tutores estudados trabalhavam no curso de Pedagogia a distância da UFSCar.

Além desses dois primeiros, outros três trabalhos acadêmicos contribuíram para o desenvolvimento do capítulo sobre estágio obrigatório deste estudo, no qual buscamos compreender a prática do estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia a distância, e, para aprofundar o estudo dessa temática, realizamos pesquisa com professores atuantes na rede pública, formados em Pedagogia na modalidade a distância em instituições particulares na região da Baixada Santista.

Um desses trabalhos foi a dissertação de Mestrado defendida por Sandra Stefani Amaral França (2012), na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* de Presidente Prudente, São Paulo, com a temática “Políticas para formação de professores: reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real”. Outro estudo, apresentado na Universidade Federal de Pernambuco (UPE), foi a dissertação de Mestrado defendida por Adriana Alves Moreira dos Santos (2014), com a temática “Um retorno ao presencial? O estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia na modalidade de educação a distância (EAD)”. E, por fim, temos a tese de Doutorado defendida por Sandra Regina dos Reis (2015), na Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP, *campus* de Presidente Prudente, com a temática “Estágio supervisionado no curso de Pedagogia a distância: aproximações e diferenças do ensino presencial”.

Com o objetivo de refletir sobre o estágio supervisionado, França (2012) buscou conhecer além de seus aspectos positivos e negativos. Com base na abordagem histórica dialética, discutiu os fundamentos do estágio, questionando a visão estática da realidade. Como metodologia de coleta de dados, fez uma análise documental.

Para realizar a sua pesquisa, Santos (2014), analisando projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia na modalidade EAD da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), da Universidade de Pernambuco (UPE), do Grupo Uninter (UNINTER) e da *Universidad*

Nacional de Educación a Distancia (UNED), relacionou-os com os Referenciais de Qualidade da Educação Superior a Distância, almejando compreender quais as perspectivas da disciplina Estágio Supervisionado e a sua proposta de funcionamento, no contexto da relação teoria e prática.

Em sua tese de Doutorado, Reis (2015) apresentou uma pesquisa qualitativa, com o objetivo de 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, utilizando como amostra os cursos de Pedagogia a distância da Universidade Estadual de Maringá (UEM), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), da Universidade Federal de Paraná (UFPR) e da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), instituições públicas do estado do Paraná, integrantes do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Como metodologia de coleta de dados, fez uma análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos e dos materiais específicos do estágio, realizando entrevista com coordenadores de curso e de estágio.

As recentes pesquisas de França (2012), Santos (2014) e Reis (2015) foram realizadas por meio de análise documental em Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de cursos de Pedagogia e na legislação, bem como de entrevistas com coordenadores desses cursos. Os três trabalhos apresentam um rico contexto de como o estágio obrigatório supervisionado vem sendo desenvolvido no Brasil.

Na presente pesquisa, ora apresentada, procuramos demonstrar a trajetória do estágio como parte integrante da formação docente e também ouvir professores formados em Pedagogia a distância para a reflexão sobre o estágio na formação acadêmica. É Reis (2015, p. 80), novamente, quem afirma:

Se houve, no contexto da história do curso de Pedagogia, uma despreocupação com o estágio supervisionado, nos cursos a 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.

A falta de especificações sobre o estágio para os cursos de Pedagogia a distância demonstra que as regras são as mesmas do curso presencial, no entanto, Reis (2015) aponta que há um “desconhecimento geral” na realização dos estágios nos cursos de Pedagogia nessa modalidade, mesmo considerando diversas alterações na legislação vigente. Temas relacionados ao estágio e às práticas de ensino se fazem presentes no Parecer CNE/CP nº 2, de 25 de junho de 2015, contudo, ainda sem especificações para os cursos na modalidade a

distância. Se pensarmos em educação a distância como princípio de inclusão social, precisamos acrescentar, a essa linha de pensamento, os princípios de equidade⁵, considerando as especificidades da maioria do público que busca a educação a distância como meio de acesso ao ensino superior.

Para a apresentação da pesquisa, organizamos esta dissertação em quatro partes. No primeiro capítulo, fazemos um breve histórico do percurso dos cursos de Pedagogia no Brasil, fundamentado com Libâneo e Pimenta (2011), Pinto (2011) e Saviani (1985). Para embasar a modalidade educação a distância e seu percurso histórico, tomamos como base Alves (2011), Gatti, Barretto e André (2011), Lessa (2011), Moran (2009) e Torres (2014), além da legislação brasileira referente à EAD. Ademais, dados do INEP são apresentados como um panorama da oferta de cursos a distância no Brasil e na Região Sudeste.

Já o segundo capítulo trata do estágio obrigatório em cursos de graduação em Licenciaturas e tem como fundamentação teórica os conceitos de: relação entre teoria e prática e a *práxis* (PIMENTA; LIMA, 2012); estágio como pesquisa (GHEDIN, 2004); imersão no campo profissional e reflexão sobre as práticas (GIGLIO *et al.*, 2011; GOMES, 2011; PINTO, 2011; SILVESTRE, 2011); estágio, ressignificações de professor a aprendiz (ALMEIDA; PIMENTA, 2014); estágio em cursos de Pedagogia EAD, possibilidades formativas (SOUSA; CAVALCANTE; LIMA, 2014); presença do estágio supervisionado em projetos político-pedagógicos dos cursos de Pedagogia na modalidade EAD (SANTOS, 2014); e desafios do estágio nos cursos de Pedagogia na modalidade EAD (HORA; GONÇALVES; COSTA, 2008; KENSKI, 2013; MORAN, 2011; REIS, 2015). Esses conceitos também nortearam a análise dos dados desta pesquisa.

No terceiro capítulo, por seu turno, descrevemos o percurso metodológico escolhido para realizar a pesquisa, e, no quarto capítulo, apresentamos o tratamento e a análise dos dados, encerrando o estudo, em seguida, com as considerações finais.

⁵ Nesse sentido, compreender as discussões sobre equidade educacional significa estar atento às diferenças e necessidades dos sujeitos, principalmente daqueles que possuem menos recursos e estão em situações de maior vulnerabilidade, pois são aqueles que mais precisam de atenção para que possam se desenvolver plenamente. Informação disponível em: <http://www.equidade.faced.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/artigo_-_samantha_almeida_-_iii_seminario_obeduc.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2016.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: A EVOLUÇÃO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL

Neste capítulo, apresentamos um breve histórico dos cursos de Pedagogia no Brasil, a partir da leitura de autores como Gatti, Barretto e André (2011), Libâneo (1999), Libâneo e Pimenta (2011), Pinto (2011) e Saviani (1985).

Além disso, descrevemos o contexto histórico do curso de Pedagogia inserido na modalidade de educação a distância, em uma conjuntura de expansão do ensino superior, assim como de outros programas instituídos pelo Governo Federal, tais como o Programa Universidade para Todos (ProUni), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Seguimos questionando se a educação a distância é protagonista ou coadjuvante no cenário da formação docente, e, nesse movimento de democratização e expansão do ensino superior no Brasil, estruturamos o nosso texto com base em autores como Alves (2011), Barreto (2013), Borges (2013), Gatti, Barretto e André (2011), Moran (2009), Reis (2015) e Torres (2014).

No intuito de analisar o curso de Pedagogia no cenário da educação a distância, demonstramos possíveis modelos de curso, a partir do olhar descritivo de documentos apresentados por dois cursos de EAD, e, ainda, trazemos dados do Censo da Educação Superior do ano de 2014, pertinentes aos cursos de Pedagogia a distância, fazendo um panorama comparativo com os cursos de Pedagogia presenciais.

1.1 Breve histórico dos cursos de Pedagogia no Brasil

Os cursos de Pedagogia na modalidade de educação a distância estão presentes no nosso dia a dia, contribuindo diretamente com a formação do pedagogo. Esse profissional irá atuar como docente nas escolas de educação básica, área à qual se destina essa formação, e em cargos de gestão ou pesquisa. Mas nem sempre foi assim.

Para entendermos o presente momento, apresentamos, nesta subseção, um breve histórico desse curso no Brasil, até chegar a essa modalidade de educação, considerando que o curso de Pedagogia passou por uma série de alterações para definir como seria a atuação desses profissionais.

Compreendemos a definição de Pedagogia enquanto Ciência da/para a Educação com o auxílio de vários pesquisadores da área, tais como Libâneo (1999), Pimenta (2011) e Pinto (2011), dentre outros. Porém, o foco deste trabalho é o curso de Pedagogia, como uma Licenciatura.

O Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005, traz o percurso histórico dos cursos de Pedagogia, ressaltando que eles eram destinados a professores primários que pretendiam graduar-se em Pedagogia e que, normalmente, já possuíam experiência em sala de aula e almejavam adquirir mais conhecimento sobre a rotina educacional/escolar (BRASIL, 2005c). O referido Parecer descreve da seguinte maneira os objetivos dos professores que buscavam o curso de Pedagogia:

Assim, os professores das escolas normais, bem como boa parte dos primeiros supervisores, orientadores e administradores escolares haviam aprendido, na vivência do dia-a-dia como docentes, sobre os processos nos quais pretendiam vir a influir, orientar, acompanhar, transformar (BRASIL, 2005c, p. 4).

No final dos anos de 1930, foi instituída pelo Governo Federal a regulamentação da formação de professores, determinando a sua nova composição e direcionando-a para a formação de professores do secundário. Essa composição ficou conhecida popularmente como “Esquema 3+1”, oferecendo a oportunidade de os bacharéis que já lecionavam fazerem o curso em três anos, seguidos de mais um ano, com disciplinas do campo da Educação. Assim, eles obtinham também o grau de licenciados. Adotou-se, desse modo, a formação de bacharéis especialistas em Educação, formando-se professores para as escolas normais (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Nessa época, a formação para trabalhar como professor acontecia nos cursos de Licenciatura, respeitando o “Esquema 3+1”, em que o quarto ano era dedicado às disciplinas Didática e Prática de Ensino, preparando o futuro professor para a prática docente. No entanto, o pedagogo ainda não era habilitado para dar aulas para crianças, sendo o seu campo de atuação docente restrito às matérias pedagógicas do curso normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginásial - normal rural, ou no segundo ciclo.

Outras alterações aconteceram com o advento da Lei federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e com a regulamentação contida no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 251/1962, e, para o curso de Pedagogia, manteve-se o “Esquema 3+1”. Em 1961, com a fixação do currículo mínimo, o curso de Bacharelado em Pedagogia ficou composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Para a Licenciatura, eram previstas as disciplinas Psicologia da Educação, Elementos de

Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sendo esta última em forma de estágio supervisionado. De acordo com o Parecer CFE nº 251/1962, não deveria haver a ruptura entre conteúdos e métodos, no entanto, mantinha-se, assim, a dualidade entre Bacharelado e Licenciatura em Pedagogia (BRASIL, 2005c).

Em 1968, com a Lei da Reforma Universitária, Lei federal nº 5.540, de 28 de novembro, tornou-se facultativo que a graduação em Pedagogia possibilitasse a oferta de habilitações como supervisão, orientação, administração e inspeção educacional, e, para atender às peculiaridades do mundo do trabalho, poderia adequar o seu currículo às especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional. No ano seguinte, com um novo Parecer CFE nº 252 e a Resolução nº 2, começou a surgir a compreensão do pedagogo para atuar como professor primário (BRASIL, 2005c).

Em 1969, o Parecer CFE nº 252 e a Resolução CFE nº 2, que dispunham sobre a organização e o funcionamento do curso de Pedagogia, indicavam como finalidade do curso preparar profissionais da educação assegurando possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. A Resolução CFE nº 2/1969 determinava que a *formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, fosse feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultava o grau de licenciado. [...] Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados Magistério de 2º grau e, sob o argumento de que “quem pode o mais pode o menos” ou de que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário”, permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização (BRASIL, 2005c, p. 3, grifo no original).*

A partir de 1969, sob a luz da legislação, os cursos de Pedagogia passaram a formar profissionais do Magistério para funções docentes e não docentes. Dentre as funções docentes, estava a preparação do professor primário, atuando no ensino de disciplinas específicas, aquelas que eram voltadas à sua formação didática, tais como Psicologia da Educação, História da Educação, Didática etc. Nas funções não docentes, estavam os especialistas de ensino. Vejamos, na descrição de Pinto (2011, p. 157), os campos de atuação dos egressos dos cursos de Pedagogia:

Como professor, o egresso do curso de Pedagogia podia originalmente lecionar no Magistério do 2º grau as disciplinas específicas da parte diversificada [...]. Na área não docente o formado de Pedagogia, de acordo com as habilitações cursadas, pode atuar nas funções de especialistas de ensino: diretor escolar, supervisor de ensino, orientador educacional, coordenador pedagógico.

Com o Parecer nº 252/1969, que previa a possibilidade de formar o docente como especialista de ensino, entraram em cena os Cursos de Complementação Pedagógica, identificados como “cursos de fim de semana”, pelo fato de suas aulas acontecerem aos

sábados. Esses cursos surgiram com a intenção de formar em Pedagogia os professores formados em disciplinas específicas, atuantes da 5ª série em diante, habilitando o docente como especialista de ensino. Considerando o conhecimento adquirido na primeira Licenciatura, o professor/estudante faz jus ao “aproveitamento de estudos”. Dessa forma, o curso de Pedagogia contava com a carga horária de 1.100 horas distribuídas no período mínimo de um ano e meio, podendo durar até, no máximo, quatro anos (PINTO, 2011).

Em 1980, aconteceu a I Conferência Brasileira de Educação, realizada em São Paulo. Esse movimento abriu o debate nacional sobre o curso de Pedagogia e os cursos de Licenciatura. Nascido a partir das críticas à legislação vigente e da realidade constatada nas instituições de ensino superior, o movimento contou com a mobilização de educadores, todavia, os resultados alcançados foram modestos (LIBÂNEO; PIMENTA, 2011).

A reformulação dos cursos do Magistério seguia a proposta do professor Valnir Chagas⁶, em uma concepção tecnicista de ensino, permeada pela ideologia tecnocrática existente na época do Governo Militar. Diante das proposições de Chagas, surgiram movimentos diante do contexto de reformulação do curso de Pedagogia. Pinto (2011, p. 167) discorre sobre tais movimentos:

Nesse contexto social os profissionais envolvidos com os cursos de formação de educadores organizaram, em 1980, o Comitê Nacional Pró-Formação do Educador. O comitê atuou entre 1980 e 1983, quando então passou a denominar-se Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Em 1990 a Comissão Nacional foi transformada em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), atuantes até os dias de hoje.

O Parecer nº 161/1986 do Conselho Federal de Educação reconhece o pedagogo como professor para as séries iniciais do ensino fundamental, porém determina o seu oferecimento ainda de caráter facultativo para as instituições de ensino superior (BRASIL, 1986), gerando polêmicas sobre a formação do pedagogo, de modo que especialistas como Libâneo (1999) e Saviani (1985) defenderam ideais diferentes para o curso de Pedagogia.

Para Saviani (1985), o importante era formar o educador, como explicitado nos estudos realizados por Pinto (2011, p. 171): “este princípio de formar o especialista ou professor no educador, elaborado por Saviani, influenciará marcadamente as discussões e propostas do Movimento de educadores, a partir de 1980”.

⁶ O professor Valnir Chagas participou do grupo de trabalho da Reforma Universitária, responsável pelos anteprojetos e pelo relatório final que resultou na legislação da Reforma Universitária, em sua primeira fase: leis nº 5.537/1968, 5.539/1968 e 5.540/1968; e decretos-leis nº 464/1969 e 465/1969. E foi nomeado pelo presidente da República, em 1968, como membro da Comissão Nacional de Implantação da Reforma Universitária. Informação disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4717.pdf>>. Acesso em: 29 nov. 2016.

Por sua vez, Libâneo (1999) argumentava sobre a formação do pedagogo para pesquisas, considerando a Pedagogia como Ciência da Educação. De acordo com Pinto (2011, p. 173), “o Pedagogo não tem que ser necessariamente professor e o curso de Pedagogia, conseqüentemente, não deve ser identificado como uma Licenciatura”.

Podemos notar o quão complexa é a formação do pedagogo até os dias de hoje. Temos aqui uma Ciência (Pedagogia) que ensina como ensinar, em um curso que forma pedagogos/docentes que ensinam crianças e que também são gestores escolares, diretores de escola, supervisores de ensino, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais. Diante dessas responsabilidades assumidas pelo pedagogo, o curso de Pedagogia precisava de tamanha atenção, e ainda ousamos afirmar que ele necessita ser acompanhado atentamente para garantir um padrão mínimo no ensino que esteja de acordo com os princípios norteadores de qualidade para a educação básica.

Em 1996, o cenário mundial sofreu pressões impostas desde o início dessa década pela política externa dos Estados Unidos, da Inglaterra e de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas (ONU)/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), dentre outros. Concomitantemente, o Brasil sofria com as necessidades de mudanças internas, sendo governado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que instituiu a Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), determinando, dentre outras mudanças, a exigência de formação de professores em nível superior, estabelecendo, para isso, um prazo de 10 anos. A LDBEN introduziu uma nova estrutura formativa para os professores da educação básica, de modo integrado e sob a responsabilidade das instituições de ensino superior, trazendo, assim, um novo desafio para as IESs.

No ano de 2006, aconteceu mais um momento importante diante de todas as mudanças propostas e efetivadas pelo MEC no que se refere ao curso de Pedagogia. O curso foi alterado, após muito diálogo. Com a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Pedagogia, alterando-se a titularidade de Bacharelado para Licenciatura. A responsabilidade de formar professores para educação infantil, séries iniciais e ensino médio na modalidade normal passou a ser competência dos cursos de Pedagogia, compreendendo também a formação de professores para o ensino em casos específicos, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e formação de gestores, assim como tais cursos deveriam possibilitar amplas aptidões previstas

no artigo 5º da referida Resolução e, ainda, realizar estágio obrigatório, citado no artigo 8º (BRASIL, 2006c). Dessa forma, a Licenciatura em Pedagogia assumia o foco central da formação de professores para os anos iniciais da escolarização, carregando consigo a possibilidade de amplas atribuições formativas (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011).

Frente a tantas atribuições, constituiu-se um problema para o curso de Pedagogia, que ainda acumula a responsabilidade de formar quantidades razoáveis de docentes para suprir a necessidade estatal, precisando tornar esse curso atraente aos olhos dos estudantes.

A urgência para formar pedagogos acabou generalizando o curso de Pedagogia, tornando-o fragmentado e frágil. Desse modo, o curso realiza uma formação genérica, apresentando aos estudantes os caminhos para tal, mas, muitas vezes, sem conseguir acompanhar de perto essa formação. Isso também acontece com a modalidade de ensino a distância, em que o aluno e a IES possuem um relacionamento com tempos e espaços diferentes, se valendo, na maioria das vezes, somente do código da escrita como veículo de comunicação e diálogo entre professores e estudantes. Assim, os cursos de Pedagogia a distância precisaram reduzir para somar. Reduzem-se os ambientes de comunicação, interação e contato físico, e somam-se profissionais habilitados para a prática profissional ou o mundo do trabalho.

1.2 Educação a distância: protagonista ou coadjuvante no cenário da formação docente no Brasil?

Visando a atender às necessidades de formação em nível superior para a docência na educação infantil (segmentos creche e educação infantil dos 3 aos 6 anos), séries iniciais do ensino fundamental I e Educação de Jovens e Adultos, foram instituídos programas educacionais para expandir o acesso dos antigos professores primários e dos futuros professores ao ensino superior.

Nas últimas décadas, o Governo Federal brasileiro instituiu programas para democratizar o ensino superior, conforme destaca Barreto (2013, p. 143-144):

Programa Universidades para Todos (ProUni), institucionalizado pela Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005, tendo por “finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior” (BRASIL, 2005) [...] Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), “instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)”, com um contrato de gestão entre as

Ifes[Instituições Federais de Ensino Superior] e o MEC que objetiva a “reestruturação” como condição para a sua “expansão” (BRASIL, 2007).

Nesse diapasão, o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), autorizado pelo Decreto federal nº 5.800, de 8 de junho de 2006, tem como objetivo expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, estendendo-se a lugares longínquos ou de difícil acesso (BRASIL, 2006a). No entanto, o Sistema não ficou restrito apenas a essas localidades, destinando-se às camadas da população com dificuldade de acesso à formação no ensino superior. No Sistema UAB, os cursos universitários funcionam em polos, aproximando da população o local de ensino, com estrutura pedagógica e educacional, e o reconhecimento de um curso universitário. Com as propostas de expansão do ensino superior por meio do Sistema UAB, oferecidas por universidades públicas, ampliam-se as possibilidades para a oferta de cursos na modalidade a distância, reduzindo-se o espaço dos críticos delas. Diante dos fatos, Reis (2015, p. 59) salienta a mudança no comportamento dos críticos em relação à EAD:

[...] 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.

Com a implantação do Sistema UAB, surgiram ideais de democratização do ensino superior, e, dessa forma, muitos investidores focaram a sua atuação nessa área. A educação a distância torna-se, assim, um mercado promissor aos investidores e, conseqüentemente, o ensino superior a distância ganha espaço nas instituições particulares. Para Reis (2015, p. 60), o ingresso na universidade e o crescimento da EAD estão interligados e fomentados pelo Governo:

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.

Nessa expansão, os cursos na modalidade de educação a distância são vistos como atrativos financeiros para investidores nas instituições privadas de ensino. O jornal Folha de S. Paulo⁷, veiculado em 29 de novembro de 2016, trouxe especulações comerciais referentes à venda de operações de ensino a distância e de uma instituição em Santa Catarina por duas

⁷ Informação disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/11/1836132-kroton-busca-venda-de-r-1-bilhao-para-concretizar-uniao-com-estacio.shtml>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

grandes empresas do ensino superior. O acordo que unirá essas duas empresas aguarda a avaliação do Conselho Administrativo de Defesa Econômica (CADE). O mesmo jornal afirma que a atratividade do mercado ocorre devido aos valores financeiros, considerando que os custos são mais baixos para os alunos e também para as instituições. Barreto (2013, p. 144) explica esse fenômeno mercantilista que vem ocorrendo com a educação no Brasil:

No núcleo da expansão do ensino superior (Barreto, 2010), está o “mercado-educacional”, com a “educação-mercadoria ou mercadoria-educação” (Rodrigues, 2007, p.5-6), promovendo as mais diversas formas de comodificação⁸ educacional, encontrando na EAD as mais propícias condições de possibilidade para legitimar alternativas de “semiformação” (Zuin, 2010) fundadas no neotecnicismo resultante da aposta nas TICs.

Tratando-se de cursos de Licenciatura em Pedagogia, como vimos anteriormente, a complexidade da formação docente e os investimentos no trabalho docente nesses cursos nos remetem a alguns desdobramentos pontuados por Barreto (2013, p. 144):

Em uma tentativa de síntese, é possível afirmar que o principal efeito das políticas de formação de professores via EAD tem sido o esvaziamento da formação e do trabalho docente (Barreto, 2004), nos seus vários desdobramentos: a “flexibilização” como precarização, o distanciamento da pesquisa e as condições estabelecidas para a tutoria.

Segundo Gatti, Barretto e André (2011, p. 95), as disposições legais não obtiveram o sucesso esperado, “seja pelas hegemonias interventivas de grupos de interesse, seja pela ausência de vontade ou poder político das instâncias federais reguladoras e gestoras dessa formação em nível superior”. Tal situação acabou gerando conflito de interesses de vários grupos envolvidos no cenário da formação docente e as reformulações foram vistas como elementos dificultadores do processo formativo, de tal sorte que se optou por manter a situação como estava, abrindo espaço para os interesses mercantilistas na expansão do ensino superior.

Ao procurarmos uma descrição para os cursos a distância, reportamo-nos aos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, que assim os especifica: “Os programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos” (BRASIL, 2007, p. 7). Quanto ao funcionamento do curso, os mesmos Referenciais o descrevem da seguinte maneira:

⁸ Embora esteja em uma citação literal, consideramos relevante apresentar o significado da palavra. Comodificação é um neologismo que exprime um conceito proposto pelo investigador Norman Fairclough (*Discurso e Mudança Social*, Brasília, Nobel/UNB, 2001), no contexto do problema da mercantilização de toda a atividade humana. Fairclough chama de comodificação o processo pelo qual as instituições sociais passam a ser definidas e organizadas, apesar de não produzir mercadorias no sentido estrito da palavra, em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias. Informação disponível em: <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/o-significado-de-co-na-palavra-comodificacao/23450>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

O projeto político pedagógico⁹ deve apresentar claramente sua opção epistemológica de educação, de currículo, de ensino, de aprendizagem, de perfil do estudante que deseja formar; com definição, partir dessa opção, de como se desenvolverão os processos de produção do material didático, de tutoria, de comunicação e de avaliação, delineando princípios e diretrizes que alicerçarão o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2007, p. 8).

Para melhor compreensão acerca do funcionamento do curso a distância, empregamos dados de pesquisas utilizadas na revisão bibliográfica, bem como dados retirados de informações obtidas pela internet, com livre acesso ao público, de uma universidade da região e do Projeto Pedagógico do Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), embora saibamos que as instituições possuem liberdade para se utilizarem de diferentes desenhos e combinações de linguagens, usufruindo de recursos educacionais e tecnológicos para constituir o seu ambiente virtual de aprendizagem e modelando as suas aulas com autonomia de recursos propostos nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, também denominados de Projetos Político-Pedagógicos nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.

1.3 Como funcionam os cursos na modalidade de educação a distância?

Como já vimos anteriormente, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância preveem que as instituições apresentem, claramente, em seus Projetos Pedagógicos, dados sobre o curso que possam esclarecer dúvidas dos alunos, oportunizando aos mesmos o conhecimento da proposta de ensino, dos materiais necessários e do modelo do curso que estão escolhendo (BRASIL, 2007).

Para explicitar essa determinação, citamos abaixo a apresentação disponível no *site* da Universidade Paulista (UNIP), que oferece curso em modalidade EAD na Baixada Santista:

São oferecidas duas opções de metodologia EAD, o SEI (*On-line*), com horários mais flexíveis, onde o aluno pode acessar as aulas a qualquer momento e local, por meio de computadores, *tablets* ou celulares, e o SEPI (Semipresencial), formato que privilegia as dinâmicas acadêmicas presenciais com o aluno, com o objetivo de promover a flexibilidade, a

⁹Na maioria dos cursos de ensino superior, o Projeto Político-Pedagógico é representado pelo termo “Projeto Pedagógico de Curso (PPC)”. O PPC tem dupla dimensão: a de orientação e a de condução do presente e do futuro de uma formação profissional comprometida e responsável. Comprometida, no sentido de manter-se em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelo Ministério da Educação e para atender às demandas acadêmicas relacionadas às peculiaridades da formação do profissional desejado. Isso significa uma articulação dos pressupostos do PPC com as metas estabelecidas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Informação disponível em: <<http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/dirgrad/deped/comites/ccpc/orientacoes-para-a-elaboracao-dos-projetos-pedagogicos-de-cursos-na-utfpr>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática. Fora isso, os alunos dos cursos de graduação da EAD contam com material didático impresso gratuito, ambiente acadêmico repleto de ferramentas que potencializam a aprendizagem e suporte de uma tutoria altamente qualificada disponível 24 horas por dia e o diploma é o mesmo dos cursos presenciais (UNIVERSIDADE PAULISTA, 2017a, sem paginação).

Como podemos constatar, essa universidade oferece cursos em dois formatos na metodologia EAD, diferenciando-os como Sistema de Ensino Interativo (SEI), realizado *on-line*, e Sistema de Ensino Presencial Interativo (SEPI)¹⁰, desenvolvido de maneira semipresencial. No entanto, vale retomar que os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância indicam a necessidade de momentos presenciais para avaliação, além de estágio obrigatório supervisionado em ambos os formatos de curso EAD (BRASIL, 2007).

Quanto a essas exigências, a universidade esclarece, mais adiante, ainda em seu *site*, que o formato SEI (*On-line*) necessita de uma frequência de 20% da carga horária do curso em encontros programados para atender aos requisitos básicos exigidos pela legislação. Quanto ao formato SEPI (Semipresencial), explica que o aluno deve utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e que o encontro no polo de apoio presencial é ampliado, oferecendo diversas atividades semanais programadas, em um formato que privilegia as dinâmicas presenciais com o aluno, objetivando a flexibilidade, a interdisciplinaridade e a articulação entre teoria e prática (UNIVERSIDADE PAULISTA, 2017c).

1.3.1 Tutor/Tutores/Professor?

O tutor de um curso de educação a distância é um profissional com quem os alunos mantêm contato nos cursos na modalidade EAD. Ele pode estar presente nos encontros presenciais e também nos encontros virtuais.

Recorremos a Borges (2013, p. 25), que o qualifica como o “formador de professores na escola”, considerando-o como “aquele profissional que contribui e participa da formação inicial de futuros professores, como tutores da prática de ensino, ou seja, como orientadores do estágio supervisionado”, reportando-se ao curso de Pedagogia na modalidade de educação a distância da Universidade Federal de São Carlos.

Sobre a instituição paulista a que nos referimos anteriormente, encontramos em seu *site* uma descrição para o tutor, como sendo o profissional que está em contato direto com os alunos, sanando suas dúvidas e atuando como mediador no processo de aprendizagem. E a

¹⁰ Informações disponíveis em: <http://www.unipvirtual.com.br/material/CAPACITACAO/TECNOLOGIA_EDUC_EAD/slide_mod_2.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2017.

instituição ainda classifica os tutores em dois tipos: tutor a distância, com atendimento telefônico ou pela central de atendimento, e tutor presencial, com atendimento no polo em horário predeterminado, não especificando se alguns desses tutores são especialistas em alguma disciplina nem descrevendo a formação acadêmica dos mesmos. Não há descrições para o professor (UNIVERSIDADE PAULISTA, 2017b).

Vale notar que encontramos o Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia a Distância apresentado ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), para aprovação da Reforma Curricular do Curso de Pedagogia a Distância, em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Graduação Licenciatura em Pedagogia – Resolução CNE/CP nº 01/2006, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)/Centro de Educação a Distância (CEAD), no mês de junho do ano de 2009, com o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia a distância e a sua respectiva atualização feita em 10 de agosto de 2015.

Nesse Projeto Pedagógico, está explicitada a descrição do corpo docente do CEAD, com os nomes dos professores especialistas, mestres e doutores, e a especificação do regime de trabalho (efetivo; colaborador/substituto). Esse curso foi criado para ser oferecido em parceria com a Universidade Aberta do Brasil e a Secretaria do Estado de Santa Catarina, via Plano de Ações Articuladas (PAR), a fim de atender a uma demanda inicial de 1.600 vagas, contando com recursos federais para toda a logística de transporte de pessoal e material. Sobre os docentes, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC/CEAD esclarece que: “Todos os docentes e Tutores necessários serão vinculados ao Programa como bolsistas, conforme determinação do Ministério da Educação”(UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2015, p. 88). Mais adiante, o documento prevê a contratação de 70 tutores (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2015).

O Projeto Pedagógico da UDESC/CEAD prevê momentos em que professores, tutores e alunos devam se encontrar para esclarecimento de dúvidas, conforme citado no referido documento:

Encontro presencial entre o Professor da disciplina, o Tutor e os Estudantes, quando já transcorreu no mínimo 75% dos conteúdos da respectiva disciplina. Nesses encontros, cabe ao Professor da disciplina, com o apoio do Tutor rever os conteúdos já discutidos nos encontros presenciais entre os Tutores e os estudantes, procurando esclarecer as dúvidas e pontuar os assuntos de maior relevância para a avaliação geral do processo de desenvolvimento da disciplina (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2015, p.16).

A presença do professor no diálogo sobre os pontos de maior relevância da disciplina antes da avaliação geral demonstra que há momentos de interação e reflexão, sugerindo uma prática crítica e reflexiva, em que a opinião dos estudantes pode revelar se o formato do curso permite um processo de ensino e aprendizagem de forma que o conhecimento seja acessível em sua plenitude aos estudantes.

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância da UDESC/CEAD foi aprovado por um Conselho de professores especialistas na área da Educação, com o objetivo de contribuir com a expansão do ensino superior, garantindo padrões de qualidade estabelecidos para o ensino superior a distância. Nesse Projeto Pedagógico, encontramos a descrição minuciosa do curso de Pedagogia a distância e a forma como é composto o corpo docente responsável pelo curso. Encontramos o corpo docente representado por professores e tutores, especificando as suas atuações no decorrer do curso, inclusive a forma de contato do professor e do tutor com o estudante.

Cumpramos observar que, para descrever o mediador de um curso na modalidade EAD com os estudantes, questionamo-nos sobre o termo que devemos usar. Afinal, seria tutor, tutores ou professor? Durante a pesquisa, compreendemos que o tutor é quem está em contato direto com o estudante, seja presencialmente ou a distância, mediado pelo contato tecnológico, cabendo aqui a pluralidade da palavra tutores. Quanto ao professor, encontramos, no Projeto Pedagógico da UDESC/CEAD, sua descrição enquanto professor especialista das disciplinas, com períodos de interação com estudantes e tutores durante o curso de Pedagogia a distância, para esclarecimento de dúvidas e assuntos relevantes à aula (UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2015).

1.4 A sala de aula virtual

A sala de aula é o local de encontro dos estudantes com professores e colegas de curso. Nos cursos a distância, esse encontro pode acontecer no ambiente físico da sala de aula de uma instituição e também em um ambiente virtual, que pode ser acessado de diversas formas, dentre elas: *chat* (ferramenta que possibilita diálogos em tempo real, utilizada como instrumento de suporte à aprendizagem a distância, sendo realizada conforme cronograma do curso); Ambiente Virtual de Aprendizagem (ambiente de estudo que permite ao aluno responder a questionários, acessar fóruns, contatar a secretaria virtual, enviar chamados aos tutores e ter acesso a serviços oferecidos pela instituição); fóruns (ferramenta, disponível no

Ambiente Virtual de Aprendizagem, que possibilita discussões coletivas); e *e-mail* (correio eletrônico) (UNIVERSIDADE PAULISTA, 2017b).

As instituições de ensino superior procuram cativar os seus alunos com ambientes virtuais interativos, de fácil acesso e com apresentação do conteúdo, utilizando recursos midiáticos para a apresentação das aulas, que podem ser gravadas por professores especialistas nas disciplinas.

Essas aulas são apresentadas aos estudantes na companhia de um tutor nos momentos presenciais do curso, ou disponibilizadas no ambiente virtual. A presença do tutor não substitui o professor, pois, como vimos linhas atrás, ambos executam papéis diferentes no contexto da educação a distância. No entanto, o contato com o professor fica a critério de cada instituição.

Na maioria dos cursos, esse contato ocorre somente *on-line*, por meio de interação na plataforma do curso no AVA. Contudo, essa relação tutor/aluno vem apresentando fragilidades na interação com os conteúdos propostos, uma vez que o tutor não é especialista nas disciplinas ofertadas pelos cursos, faltando-lhe, dessa forma, condições para aprofundar os conteúdos. Nas palavras de Moran (2009, p. 6):

É um modelo baseado na transmissão de conteúdos, até para cursos de formação de professores. Mesmo que as aulas sejam interessantes, o tutor generalista dificilmente tem condições de aprofundar as questões, as atividades previstas e de adaptá-las a cada situação concreta. Falta-lhe até agora a este modelo, a interação com professores mais experientes que supervisionem os tutores e que criem possibilidades de pesquisa real e de interação mais rica e abrangente.

Nos modelos com metodologia semipresencial, o aluno pode realizar atividades a distância e atividades presenciais, tanto *on-line* como em sala de aula, reunindo-se periodicamente, sob a orientação do tutor, para discutir casos ou realizar atividades práticas. Nesse modelo, o tutor colabora com a formação dos estudantes, atuando como moderador e facilitador das discussões com temas formativos propostos ao grupo de estudo nos momentos presenciais (MORAN, 2009).

Nos momentos presenciais com os estudantes, é de fundamental importância que o tutor trace um perfil do seu grupo de alunos, criando um ambiente de aprendizagem real dentro das possibilidades e condições de aprendizagem em que se encontram, preparando atividades que possibilitem a evolução do grupo. Quando o tutor conhece o seu grupo de estudantes, ele pode propor pesquisas e temas para dialogar com eles, sugerindo que antecipem as leituras que normalmente estão disponíveis na plataforma de ensino. Assim

sendo, os momentos presenciais de interação podem funcionar como momentos de troca de experiências.

Segundo Moran (2009), o tutor pode moderar e facilitar as discussões. Acreditamos que, mesmo não sendo especialista nas disciplinas, esse profissional há de possuir conhecimentos para mediar o diálogo, a fim de que os estudantes possam trocar experiências e se ajudar mutuamente na evolução da aprendizagem uns dos outros, de forma que possam se aproximar do conhecimento por meio da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky¹¹, criando uma interatividade que poderá ir além dos encontros presenciais, dando sequência aos diálogos nos fóruns oferecidos no AVA.

É relevante constatar que o cenário atual apresenta várias iniciativas em EAD ou semipresenciais, em programas de formação de docentes de redes públicas em nível superior, com significativa cooperação entre instituições de ensino, sobretudo públicas, e os Governos estaduais e municipais. Essa cooperação também possibilita a oferta de cursos nos polos da Universidade Aberta do Brasil, colaborando com a democratização da educação brasileira. De fato, nesse âmbito, há cursos com projetos inovadores. As instituições procuram oferecer soluções criativas e materiais didáticos, impressos ou eletrônicos, de alta qualidade, especialmente desenhados para a aprendizagem a distância, apoiados por tutorias presenciais e virtuais, respeitando os Referenciais de Qualidade para Educação a Distância, integrando um sistema de universidades públicas, oferecendo cursos de nível superior por meio do uso da modalidade de educação a distância.

Podemos perceber, no Relatório da Comissão Assessora para Educação a Distância, Portaria Ministerial nº 335, de 6 de fevereiro de 2002, a intenção de regulamentar a educação a distância, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Quanto ao ensino superior, o referido documento cita:

Em relação ao ensino superior, essa regulamentação dispôs, tão somente, sobre a oferta de cursos de graduação, nas modalidades de bacharelado, de licenciatura e de formação de tecnólogo. Os programas de mestrado e doutorado foram remetidos à regulamentação posterior (BRASIL, 2002c, p.6).

Ao pensarmos em educação a distância, faz-se necessário estabelecer parâmetros de qualidade. Sobre a criação dos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, encontramos neste Referencial a sua origem: “o MEC instituiu a primeira Comissão de

¹¹ A ZDP é representada pela diferença entre o que o aprendiz pode fazer individualmente e aquilo que é capaz de fazer com a ajuda de pessoas mais experimentadas, como outros aprendizes, “especialistas” na matéria, ou o instrutor. Essa formulação de Vygotsky reforça, simultaneamente, a importância do princípio de prontidão, que implica a necessidade de o aprendiz ter alcançado um determinado estado de aptidão para aprender determinado material cognitivo (FINO, 2001).

especialistas, por meio da Portaria Ministerial nº 335/2002, com o objetivo de discutir amplamente a questão dos referenciais de qualidade para educação superior a distância” (BRASIL, 2007, p.6). A partir desse Referencial, a educação superior a distância pôde contar com um ponto indicativo para o seu processo de regulação. De acordo com Relatório acima mencionado:

A educação a distância – e seus métodos, recursos, ferramentas e tecnologias aplicados à otimização do ensino presencial – deve preservar todas as qualidades de uma boa educação para possibilitar a cada pessoa o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais, emocionais profissionais e éticas, e para poder viver em sociedade, exercitando sua cidadania plena. Um curso superior a distância não deve ter conteúdos curriculares reduzidos ou objetivos truncados. Enfim, todos os esforços e recursos disponíveis devem ser utilizados na educação a distância para que seja garantida uma formação de qualidade (BRASIL, 2002c, p.10).

Segundo Alves (2011), em um artigo em que narra a história da EAD no Brasil e no mundo, a educação a distância vem sendo utilizada desde 1728. A partir da leitura desse texto, podemos perceber que a Portaria Ministerial nº 335/2002 foi um marco importante para a educação superior no Brasil, visto que a EAD já era uma prática antiga, com registros desde 1778, com o curso de tutoria por correspondência anunciado pela Gazeta de Boston, e, no Brasil, em 1904, com o curso de datilografia por correspondência, veiculado no Jornal do Brasil (ALVES, 2011).

Acontecimentos relevantes marcaram o percurso do ensino a distância no Brasil: em 1992, foi criada a Universidade Aberta de Brasília; em 2004, houve a implantação de programas pelo MEC para formação inicial e continuada por meio da EAD; e, em 2005, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (ALVES, 2011). Ainda nesse sentido, Alves (2011, p. 86) esclarece:

1728 – marco inicial da Educação a Distância: é anunciado um curso pela Gazeta de Boston, na edição de 20 de março, onde o Prof. Caleb Philipps, de Short Hand, oferecia material para ensino e tutoria por correspondência. Após iniciativas particulares, tomadas por um longo período e por vários professores, no século XIX a Educação a Distância começa a existir institucionalmente.

Assim, a EAD surgiu como possibilidade de expansão do ensino superior, sendo também uma opção para a inclusão social, oferecendo formação para docentes que atuam na educação básica, uma vez que muitos professores tinham apenas o curso do Magistério em nível médio. A LDBEN nº 9.394/1996, no seu artigo 62, indica que a formação docente para a educação básica deverá acontecer no ensino superior (BRASIL, 1996).

Os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância destacam a possibilidade de vários modelos de curso para essa modalidade de ensino superior. Ademais,

apresentam elementos definidores do programa, como escolha de aparato tecnológico e cumprimento de exigências na matriz curricular, considerando que a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Licenciatura em Pedagogia. No presente Referencial, encontramos esclarecimentos:

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).

O curso superior na modalidade EAD é autorizado pelo MEC, podendo ser acessado por alunos egressos do ensino médio, após aprovação em vestibular. A Licenciatura em Pedagogia EAD oferece, ao formando, graduação plena em Pedagogia, não discriminando em seu diploma qual modalidade frequentou.

A educação a distância vem evoluindo ao longo dos anos, buscando (do ponto de vista legal) ofertar ensino superior dentro dos parâmetros de qualidade estabelecidos para a educação brasileira. A legislação que rege a formação docente no Brasil tem permeado essa evolução, possibilitando diferentes modos de organização, estabelecendo referenciais de qualidade, normativas, resoluções e decretos, e fazendo acréscimos na LDBEN nº 9.394/1996, os quais determinam prioridades na educação.

Nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, encontramos as prioridades da modalidade EAD, assim descritas:

Apesar da possibilidade de diferentes modos de organização, um ponto deve ser comum a todos aqueles que desenvolvem projetos nessa modalidade: é a compreensão de EDUCAÇÃO como fundamento primeiro, antes de se pensar no modo de organização: A DISTÂNCIA (BRASIL, 2007, p.7).

O artigo 80 da LDBEN, que previa que o Poder Público deveria incentivar o desenvolvimento e a veiculação de programas de educação a distância, foi posteriormente regulamentado pelo Decreto federal nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que, no seu artigo 1º, caracteriza a educação a distância como modalidade educacional, descrevendo como deve ocorrer a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem, com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, especificando que estudantes e professores desenvolvem atividades educativas em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005a). Posteriormente, os cursos a distância receberam ajustes para se adequar aos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância.

Em 2004, foi criado um órgão no Ministério da Educação para cuidar de assuntos relativos à educação a distância, com a adequação dos sistemas de avaliação, aproximando essa modalidade dos cursos presenciais, de uma forma menos discriminatória. O Relatório de Gestão da Secretaria de Educação a Distância (SEED)/Ministério da Educação (MEC) especifica o papel da unidade na execução das políticas públicas, e, assim, descreve a referida Secretaria:

A Secretaria de Educação a Distância – SEED do Ministério da Educação foi criada pelo Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996, e teve a sua estrutura regimental alterada por meio do Decreto 5.159, de 28 de julho de 2004. Esta reestruturação foi realizada com o objetivo de potencializar os recursos existentes e qualificar a atuação da SEED junto ao seu público-alvo. Os recursos financeiros da maioria das ações estão alocados e são disponibilizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 2009c, p.7).

Com a educação a distância, o ensino superior pode ser acessado por um número maior de pessoas, que, por motivos diversos, eram impedidas de realizá-lo. Embora a educação a distância seja legalmente amparada, quando acontece uma discussão sobre a validade de um certificado acadêmico, muitos questionamentos aparecem, podendo-se perceber a presença de opiniões divergentes. Lessa (2011, p. 19) aponta as divergências de opiniões sobre a legislação para a educação a distância:

Nesse contexto, torna-se apropriado que se realize uma reflexão crítica sobre a necessidade e a importância da interpretação adequada da legislação, uma vez que ela vai além da definição de normas e procedimentos, objetivando garantir a credibilidade do processo sem esquecer quais os reflexos nas Instituições de Ensino Superior (IES) que adotam a EAD, visando atingir ao pressuposto apresentado de que ela seria uma possível solução para inclusão social e para melhoria quantitativa e qualitativa do processo educacional brasileiro.

Nos anos seguintes, continuamos recebendo acréscimos na legislação, com a Instrução Normativa nº 1, em 2013; a Resolução nº 2, em 2015; e a Resolução nº 1, em 2016. A saber, a Instrução Normativa nº 1, de 14 de janeiro de 2013, dispõe sobre os procedimentos do fluxo dos processos de regulação de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade EAD (BRASIL, 2013b).

O Parecer CNE/CEP nº 2, de 9 de junho de 2015, que vem se somar a essas mudanças dos cursos em Licenciatura, pleiteia uma carga horária maior para as atividades práticas e oferece complementação a essa formação com a titularidade de gestão, que antes pertencia somente ao curso de Pedagogia (BRASIL, 2015a).

Cumprir dizer que, ao tratarmos do potencial da educação a distância para democratizar o acesso e melhorar a qualidade da educação superior, precisamos levar em

conta fatores importantes, como o seu percurso histórico, regulamentação, regulação, índices de qualidade etc. Contudo, é mister considerarmos o perfil do aluno que frequenta essa modalidade, pois ele precisa ter autonomia e acesso a recursos tecnológicos, de acordo com o estabelecido no curso em que efetivou sua matrícula, utilizando-se das ferramentas tecnológicas propostas para o processo de aprendizagem.

As instituições de ensino superior determinam quais ferramentas serão utilizadas nos cursos, respeitando a natureza de cada um deles, atendendo ao que está determinado no Relatório da Comissão Assessora para Educação Superior a Distância, de agosto de 2002: “maior ou menor uso de tecnologia nos processos educativos de nível superior será determinada pela ponderação da natureza do curso, de seus objetivos e conteúdos e da possibilidade de acesso metodológico à tecnologia adequada”(BRASIL, 2002b, p.4). Podemos notar, aqui, mais uma responsabilidade que esse aluno assume em seu processo de aprendizado, cabendo a ele adequar-se às condições materiais, com as tecnologias adequadas ao sistema pelo qual fez a opção de estudo.

No caso das distâncias geográficas, os cursos EAD favorecem o aluno que está distante do polo, sendo que ele necessita manter-se em consonância com o estabelecido na matrícula, cumprindo o prazo para a entrega das atividades e a participação em fóruns e seminários.

É possível observar o aumento considerável de matrículas nos cursos de graduação a distância, com base nos dados apresentados pelo Censo da Educação Superior de anos anteriores, como ressalta Torres (2014, p. 162):

Quanto aos cursos de graduação presenciais e a distância, observa-se que a maior ocorrência de cursos está nas universidades, ainda que tenhamos um número maior de faculdades. Já os cursos em modalidade de Educação a Distância (EAD) somam 429.549 matrículas em licenciaturas, 299.408 matrículas no bacharelado e 263.970 em cursos tecnológicos. Observe-se que a modalidade EAD tem sua maior representação nos cursos de licenciatura o que se coaduna com as estratégias colocadas no PNE e com a política da Conferência Mundial sobre o Ensino Superior no ano de 2009 que preconiza a promoção da EAD para atender a demanda crescente pelo ensino superior, assim como o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) para formar professores.

Diante desses dados, a autora aponta para a complexidade da área de formação de professores, afirmando que: “há necessidade de um debate mais crítico e rigoroso sobre a oferta de programas nas modalidades presenciais e a distância” (TORRES, 2014, p. 163).

Consideramos que, quando se trata de formação docente, é imprescindível nos preocuparmos com a sua complexidade e buscarmos um padrão mínimo de qualidade. O

crescimento de matrículas em cursos de Licenciaturas também indica a necessidade de debates sobre programas de formação docente nas modalidades presenciais e a distância, acenando que a propagação da educação a distância é parte integrante desses programas de formação docente no Brasil.

Torres (2014, p. 17) fez uma análise de cursos oferecidos pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e concluiu que: “é possível observar que os cinco cursos de pós-graduação *lato sensu* em EAD são direcionados à formação de professores do Ensino Fundamental e Médio, confirmando mais uma vez as orientações nacionais e internacionais”. Ou seja, embora tais cursos sejam em nível de pós-graduação, ainda fazem parte do cenário de formação docente.

1.5 O que dizem os dados do Censo da Educação Superior (2014) em relação à educação a distância

De acordo com o Censo da Educação Superior do ano de 2014, o aluno típico de cursos de graduação a distância está no grau de Licenciatura. As mulheres são a maioria dos estudantes e a idade modal para o curso a distância está em 32 anos (BRASIL, 2014).

Quanto ao número de alunos na modalidade a distância, podemos destacar o seu crescimento, representando um percentual de 17,1% do total de matrículas da educação superior, com predominância da rede privada e dos cursos de Licenciatura, atingindo um incremento no número de alunos na modalidade a distância, no total de 1,34 milhão em 2014. Com um crescimento no número de matrículas nos cursos de graduação para 5,4% entre 2013 e 2014, destaca-se a modalidade a distância, em que o aumento foi de 16,3%; também podemos notar que o maior crescimento percentual (17,8%) das matrículas nos cursos a distância foi registrado nas universidades (BRASIL, 2014).

Das matrículas em cursos de graduação no ano de 2014, encontramos na modalidade presencial as IES privadas com 71,9% do total de matrículas, já na modalidade a Distância, os percentuais são maiores, chegando a 89,6%. Em comparação com o ano anterior, o número de ingressantes nos cursos a distância cresceu 41,2%, enquanto os cursos presenciais apresentaram um aumento de 7,0%. Tais dados evidenciam a expansão dos cursos a Distância (BRASIL, 2014, p.6).

Os dados evidenciados nos dois últimos parágrafos acima transcritos demonstram que a taxa de evasão caiu nos anos de 2013 e 2014, atentando ao detalhe de que o primeiro parágrafo trata do crescimento do número de matrículas e o segundo demonstra o número total de matrículas nas instituições.

No Censo de 2014, podemos observar que, no Brasil, tivemos 189.788 concluintes de cursos EAD, enquanto, na modalidade presencial, o número foi de 336.215. Na modalidade a distância, tivemos um número elevado de matrículas, constituindo um total de 1.341.842, representando um dígito relativamente grande se comparado às matrículas para os cursos presenciais, que totalizaram 2.633.527 (BRASIL, 2014).

Em relação ao número de cursos, encontramos 1.365 oferecidos a distância e 1.1858 com oferta presencial. Comparando os números, é possível perceber que a educação a distância é predominante em alguns cursos, enquanto, em outros, essa modalidade não se adapta. Diante da comparação estabelecida, são perceptíveis os resultados dos concluintes nos cursos a distância, demonstrados em documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que diz que a “recuperação do crescimento do número de concluintes de 2013 para 2014 teve importante participação dos cursos a distância, 17,8%; Na modalidade presencial, houve um pequeno aumento de 0,9% no período” (BRASIL, 2014, p.10).

O Quadro 1 traz um comparativo das ofertas desses cursos, segundo os dados da Diretoria de Estudos Educacionais (DEED), pertencente ao INEP:

Quadro 1 - Número de concluintes, de cursos e de matrículas nos cursos de graduação presenciais e a distância, segundo as regiões geográficas e as instituições que oferecem cursos a distância – 2014.

Região/ Instituições	Concluintes		Cursos		Matrículas	
	Graduação presencial	Graduação a distância	Graduação presencial	Graduação a distância	Graduação presencial	Graduação a distância
Brasil	336.215	189.788	11.858	1.365	2.633.527	1.341.842
Sudeste	163.221	58.931	4.854	610	1.245.452	435.858

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC/INEP/DEED.

Aproximando da nossa realidade, a Região Sudeste apresenta números significativos do crescimento da educação a distância. Comparando o número de concluintes (58.931) com o número de matrículas (435.858), ambos apontados no Censo, podemos perceber que os dígitos são 7,39 vezes maiores nas matrículas do que nos concluintes, havendo a possibilidade, entre os alunos matriculados, de um grande percentual concluir o seu curso de formação.

Quanto ao número de vagas oferecidas na graduação a distância, o Censo de 2014 indica que, no Brasil, foram ofertadas 2.800.358 vagas, com 2.112.930 candidatos inscritos, contando com a relação de 0,8 candidato/vaga. O número de vagas ofertadas na Região Sudeste foi de 1.349.893, com 685.176 candidatos inscritos, contando com a relação de 3.935 candidato/vaga. É o que nos mostra o Quadro 2:

Quadro 2 - Número de vagas oferecidas, candidatos inscritos, relação candidatos inscritos/vaga oferecida e ingressos por processos seletivos, nos cursos de graduação presenciais e a distância, segundo as regiões geográficas e as instituições que oferecem cursos a distância – 2014.

Região/ Instituições	Seleção para vagas novas					
	Vagas oferecidas		Candidatos inscritos		Relação candidatos inscritos/vaga	
	Graduação presencial	Graduação a distância	Graduação presencial	Graduação a distância	Graduação presencial	Graduação a distância
Brasil	1.239.968	2.800.358	7.689.770	2.112.930	6,2	0,8
Sudeste	765.769	1.349.893	3.359.598	685.176	4,4	3.935,0

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC/INEP/DEED.

Nos dados apresentados para a Região Sudeste, destaca-se o número de vagas ofertadas, por 70 instituições, na EAD. Na graduação presencial, a oferta foi de 765.769, e, na modalidade a distância, o número sobe para 1.349.893, totalizando 584.124 vagas a mais na graduação EAD. Segundo o texto do INEP:

Os ingressos voltam a crescer em 2014, tanto na modalidade presencial quanto na modalidade a distância.

- Após a estabilidade observada nos dois últimos anos (2012 e 2013), os ingressos têm um expressivo aumento em 2014 (13,4%);
- Na modalidade a distância, o crescimento percentual foi mais acentuado (41,2%) entre 2013 e 2014, enquanto na modalidade presencial o aumento foi de 7,0% no mesmo período;
- Entre 2003 e 2014, o número de ingressos variou positivamente 54,7% nos cursos de graduação presenciais e mais de 50 vezes nos cursos a distância (BRASIL, 2014, p.8).

Em relação à titulação dos professores atuantes na educação superior, notamos que, no grupo de professores dos cursos presenciais, 43,7% possuem Doutorado, 36,3% possuem Mestrado e 20% têm até Especialização (*lato sensu*), e, dentre os professores dos cursos na modalidade EAD, 36,6% possuem Doutorado, 46,2% possuem Mestrado e 17,2% têm até Especialização. O próprio texto do Censo esclarece: “Apesar de os cursos, na modalidade

EAD, terem um percentual menor de doutores em relação aos cursos presenciais, a maior parte das funções docentes nesses cursos possui Mestrado” (BRASIL, 2014, p.14). Observando a titulação dos professores contratados nos cursos que oferecem educação por meio da EAD, percebemos a preocupação em atender aos requisitos básicos de qualidade estabelecidos pelos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, no entanto, o profissional que o aluno encontra nos momentos de interação presencial é intitulado como tutor, e o referido documento do Censo não menciona a sua formação.

A formação do docente de ensino superior interfere no preparo das aulas e na interação com os alunos, mediando os processos de ensino e aprendizagem. No momento em que não há contato desses professores com os alunos, é de se supor que os requisitos básicos de qualidade estão presentes apenas no preparo das aulas, faltando esclarecimentos em notas oficiais em relação aos processos de aprendizagem por meio da ação e reflexão no ensino superior a distância. O INEP utiliza-se de procedimentos para avaliar e analisar os processos de ensino e aprendizagem por meio de diversos fatores, sendo a formação docente apenas um deles, contudo, notamos que há uma lacuna entre docentes que possuem formação, como mestres e doutores, e docentes que atuam diretamente em contato com o estudante. Há de se diferenciar a função do professor entre ensino superior presencial e a distância, e também é necessário considerar a função do tutor, e, para este último, não encontramos nenhuma referência de formação acadêmica.

No portal do INEP, encontramos a declaração da forma como é realizada a avaliação dos cursos da educação a distância, utilizada pelo Ministério da Educação para o reconhecimento ou a renovação de reconhecimento dos cursos, a fim de que seja possível a emissão do diploma aos estudantes¹².

1.6 Cursos de Pedagogia a distância no Brasil

Os dados do Censo de 2014 do INEP sobre os cursos EAD em Pedagogia nos permitem constatar que as instituições privadas são as que mais oferecem cursos de Pedagogia a distância no Brasil.

¹² A avaliação de cursos de graduação é um procedimento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e utilizado pelo Ministério da Educação para o reconhecimento ou a renovação de reconhecimento dos cursos, para que seja possível a emissão do diploma aos estudantes. Com a educação a distância, o procedimento é o mesmo adotado para os cursos presenciais, diferenciando-se apenas em alguns aspectos.

No quadro das matrículas, é possível observar que 301.739 estudantes estão nas instituições particulares, enquanto 30.329 se encontram nas instituições públicas. Quanto aos 49.936 concluintes, 44.666 são das instituições privadas e 5.270 das instituições públicas (BRASIL, 2014).

Diante da diferença entre os quadros de concluintes e de matriculados, podemos notar uma diferença numérica razoável dos matriculados em cursos de Pedagogia. O documento “Notas Estatísticas Censo da Educação Superior 2014” aponta que o número de concluintes em cursos de graduação presencial praticamente se estabilizou em relação a 2013. A modalidade a distância aumentou 17,8% no mesmo período (BRASIL, 2014).

A seguir, nos Quadros 3 e 4, apresentamos dados sobre o número de matrículas e de concluintes do Censo da Educação Superior do ano de 2014, publicados pelo INEP, no documento “Sinopses da Educação Superior”, atualizado em 3 de fevereiro de 2016.

Quadro 3 - Número de matrículas nos cursos de graduação presencial e a distância, por organização acadêmica e categoria administrativa das IESs – 2014.

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	Graduação em Pedagogia				
	Total	Pública			Privada
		Federal	Estadual	Municipal	
Curso de Pedagogia Presencial	320.694	43.957	53.766	8.201	214.770
Curso de Pedagogia a Distância	332.068	16.718	12.534	1.077	301.739

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC/INEP/DEED.

Quadro 4 - Número de concluintes dos cursos de graduação presencial e a distância, por organização acadêmica e categoria administrativa das IESs – 2014.

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	Graduação em Pedagogia				
	Total	Pública			Privada
		Federal	Estadual	Municipal	
Curso de Pedagogia Presencial	56.046	6.715	11.075	1.649	36.607
Curso de Pedagogia a Distância	49.936	1.826	3.401	43	44.666

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC/INEP/DEED.

Encontramos, no ano de 2014, o total de 332.068 matrículas no curso de Pedagogia a distância, e, no curso de Pedagogia presencial, um total de 320.694, totalizando 11.374 matrículas a mais na modalidade a distância. Ao analisarmos o número de concluintes, encontramos 49.936 nos cursos de Pedagogia a distância, e 56.046 nos cursos de Pedagogia presencial. Podemos perceber, assim, que, no ano de 2014, tivemos um diferencial de 6.110 pedagogos formados nos cursos de Licenciatura em Pedagogia presencial, no entanto, notamos que o diferencial no número de matrículas em cursos a distância é relativamente maior do que o número de concluintes.

A modalidade de educação a distância vem ganhando espaço e representação na área de formação dos docentes no Brasil, motivo pelo qual nos atentamos nessa direção com o sentimento de que ainda há a necessidade de um olhar voltado para o rigor formativo, de tal modo que esses estudantes tenham uma formação crítica e cidadã, embasada em ideais formativos, recebendo todo o suporte teórico e interativo necessário para atuar em uma sala de aula com crianças pequenas e na gestão de escolas, como preconiza a legislação para a Licenciatura em Pedagogia.

No período de encerramento da pesquisa, deparamo-nos com os resultados do Censo da Educação Superior do ano de 2015, os quais nos permitem demonstrar dados comparativos com o Censo do ano de 2014, referentes às matrículas e aos concluintes dos cursos de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância. Os Quadros 5 e 6 foram construídos com informações extraídas da Sinopse da Educação Superior 2015, modificada em 7 de novembro de 2016, e da Sinopse da Educação Superior 2014, já demonstrada anteriormente.

Quadro 5 - Número de matrículas nos cursos de graduação presencial e a distância, por organização acadêmica e categoria administrativa das IESs – 2015.

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	Graduação em Pedagogia				
	Total	Pública			Privada
		Federal	Estadual	Municipal	
Curso de Pedagogia Presencial 2014	320.694	43.957	53.766	8.201	214.770
Curso de Pedagogia Presencial 2015	313.318	44.600	50.893	6.417	211.408
Curso de Pedagogia a Distância 2014	332.068	16.718	12.534	1.077	301.739
Curso de Pedagogia a Distância 2015	342.495	12.928	12.017	1.027	316.523

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC/INEP/DEED.

No ano de 2015, podemos observar, em relação aos cursos presenciais, que só as instituições federais ampliaram o número de matrículas; o restante reduziu. No total geral, houve diminuição do número de matrículas no curso presencial.

Em relação aos cursos a distância no mesmo período, houve redução de matrículas nas instituições federais, estaduais e municipais, ocorrendo um crescimento perceptível nas instituições privadas, com um aumento de 10.427 matrículas, equivalentes ao incremento de 30,44% em relação ao ano de 2014.

Quadro 6 - Número de concluintes dos cursos de graduação presencial e a distância, por organização acadêmica e categoria administrativa das IESs – 2014/2015.

Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos	Graduação em Pedagogia				
	Total	Pública			Privada
		Federal	Estadual	Municipal	
Curso de Pedagogia Presencial 2014	56.046	6.715	11.075	1.649	36.607
Curso de Pedagogia Presencial 2015	62.231	6.869	9.913	1.315	44.134
Curso de Pedagogia a Distância 2014	49.936	1.826	3.401	43	44.666
Curso de Pedagogia a Distância 2015	60.604	2.496	2.334	102	55.672

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC/INEP/DEED.

Comparando os estudantes concluintes do ano de 2015 com os estudantes do ano de 2014, encontramos um crescimento nos cursos presenciais nas instituições privadas e federais. Já nas instituições estaduais e municipais, podemos perceber que houve redução no número dos concluintes presenciais.

Nos cursos de Pedagogia na modalidade a distância, notamos redução de concluintes somente nas instituições estaduais, denotando um crescimento de 17,60% no total de concluintes. Já para as instituições particulares, o crescimento foi de 19,76%, representando a maior parte do diferencial do ano anterior, deixando para as instituições federais e municipais uma representatividade equivalente a 2,16% em relação ao ano de 2014.

Com isso, constatamos que os concluintes do curso de Pedagogia em 2015 no Brasil somam um total de 122.835 pedagogos, sendo que 62.231 são oriundos de cursos presenciais, e 60.604 de cursos a distância. Ou seja, os concluintes dos cursos a distância em 2015 representam 49,33% dos pedagogos formados no Brasil, conforme elucida o Quadro 7:

Quadro 7 - Número de concluintes nas modalidades presenciais e a distância – 2015.

Cursos Presenciais	62.231
Cursos a Distância	60.604
Diferencial	1.627

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados do MEC/INEP/DEED.

Se refletirmos sobre qual seria a profissão do século, na atualidade, em que pais e mães saem cedo para trabalhar e deixam seus filhos nas escolas aos cuidados de professores, em um cenário em que grande parcela desses professores possui o curso de Pedagogia como licença para o início da docência, muitos desses estudantes têm o seu primeiro encontro com as crianças na escola no período de estágio obrigatório supervisionado, momento em que o relacionamento professor/aluno precisa ser permeado de conhecimentos que permitam ao estudante de Pedagogia construir os saberes docentes necessários à sua prática profissional.

Acreditamos ser necessário refletirmos sobre a função do pedagogo/professor na sociedade atual, considerando a complexidade que é formar um professor, dialogando com teorias e práticas, com os conhecimentos pedagógicos e com os saberes da Pedagogia. Segundo Franco (2012, p. 165), “práticas, como vimos, são suficientemente anárquicas; desse modo, reconheço a necessidade de sínteses provisórias elaboradas pelo olhar pedagógico, bem como julgo fundamental para os processos de ensino a existência de uma direção de sentido emancipatória e crítica”.

Ao pensarmos que a educação é o processo que se faz no campo da prática, iluminado pela teoria, entendemos a tensão transformadora, em que professor e estudantes constroem juntos os aprendizados, alicerçados pela mediação de conhecimentos. Nessa mediação, o professor precisa ter clareza da intencionalidade de seus atos para auxiliar os seus alunos na evolução desse processo, revestido de tensões. A vigilância crítica da Pedagogia/Ciência, em confronto com as práticas, gera tensões. Nas palavras de Franco (2012, p. 165), “entre a porosidade das práticas e a vigilância crítica da Pedagogia constitui-se um campo tensional por onde circula a educação”.

A evolução dos processos de educação no Brasil tem apresentado um aumento perceptível de crianças e jovens nas escolas. A escolarização obrigatória prevista no artigo 4º da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, define a educação básica como obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade (BRASIL, 2013a), considerada essa obrigatoriedade de educação

infantil e ensino médio, sendo que a tendência é que esses alunos sequenciem os seus estudos acessando o ensino superior.

Oliveira (2009) demonstra preocupação em se criar políticas públicas que garantam níveis de qualidade de modo a competir quantitativamente com a iniciativa privada, de forma que as IESs não funcionem apenas como polos que recrutam alunos pagantes provenientes do ensino médio, visto que a desembocadura das escolas de ensino médio são as universidades. Em suas palavras: “Esse conjunto de elementos criou um próspero e afluyente mercado, cuja faceta mais importante refere-se à penetração do capital financeiro na educação e a consequente internacionalização da oferta educacional” (OLIVEIRA, 2009, p.742).

O ensino superior no Brasil tem hoje maior presença nas instituições particulares, como já vimos anteriormente nos dados do Censo da Educação Superior do ano de 2014, visando ao lucro dos sistemas que oferecem esse nível de ensino, independentemente da modalidade. A educação a distância vem despontando como grande atrativo a esse mercado, devido aos baixos valores de investimentos financeiros necessários para a criação e a manutenção desses cursos, e também pelas possíveis facilidades de atrair o aluno com horários flexíveis de estudo e, em alguns casos, com valores acessíveis na mensalidade.

O artigo 62-A da Lei nº 12.796/2013 favorece o acesso a cursos de educação superior ofertados com o objetivo de formar docentes para o atendimento dessa nova demanda da educação básica, agora com matrícula obrigatória, preferencialmente no ensino público (BRASIL, 2013a). Esse dispositivo oferece estímulo para criação e sustentação de cursos a distância, os quais ganham espaço nas habilitações tecnológicas, sendo pensados na formação docente para suprir a necessidade do “mercado educacional”. Diz o referido dispositivo que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas” (BRASIL, 2013a).

Estamos diante de um panorama formativo docente que vem se desenhando com a evolução do setor empresarial na educação, que começou a lucrar a partir da Constituição Federal de 1988, antes com proibições em relação aos lucros impostos pela Ditadura Militar, e, na descrição de Oliveira (2009, p. 741), a “posterior regulamentação desse dispositivo na Lei de Diretrizes e Bases e na legislação complementar acelerou o seu crescimento”.

É nesse sentido que Oliveira (2009, p. 740) ressalta que, “além da oferta de vagas, presenciais ou a distância, tanto na educação básica quanto, em maior escala, na superior, difundiram-se outras atividades comerciais”.

Em 2009, já havia a preocupação com maiores influências na educação superior, e agora, para atender à demanda gerada da Lei nº 12.796/2013, percebemos ainda mais a mercantilização da educação superior no Brasil e a penetração de corporações multinacionais assumindo esse mercado.

De acordo com Oliveira (2009, p. 740), “Instituições lucrativas crescem a olhos vistos, assim como a internacionalização da oferta”. Essa frase ecoa quando observamos que os cursos a distância ainda estão passando por uma fase de adequação em nosso sistema de ensino e, no entanto, já encontramos a inserção de um número significativo de docentes com habilitação nessa modalidade de ensino nas escolas públicas.

A preocupação que nos desperta é a de que muitos estudantes possam buscar por cursos na modalidade a distância esperando encontrar comodidade e facilidade para concluir o ensino superior, sem se preocupar com a qualidade do processo formativo pelo qual estão se sujeitando passar. Dessa forma, esses estudantes ficam expostos a desafios que não escolheram ou que não estão aptos para enfrentar, tais como acesso a tecnologias de suporte necessárias ao desenvolvimento do curso, tempo hábil para estudo individualizado ou nos momentos presenciais, assim como na realização dos estágios, dentre outros desafios que aparecem nos relatos dos sujeitos desta pesquisa, categorizados, mais adiante, como “estudante autodidata”.

Contudo, faz-se necessário um acompanhamento minucioso, visando a uma formação de qualidade para esses estudantes, os quais, quando inseridos na profissão docente, serão responsáveis pelo início do processo de formação de crianças pequenas que dependem de educação e cuidados para uma formação cidadã, considerando fatores voltados ao seu desenvolvimento físico, emocional e social, além dos processos de letramento e de inserção na vida social e cultural, que fazem parte dessa faixa etária.

Às vezes, ficamos felizes ao afirmar que a maioria dos docentes já possui certificação em nível superior no estado de São Paulo, e também na maior parte do Brasil, no entanto, evitamos discutir que nível é esse. Superior a quê? Em que padrão de qualidade está embasado? Quais são as prioridades na formulação desses cursos? Educação, inclusão social ou meramente comercial?

A formação docente é alvo de pesquisa constante na área da Educação, porém, precisamos considerar que, aliados ao ensino superior, existem grupos sociais com interesses próprios. Embasadas no histórico dos cursos formadores de professores, Gatti, Barretto e André (2011) fazem considerações acerca da força de uma tradição sobre um modelo

formativo de professores petrificado no início do século XX, e salientam que, para alcançar mudanças nessa visão, é preciso compreender que estão ocorrendo mudanças culturais que funcionam na sociedade como uma alavanca desafiadora, que não é facilmente incorporada pelos agentes das instituições formadoras. Essas compreensões, segundo as autoras, são rumo à ciência, ao conhecimento e ao conhecimento em ação.

É válido mencionar que muitos autores defendem a necessidade de mudanças que venham aperfeiçoar esse sistema, o que nos faz compreender que as mudanças são necessárias, mas acontecem vagarosamente, respeitando processos de regulação. Sobre os cursos formadores de professores no Brasil, Gatti, Barretto e André (2011, p. 96) descrevem: “mudanças radicais não se impõem, a menos que haja uma crise total”.

Ao se pensar em formação inicial para professores de séries iniciais (pedagogos), os cursos de Pedagogia são responsáveis por essa formação, e, durante muitos anos, esse curso era destinado apenas para quem já era professor e pretendia expandir/aperfeiçoar a sua formação. Anteriormente, o curso que formava professores para as séries iniciais era o curso de Magistério em nível médio. Com a sua extinção, o curso de Pedagogia assumiu o seu lugar, passando por um período de transição, em que docentes habilitados no Magistério o buscaram como formação inicial exigida pela Lei nº 9.394/1996 (LDBEN) ao professor das séries/anos iniciais.

Contudo, os estudantes do curso de Pedagogia, que, antes, eram professores inicialmente formados no Magistério ou em outras Licenciaturas, agora são estudantes egressos do ensino médio, adentrando o ensino superior como formação inicial para a docência. O livro “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte” menciona uma possível crise camuflada na formação docente e nas pesquisas nessa área, conforme ressaltam Gatti, Barretto e André (2011, p. 96-97):

Como a crise no sistema formativo de docentes no Brasil vem sendo camuflada por contornos propostos em aspectos isolados desse processo formativo, ela não assumiu proporções suficientes, até aqui, para provocar a busca de alternativas institucionais e curriculares mais condizentes com as necessidades formativas relativas aos professores em conjugação com as necessidades educacionais e de aprendizagem das novas gerações. No entanto, os problemas estão aí, visíveis nos dados das avaliações de redes de ensino, nos concursos públicos, nas avaliações de instituições formadoras, nas dos próprios docentes ou licenciandos, como mostram as pesquisas citadas ao longo deste texto, e outras mais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Licenciatura), estabelecidas na Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, tratam da formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do

ensino fundamental, cabendo a sua definição às IESs, em seu projeto institucional, articulado com as políticas de valorização do profissional do Magistério, de acordo com as DCNs, oferecendo para esses futuros profissionais a “licença para lecionar”, a qual será validada no exercício da prática, após concluir o estágio probatório, no caso do serviço público, conforme exigência do Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2006c).

Todavia, percebemos que o professor/educador tem que ser um aprendiz nato, aproveitando os momentos da prática profissional para aprender com seus colegas mais experientes, além da responsabilidade compartilhada entre a IES e a instituição pública que irá recebê-lo, pois a mesma deverá observar e avaliar o exercício profissional de cada docente a partir da sua prática. As ações entre as instituições formadoras de ensino superior e as escolas de educação básica são necessárias no sentido de comprometer os profissionais que supervisionam os estágios e os professores, em conjunto com os gestores das escolas de educação básica.

No próximo capítulo, buscaremos compreender e analisar como o estudante do curso de Pedagogia na modalidade EAD realiza o estágio obrigatório supervisionado.

2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO (OBRIGATÓRIO) NOS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

Neste capítulo, pretendemos compreender e analisar as possibilidades oferecidas ao estudante do curso de Pedagogia a distância para realizar o estágio obrigatório supervisionado.

O estágio é obrigatório e deve ser supervisionado pela IES que oferece o curso, sendo que a escola de educação básica deve ser o local em que o estudante de Pedagogia realiza o estágio obrigatório supervisionado, na companhia do professor titular da sala.

Considerando essa premissa, pesquisamos a regulamentação do estágio para essa modalidade, utilizando os seguintes referenciais teóricos: relação entre teoria e prática e a *práxis* (PIMENTA; LIMA, 2012); estágio como pesquisa (GHEDIN, 2004); imersão no campo profissional e reflexão sobre as práticas (GIGLIO *et al.*, 2011; GOMES, 2011; PINTO, 2011; SILVESTRE, 2011); estágio, ressignificações de professor a aprendiz (ALMEIDA; PIMENTA, 2014); estágio em cursos de Pedagogia EAD, possibilidades formativas (SOUSA; CAVALCANTE; LIMA, 2014); presença do estágio supervisionado em Projetos Político-Pedagógicos dos cursos de Pedagogia na modalidade EAD (SANTOS, 2014); e desafios do estágio nos cursos de Pedagogia na modalidade EAD (HORA; GONÇALVES; COSTA, 2008; KENSKI, 2013; MORAN, 2011; REIS, 2015).

Ao demonstrarmos algumas possibilidades formativas no estágio obrigatório supervisionado, afirmamos que é possível valorizar o estágio como momento central na formação do pedagogo, exemplificando com a descrição de projetos que deram certo e foram reconhecidos como valorosos pelos estudantes e pesquisadores que tiveram a oportunidade de vivenciá-los.

Assim, iniciamos o desenvolvimento deste capítulo com base na teoria sobre estágio. Mais adiante, iluminados pela teoria, confrontamos as respostas dos professores formados em Pedagogia a distância, no intuito de responder aos seguintes questionamentos: Como acontecem os estágios nos cursos de Pedagogia a distância? Quais são as contribuições para a formação acadêmica do pedagogo/professor?

2.1 A educação a distância: estágio presencial?

A tecnologia educacional tem muito a oferecer no campo da educação a distância, uma vez que pesquisadores desse ramo buscam formas de organizar o ensino e a aprendizagem que sejam apropriadas à praticidade, à eficiência e ao custo-benefício. Esses avanços tecnológicos podem funcionar em favor do aluno, facilitando a interação entre professores e estudantes, e socializando o processo de aprendizado de forma mais humana, sem engessar, regimentar, automatizar ou desumanizar a aprendizagem.

A tecnologia permite promover no estudante o alcance a fontes de informações, dando acesso aos saberes e aproximando-o da construção de conhecimentos, rompendo barreiras e reduzindo distâncias. Lima (2008) destaca as contribuições em relação aos modelos de educação a distância e às necessidades que os alunos enfrentam nos momentos presenciais de estágio supervisionado, indicando que existem diferentes modelos para a realização do estágio obrigatório, de modo que os programas podem planejar como pretendem apresentá-lo aos alunos, fazendo uso de recursos educacionais e tecnológicos em diferentes combinações e linguagens, e, ainda assim, garantir os momentos presenciais em estágios obrigatórios supervisionados e em encontros presenciais para dialogar temas e realizar provas.

Considerando a complexidade de saberes presentes nas aulas, ainda não é possível formar um docente com conhecimentos dessa prática utilizando somente a tecnologia. Faz-se necessário o contato físico com esse ambiente e com os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Daí a necessidade dos encontros presenciais em laboratórios e em salas de aula, assim como dos momentos presenciais em estágios supervisionados, para que os alunos tenham contato com a prática que almejam para o seu futuro profissional.

Refletir sobre o estágio nos cursos de Pedagogia ofertados na modalidade EAD não é tarefa fácil. E é ainda mais desafiador tentar compreender como as pessoas sanam as suas dúvidas, justificam as suas ansiedades, ou até mesmo constroem as suas expectativas estando distantes fisicamente de seus professores orientadores de estágio. Esses futuros professores precisam se preparar para sair do “campo de estudo individualizado” e entrar no “campo de atuação”, onde se preza o desenvolvimento do coletivo. Sabemos que, legalmente, a exigência do estágio é igual tanto para os cursos presenciais quanto para os ofertados a distância, sendo que cada instituição formadora organiza a sua matriz curricular de uma maneira, no entanto, todos os alunos devem cumprir a carga horária de estágios obrigatórios supervisionados, estipulada pelo MEC.

As IESs, em conjunto com os estudantes, poderiam construir projetos de pesquisa para aprimorar o estágio, planejando meios para que os alunos possam reconhecer a escola como campo de estudos e de pesquisa, percebendo o contexto formativo existente nas unidades de educação básica e reconhecendo, nesse ambiente, o professor titular que recebe o estagiário como professor formador, e este, por sua vez, em parceria estabelecida pela IES, podendo reconhecer o estagiário como futuro companheiro de trabalho na profissão docente, e, assim, compartilhando com esse futuro professor as suas experiências da atuação docente, para que o futuro colega esteja preparado para ingressar no mundo do trabalho docente, quando concluir o ensino superior.

Os cursos de Pedagogia buscam meios para formar um profissional capacitado para exercer diversas funções na educação básica, cumprindo todos os requisitos necessários à sua formação, contudo, os desafios são constantes. Um dos fatores que dificultam essa formação é o funcionamento da escola de educação básica no período diurno, horário em que os estudantes normalmente estão em seus empregos, trabalhando para pagar as mensalidades do curso. Dessa forma, processa-se, no estudante, um conflito entre cumprir com as obrigações do emprego ou investir na sua formação como futuro docente, pelas exigências que são inerentes ao estágio supervisionado.

É importante notar que os debates sobre o curso de Pedagogia ganharam mais destaque a partir da década de 1990, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que, posteriormente, recebeu alterações no seu artigo 61, com a Lei federal nº 12.014, de 6 de agosto de 2009, passando a vigorar a seguinte redação no parágrafo único do referido dispositivo:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (BRASIL, 2009a).

Esse parágrafo evidencia as três etapas formativas para o profissional da educação, incluindo a necessidade de cumprir o estágio, denominado como obrigatório.

O Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, sinaliza a garantia do padrão de qualidade dos cursos de formação de professores

ofertados pelas IESs nas modalidades presencial e a distância, retomando os cuidados com a articulação teoria e prática associada ao ensino, pesquisa e extensão, e trazendo à luz o reconhecimento das escolas de educação básica como espaço formador para professores (BRASIL, 2015a).

Quanto à garantia do padrão de qualidade na formação, já vimos anteriormente que o estágio é parte obrigatória dos cursos de formação. O mesmo Parecer sugere o aumento na carga horária de estágio, propondo “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica” (BRASIL, 2015a, p.30), além de outras alterações no cenário dos cursos de Licenciatura, inclusive ampliando para o mínimo de quatro anos de trabalho acadêmico para a formação docente, a ser planejado no Projeto Pedagógico de Curso da instituição.

Nesse sentido, é relevante compreender que o estágio é uma preparação para o trabalho docente, configurando a ocasião em que o estagiário compreende as culturas presentes nas escolas por meio da observação, possibilitando a construção de novos conhecimentos, a partir do conhecimento teórico sobre a formação docente apreendido nas aulas de estágio, durante o contato e a experimentação do efetivo exercício profissional. O contato com a escola básica pode abrir caminhos para essa reflexão, permitindo ao aluno reconhecer a presença da teoria aplicada na prática. Há de se considerar, segundo França (2012, p. 35), que “o estágio é uma atividade curricular que sofre os reflexos das noções de formação que orientam os processos formativos como um todo”, e, por isso, deve ser pensado como parte da estrutura dos cursos de formação.

Considerando o estágio como parte essencial do curso de Pedagogia, ele precisaria permear todo o percurso da formação docente, oferecendo aos estudantes meios que permitam a compreensão do real significado da sua participação na sala de aula, reconhecendo esse ambiente como local importante para o seu aprendizado. Tudo isso precisa ser planejado pelas IESs e constar claramente do PPC. Santos (2014, p. 114), em pesquisa realizada sobre o estágio em Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia na modalidade EAD, relata que:

Relativo ao estágio supervisionado nossa primeira percepção foi relativa às atividades vivenciadas no estágio supervisionado, no que se refere a modalidade – presencial ou a distância. Três das sete instituições apresentam de forma específica como realizam suas atividades. Uns falam das atividades de uma forma geral, que possui atividades a distância e presencial, mas não falam diretamente do estágio; os outros falam de modo a compreender que é realizada apenas em momentos presenciais. E aí vem a nossa pergunta: em que medida, que, ao ser presencial, o estágio não “abandona” a educação a distância? Sabemos que o estágio é uma disciplina de característica presencial, uma vez que o aluno precisa ir ao campo de estágio, mas, não

podem ser realizadas atividades a distância? Como socialização das experiências, debates sobre questões problematizadoras que podem surgir ao longo da disciplina, dentre outras situações.

Se pensarmos no estudante como um consumidor de teorias ou um transmissor de conhecimentos, fica evidente que há dificuldade no entendimento que se tem da educação, sem saber que tipo de professor se pretende formar para atuar nesses contextos, fazendo-se necessário compreender que a prática requer muito trabalho, planejado e articulado com o Projeto Pedagógico de Curso, com clareza de intenções tanto para os professores quanto para os alunos. Nas palavras de Aroeira (2014, p. 119):

O Estágio como uma atividade instrumentalizadora da *práxis* é atividade teórica e prática na formação do professor (PIMENTA, 1995), mas, ao nos depararmos com os resultados evidenciados nessas recentes pesquisas, logo constatamos que ele não pode sozinho tornar-se responsável pela unidade entre teoria e prática na formação do futuro professor, muito menos colaborar para isso quando são esboçadas limitações no projeto do curso formador, e quando não há condições mínimas para operar práticas de ensino desejáveis.

A prática em um curso de Pedagogia não pode ser destinada somente à disciplina de estágio curricular no período em que o aluno vai a campo para realizar o estágio supervisionado, sendo imprescindível que o estágio seja pensado enquanto prática de ensino planejada no Projeto Pedagógico de Curso, de forma que venha a possibilitar a interação entre teoria e prática.

Em se tratando da carga horária de estágio, os cursos de Pedagogia devem se ajustar à Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que prevê a organização dos mesmos com uma carga horária de, no mínimo, 400 horas de estágio e 400 horas de prática, como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo (BRASIL, 2015b). Com esse tempo dividido entre prática de ensino e estágio, cabe à instituição deliberar, em seu PPC, atividades significativas para a formação do futuro professor.

Para Pimenta e Anastasiou (2002), o que dá sentido às atividades práticas nos cursos de formação é o movimento que acontece a partir das leituras, práticas, saberes e conhecimentos. O sentido pode ser notado no momento em que se confrontam e se inter cruzam, para melhor aproveitamento do estágio, as atividades de reflexão, e os registros podem servir de auxílio ao entendimento das contradições, pois há muito que se refletir entre o escrito e o vivido, considerando que, entre eles, se tornam evidentes dados valiosos a serem levados em conta no planejamento docente.

Durante a atuação no estágio obrigatório supervisionado, há de se considerar aspectos relativos à cultura, relações de trabalho, classe social, etnia, idade e campos de poder, dentre

outros, que, muitas vezes, só se tornam perceptíveis na leitura dos relatórios do estágio já realizado, servindo de base para a vida acadêmica do docente.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 deixa claro que é válida a obrigatoriedade do estágio, definindo que: “o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico” (BRASIL, 2015b, p. 12), tanto para a primeira quanto para a segunda Licenciatura, dando como estímulo para a segunda Licenciatura o desconto de até 100 horas no estágio.

Para a conclusão do curso, como segunda Licenciatura, o Parecer nº 2/2015 e a Resolução nº 2/2015, ambos do CNE/CP, indicam que o professor/estudante deve cumprir uma carga horária de estágio obrigatório supervisionado equivalente a 300 horas. Essa redução da carga horária será concedida a professores formados em cursos de Licenciatura e que comprovem estar exercendo atividade docente regular na educação básica, usufruindo da redução máxima permitida, equivalente a 100 horas de estágio, garantindo-se, dessa forma, ao professor/estudante, a oportunidade de aprendizado durante o estágio obrigatório supervisionado (BRASIL, 2015a, 2015b).

É responsabilidade dos cursos de educação a distância respeitar e zelar pela qualidade dos mesmos, tendo como suporte os parâmetros estabelecidos pelos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância, nos quais há previsão de momentos presenciais obrigatórios claramente definidos, para avaliações presenciais, defesa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e atividades relacionadas a laboratório de ensino, quando necessário, além da obrigatoriedade de estágios na forma prevista em lei. Os mesmos Referenciais ainda esclarecem e definem outras normatizações para a oferta da educação superior a distância, reconhecendo que essa modalidade de educação tem as suas peculiaridades, no entanto, o aluno deve ser formado de acordo com os padrões de qualidade estabelecidos para o ensino superior brasileiro, sem prejuízos, em se tratando do curso de Pedagogia, ao futuro professor e seus futuros alunos, na educação básica (BRASIL, 2007).

A Resolução nº 1, de 11 de março de 2016, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, que estabelece como Diretrizes e Normas Nacionais para Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância, não menciona o estágio, apenas faz referência ao INEP para estabelecer novos padrões de qualidade, e também alude ao Decreto nº 5.622/2005, que mantém redação semelhante aos

Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. É o que determina o artigo 30 da citada Resolução:

Art. 30. Caberá ao Inep, em articulação com a Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES), a Secretaria de Educação Superior (SESu), a Conaes, a Capes e o CNE, no prazo de 120 (cento e vinte) dias, a partir da data de publicação desta Resolução:

I - a organização de padrões e parâmetros de qualidade destinados à modalidade de educação a distância, na perspectiva institucional prevista nesta Resolução;

II - a definição de instrumento de avaliação externa para fins de credenciamento e recredenciamento institucional, autorização e reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância;

III - o estabelecimento de processo avaliativo dos (as) estudantes em formação e concluintes em cursos superiores na modalidade a distância (BRASIL, 2016b, p.9).

Almejando esclarecer as experiências com estágio nos cursos de Pedagogia a distância, Reis (2015) realizou um estudo buscando responder quais aproximações e diferenças apresenta o estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia a distância em relação ao ensino presencial. No percurso da sua pesquisa, Reis (2015) sustenta que o Parecer CFE nº 292/1962 normatizou a preparação do professor primário e incluiu disciplinas essenciais para a docência, e, quanto ao Parecer nº 252/1969, indica que, com ele, ocorreram mudanças estruturais na formação do pedagogo, fragmentando a identidade docente com a sua titulação como especialista em educação.

Em relação ao Parecer nº 349/1972, Reis (2015, p. 87) salienta que “o estágio supervisionado foi inserido em todas as habilitações, constituindo a prática do curso. No Magistério de 2º grau, a reformulação por meio do Parecer n. 349/72 acoplou as disciplinas de Metodologia Geral e Especial, bem como a de Prática de Ensino à Didática”. Ao acoplar as disciplinas de Metodologia Geral e Especial e de Prática de Ensino à Didática, o Parecer demonstra associação entre teoria e prática.

Nos dias de hoje, vale notar que o estágio em EAD enfrenta dificuldades em relação ao estágio presencial, encontrando maiores barreiras para momentos de reflexões e diálogos em grupo. Ademais, ainda existe a distância física entre professor e aluno, contando-se apenas com a mediação de um tutor, que nem sempre está preparado ou está na função de orientar o planejamento do estágio e sanar dúvidas do grupo. Se, por um lado, o estágio apresenta tantas dificuldades, por outro, mostra que a oportunidade de aprendizado do aluno que cursa Pedagogia EAD é a mesma do aluno que faz o curso no modelo presencial, pois ambos precisam investir em sua formação e são oportunizados com o estágio obrigatório supervisionado para conhecer a escola de educação básica e ter contato com atividades de

formação da prática docente. Ensinar é trabalhar com seres humanos, sobre eles e para eles, conforme definem Tardif e Lessard (2006). Sobre isso, França (2012, p. 53) destaca:

Portanto, o caráter “humanidade” está inerente à própria docência e ao ato de ensinar e por fim ao próprio estágio supervisionado que se caracteriza por se tratar de um trabalho “sobre o outro” (TARDIF, 2006) permeado por questões de poder. Além do mais, o estágio proporciona ao futuro docente a possibilidade de construir uma prévia representação do trabalho de ser professor antes mesmo de o sê-lo e no caso de já exercer a profissão, permite que o sujeito transforme e recrie o seu próprio trabalho.

Outro fator importante para o estagiário é o reconhecimento de si próprio como parte integrante da sua formação e como membro participante do coletivo, atribuindo significado social para a sua formação docente. Para Lima (2008), existem duas formas de se caracterizar a construção da identidade docente: de maneira individual e de maneira coletiva.

Ao analisar a identidade docente de forma individual e de forma coletiva, Lima (2008, p. 201) pontua: “Enquanto a primeira é constituída pela experiência pessoal e as vivências individuais, que expressa o sentimento de originalidade, a segunda se constrói no interior dos grupos, configurando-se socialmente uma identidade coletiva”. No momento em que o estagiário/futuro professor observa o titular da sala de aula, ele tece julgamentos em relação à escola e ao trabalho desse profissional, mas, quando estiver mais experiente na sua prática no estágio, ou já na sala de aula, será capaz de realizar o mesmo julgamento, ou de situações semelhantes, com outro olhar, já imbuído de maturidade pela convivência com a realidade das escolas enquanto professor que possui uma base formativa.

Partindo desse pressuposto, podemos dizer que a identidade docente vem se moldando ao longo dos anos, pois, ao construirmos uma identidade coletiva, recebemos influência de outros professores e exercemos influência na formação de outros que por ventura possamos encontrar.

O estágio pode ser compreendido como um tempo e um espaço reflexivo, no qual a identidade se constrói quando há confronto entre teoria e prática. É uma análise sistemática das práticas que se percebem à luz das teorias. Precisamos nos permitir o confronto iluminado pelas teorias aprendidas na universidade, para iniciarmos a construção da nossa identidade docente, refletindo sobre a nossa prática. A forma com que os professores se veem socialmente exerce influência no processo dessa identidade docente, permitindo analisar o estágio como espaço de mediação reflexiva entre a escola, a universidade e a sociedade (LIMA, 2008).

Com a gestão democrática, professores, funcionários, alunos e familiares constituem grupos de gestão que ajudam a administrar a escola de educação básica, atuando por meio de

Conselhos de Escola e Grêmios Estudantis. Temos aqui mais uma função para a qual o docente deve ser preparado, para atuar crítica e democraticamente com esses grupos, percebendo as necessidades reais dos educandos e contribuindo da melhor forma possível com a oferta de educação dentro dos parâmetros de qualidade estabelecidos aos alunos da escola onde trabalha.

Cumprir observar que a gestão educacional faz parte das possibilidades da atuação docente. Em muitos municípios, já constam dos Planos de Carreira do Magistério os cargos de especialistas em educação, tais como: assistente de direção, coordenador pedagógico, orientador educacional, diretor de escola e supervisor de ensino.

No Brasil, o gestor educacional é um profissional formado pelo curso de Pedagogia, com estudos teóricos, atividades práticas e estágios previstos na matriz curricular do curso, voltados a essa formação, no entanto, pouco se percebe nas pesquisas em relação ao estágio no campo da gestão educacional, e, quando tratamos das identidades docentes, precisamos desse grupo com atuação diversificada na área da Educação, abrangendo um extenso campo de conhecimentos, que vai desde o ensinar até o administrar.

Até o presente momento, administrar e gestar têm sido funções do pedagogo ou de especialistas em educação, com formação em pós-graduação, porém, o Decreto federal nº 8.752, de 9 de maio de 2016, prevê que seja assegurado o domínio de conhecimentos de gestão em todas as Licenciaturas (BRASIL, 2016a).

Os objetivos do Decreto federal nº 8.752/2016 contemplam a Meta 15 do Plano Nacional de Educação no quesito formação docente, quando faz determinações relacionadas a essa formação, estipulando que as instituições de ensino superior devem oferecer e apoiar a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica em diferentes redes e sistemas de ensino (BRASIL, 2016a). Dessa forma, o estímulo para a formação de professores deverá ser garantido.

2.2 Desafios do estágio nos cursos de Pedagogia na modalidade EAD

Na modalidade EAD, o estágio supervisionado torna-se um desafio, visto que apresenta alguns problemas que já são comuns nos estágios dos cursos presenciais, como o distanciamento entre universidade e escola receptora, mas ainda guarda um agravante, que é o

fato de o aluno ter poucos momentos presenciais na universidade, com menos oportunidades para dialogar com seus colegas e professores a respeito do estágio que irá realizar ou que já está realizando.

Pimenta e Lima (2012) caracterizam o professor como uma pessoa que tem marcas de sua história e de vida, considerando as experiências individuais e coletivas. Diante disso, os estágios nos cursos de Pedagogia EAD devem possibilitar a compreensão da complexidade da ação educativa e pedagógica, permitindo que o futuro professor se aproprie da realidade da escola, identificando-a como parte integrante de sua história profissional, de forma que possa usufruir o máximo possível do conhecimento ali disponível, se solidarizando com os professores e dividindo com eles suas curiosidades, dúvidas e anseios. As autoras ainda consideram que é no estágio que se tem o espaço para refletir sobre esses e outros assuntos, os quais são pertinentes à vida e ao trabalho docente, tanto na sala de aula como na organização escolar e na sociedade. Portanto, independentemente da modalidade do curso escolhido, esse momento será um marco inicial na carreira profissional de qualquer docente.

O estágio obrigatório supervisionado, por si só, já apresenta um desafio para alunos e professores. Porém, quando se trata do estágio na educação a distância, o desafio se torna ainda mais acirrado, por conta da definição das estratégias e dos critérios para a sua execução. Nesse sentido, avaliamos que o aprofundamento da temática dos estágios nesses cursos pode contribuir para a melhoria da qualidade dos mesmos.

Quando buscamos compreender o desafio do estágio nos cursos em EAD, estamos dispostos a verdadeiras provocações, que aguçam e suscitam a nossa capacidade de pensar. Em um curso onde a educação acontece em espaços e tempos diferentes, precisaríamos repensar essas dimensões, posto que, embora saibamos dos momentos presenciais obrigatórios, necessitamos considerar que são “espaços e tempos diferentes” em busca de um profissional semelhante ao que se forma em um curso presencial, se encontrando diariamente com professores e estudantes que almejam um objetivo comum, oportunizados pelo diálogo e pela interação social durante o processo de formação docente. De acordo com Hora, Gonçalves e Costa (2008, p. 140), “Estamos diante de enfrentamentos e de tentativas para fazer, na modalidade de EAD, aquilo que já é portador de grande complexidade no presencial: o estágio”.

Os desafios para ajustar o estágio nos cursos da modalidade a distância fazem com que as instituições de ensino superior busquem meios para solucionar essa problemática, se organizando de forma a atender aos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a

Distância, e, em consonância com eles, elaborem os seus Projetos Pedagógicos, prevendo respeitar e oferecer uma educação voltada aos padrões de qualidade preestabelecidos nesses Referenciais.

Para chegar a tais índices de qualidade, as IESs precisam se comprometer institucionalmente, contemplando as dimensões técnica, científica e política, refletindo na proposta pedagógica a estrutura funcional do curso e deixando claras as concepções de tutor, aluno, professor, compreensão de organização e avaliação, sempre de forma coerente com a opção teórico-metodológica defendida no Projeto Pedagógico do curso em EAD. Segundo Moran (2011, p. 78), isso “reflete uma opção epistemológica orientadora da proposta de organização de currículo e do desenvolvimento do curso”.

Nesse sentido, muitos são os quesitos a serem observados. A teoria, em si, tem poder formativo, mas também é preciso formar docentes e tutores com variados pontos de vista e ideais sobre a ação pedagógica, com conhecimento do currículo e participação na construção do Projeto Pedagógico de Curso. Os saberes técnicos, associados aos teóricos, podem se articular, formando um conhecimento amplo na prática institucional.

Professores e estudantes organizados em redes podem colaborar com as IESs, em busca de melhorias na qualidade dos cursos ofertados. Participando com reflexões por meio de debates sobre temas e interagindo com outros alunos, poderão surgir ideias em consonância com a prática de alguns grupos, as quais podem servir de base para criar novas formas de procedimentos pedagógicos que os auxiliem na prática profissional presencial ou a distância. Para Kenski (2013, p. 117), “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”.

É válido notar que a educação a distância tem a construção do conhecimento mediada pela interação com a tecnologia. A partir das ideias de Kenski (2013) de “colaboração e interação”, os alunos podem ser percebidos como atores principais nesse cenário da EAD, no entanto, não podem se responsabilizar por um sistema de ensino, fazendo-se necessário o comprometimento institucional, bem como a colaboração de pesquisadores experientes na área, assim como ações de regulação pensadas e desenvolvidas por meio do cumprimento à legislação vigente.

Muitos pesquisadores já vêm contribuindo com estudos na área da EAD, sendo que alguns sugerem que elaborar um projeto de pesquisa pode ser um desafio que envolve

estudantes e professores na realidade do local em que irão atuar durante o estágio. Desse modo, a pesquisa no estágio pode viabilizar o desenvolvimento dessa capacidade crítica, que se inicia com a problematização das ações em busca de práticas embasadas na teoria, em que o confronto das explicações teóricas com a experiência de outros autores pode causar olhares diferentes, a partir de outros campos de conhecimento, tornando-se possível formar profissionais competentes e comprometidos a colaborar com a educação do nosso país e com a formação de uma sociedade mais humana.

Hora, Gonçalves e Costa (2008), pesquisadores dessa área, afirmam que os debates acerca dessa temática podem contribuir enriquecendo a experiência da educação a distância. Em suas palavras: “Assim, acreditamos que o aprofundamento dos debates acerca do Estágio Supervisionado só enriquece nossa experiência em EAD” (HORA; GONÇALVES; COSTA, 2008, p. 140).

Reis (2015) colabora com esse entendimento, ao desenvolver uma pesquisa nos cursos de Pedagogia a distância da Universidade Estadual de Maringá (UEM), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), da Universidade Federal de Paraná (UFPR) e da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), que constituem as instituições públicas do estado do Paraná integrantes do sistema UAB. A autora descreve, em sua tese de doutorado, que o estágio é uma atividade em movimento, não podendo ser técnica nem estática, justificando a funcionalidade das tecnologias em prol do aluno durante a realização do estágio e considerando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) importante para a formação crítica do professor. Assim, Reis (2015, p. 203) assevera que:

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.

Partindo da consideração do valor das ferramentas de ensino utilizadas na EAD, Reis (2015) se posicionou na pesquisa, focada no ensino a distância, considerando o estágio em duas dimensões, pedagógica e a distância, concluindo que ambas são de fundamental importância e, mesmo assim, ainda não são capazes de contemplar a plenitude do estágio.

A fim de contemplar as dimensões “pedagógica e a distância”, o aluno precisaria adentrar a sala de aula levando em conta a sua complexidade, e, para isso, o professor necessita estar amparado pelo conhecimento teórico.

Pimenta e Lima (2012, p.37) consideram “o exercício de qualquer profissão como técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e as ações próprias”. Para executar as ações docentes, podemos utilizar as tais técnicas, contudo, o conhecimento teórico deve estar presente na hora de decidir que ação tomar ou que técnica utilizar em determinados casos.

Assim, o estágio torna perceptível prováveis sustos de um estagiário ou choques de realidade, no caso de ele não estar preparado para esse momento, de modo que as teorias possam produzir sentidos.

Por isso, é preciso cuidar para que o profissional saiba lidar com o cotidiano prático da docência, dominando teorias e possibilidades de articulação entre teoria e prática, evitando, assim, que vire um mero reproduzidor de modelos.

O estágio é reconhecido como componente curricular e é tratado como disciplina. Porém, nos cursos a distância, faz-se necessário integrar um componente presencial obrigatório, necessitando de uma organização própria e de um olhar atento a superar modelos, até que se alcance um modelo ideal para a modalidade a distância. Respeitando o devido valor que o estágio representa para a formação docente, lembramos que a qualidade da formação do professor, independentemente da modalidade de ensino, reflete na escola, onde se inicia um novo ciclo, em que o pedagogo é responsável pela primeira fase de aprendizado de uma criança.

Todavia, ao se tratar da construção dos saberes docentes, Franco e Gilberto (2011, p. 2013) mencionam pesquisas realizadas por Pimenta, em 1996 e 1999, Pimenta e Ghedin, em 2002, e Pimenta e Lima, em 2009, que tratam da necessidade de se valorizar o estágio na formação docente, reduzindo dicotomias entre a teoria e a prática. Nos dizeres das autoras:

Estudos sobre o estágio nos cursos de formação inicial no Brasil têm apontado as dissonâncias entre uma formação que reproduz modelos e as propostas pedagógicas que buscam ressignificar a formação, inserindo-a no contexto mais amplo da sociedade contemporânea, cuja complexidade se reflete na escola e, conseqüentemente, na sala de aula.

Sendo o estágio imprescindível para o aprendizado docente, acreditamos que a construção dos saberes docentes começa no momento em que nos dispomos a aprender a

profissão, inicialmente com o conhecimento teórico, e posteriormente dialogando com a teoria no contato com a prática. Para que esse contato seja produtivo na formação do estudante/estagiário, é preciso que a formação teórica seja imbuída de conhecimentos que possibilitem a reflexão sobre a sua prática. A formação docente é complexa e desafiadora. Para as pesquisadoras Franco e Gilberto (2011, p. 217), “A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político”.

Diante de tamanha importância na formação docente e por estar presente na construção dos saberes docentes, o estágio há de ser um diferencial em relação às outras ações em um curso de graduação a distância, exercendo a força de estabelecer estratégias de formação do educador com a proposta de trabalho específica e adequada a essa modalidade de ensino. Hora, Gonçalves e Costa (2008) defendem a ideia de que o estágio supervisionado não é uma disciplina isolada, devendo ser tratado como um componente curricular, com características que determinam uma atividade estratégica na formação do educador ou de qualquer outro profissional. Começa aqui o percurso da identidade de um docente que será construída ao longo da sua trajetória de vida e de trabalho. A esse percurso, serão somadas outras experiências, no entanto, o estágio será sempre um ponto de referência nas práticas desses profissionais.

Frente às críticas e aos possíveis modelos de estágio desenvolvidos em nosso país, Almeida e Pimenta (2014) afirmam que o estágio tem potencial na produção de saberes, salientando que também há processos nesse contexto, destacando aspectos potenciais a partir de iniciativas positivas e constatando que está presente a produção de saberes durante o estágio supervisionado, o que vem a ser mais um fator para demonstrar a importância de tal zelo no acompanhamento do estágio obrigatório supervisionado durante a formação docente.

2.3 Possibilidades formativas no estágio obrigatório supervisionado

Descrevemos, a seguir, algumas experiências formativas em cursos de Pedagogia em que o estágio foi tratado como foco central no processo de formação de Licenciatura, de forma que a articulação teoria e prática foi evidenciada no Projeto Político-Pedagógico desses cursos, permeando toda a formação docente.

Cumpramos esclarecer que tomamos conhecimento dessas experiências por participação ativa no projeto e/ou a partir de pesquisa realizada sob o olhar de pesquisadores na área do estágio.

Como exemplo de estágio obrigatório supervisionado no curso de Pedagogia na modalidade a distância, tomamos por base a pesquisa de Sousa, Cavalcante e Lima (2014), realizada na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Para descrever o Projeto CEFAM (Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), apoiamos-nos em pesquisa realizada por Pimenta (2012), com alunos de CEFAMs no estado de São Paulo. Já na descrição do Programa de Residência Pedagógica (PRP) da UNIFESP – *Campus* Guarulhos, orientamos-nos pelo trabalho de Giglio *et al.* (2011), no qual os autores do texto participaram ativamente da implantação do projeto. Utilizamos, ainda, o estudo “Estágio como Pesquisa-Ação”, que foi um trabalho de orientação de estágio realizado por Almeida e Ghedin (2011), em uma comunidade rural, culminando em um Trabalho de Conclusão de Curso.

2.3.1 Relação teoria e prática: fio condutor do Projeto Político-Pedagógico do curso

Para exemplificar o estágio no curso de Pedagogia a distância, apoiamos-nos em textos produzidos por Sousa, Cavalcante e Lima (2014), após pesquisa realizada sobre o estágio supervisionado na UECE, em parceria com a UAB, sendo que, durante o estudo, as autoras contaram com a colaboração dos formandos e nortearam o trabalho pelo Projeto Pedagógico de Curso. O objetivo desse estudo foi esclarecer questões voltadas à realização do estágio, sobre as dificuldades dos alunos, a relação teoria e prática e a operacionalização do estágio, bem como verificar como esse estágio acontece na prática de um curso de Pedagogia a distância.

Ainda nessa pesquisa, as autoras buscaram compreender o papel do professor formador, analisar o estabelecimento de diálogo com os alunos e ressignificar as práticas por meio de diálogos com os estudantes.

Os cursos na modalidade a distância estão presentes em todo o Brasil, e, no atual momento da sociedade, questionamos se todas as instituições que disponibilizam esses cursos estão preocupadas em oferecer uma formação de qualidade aos estudantes matriculados nessa modalidade de ensino. A oferta do curso de Pedagogia a distância pela UECE, em parceria

com a UAB, é visto pelas autoras como um avanço, disponibilizando acesso ao curso superior para os professores de vários lugares da região. Nesse caso, temos, à frente do curso, duas instituições socialmente reconhecidas. O curso é oferecido em uma instituição pública, e as autoras, ao pesquisarem o estágio, notaram a necessidade de mais pesquisadores trazerem essa temática para o campo de pesquisa. Em suas palavras:

É importante que professores e pesquisadores se disponham a olhar esta questão sem preconceito, na disponibilidade de compreender esse fenômeno formativo, na tentativa de encontrar alternativas que nos ajudem na superação de desafios e na busca de novos rumos (SOUSA; CAVALCANTE; LIMA, 2014, p.107).

Mergulhar nessa área é estar de frente a muitos desafios, dentre eles operacionalizar os estágios, relacionar teoria e prática e criar momentos de interação entre os estudantes. Com a contribuição da pesquisa, podemos notar, nesse curso, a presença de profissionais da educação e professores regentes comprometidos e conhecedores das necessidades dos alunos, conduzindo o curso de forma sistemática e comprometida com a formação, auxiliando nas dificuldades e, ao mesmo tempo, monitorando o acontecimento dos estágios, conforme a descrição das autoras:

As atividades provocativas, refletidas criticamente, monitoradas e motivadas pelos profissionais formadores e professores regentes – no período do estágio – favorecem ao estagiário a descoberta e construção de novos conhecimentos que irão acompanhá-lo em toda sua trajetória como profissional da área da educação, ressignificando seu percurso através de atividades significativas (SOUSA; CAVALCANTE; LIMA, 2014, p.109).

Nesse curso, ao que nos parece, o estágio foi tratado com devida seriedade. Para a sua realização, estipulou-se seguir os principais eixos: fundamentação teórica, pesquisa, atividades pedagógicas de sala de aula e registro reflexivo dos dados. No cumprimento desse percurso, os estudantes faziam registros, elaborando uma produção individual e coletiva, e também socializavam esses conhecimentos com o grupo de estudos. O comprometimento dos estudantes no seu processo de formação é mais um fator relevante ao rendimento do curso, sobre a realização dos estágios e o enfrentamento dos desafios encontrados durante o mesmo. As autoras ressaltam que os alunos colocam o estágio como parte da formação inicial, identificando-se com a profissão docente e valorizando o estágio enquanto componente curricular e a escola como espaço de formação (SOUSA; CAVALCANTE; LIMA, 2014).

No percurso da pesquisa, as autoras trazem registros das falas dos estudantes, nos quais eles revelam seus anseios, suas inseguranças e o encontro com a profissão docente durante o estágio. Na conclusão, as pesquisadoras entenderam que os entrevistados

demonstraram comprometimento com a formação e o conhecimento dos fundamentos do estágio, e, na relação teoria e prática, revelaram a compreensão da teoria no cuidado com as crianças durante o estágio. Sobre as regiões distantes e o difícil acesso, a educação a distância chega como esperança de legitimar a profissão, e o estágio se mostra como oportunidade de crescimento (SOUSA; CAVALCANTE; LIMA, 2014).

Descreveremos, também, brevemente, a seguir, a experiência do estágio no Projeto CEFAM. Nesse Projeto, constatamos, a partir de pesquisa realizada por Pimenta (2012) e com base em nossa experiência de formação, que o CEFAM tinha um plano de curso voltado para pesquisa e prática reflexiva por meio dos estágios obrigatórios supervisionados, e, no estado de São Paulo, ainda havia garantia de condições para que os períodos de estágio fossem cumpridos de acordo com o planejamento inicial.

As condições eram asseguradas por meio do recebimento de auxílio financeiro pelos estudantes matriculados no Projeto. Os mesmos assumiam o compromisso de estarem disponíveis para uma jornada de 10 horas/aula em período integral de estudos, no estado de São Paulo, e recebiam como auxílio uma bolsa de estudos no valor de um salário mínimo.

Para iluminar essa reflexão sobre o estágio, tomamos por base Pimenta (2012), que trata dos estágios realizados com alunos do CEFAM. O Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério foi uma proposta de curso de formação de professores elaborada, divulgada e apoiada financeiramente pelo MEC. De acordo com o documento de implantação, de 1983, citado por Pimenta (2012, p. 1 e 142), se define como CEFAM:

Uma Escola Normal que continuará, em sua dimensão maior, cuidando da formação e preparação do professor para o magistério da pré-escola e das quatro séries iniciais do 1º grau. [...] Por “dimensão maior” entenda-se a formação do futuro professor e o aperfeiçoamento do professor em exercício. A par dessa finalidade procederá o apoio e realização de estudos, pesquisas e experimentos nessa área.

Pimenta (2012, p. 143) acentua que, nessa proposta, havia preocupação com a nova qualidade do professor a ser formado/aperfeiçoado, buscando contribuir para a formação de um profissional com competência técnica e política para atender com presteza às necessidades das camadas populares e que “funcione como capacitador e disseminador de informações que irão fundamentar a renovação educativa que se pretende realizar”.

Cada período de estágio era dividido em cinco dias. Na mesma sala em que era feita a observação, apresentava-se o plano de aula, e, quando aprovado pelo professor, o estagiário voltava para atuar durante uma semana, de forma sistematizada e comprometida com aquele grupo de crianças que estava disposto a atender. Para Pimenta (2012, p. 95), “a atividade docente é sistemática e científica, na medida em que toma objetivamente (conhecer) o seu

objeto (ensinar e aprender) e é intencional, não casuística”. Todo esse processo, de clara intencionalidade, acontecia na educação infantil, no ensino fundamental, na educação rural e na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

A carga horária de estágio na escola receptora era extensa, com tempo para interagir e conhecer a rotina das escolas, devido ao planejamento das aulas, mantendo um contato constante. O estágio supervisionado tinha a intencionalidade de aproximar o aluno da realidade na qual atuaria no futuro e permitir que ele tivesse a oportunidade de refletir sobre a sua formação e atuação docente.

O estágio é somente o ponto de partida para o professor se tornar um eterno aprendiz da sua prática. Sobre esse aspecto, Pimenta (2012, p. 10) assinala: “é preciso que se assuma que a atividade ocorrerá, efetivamente, no momento em que o aluno for professor, na prática”.

Após o início da jornada profissional, o professor, já habilitado e consciente de sua formação, ao interpor o conhecimento teórico em confronto com a prática, torna-se conhecedor da *práxis* docente, compreendendo que as duas situações são necessárias para o bom funcionamento do aprendizado na sala de aula. De acordo com Pimenta (2012, p. 107), “teoria e prática são indissociáveis como *práxis*”.

Pimenta (2012) registra todo esse processo e também faz considerações significativas para a didática no estágio na formação docente. Considerando a didática como área de conhecimento fundamental no processo de formação do professor para a prática, se considerada dialeticamente, poderá se constituir na *práxis* transformadora do professor.

Assim, o estágio não é uma disciplina, mas se serve da Didática, e, no caso do CEFAM, Pimenta (2012, p. 137) faz o seguinte apontamento: “Um programa de didática como o esboçado pode lançar mão dessa atividade na medida em que ela é propiciadora da inserção dos alunos nas instituições escolares”. Nesse caso, o estágio funciona como atividade articuladora do curso, tomando a unidade para compreendê-la na totalidade. Inserido no Projeto, o estágio é mais um instrumento da prática educacional, pois une teoria e prática com o poder de transformar a realidade já existente.

É importante considerar que o modelo de estágio utilizado no Projeto CEFAM nas décadas de 1980 e 1990 foi de grande valia para pesquisas na área de estágio, por ser tratar de um Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério.

Outro programa com a preocupação de planejar a garantia do cumprimento e acompanhamento dos estágios obrigatórios foi o Programa de Residência Pedagógica (PRP) da UNIFESP – *Campus* Guarulhos, conhecido pela leitura de Giglio *et al.* (2011, p. 28), que

nos apresenta o seu acompanhamento, com alunos do curso de Pedagogia, afirmando que “a pesquisa buscou verificar como os docentes avaliavam a formação inicial que tiveram”, considerando que o processo é contínuo. Ainda para os autores:

Essa experiência inovadora de estágios curriculares constituída pelo PRP parte do pressuposto de que a socialização profissional que ocorre no âmbito da formação universitária é uma etapa importante para o desenvolvimento que ocorrerá na vida e na carreira, em que se fornecem as bases para que o profissional possa construir um conhecimento especializado, considerando a formação de professores como um processo contínuo de desenvolvimento profissional durante o qual vai se configurando a identidade docente (GIGLIO *et al.*, 2011, p.38-39).

O termo “residência” é muito conhecido na área da Medicina, por colocar os alunos em contato direto com as funções práticas da profissão. Quanto às semelhanças e diferenças entre a residência de Pedagogia e a de Medicina, podemos considerar que a semelhança ou proximidade da residência de Pedagogia em relação à residência da área de Medicina está na imersão do estudante por meio de contato sistemático e por um tempo determinado com um professor considerado formador, que atua na escola pública, onde o residente é acompanhado e recebe orientações de um supervisor. Apostando no compartilhamento de desafios e saberes na qualificação desse profissional, o aluno é desafiado a buscar o diálogo constante com o referencial teórico para atuar na prática pedagógica dentro da escola, e a aproximação permitida pelo PRP ao exercício profissional é plena.

O preceptor da universidade que faz a mediação cuida da formação teórica do residente e da supervisão das atividades realizadas na escola-campo, apostando na capacidade de universidade e escola compartilharem desafios e saberes, favorecendo a formação inicial e contínua dos residentes e professores envolvidos no Programa.

Por seu turno, a diferença ou distanciamento se encontra no momento da formação, quando o aluno é designado para a residência. No caso da Pedagogia, o PRP faz parte da formação inicial, enquanto, na residência dos cursos de Medicina, ocorre a formação após a graduação, já com sentido de especialização médica. A Residência Pedagógica se insere no nível de graduação, tendo como proximidade o processo de imersão do estudante na escola de educação básica, sendo esse outro diferencial relatado pelos autores, pelo envolvimento dos professores atuantes nessas escolas como formadores junto aos alunos estagiários, favorecendo a troca de conhecimentos e visando a refletir sobre a própria prática (GIGLIO *et al.*, 2011).

Ao ler a descrição do Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP, é possível perceber que alguns cuidados foram priorizados para garantir aos alunos o acesso ao campo

de atuação e a devolutiva do conhecimento, envolvendo universidade e escola de educação básica, de forma que todos pudessem usufruir dessa produção sem causar danos ou transtornos aos envolvidos. As relações de confiança e de respeito eram firmadas por meio de diálogo permanente e escuta qualificada entre a universidade e as escolas.

As maiores críticas aos programas do estágio são oriundas das relações com a escola receptora e das orientações e supervisões do estágio. No PRP, podemos notar a demonstração de cuidado para lidar com esses fatores.

Cabe mencionar que, no decorrer da realização desta dissertação, observamos que se faz recorrente a citação dos Projetos Pedagógicos nos estudos da área a que tivemos acesso, e consideramos de extrema importância a análise desse material, que deve ser construído e reconstruído com o corpo docente e o corpo discente, levando em conta as ações do estágio curricular, no entanto, não temos a pretensão de aprofundar este tema na presente pesquisa.

O estágio estabelece um diferencial na vida dos estudantes que buscam conhecer a sua futura profissão, trazendo para a realidade o que antes era mera especulação. A partir desse contato, o estudante de Pedagogia no PRP tem mais condições de fazer escolhas quanto ao eixo em que quer atuar na educação básica, pela imersão profissional promovida pelo Programa.

Outro exemplo está presente na pesquisa de Almeida e Ghedin (2011, p. 48), em que o estágio é planejado como Pesquisa-Ação, culminando em um Trabalho de Conclusão de Curso, para estudantes oriundos de diversas regiões do país, de diferentes faixas etárias e condições de moradia, envolvidos em um curso realizado em uma região com muitas adversidades, intitulados como “professor-pesquisador do campo”. Para os autores, a constituição do grupo pode ser assim descrita:

A pesquisa de campo foi realizada com uma turma do Curso Normal Superior do convênio UEA/INCRA/PRONERA¹³, composta por assentados ou filhos de assentados nos municípios de Rorainópolis, São Luiz do Anauá, São João da Baliza e Caroebe, localizados no sul do Estado de Roraima, sendo que mais da metade desses estudantes residem nas vicinais e são oriundos de várias partes do país principalmente dos estados do Paraná e Maranhão. Estes estudantes têm idades que variam de dezoito a cinquenta anos, alguns com dificuldades de aprendizagem, porém o compromisso com

¹³ UEA- Universidade do Estado do Amazonas; INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária; PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. O PRONERA propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. A atuação do PRONERA se dá através de parcerias do INCRA com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, com instituições públicas de ensino, instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos e governos estaduais e municipais. Informação disponível em: <http://www.incra.gov.br/educacao_pronera>. Acesso em: 28 dez. 2016.

a própria formação fez com que superassem seus limites ao longo do processo pedagógico (ALMEIDA; GHEDIN, 2011, p. 52).

Com o objetivo de realizar a pesquisa, Almeida e Ghedin (2011) se lançaram a campo para formar professores como professores-pesquisadores, com a intenção de acompanhá-los em seu percurso de formação de pesquisadores durante o estágio obrigatório supervisionado. O estágio como pesquisa-ação aconteceu em uma região de difícil acesso no estado do Amazonas. Embasamo-nos, assim, nessa experiência, publicada com o título: “O estágio com pesquisa na formação do professor-pesquisador para o ensino de ciências numa experiência campesina” (ALMEIDA; GHEDIN, 2011).

Foi realizado o estágio como pesquisa-ação para desenvolver a monografia de conclusão de curso, em que os pesquisadores atuavam como orientadores do grupo de estudantes do curso normal superior. Com esse trabalho, os autores perceberam a necessidade de o professor ser apresentado à pesquisa, considerando o período de estágio como favorável a esse aprendizado, sendo a trajetória da pesquisa um processo de educação científica.

A relação entre teoria e prática é persistente no tratamento do estágio e a pesquisa é um dos caminhos apontados por Pimenta e Lima (2012) como sugestão para superar essa dicotomia. As autoras apresentam críticas, em contrapartida com as atividades exercidas de forma meramente burocrática, nas quais os estágios acontecem em forma de aula e sem previsão de pesquisa com práticas significativas. Com isso, o estágio acaba seguindo modelos tradicionais de reprodução de práticas observadas (PIMENTA; LIMA, 2012). Nesse sentido, para a realização do estágio com pesquisa, faz-se necessário estabelecer parcerias de colaboração. Segundo Ghedin (2004, p. 68):

Ao denominar o desenvolvimento do estágio como atividade de pesquisa, assumimos a perspectiva da pesquisa como colaborativa e/ou pesquisa-ação, entendendo que sua finalidade é criar uma cultura de análise das práticas, tendo em vista suas transformações pelos professores com a colaboração dos professores da universidade e dos estagiários.

Supõe-se que a prática investigativa na formação docente viabilize a construção de um olhar crítico, no qual a análise das práticas seja cotidiana, permitindo, assim, uma constante reflexão sobre e no trabalho realizado, mesmo quando esse docente já se encontrar inserido na prática profissional.

Quando um aluno, imbuído de interesse e curiosidade, vai a campo para estagiar, já está se lançando em busca do conhecimento do seu futuro campo de atuação. Essa postura se destaca diante da prática embasada no conhecimento teórico, mobilizando saberes e permitindo ampliação e análise dos contextos entre teoria e prática, encontrados no campo de atuação do estágio (GHEDIN, 2004).

Ao conhecer esses quatro diferentes projetos, percebemos que, em todos os cursos envolvidos, havia planejamento e o estágio era visto como foco central no desenvolvimento do Projeto Pedagógico, com respeito às adversidades locais e dos estudantes do curso, buscando meios para cumprir a carga horária obrigatória e promovendo diálogos qualificados, visando ao aprimoramento da profissão docente e ao aprendizado por meio da interação teoria e prática, com dedicação para se formar professores conscientes de sua *práxis* docente.

Em pesquisa, Silvestre (2011) demonstra que o estágio sobreviveu às mudanças nas reformas do sistema de educação brasileiro e a sua importância precisa ser considerada na formação docente, entendendo-o como um componente propício ao desenvolvimento da consciência crítica e ressaltando-o como componente obrigatório e fundamental para a formação docente.

A consideração do estágio como polo formador que favorece o docente enquanto profissional e também enquanto ser humano há de propiciar impactos nessa formação (SILVESTRE, 2011). Ainda de acordo com a autora:

Fato é que não podemos negar sua importância. Já que os estágios curriculares obrigatórios resistiram às reformas educacionais traduzidas pelas políticas de formação que se consolidaram de acordo com cada momento histórico em que se encontrava educação brasileira, porém poucas são as respostas para as diversas indagações a respeito de seu impacto na formação do futuro professor (SILVESTRE, 2011, p. 166).

Neste capítulo, buscamos analisar o estágio sob a ótica de um componente formador. Percebendo as adversidades da formação docente, justificamos a sua obrigatoriedade embasada na legislação, independentemente da modalidade de ensino oferecida, e reconhecemos a sua participação nessa formação, a partir da contribuição de alguns teóricos. Apresentamos exemplos bem-sucedidos de cursos que trataram o estágio em seu Projeto Pedagógico, considerando o seu valor para a formação docente, constatando a importância do estágio e o impacto na formação docente. Para nós, as questões formativas ainda ecoam por mais comprometimento por parte das instituições e pela conscientização dos estudantes, para o devido valor do período de estágio na sua carreira profissional e na construção do aprendizado docente.

No capítulo seguinte, descreveremos o percurso deste trabalho, iniciado a partir do grande aprendizado teórico compartilhado pela participação no grupo de pesquisa “Práticas pedagógicas: pesquisa e formação”, seguindo pela busca de informações sobre o tema e o caminho metodológico traçado.

3- PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo, trazemos o percurso metodológico da presente dissertação, demonstrando os caminhos pelos quais passamos para a construção deste texto, permeado de teorias e processos de formação profissional dos professores que colaboraram com a nossa pesquisa.

Para a realização deste estudo, utilizamos ferramentas pertinentes com a pesquisa qualitativa: revisão bibliográfica, questionários e entrevistas para a coleta de dados, além de fundamentação teórica, embasada em autores que discutem a temática da formação de professores, do estágio e dos cursos de educação a distância, assim como na legislação vigente nessa área em nosso país.

No decorrer da pesquisa, fez-se necessário realizar um breve histórico da formação docente do pedagogo no Brasil, justificando as suas peculiaridades, sem nos distanciarmos da especificidade da Pedagogia como Ciência da Educação, considerando, assim, o curso de Pedagogia como parte dessa Ciência. No mais, corroboram com este estudo a legislação que rege a formação docente no Brasil e a legislação referente à legalização dos cursos a distância.

No início da pesquisa, foi aplicado um questionário estruturado (de forma exploratória) para docentes atuantes na rede pública de ensino, que cursaram Pedagogia EAD. Nesse questionário, cujo modelo consta do Apêndice C deste trabalho, foram considerados tópicos relativos à formação docente, tratando da teoria e da prática. A partir da análise dos dados apresentados, sentimos necessidade de explorar mais a fundo algumas considerações pertinentes ao estágio e ao curso de Pedagogia EAD, e, diante desse contexto, decidimos entrevistar esses professores.

Para definir um método de investigação, embasamo-nos em Ghedin e Franco (2011), considerando que, no percurso da pesquisa, seguimos um método de abordagem reflexiva, o que nos permitiu organizar o pensamento de forma reflexivo-investigativa, sempre questionando as certezas, e, nesse percurso, construindo o conhecimento, permitindo-nos direcionar e redirecionar o foco da pesquisa, sem perder a sua intencionalidade. Sobre isso, os autores afirmam:

A metodologia da pesquisa, na abordagem reflexiva, caracteriza-se fundamentalmente por ser a atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador; que direciona o foco e ilumina o cenário da realidade a ser estudada; que dá sentido às abordagens do pesquisador e as redireciona; que enfim, organiza a síntese das intencionalidades da pesquisa (GHEDIN; FRANCO, 2011, p. 108).

Desde o princípio, tivemos a intencionalidade de trazer à luz o tema do estágio no curso de Pedagogia a distância. Observando a região em que nos encontramos (Região Metropolitana de Santos) e as instituições com maior representatividade para esse curso, decidimos conhecer a história de formação de alguns professores delas oriundos, para compreendermos a forma de organização do estágio obrigatório supervisionado em tais cursos.

Para isso, fez-se necessária uma reflexão de como está o contexto da formação docente no Brasil e do significado dos cursos de Licenciatura, pois consideramos instigante ouvir professores em exercício na atividade profissional autorizada por um curso a distância.

O exercício de ouvir cada professora e professor que participou da entrevista tornou-se um espaço de formação para esta pesquisadora e também para os colegas entrevistados, pela oportunidade de refletir sobre a nossa formação e narrar aos leitores desta pesquisa a nossa vivência de estágio no curso de Pedagogia a distância. A pesquisa se tornou uma troca de experiências, um momento em que, socialmente, trocamos conhecimentos, assim como na descrição de Freire (2002, p. 12): “Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar”.

Nesses momentos de conversa e pesquisa, aprendemos uns com os outros que é necessário estarmos aptos a aprender e preencher lacunas deixadas pela formação. Refletir sobre a formação nos permitiu compreender que somos professores em processo de formação, entendendo a importância de aprender no dia a dia, para, só assim, podermos ensinar. Freire (2002) salienta a importância de refazer o caminho da aprendizagem e se certificar de que realmente se apreendeu o ensinado. Para o autor, a aprender precede o ensinar. Em seu entendimento:

Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistência de validade do ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode realmente ser aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 2002, p. 12-13).

Os sujeitos da nossa pesquisa realizaram o curso de Pedagogia na última década, entre os anos de 2006 e 2016, alguns com mais tempo de formação, e outros recém-formados. Pudemos perceber que o contexto de formação foi diferente no decorrer desses anos, uma vez que a modalidade EAD é uma realidade em nosso país e está passando por processos de regulação e de avaliação no sistema. Esse processo de regulação do curso se mostrou presente nos relatos dos professores e nas respostas aos questionários a eles dirigidos, considerando a

EAD uma modalidade nova, que está se adaptando ao perfil dos estudantes e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

Os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas realizadas com professores formados em Pedagogia na modalidade a distância. Os questionários foram respondidos por 15 professores da rede pública (estadual e municipal) da Região Metropolitana de Santos, litoral do estado de São Paulo. Dentre esses 15 docentes, seis foram selecionados para participar da entrevista, visto que demonstraram, em suas respostas, temas que nos permitiram notar semelhanças e diferenças entre as instituições e o período em que frequentaram os cursos, revelando formas diversas na sua estrutura, embora todos fossem de Pedagogia na modalidade EAD.

3.1. Abordagem da pesquisa e os procedimentos de ida a campo

As escolas selecionadas contemplam a atuação do pedagogo nos segmentos de educação infantil, ensino fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (com equivalência ao ensino fundamental I).

Nessas escolas, a gestão administrativa e educacional é realizada por pedagogos, com cargos de promoção determinados pelo Estatuto do Magistério Público Municipal, por meio de concursos públicos, previstos no Plano de Carreira do Pedagogo do município de Santos.

Os pedagogos são considerados como Professores Especialistas em Educação I para a atuação como assistente de direção, coordenador pedagógico e orientador educacional, e ainda há, atuando na gestão, a presença do Professor Especialista em Educação II, na função de diretor da escola.

Cabe uma ressalva quanto à formação para as funções (ou cargos) de gestão, que podem ser exercidas por profissionais formados em cursos de Pedagogia (até o presente momento, ano de 2017), ou em cursos de pós-graduação.

As escolas em que atuam os sujeitos da pesquisa estão representadas, nesta pesquisa, por nomes fictícios, para preservar o seu anonimato. Uma das escolas escolhidas é a Unidade Municipal de Educação (UME) “Castelo Encantado”, uma creche que atende a crianças de 4 meses a 2 anos e 11 meses de idade, com oito salas para turmas de crianças pequenas, no período integral. A outra escola escolhida foi a UME “Amigos para Sempre”, que atende a crianças do ensino fundamental I, de primeiro ao quinto ano, no período diurno, e, no período

noturno, aos alunos de Educação de Jovens e Adultos, com estudos equivalentes até o nono ano, com 16 salas para aulas regulares.

Dessa forma, pudemos ter acesso aos pedagogos/professores que atuam em diferentes segmentos nessas duas escolas, dentre os quais foram convidados para participar da pesquisa somente aqueles com formação na graduação em curso de Pedagogia a distância.

3.1.1 Tipo de pesquisa: abordagem qualitativa

Para realizar a presente pesquisa, foi necessária uma aproximação com o campo de atuação dos pedagogos/professores, buscando sintonia com o fenômeno em estudo, a partir da perspectiva dos sujeitos nele envolvidos, considerando pontos de vista relevantes indicados por tais sujeitos.

Assim, a pesquisa assumiu características básicas da pesquisa qualitativa, caso em que o pesquisador, que já conhece o campo, a ele retorna, almejando “captar” o fenômeno em estudo, contando com a colaboração dos demais participantes.

Durante a realização desta pesquisa, buscamos respeitar os critérios descritos por André (2001), destacando-se a relevância social e científica e um objeto bem definido, e demonstrando clareza nas questões de pesquisa, com metodologia adequada aos propósitos da mesma.

André (2001) ainda nos oferece subsídios para compreender que a pesquisa qualitativa tem por finalidade destacar a necessidade de ser um trabalho planejado, com procedimentos rigorosos de coleta de dados, utilizando-se de análise densa e fundamentada, com descrição do processo seguido e dos resultados alcançados. Esse estilo de pesquisa está entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas complexas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes.

3.1.2 Ida a campo

As primeiras visitas nas escolas aconteceram no mês de fevereiro de 2016, para entrega das cartas de apresentação (Apêndice A), com autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC).

Nesse momento, dirigi-me à UME “Castelo Encantado”, entregando a carta da SEDUC, sendo recebida pela diretora, que solicitou à coordenadora pedagógica que me

acompanhasse no que fosse necessário para a realização da pesquisa. A coordenadora se colocou à disposição e também me deixou livre para organizar com as professoras os melhores horários para a pesquisa, priorizando as Horas de Trabalho Pedagógico Individual (HTIs)¹⁴ e o horário do sono das crianças, momento importante na rotina da creche, uma vez que elas chegam às 07h00, permanecendo até às 17h45min, fazendo-se necessário um período de descanso, livre das atividades coletivas, em ambiente tranquilo e confortável, visando a repor as energias gastas no primeiro período do dia.

No mês de maio do mesmo ano, retornei à unidade para combinar o melhor horário para realizar as entrevistas, e percebi que havia mudanças na gestão. Então, conheci a nova diretora e a assistente, expliquei novamente o projeto de pesquisa e também entreguei uma cópia da autorização, pois a diretora tinha acabado de assumir a UME. Ela foi muito cooperativa e autorizou o acesso à escola, conforme o combinado anteriormente, manifestando boa receptividade.

Na UME “Castelo Encantado”, contamos com a participação de sete professoras para responder ao questionário, dentre as quais três também participaram da entrevista, sendo duas que cursaram o Magistério como formação inicial para a docência, com períodos de frequência na instituição de ensino superior em épocas diferentes, e outra que iniciou a sua formação docente diretamente no curso de Pedagogia a distância.

Por seu turno, na UME “Amigos para Sempre”, a diretora foi quem me recebeu, perguntando como eu gostaria de direcionar a pesquisa naquela unidade. Pedi ajuda de uma funcionária conhecida, que também cursou Pedagogia EAD, para ajudar na identificação das professoras que participariam da pesquisa, e combinamos que aplicaríamos os questionários e realizaríamos as entrevistas em horário de HTI, ou fora do horário de trabalho. A diretora autorizou a minha entrada todas as vezes que foram necessárias, sem burocracia, e a funcionária a quem pedi ajuda o fez prontamente.

Nessa escola, quatro professoras participaram respondendo ao questionário, tendo duas delas formação inicial em cursos de Magistério (nível médio), possuindo a Pedagogia a distância como curso superior, as quais também foram escolhidas para participarem da entrevista.

¹⁴ Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTI): compreenderá o atendimento aos pais e responsáveis, e atividades educacionais e culturais, bem como a elaboração dos registros pedagógicos, preparo de atividades, pesquisa e outros, cumprida na unidade de ensino, de acordo com o artigo 13 da Lei Complementar nº 752, de 30 de março de 2012, que dispõe sobre o Estatuto e Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos dos Profissionais do Magistério Público Municipal de Santos.

Somam-se a esta pesquisa mais quatro professores, sendo dois colegas do curso de Mestrado da UNISANTOS e duas professoras simpatizantes com o estudo, atuantes na rede pública de ensino. Desses quatro, um professor, que também participou da entrevista, despertou a nossa atenção pelo seu processo formativo, ao declarar que procurou, no curso de Pedagogia, o aprendizado de como “*lidar com seus alunos*”, percebendo que exigia dos mesmos que o respeitassem na sala de aula, utilizando do autoritarismo como procedimento de garantia da disciplina e da autoridade em sala. Decidimos entrevistá-lo para compreender o processo de formação docente pelo qual passou durante o curso de Pedagogia.

3.1.3 O universo e os sujeitos da pesquisa

A transcrição das respostas dos questionários e das falas das entrevistas com os professores encontra-se compilada em quadros, numerados de 1 a 13 (Apêndice E), sendo que a transcrição integral das entrevistas encontra-se no Apêndice F, trazendo informações de acordo com a descrição que segue abaixo.

3.1.4 Professoras da UME “Castelo Encantado”

A professora Rita é formada em Magistério e atua há sete anos na rede pública, sempre na educação infantil, com crianças de 0 a 3 anos de idade, com formação no ensino superior em Pedagogia a distância.

A professora Gabi atua há oito anos na educação infantil, com crianças de 0 a 3 anos de idade. Concluiu o curso de Magistério em sua última turma no município de Santos, uma vez que tal curso foi, aos poucos, sendo extinto pelo Governo Estadual de São Paulo, e logo iniciou a carreira docente, concluindo o curso de Pedagogia a distância no ano de 2016.

A professora Dani atua na educação infantil há seis anos, também com crianças de 0 a 3 anos de idade, e tem como formação inicial o curso de Pedagogia a distância.

3.1.5 Professoras da UME “Amigos para Sempre”

A professora Bia atua como auxiliar de biblioteca e também realiza atividades pedagógicas voltadas à formação do aluno-leitor. Tem como formação inicial o Magistério, possuindo o curso de Pedagogia a distância como ensino superior. Afirmou, em resposta ao

questionário, que buscou melhorar a sua formação por ter a intenção de atuar em sala de aula. A escolha para entrevistá-la foi para conhecer um pouco mais sobre a sua formação e o seu envolvimento no processo de formação durante o estágio oferecido pelo curso de Pedagogia a distância.

A professora Aninha, efetiva no cargo de professora há 19 anos, com formação inicial no Magistério, decidiu fazer o curso superior em Pedagogia a distância, concluindo-o em junho de 2016. No questionário, a professora descreveu o estudante de Pedagogia a distância como autodidata no processo de formação, e também explicou que foi em busca de formação como complemento para a sua atuação profissional, revelando ainda ter conhecido, no estágio, outras etapas de ensino, diferentes do ensino fundamental, que é o seu campo de atuação.

3.1.6 Professor atuante no ensino técnico

O professor Junior trabalha na rede pública municipal de Santos, sendo atuante no ensino técnico. Encontra-se na faixa etária entre 21 e 30 anos, e é proveniente da área da Tecnologia, tendo revelado que procurou o curso de Pedagogia para melhorar a sua atuação docente.

3.2 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi dividida em duas fases. A primeira fase, considerada preliminar, foi realizada por meio de questionários aplicados nos primeiros encontros com os sujeitos da pesquisa, em que me apresentei e expliquei a intenção do estudo. Após a leitura e a análise dos dados, em que contei com a colaboração da minha orientadora e do grupo de pesquisa da UNISANTOS, formulamos as questões norteadoras para a realização da entrevista.

Os questionários foram respondidos por 15 professores formados no curso de Pedagogia a distância, sendo 11 funcionárias de duas escolas públicas municipais de Santos e quatro professores que possuem essa formação e se prontificaram a participar da pesquisa.

Essa coleta de dados inicial teve como objetivo nortear a direção da pesquisa. Os participantes receberam o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Apêndice B), informando sobre as intenções da pesquisa, o caráter voluntário da participação, o compromisso de participação e a possibilidade de desistência a qualquer momento, se assim o desejassem.

A partir da análise dos questionários, foram selecionados seis participantes para a realização das entrevistas, e, diante da aceitação dos seis, as entrevistas foram realizadas.

Os professores selecionados para participar das entrevistas atuavam nas seguintes áreas no momento da pesquisa: um professor atua no ensino profissionalizante; uma professora trabalha no ensino fundamental; uma professora desenvolve trabalhos pedagógicos com crianças na biblioteca da escola de ensino fundamental; e as outras três atuam na educação infantil com crianças pequenas, na creche.

No que tange à faixa etária, os sujeitos encontram-se com idade entre 25 e mais de 50 anos. Para determinar a faixa etária, oferecemos opções fechadas no questionário, com intervalo de 10 em 10 anos, e, a partir dos 50 anos, oferecemos a opção 50 anos ou mais. O tempo de experiência profissional variou entre seis e 18 anos, com atuação no mesmo segmento de educação, exceto no que se refere a um professor, que mudou da educação infantil para o ensino profissionalizante. Uma professora atuante na educação infantil tem como formação inicial o curso de Pedagogia a distância; o professor atuante no ensino profissionalizante tem a sua formação inicial no ensino superior na área tecnológica; e as outras quatro professoras têm como formação inicial o curso do Magistério em nível médio.

As experiências e as vivências do estágio na formação do pedagogo a distância que esse grupo apresentou foram fundamentais para a realização da pesquisa. Cada professor, na sua singularidade, já atuava na educação básica no momento da realização do curso de Pedagogia a distância.

3.2.1 Procedimentos para entrevista com as professoras da UME “Castelo Encantado”

Devido ao fato de esta escola funcionar em tempo integral e as professoras trabalharem em horários diferenciados, nos períodos da manhã, tarde e intermediário (professoras que atuam no horário reservado ao sono das crianças), fui à escola um dia antes, para verificar os horários e locais possíveis para a realização da entrevista.

Nesse dia, a escola estava tumultuada, devido à ausência de muitos funcionários por faltas justificadas. Em conversa com a equipe técnica e com as professoras que gostariam de participar da entrevista, verificamos o horário de trabalho das mesmas e combinamos que eu voltaria no dia seguinte.

A primeira entrevista foi com a professora Rita. Nós já havíamos conversado no dia anterior sobre o andamento da pesquisa e a importância da coleta de dados. A professora tem

sete anos de experiência na educação infantil e fez o curso de Pedagogia após iniciar na carreira docente, tendo como habilitação inicial o Magistério. Encontra-se na faixa etária entre 31 e 40 anos e estava há três sem estudar quando decidiu fazer um curso superior. A professora realizou estágios após a conclusão do curso de Pedagogia a distância e também fez pós-graduação na área em que atua.

A entrevista foi realizada na hora reservada ao sono dos bebês, e, nesse momento, as professoras do período da tarde já estavam chegando à escola, sendo que a professora Rita ia continuar no segundo período¹⁵.

Cumpramos ressaltar que muitos professores passam o dia todo na mesma escola, alguns com dois turnos de trabalho, outros assumem mais uma jornada atuando com desenvolvimento de projetos, em alguns casos, totalizando uma carga horária de trabalho de aproximadamente 12 horas, atuando com crianças pequenas. A maioria dos professores que sai da escola no final do primeiro período tem um segundo emprego no período da tarde. Sabemos que o objetivo desta pesquisa não é a jornada docente, no entanto, não podemos deixar de notar que a mesma é cansativa, supondo que, ao final do dia, esse professor não consegue apresentar o mesmo rendimento, principalmente os que trabalham com crianças pequenas.

Como naquele mesmo dia a brinquedoteca¹⁶ estava disponível e já havia professoras do segundo período, dirigi-me para lá. Observei ser um ambiente tranquilo, onde tivemos a oportunidade de conversar sem interrupções. A entrevista durou, em média, 30 minutos. A professora atua na educação infantil, com crianças de 0 a 3 anos, e, como cursou o Magistério, fez comparações do aprendizado do Magistério com o curso de Pedagogia a distância. Nas palavras da professora:

Na educação infantil, onde atuo no momento (creche – crianças de 4 meses a 2 anos e 11 meses), as atividades são muito práticas. Meus aprendizados do Magistério voltados para prática, como as brincadeiras, as professoras colocavam a gente para praticar o que iríamos trabalhar, são muito utilizados. Na Pedagogia a distância, tive mais a parte teórica, leis, aquelas coisas um pouco maçantes. Posso dizer que a Pedagogia complementou o Magistério (PROFESSORA RITA).

A professora, ao comparar o Magistério com o curso de Pedagogia a distância, reconheceu, a partir do curso, que ele não pode ser apenas relacionado à prática, existindo conteúdos voltados para a formação do professor que também são necessários. Ela os considera como maçantes, porém, complementares à sua formação inicial. Para ela, o curso de

¹⁵ A professora assume carga adicional como projeto, no período da tarde, na mesma unidade de ensino.

¹⁶ Ambiente para atividades lúdicas de uso coletivo, com disposição de brinquedos, jogos, fantasias e vídeos.

Magistério tratava de perto temas voltados para a sala de aula, para os processos de ensino-aprendizagem, e, embora já extinto, muitos professores ainda o consideram como um modelo de formação mais apropriado para a docência.

Ao entrevistar a professora Gabi, utilizei a sala da brinquedoteca, considerando que o ambiente estava tranquilo. No momento da entrevista, a professora encontrava-se no último semestre do curso de Pedagogia a distância. Formada recentemente no Magistério, aprovada em concurso público, iniciou o curso de Pedagogia EAD para complementar a sua formação, encontrando-se na faixa etária entre 41 e 50 anos. Desde que se formou, a sua atuação docente tem sido apenas com educação infantil, no município de Santos, trabalhando com crianças de 0 a 3 anos.

Durante a entrevista, ela falou pouco, precisando ser questionada para aprofundar mais sobre a temática das perguntas, se reportando várias vezes ao Magistério, parecendo se amparar nos conhecimentos adquiridos nesse curso para formular as respostas.

A professora Gabi ainda revelou um dado importante sobre as aulas presenciais que a diferenciou do grupo das professoras dessa escola: ela frequentou o polo presencial para assistir a aulas e debates sobre temas apenas no primeiro semestre e nas aulas de Estatística, as quais eram oferecidas aos alunos com dificuldades na disciplina. A partir desse momento, as aulas passaram a acontecer na plataforma da instituição, somente de forma *on-line*.

Na entrevista com a professora Dani, ficamos conversando durante aproximadamente duas horas. Sua formação foi semipresencial, com um período de aula, que acontecia uma vez por semana. Ela é professora efetiva na rede pública de Santos, trabalhando na educação infantil, com crianças de 0 a 3 anos, há seis anos. Encontra-se na faixa etária entre 21 e 30 anos, fez o curso de Pedagogia a distância como formação inicial e já realizou a pós-graduação em Educação Especial, por sentir necessidade de complementar a sua formação.

Essa entrevista foi mais demorada, porque aconteceu na sala de aula, durante o período de sono dos bebês, pois não conseguimos programar um horário livre. Falamos baixo, próximo ao gravador, e, em alguns momentos, precisamos prestar atendimento a alguns bebês que necessitaram de atenção. No dia da entrevista, havia várias professoras que faltaram ao trabalho por abono médico, e, por esse motivo, foi preciso agendar a HTI para outro dia, possibilitando que as professoras me recebessem nessas condições, para que eu não precisasse voltar em outro momento.

Na rotina da creche, as atividades lúdicas e os cuidados com as crianças requerem um número elevado de professores, no entanto, para garantir esses cuidados, há uma quantidade

de crianças por professor que é respeitada pela Prefeitura. Todavia, quando acontecem faltas de professores, não há substitutos e as ausências são solucionadas por meio de rotatividade, respeitando-se a proporcionalidade¹⁷ de crianças por professor.

Essa entrevista foi mais difícil para organizar o local e horário, pois a professora assume a sala de aula por volta das 08h00, saindo da sala para fazer o horário de almoço, café e HTI, e logo assumindo o segundo período, que dura até às 17h45min. Como a HTI na creche é imprevisível¹⁸, devido à necessidade constante de cuidar dos bebês, não conseguimos aproveitá-la para a entrevista e conversamos durante o horário de sono deles. Tivemos algumas interferências, mas isso não impediu que tivéssemos uma conversa agradável e produtiva.

A conversa foi longa, a professora contou a sua história e revelou o seu desejo de cursar Pedagogia. Também falou dos obstáculos enfrentados para realizar o curso, assim como ocorre com a maioria dos alunos que trabalham e cursam o ensino superior. A Pedagogia a distância foi a solução encontrada naquele momento, uma vez que não havia, na região, nenhum curso de Pedagogia no período matutino.

A professora relatou a sua busca pelo aprendizado para aprimorar as suas condições de trabalho em uma escola filantrópica em que prestava serviços.

Durante a entrevista, procurei manter o foco nas questões norteadoras, mas, em alguns momentos, senti a necessidade de permitir que a conversa avançasse um pouco, para que a professora buscasse na memória questões relacionadas ao seu período de estágio, e, enfim, retomávamos as questões da pesquisa. Nesse ponto, lembrei-me do caráter social da entrevista, descrito por Szymanski, Almeida e Prandini (2010, p. 11):

Ao considerarmos o caráter de interação social da entrevista, passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece.

Em alguns momentos, a entrevista assumiu claramente o caráter de interação social e a troca de experiências tornou-se necessária para embasar a confiança no diálogo, visto que a professora entrevistada declarou-se insegura no início da carreira e confessou desconhecer a

¹⁷ Regimento Escolar das Unidades Municipais de Educação da Prefeitura Municipal de Santos: “Artigo 64. As classes de educação infantil deverão ser formadas: I - infantil I: dez crianças por classe e um monitor/professor para cada cinco crianças; II - infantil II: dezesseis crianças por classe e um monitor/professor para cada oito crianças; III - infantil III: vinte e seis crianças por classe e um monitor/professor para cada treze crianças; IV - infantil IV: vinte e cinco crianças por classe; V - infantil V: trinta e cinco crianças por classe; VI - infantil VI: trinta e cinco crianças por classe.” Informação disponível em: <<http://www.portal.santos.sp.gov.br/seduc/request.php?86>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

¹⁸ Nas creches da Prefeitura de Santos, a atribuição de salas para as professoras é feita de acordo com grupos de crianças e faixa etária, havendo uma tabela de proporcionalidade professor/criança. Cabe aos gestores organizar os grupos, priorizando o atendimento às crianças e as saídas dos professores para realizar a HTI.

origem dessa insegurança: se teria ocorrido pela modalidade da formação, ou se seria apenas uma fase da profissionalização docente. Em Abdalla (2006, p. 35), encontramos uma pesquisa sobre a profissionalização docente que trata desse percurso de formação:

Assim, ficava claro que estes campos estavam como que distribuídos em dois contextos que, dialeticamente, se relacionavam: o contexto da realidade, no caso, da prática docente, onde os fatos se dão cotidianamente, e o contexto da teoria, em que ao assumirmos a posição de sujeitos cognoscentes, tentamos chegar ao conhecimento em sua essência. E tudo isso nos levou a compreender a importância de se articular a prática à teoria – o fazer e o pensar sobre o fazer.

A professora deixou evidente que, mesmo enquanto era aluna de Pedagogia, já trabalhava na área, e o aprendizado no curso tinha como objetivo fundamentar a sua prática. Em alguns momentos, ela questionou o fato de a teoria ser aparentemente diferente da prática, como podemos notar em seu relato: *“O curso EAD prepara o profissional muito na parte teórica, mas, quando você chega na sala de aula, mesmo no estágio, não tem aquela prática. É só na sala de aula mesmo. Você sai um pouco despreparada”* (PROFESSORA DANI). Questionei a docente sobre a realização do estágio e recebi a resposta de que concluiu os estágios de educação infantil e de gestão na escola que trabalhava, mas que não conseguiu realizar o estágio no ensino fundamental, devido aos horários de trabalho.

Quando a professora relata que a teoria é distante da realidade, compreendemos que não foi possível – na sua prática profissional – estabelecer uma relação dialógica com a teoria apresentada no curso de Pedagogia.

Nesse relato, a professora demonstra autoconfiança e a relação do estágio com a sua escolha do segmento da educação em que trabalha. Em suas palavras: *“O primeiro contato com o ambiente de trabalho é no estágio, na educação infantil. Eu tive certeza de que eu iria gostar. Este era o campo em que eu realmente queria ficar”* (PROFESSORA DANI).

Nesse momento, questionei a sua avaliação do estágio no ensino fundamental e a resposta da professora foi: *“eu não fiz”*, justificando-a pelas condições de trabalho e dizendo que tentou realizá-lo, pois tinha curiosidade em conhecer. Questionei se houve a dispensa desse segmento no estágio, e a resposta foi negativa. Ao perguntar se havia um momento de diálogo com o grupo-classe sobre a temática na faculdade em que cursou Pedagogia EAD, a professora desabafou: *“Algumas colegas estavam caminhando no estágio da mesma forma que eu, mas, infelizmente, eu percebi que a maioria dos alunos da minha turma também não fez, não conseguiram cumprir o estágio, muitos assinaram”* (PROFESSORA DANI).

O acompanhamento dos estudantes durante o estágio os estimula a buscar por aperfeiçoamento durante a formação e ainda participar ativamente da construção de

conhecimento coletivo, exercitando a reflexão entre as teorias e práticas estudadas no curso de Pedagogia, permitindo a troca de experiência e o exercício do aprendizado com o outro, para ir além da prática, refletindo e construindo o pensamento crítico sobre a prática.

Neste ponto da pesquisa, reportamo-nos aos ensinamentos de Freire (2002) e sentimos a necessidade de perceber o estudante como ser participante da sua formação. Nas palavras do autor:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (FREIRE, 2002, p. 12).

Aprendi, durante essa entrevista, o valor do discente na sua formação. A professora, enquanto estudante, disse não ao comodismo, e se sentiu indignada com o grupo que não estava investindo no desenvolvimento do coletivo. A docente percebeu-se como sujeito da sua própria formação, o que, novamente, nos remete às contribuições de Freire (2002, p. 12), ao lembrar que: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém”.

Ensinar e aprender com alguém fez muita diferença para esse grupo de professores pesquisados, pois os mesmos se classificam como estudantes solitários e autodidatas, não manifestando tal situação como escolha, mas sim como condição de estudo.

Ao chegar neste ponto da entrevista, foi curioso saber de uma realidade conhecida, qual seja a de que o estágio, muitas vezes, só acontece de forma cartorial (o estudante não faz o estágio, porém, alguém oferece sua assinatura, validando os relatórios para a avaliação dessa atuação). E, nesse momento, a professora expressou solidão. Ao se lembrar do período de estágio obrigatório, reconhecemos um grito de socorro para que as instituições formadoras estejam mais presentes nesse período de extrema importância na formação do futuro professor. Sabemos que, do ponto de vista legal, cabe à instituição supervisionar o estágio dos estudantes, em uma responsabilidade que não pode falhar, pelo risco da qualidade da formação, e, da parte do estudante, trata-se de um problema ético – de fraude.

“*Muitos assinaram*”. Essa afirmação nos pareceu inicialmente sem sentido e foi perceptível a mudança no tom da voz da professora. Após segundos de silêncio, retomamos a entrevista. Percebi que, naquele momento, houve uma reflexão, e perguntei: “*Você já trabalhou no ensino fundamental?*”. A resposta foi negativa. E continuei: “*Pensa em trabalhar com este segmento?*”. E ela afirmou: “*Sim. Mas tenho muita insegurança*”.

Tivemos uma conversa informal sobre o ensino fundamental e algumas características peculiares dos segmentos da educação básica, uma vez que a professora tinha conhecimento da minha experiência docente, na educação infantil e no ensino fundamental, e de que somos formadas na mesma modalidade, ou seja, a distância.

O curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo formar professores para a atuação com diferentes segmentos da educação básica (educação infantil, ensino fundamental, EJA e gestão), subtendendo-se que todos os estudantes, ao concluírem o curso, encontram-se aptos a realizar atividades profissionais relativas a essa atuação. Contudo, muitos professores declaram a preferência por crianças menores, devido aos desafios encontrados na sala de aula do ensino fundamental em diante. No ensino fundamental, além das questões voltadas para o ensino-aprendizagem, tem-se o domínio do conteúdo a ser ensinado, dentre outras questões tratadas como parte comum do dia a dia de um professor, que, se lançadas à luz, revelam que a ausência dessa formação pode trazer sérios prejuízos aos receptores desse ensino, no caso, as crianças.

3.2.2 Procedimentos para entrevista com as professoras da UME “Amigos para Sempre”

A fim de realizar as entrevistas nesta escola, fiz contato telefônico com as duas professoras escolhidas a partir do questionário, sendo agendado, assim, o melhor horário para elas.

Para entrevistar a professora Bia, combinamos um horário que costuma ser tranquilo na biblioteca, seu local de trabalho. Tivemos algumas interferências, porém a entrevista foi tranquila e longa. Após a descrição da entrevista, procurei-a para complementar alguns dados, e ela foi receptiva e se colocou à disposição para esclarecimentos.

A professora, que atua como auxiliar de biblioteca, cursou Pedagogia a distância após ter cursado o Magistério, e pretende mudar de função dentro da Prefeitura Municipal de Santos, onde já exerce atividades pedagógicas. No momento da entrevista, encontrava-se na faixa etária entre 31 e 40 anos, e revelou que só realizou o estágio na educação infantil, posto que, na parte do ensino fundamental e gestão, apenas observou o local em que trabalha.

O estágio tem como finalidade a observação intencional e a reflexão sobre o trabalho de outro profissional. Se o estudante utilizar o relato da carreira profissional para comprovar a realização do estágio, ele só prova que tem experiência na função, no entanto, fica prejudicada a aprendizagem à qual se propôs quando procurou uma instituição de ensino superior.

A professora Aninha trabalha no período da tarde, e, para realizar a entrevista, conversamos pessoalmente na escola, local a que ela se ofereceu para chegar nesse dia mais cedo, antes da entrada dos alunos, para conversarmos com tranquilidade. No dia em que ela estava com tempo disponível para chegar mais cedo, fez contato telefônico comigo, e, então, fui para a escola, onde realizamos a entrevista na sala de aula, sem a presença de alunos. A entrevista durou aproximadamente meia hora e não houve interferência externa, o que tornou a conversa produtiva, facilitando a transcrição.

A docente, que trabalha com alfabetização no ensino fundamental I, concluiu o curso de Pedagogia em junho de 2016. Atua no Magistério há mais de 19 anos e encontra-se com mais de 50 anos de idade. Quando procurou o ensino superior, já estava há mais de 10 anos sem estudar, e o curso de Pedagogia foi o seu primeiro curso superior. Tem como formação inicial o Magistério, realizou todos os estágios de observação e fez declarações demonstrando entusiasmo com o que viu de novo e com a forma como essa novidade acrescentou na sua atuação em sala de sala.

No curso de Pedagogia, teve encontros presenciais somente no primeiro semestre, sendo que o restante do curso foi *on-line*, com encontros para fazer o Trabalho de Conclusão de Curso apenas.

3.2.3 Procedimentos para entrevista com o professor atuante no ensino técnico

A entrevista do professor Junior foi realizada na UNISANTOS, também planejada com antecedência e no momento em que o professor teve disponibilidade de horário.

Dentre os entrevistados, este é o único homem do grupo, e ele não atua na educação básica. É atuante no ensino técnico e está na faixa etária entre 21 e 30 anos, sendo proveniente da área de Tecnologia. Cursou Pedagogia a distância, buscando melhorar a sua atuação docente, e, neste momento, é mestrando em Educação.

O professor contou na entrevista que o curso de Pedagogia a distância ofereceu-lhe conteúdo para melhorar o atendimento ao aluno e que também aprendeu a ouvir e a compreender as necessidades formativas dos mesmos. Como é possível ver em seu relato a seguir, ele acredita ter se transformado após a graduação em Pedagogia:

Eu acredito que mudei, me transformei. É uma questão de trabalho contínuo, me cobro muito em relação à minha atuação docente, me pergunto se trabalho com meu aluno como eu gostaria que um professor trabalhasse comigo, questiono se estou fazendo a transposição didática e se meus alunos

estão conseguindo compreender a real aplicabilidade do ensino que estou oferecendo (PROFESSOR JUNIOR).

A preocupação com o resultado do seu trabalho e com a forma como os alunos percebem essa forma de trabalhar faz com que esse professor procure se especializar e compreender o processo formativo, aprimorando-o. Ele declarou que procurou o curso de Pedagogia para melhorar a sua prática em sala de aula, e, mesmo não conseguindo realizar todo o período de estágio obrigatório por motivos pessoais, conseguiu compreender que a prática em sala de aula exige do professor momentos de reflexão da prática pedagógica e busca constante de aperfeiçoamento.

No caso do professor Junior, percebemos que ele compreendeu a teoria estudada no curso de Pedagogia, contudo, na realização do estágio, ele teria a oportunidade de refletir sobre a sua prática e ainda contribuir com a formação dos estudantes do seu grupo no ensino superior.

3.2.4 A entrevista semiestruturada

Após tomar conhecimento das respostas obtidas nos questionários, sentimos necessidade de aprofundar algumas questões relativas ao tema do estágio obrigatório supervisionado. Esse aprofundamento foi realizado por meio de entrevista semiestruturada (Apêndice D), na qual tomamos por base conhecimentos socializados por Szymanski, Almeida e Prandini (2010).

Para a análise de dados, utilizamos excertos selecionados das entrevistas, ilustrando temas que emergiram durante a coleta. Na análise dos dados, fizemos uma triangulação das respostas apuradas nos questionários e das falas das entrevistas, com base nos autores que apoiaram os referenciais teóricos da pesquisa, em quatro grandes temas centrais relativos ao estágio nos cursos de Pedagogia EAD: mercantilização do ensino superior (OLIVEIRA, 2009; ROMÃO; NUNES, 2014); condições de formação/relação entre teoria e prática e a *práxis* (PIMENTA; LIMA, 2012; ALMEIDA; PIMENTA, 2014); formação docente no estágio (SOUSA; CAVALCANTE; LIMA, 2014); e campo de ação/atuação docente (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

No próximo capítulo, buscaremos responder aos seguintes questionamentos: Como acontecem os estágios obrigatórios nos cursos de Pedagogia a distância? Há contribuições significativas desses estágios na formação acadêmica do pedagogo? Quais são essas contribuições (na perspectiva dos sujeitos que fizeram tais cursos)?

4. O QUE OS DADOS NOS INFORMAM

Ao realizar a revisão bibliográfica, identificamos o estágio como o grande ápice da formação docente, momento em que o aluno se aproxima da prática, com a possibilidade de refletir sobre a relação teoria e prática, e entendemos que a qualidade dessa formação pode incidir diretamente sobre a qualidade da educação ofertada na educação básica por tais professores em suas práticas profissionais.

Após tomar conhecimento das respostas obtidas nos questionários, sentimos necessidade de aprofundar algumas questões relativas ao estágio obrigatório supervisionado. Esse aprofundamento foi realizado por meio de entrevista semiestruturada, na qual tomamos por base conhecimentos socializados por Szymanski, Almeida e Prandini (2010).

Nesta análise, utilizamos excertos selecionados das entrevistas, ilustrando temas que emergiram nessa coleta. Para a análise dos dados, fizemos uma triangulação das respostas apuradas nos questionários e nas entrevistas, com base nos referenciais teóricos, por meio de grandes temas centrais: mercantilização do ensino superior (OLIVEIRA, 2009; ROMÃO; NUNES, 2014); condições de formação/relação entre teoria e prática e a *práxis* (PIMENTA; LIMA, 2012; ALMEIDA; PIMENTA, 2014); formação docente no estágio (SOUSA; CAVALCANTE; LIMA, 2014); e campo de ação/atuação docente (ALMEIDA; PIMENTA, 2014).

A coleta de dados buscou respostas aos questionamentos que nortearam esta pesquisa, com base, teoricamente, nos referenciais supracitados. Pretendemos destacar os principais achados da pesquisa, organizando os dados por meio de grandes temas centrais, e, quando necessário, para maior aprofundamento, utilizamos categorias conceituais, categorizando os dados, no intuito de refletir os propósitos da pesquisa realizada na abordagem qualitativa (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

As questões que nortearam esta pesquisa foram: Como acontecem os estágios obrigatórios nos cursos de Pedagogia a distância? Há contribuições significativas desses estágios na formação acadêmica do pedagogo? Quais são essas contribuições (na perspectiva dos sujeitos que fizeram tais cursos)?

Participaram da pesquisa 15 professores atuantes na rede pública de ensino da Região Metropolitana da Baixada Santista, formados em quatro instituições diferentes. Observamos que uma instituição está representada por 10 professores, e as outras apresentam quantidades

menores de docentes, conforme evidencia o Quadro 8, no qual as instituições encontram-se representadas pelas letras A, B, C e D, já que o seu anonimato foi preservado.

Quadro 8 - Quantidade de professores por instituição formadora.

Instituição formadora	A	B	C	D
Quantidade de docentes formados na instituição	10	02	02	01

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Percebemos, em nosso grupo de professores, o domínio de uma instituição na região, embora não tenhamos nos aprofundado para saber quais foram as condições que motivaram os professores participantes da pesquisa a escolherem essa instituição.

Para a apresentação dos sujeitos da pesquisa, a subseção a seguir traz o perfil desses docentes.

4.1 Perfil dos sujeitos

A maioria dos sujeitos da pesquisa é do gênero feminino e se encontra na faixa etária dos 31 aos 50 anos.

Para fazer essa análise, foram apresentadas alternativas no questionário, em que as opções foram de 10 em 10 anos, sendo que as faixas etárias entre 31 e 40 anos e entre 41 e 50 anos concentraram os maiores resultados, com seis participantes em cada uma.

Quadro 9 - Perfil dos professores colaboradores com a pesquisa em resposta ao questionário.

Gênero	Feminino		Masculino	
		14		01
Faixa etária no momento da pesquisa	21 aos 30 anos	31 aos 40 anos	41 aos 50 anos	50 ou mais
	02	06	06	01

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

As teorias estudadas no curso de Pedagogia oferecem condições ao docente para questionar a sua prática, disponibilizando instrumentos que lhe permitem avaliar-se enquanto

sujeito da ação docente. O papel das teorias para o docente fica assim definido, nas palavras de Pimenta e Lima (2012, p. 43):

Nesse processo o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade.

Os instrumentos oferecidos pelas teorias no curso de Pedagogia podem ainda ressignificar a prática dos professores mais experientes na sala de aula. Notamos que mais de 30% do grupo pesquisado está atuando na Educação há mais de 10 anos.

Abdalla (2006) considera que o professor pode construir conhecimento profissional durante o período em que exerce atividade docente. Nesse sentido, podemos concluir que um professor que exerce tal atividade há mais de 10 anos pode possuir uma bagagem cultural que facilite a aproximação das teorias estudadas com a prática cotidiana. De acordo com a autora:

Conhecer é aprender. Aprender é a apropriação do existente, produzir o novo, ressignificar o mundo. Conhecer para o professor é, portanto, sentir e compreender a realidade para ser possível escolher conscientemente, tomar decisões, intervir, buscar constantemente o novo, problematizando o velho, fazer o registro da história do grupo com o qual compartilhamos as múltiplas formas de conhecer: os múltiplos saberes (ABDALLA, 2006, p. 95).

O professor, enquanto estudante do ensino superior já inserido na prática, pode aproveitar o período de estágio para conhecer a prática de outros professores e confrontá-la com a sua, iluminado pelas teorias apresentadas no curso de Pedagogia, e ainda conhecer outros ambientes escolares diferentes daquele em que está habituado a trabalhar, percebendo que há diferenças perceptíveis de uma escola para outra e que existem outros fatores que influenciam no dia a dia de uma escola e que são passíveis de interferência no trabalho pedagógico do professor. Dentre os entrevistados, somente uma professora valorizou essa possibilidade de aprendizagem, sendo a educadora que se encontra entre os mais experientes na prática docente.

Apresentamos, a seguir, o perfil docente dos professores participantes da pesquisa. Quando analisamos o tempo de atuação na docência, notamos que a maioria (seis docentes) está trabalhando na área da Educação há menos de 10 anos, e duas professoras já atuam como docentes há mais de 21 anos.

4.2 Perfil docente

Para a construção do perfil docente, consideramos o tempo de atuação no Magistério, a formação inicial para a docência e o vínculo profissional, conforme o Quadro 10:

Quadro 10 - Perfil docente.

Tempo de docência	Curso de Pedagogia EAD como primeiro curso de graduação	Magistério como formação inicial para docência	Vínculo empregatício e condição profissional
(6) até 10 anos			(5) Instituição pública/não docente
(3) 11 a 20 anos			(10) Instituição pública/docente
(2) 21 a 30 anos	(10) Sim	(9) Sim	
(4) Sem experiência como profissional docente	(5) Não	(6) Não	(2) Instituição privada/docente

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Nota: Duas professoras mantêm vínculos empregatícios tanto com instituição pública quanto com instituição privada.

Ao perguntarmos quanto tempo estavam sem estudar quando decidiram procurar o curso de Pedagogia na modalidade a distância, encontramos respostas quase semelhantes entre os que estavam há 10 anos ou mais sem estudar, com sete professores, e, entre os que estavam no intervalo entre um e três anos, seis professores. Identificamos que 10 desses professores possuem o curso de Pedagogia a distância como primeira graduação em nível superior, e outros cinco docentes já tinham frequentado outro curso no ensino superior. Os 15 participantes são funcionários públicos e atuam na Educação, no entanto, somente 10 desempenham funções docentes, sendo que sete deles possuem o Magistério em nível médio como formação inicial, além do curso de Pedagogia EAD.

Dentre os 15 participantes, seis apresentam como formação inicial para docência apenas o curso de Pedagogia a distância, e, destes, dois atuam como docentes e estão entre os seis participantes mais novos da pesquisa. Dois professores com Magistério como formação inicial estavam atuando em funções não docentes no momento da pesquisa.

Em outras funções, temos cinco educadoras que cursaram Pedagogia a distância, sendo que duas delas também cursaram o Magistério em nível médio. Encontramos o grupo de cinco professoras desenvolvendo as funções de auxiliar de bibliotecária, cozinheira, inspetoras de alunos e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). A professora

pedagoga e intérprete de LIBRAS não se considerou atuante como docente ao responder ao questionário.

Buscamos conhecer o motivo pelo qual esses professores escolheram o curso de Pedagogia na modalidade a distância.

Perguntados, no questionário e na entrevista, sobre o que motivou a escolha do curso de Pedagogia na modalidade a distância, deparamo-nos com respostas que definem um serviço educacional mercantilista, utilizando-se de atrativos para conquistar uma clientela que, na maioria das vezes, tem urgência em acessar o ensino superior, no entanto, com poucas condições financeiras e pouco tempo disponível para frequentar um curso presencial, além dos recursos financeiros que oneram, como a locomoção diária até uma instituição de ensino, alimentação etc.

Nas respostas, foram explicitados os seguintes temas: a flexibilidade de horário, o valor das mensalidades e o local de estudo. Os sujeitos relataram situações de solidão, descrevendo o aluno como autodidata e denunciando um formato de estágio cartorial, sem acompanhamento por parte da instituição.

Nessa indagação, também foram percebidos temas aqui tratados como políticas públicas, quando apareceram situações em que os professores declaram ter feito o curso para cumprir as exigências legais, estabelecidas pelo artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996)¹⁹, buscando uma formação rápida para estarem em consonância com essas exigências. As descrições dos cursos apresentam, via de regra, uma formação aligeirada, demonstrando haver poucos momentos de contato com a prática e, às vezes, sem espaço de reflexão para que o estudante tenha a oportunidade de refletir e compreender os fundamentos teóricos que embasam a prática.

Para a análise dessa temática, construímos um quadro representativo, esquematizando o tratamento dos dados coletados (Quadro 11) e objetivando evidenciar a motivação para a escolha do curso de Pedagogia na modalidade EAD. O conteúdo aqui utilizado é equivalente ao descrito no Quadro 1, constante do Apêndice E desta pesquisa, e aos relatos das entrevistas, referentes à questão em que os professores contam sobre o curso de Pedagogia a distância, também descritas nos Quadros 8 e 9 do Apêndice E.

¹⁹ Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

4.3 Mercantilização do ensino superior

Quadro 11 - Mercantilização do ensino superior.

Grandes temas	Categorias descritivas	Categorias conceituais
Mercantilização do ensino superior	Estudante cliente	Flexibilidade de horário
		Valor das mensalidades
		Local de estudos
	Estudante autodidata	
	Função cartorial do estágio	
Políticas públicas	Aligeiramento	
	Exigência legal, estabelecida no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)	

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Durante a realização dos questionários e entrevistas, identificamos, com relação aos cursos citados pelos sujeitos da pesquisa, a presença de um mercado educacional atrativo, conquistando muitos estudantes para a modalidade a distância.

Perguntados sobre a motivação para a escolha do curso nessa modalidade, encontramos respostas de professores que buscaram o ensino superior para obter a certificação estabelecida pela legislação, assim como deparamo-nos com as respostas de docentes que viram na educação a distância a oportunidade para estudar nas condições em que se encontravam, considerando como variantes: tempo, situação financeira e mobilidade (locomoção).

Seduzidos pela possível “facilidade”, muitos se aventuraram no curso de Pedagogia para “ser professor”. Percebemos a presença desses atrativos, observando o relato da professora Lúcia: *“Sempre achei que tinha aptidão para trabalhar nesta área, então resolvi fazer o curso a distância, por poder organizar melhor os meus horários e poder estudar sem sair de casa”*.

4.3.1 Categoria descritiva: *Estudante cliente*

Percebemos que as considerações sobre o estudante são mais voltadas ao clientelismo do que ao perfil de sujeito em formação. Para explicitar esses dados, criamos a categoria descritiva “Estudante cliente”, subdividida em três categorias conceituais: “Flexibilidade de horário, valor das mensalidades e local de estudos”, “Estudante autodidata” e “Função cartorial do estágio”.

4.3.1.1 Categoria conceitual: Flexibilidade de horário, valor das mensalidades e local de estudos

Os estudantes buscam uma formação no ensino superior, mas nem sempre se questionam se o curso escolhido é a sua melhor opção de investimento na formação, correndo o risco de serem seduzidos por um mercado repleto de profissionais preparados para a captação desses investidores/estudantes, transformando a educação dos mesmos em lucros para os empresários envolvidos.

Para Oliveira (2009, p. 753), esse fator representa empobrecimento à qualidade da educação: “Parece-me que reduzir o sentido social da educação aos interesses do lucro representa um empobrecimento tanto do conceito de educação, quanto de seu sentido para a coesão e viabilidade das sociedades”.

Estamos diante de um mercado que deveria oferecer a esse público o acesso ao ensino superior e condições para que tais estudantes pudessem concluir o curso e inserir-se na profissão, respeitando as prerrogativas legais de que a educação é um direito social e responsabilidade do Estado, e que, diante da oferta do ensino em instituição privada, deve-se respeitar padrões de qualidade estabelecidos nos Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Contudo, podemos notar, em nossa sociedade, um crescimento desenfreado dessas instituições educativas. Nas palavras de Oliveira (2009, p. 753):

Entretanto, não estamos frente a uma situação em que seja possível frear o avanço do mercado educacional por formulações compartilhadas por parte da sociedade. O fato é que, mesmo se afirmando, inclusive no texto constitucional brasileiro, que educação é um direito social e um dever do Estado, o mercado avança vorazmente. As tentativas de impedir a mercantilização da educação por meio de proibições legais mostram-se mais formais do que instrumento efetivo. Vide a antiga proibição das instituições educacionais auferirem lucro. É mais ou menos como proibir a circulação de uma mercadoria para a qual há demanda.

Essa demanda pode ser notada quando um estudante busca a formação por “facilidades”, não se prevalecendo da vocação para definir o seu futuro profissional. Essas “facilidades” estão encobertas de uma realidade em que o estudante terá que responder por suas escolhas, compensando o tempo em que não está na sala de aula com estudos solitários ou com contatos mediados pela tecnologia, precisando ser consciente das suas escolhas e permanecer dedicado à sua formação.

No relato da professora Bia, ela declarou ter experiência na área da Educação após ter cursado o Magistério e revelou que desejava aprimorar os seus conhecimentos. No entanto, declarou que reconhece fragilidades no curso, as quais independem do esforço do estudante:

Foi um curso que escolhi devido à minha atuação. Já trabalho há oito anos na área da Educação, como auxiliar bibliotecária, e fiz o Magistério, por isso, foi uma escolha consciente. Nesse curso, é possível aproveitar bem a parte teórica. Na parte prática, deixa a desejar. Quanto à teórica, é bem abrangente (PROFESSORA BIA).

Notamos, ainda, que, para alguns professores, prevaleceram os atrativos da educação a distância para a escolha da modalidade do curso, como podemos observar nas respostas transcritas no Quadro 12:

Quadro 12 - Motivação para a escolha da modalidade.

Professor	Motivação para a escolha da modalidade
Amanda	<i>“O valor e a modalidade.”</i>
Ana	<i>“Escolhi a Pedagogia EAD por falta de tempo para frequentar a sala de aula.”</i>
Camila	<i>“A comodidade de estudar em casa.”</i>
Paty	<i>“Escolhi Pedagogia porque gosto do universo escolar, e EAD pela flexibilidade dos horários e não precisar frequentar a sala de aula diariamente”.</i>
Rita	<i>“A decisão do curso na modalidade EAD foi opção por já ter cursado o Magistério e trabalhar na área. O preço da mensalidade também influenciou a escolha.”</i>
Ruth	<i>“Devido à facilidade de estudos que a modalidade EAD apresenta no quesito de tempo, sendo do aluno a inteira responsabilidade pela participação nas aulas, bem como pela elaboração dos projetos, trabalhos etc.”</i>
Suely	<i>“A praticidade de estudar nos horários disponíveis da minha rotina”.</i>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Certa praticidade relatada pelos professores pesquisados vem alimentando um mercado educacional que tem conquistado muitos estudantes para a realização de cursos superiores na modalidade a distância, com a procura pelos vestibulares na área de Licenciatura, com maior índice na área de Pedagogia, como já demonstramos nos dados do MEC, em capítulo anterior.

Sobre o crescimento desse “mercado”, podemos observar as consequências, nas palavras de Oliveira (2009, p. 753): “A consequência é apenas o aparecimento de um mercado negro. Ou seja, viabilizam-se formas de burla ao dispositivo legal”.

Analisando a categoria conceitual “Flexibilidade de horário, valor das mensalidades e local de estudos”, percebemos que muitos estudantes procuram o ensino superior nessa modalidade, devido aos baixos investimentos, à disposição de horário e à mobilidade física, o que caracteriza um grupo que não apresentou, ao longo das entrevistas, preocupações com a qualidade da formação, e sim com o cumprimento de uma exigência legal para se manter empregado no serviço público, cabendo aos órgãos competentes manter uma fiscalização rigorosa.

4.3.1.2 Categorias conceituais: Estudante autodidata e Função cartorial do estágio

Identificamos outras duas categorias conceituais, “Estudante autodidata” e “Função cartorial do estágio”, as quais podem ser consideradas como consequências de um sistema educacional mercantilista, que, por inúmeros fatores (que não fazem parte dos objetivos desta dissertação), revela uma formação superficial, com padrões culturais abaixo do necessário para que esses profissionais formados possam atuar com qualidade na docência na educação básica.

Para formar professores com padrões culturais elevados, precisaríamos de fiscalização e investimento do MEC nessa área de formação, a ponto de romper barreiras impostas historicamente aos cursos de Licenciatura.

Pimenta e Lima (2012, p. 50) sustentam que a formação docente vem sofrendo limitações: “Considerem-se, ainda, as limitações na formação inicial dos professores, que historicamente acumulam índices precários devido à formação aligeirada e muitas vezes frágil teórica e praticamente”.

4.3.2 Categoria descritiva: Políticas públicas

Esta categoria subdivide-se em duas categorias conceituais: “Exigência legal, estabelecida no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)” e “Aligeiramento”.

4.3.2.1 Categoria conceitual: Exigência legal, estabelecida no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)

Esta categoria indica a exigência de formação inicial em nível superior para atuação na educação básica, admitido ainda o Magistério em nível médio. Para garantir esse acesso ao ensino superior, foram criadas políticas públicas com a intenção de expandir essa área, porém, ainda não são observadas melhorias para a formação docente, de forma que sejam minimizados os prejuízos de uma formação aligeirada.

A formação do professor de educação básica como pedagogo aponta um avanço para a educação brasileira, portanto, não basta o Governo indicar ou direcionar ações, como a extinção do curso de Magistério, faz-se necessário investir em projetos que favoreçam a qualidade da formação docente.

O que encontramos em nossa pesquisa foi a compreensão de educação como mercadoria, ofertada a baixo custo, sem medir as consequências dessa ação para a sociedade, mais especificamente para as crianças pequenas que estão sujeitas ao “produto resultante” dessa formação, sendo considerado o professor um profissional que vai do banco dos réus a condenado, sem ao menos ser julgado.

4.3.2.2 Categoria conceitual: Aligeiramento

Sabemos que o professor necessita de uma formação que sustente a sua prática. De acordo com Romão e Nunes (2014, p.189), “exige-se do professor uma formação com base sólida e ampla, capaz de responder pelas especificidades e exigências das etapas e/ou modalidades em que atua”.

Em relação à modalidade do curso de formação de professores, as autoras ainda acrescentam: “O professor de formação ceta-básica da escola presencial será da mesma forma na escola a distância, mesmo se utilizando de tecnologias educativas fartas e atuais de

ensino, embora, por vezes, tidas como ameaçadora ao papel do professor” (ROMÃO; NUNES, 2014, p.189).

No Brasil, a formação de professores vem sendo realizada de forma aligeirada, mesmo nos cursos presenciais, pois, ao pressionar os docentes para que tivessem formação em nível superior, indicando a Licenciatura em Pedagogia para quem lecionava, após formação no Magistério em nível médio, tal expansão dos cursos superiores não foi acompanhada de qualidade, mesmo recebendo estímulos do Governo, com a criação de programas para o acesso desses professores de educação básica ao ensino superior.

Na criação dos programas de expansão, como já vimos anteriormente (Prouni, Reuni e Sistema UAB), o Governo buscou expandir o ensino superior na forma de parcerias com instituições públicas e também facilitou a expansão de cursos de Licenciatura em instituições particulares, que apresentam maior presença no mercado educacional brasileiro. Tais instituições buscam aperfeiçoar os seus sistemas de ensino, participando de uma política nacional que preconiza uma educação de massa, com redução do trabalho docente. Na relação com os estudantes, temos, nesses cursos, a figura dos tutores, e, com investimentos em mediação tecnológica, resta ao aluno assumir os tempos e espaços de formação, que são diferenciados, e ainda criar meios para construir conhecimentos a partir da apresentação de conteúdos mediados tecnologicamente por professores que se encontram distantes fisicamente (LAPA; PRETTO, 2010).

Vivemos em um país capitalista, em que os ideais de formação muitas vezes são sobrepostos por questões secundárias, priorizando-se o valor financeiro do investimento ao valor significativo da formação, que seria o investimento de horas de estudo, dedicação e pesquisa prévia sobre o curso e a instituição escolhida para realizar a formação no ensino superior. Zuin (2006, p. 938) descreve esse comportamento da seguinte maneira: “A lucidez da sociedade sempre esteve condicionada à lucidez do indivíduo no modo de produção capitalista”.

Diante de ofertas de formação denominada “fácil”, serão necessários anos de processos de conscientização para que a sociedade e os estudantes – aspirantes à profissão de professor – reconheçam que, para essa profissão, é possível a escolha vocacionada, e que é nessa área que acontecerá a sua atuação profissional.

Podemos notar o posicionamento das professoras Carina e Marta, quando questionadas sobre as razões de escolherem a modalidade a distância: “*O Plano Nacional estipulou prazo para os professores fazerem a graduação*”(PROFESSORA CARINA). “*Aprofundar meus*

conhecimentos e me adequar à legislação, pois estava em atuação na docência, apenas com o curso de Magistério” (PROFESSORA MARTA).

Por outro lado, os professores também buscam aperfeiçoamento profissional nessa modalidade de ensino, e declaram que a formação tem acrescentado melhorias na sua prática pedagógica, como podemos ver nos relatos transcritos no Quadro 13:

Quadro 13 - Contribuições do curso de Pedagogia a distância na prática pedagógica.

Professor entrevistado	Contribuições do curso de Pedagogia a distância na prática pedagógica
Aninha	<i>“Foi um curso interessante, despertou mais a minha curiosidade em conhecer conteúdos novos para aplicar em sala de aula, me deu mais conhecimentos, despertou meu interesse em busca de novas didáticas para aplicar em sala de aula, me ajudou muito na aprendizagem, ajudando a buscar formas diferentes, maneiras diferentes de trabalhar com a turma.”</i>
Gabi	<i>“Já trabalho na área. Tem muitas coisas que vejo no dia a dia e tem outras que não. O curso é mais teórico.”</i>
Junior	<i>“O curso de Pedagogia me possibilitou criar um novo olhar sobre a relação professor/aluno, aprendi o valor da escuta dos alunos. O curso me deu novas visões, abriu a minha mente. Apesar de o curso ter melhorado a minha visão de sala de aula, ainda senti algumas dificuldades. Com o passar do tempo, no avançar dos semestres, fui sentindo dificuldades na questão da prática. A maior parte do curso era teórica. Tinha videoaulas, mas a maior parte era teoria, com aulas-textos, onde precisava realizar as atividades. A meu ver, faltou a questão prática, como trabalhar uma sala de aula, como lidar com os alunos, como conhecê-los melhor, para estar atuando dentro de uma escola, de uma instituição de ensino onde temos pessoas tão divergentes, que são nossos alunos que lidamos no dia a dia.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Almejando compreender os motivos que levam os professores a escolher a modalidade a distância como meio de formação docente, encontramos uma professora, dentre os 15 participantes, que declarou ter feito o curso a distância por falta de oportunidade para fazer o presencial. Esta é a sua resposta ao questionamento: *“Fui porque eu não consegui fazer o curso presencial. Fiz o vestibular, passei, mas eles não conseguiram fechar uma turma para o período da manhã. Eu queria fazer Pedagogia e tinha que trabalhar para conseguir pagar. Minha única opção foi o curso em EAD” (PROFESSORA DANI).*

Encontramos todos esses professores atuando no ensino público, independentemente das dificuldades que passaram no curso a distância, pois foi nessa modalidade que enxergaram a possibilidade de acesso ao ensino superior. Em nosso grupo, há três professoras efetivas em cargos do Magistério público que tiveram como formação inicial para docência o

curso de Pedagogia a distância, duas atuando na educação infantil e um professor lecionando no ensino técnico. Todos superando uma formação repleta de desafios. Nas palavras de Romão e Nunes (2014, p. 193-194): “Nada substitui a relação face a face, mas, na falta desta, a melhor forma de Educação é aquela que oferece condições efetivas de formação. Ambas as modalidades de formação têm a educação como fato principal, os desafios se aproximam engendrados”.

Vale comentar que Pesce (2007) realizou uma pesquisa de pós-doutorado sobre a institucionalização da educação a distância pelo Estado, com a criação de políticas públicas para a formação de educadores. Concluindo o estudo no ano de 2007, momento em que a educação a distância ainda estava começando no Brasil, a pesquisadora, nessa época, já acenava para acontecimentos mercantilistas que estamos vendo nos dias de hoje, descrição a qual identificamos na sua pesquisa como “indústria cultural”, podendo formar um profissional com reduzida reflexão e mediações formativas, apenas tendo acesso ao conteúdo, o que denominamos, em nossa pesquisa, como “estudante autodidata”, e, na pesquisa da citada professora, ela denomina como “leitores de si e de suas circunstâncias”. Nos dizeres da autora:

Uma das grandes reservas à indústria cultural incide no fato de que ela gera indivíduos submissos e conformados, pois não trabalha com autonomia, reflexão e crítica. No caso da formação de educadores em ambientes digitais, não há como negar a tônica no cognitivismo implícito à pedagogia das competências, na adaptação e na instrumentalidade expressas no acento à construção de um aporte didático-metodológico, em detrimento de outro, calcado na discussão dos fundamentos ontológicos da educação, notadamente os de natureza histórica, filosófica e sociológica, cujo substrato é passível de formar os educadores como sujeitos históricos leitores de si e de suas circunstâncias (PESCE, 2007, p. 186-187).

Nos dias de hoje, ano de 2017, o mercado educacional descreve a educação a distância como meio de acesso e expansão do ensino superior no Brasil. Em 2007, a autora acima mencionada fez considerações sobre a ação desse mercado: “A indústria cultural manifesta-se perversamente como fator de integração social” (PESCE, 2007, p.186), situação que se acirrou nessa década, chegando ao ponto de se perder a descrição de “indústria cultural”, passando-se à denominação de “mercado educacional”.

Dentre os muitos desafios da modalidade a distância que encontramos nos relatos dos professores participantes da pesquisa, o estágio obrigatório supervisionado foi citado como o mais difícil de ser superado. Questionamo-nos, então: Como acontecem os estágios obrigatórios nos cursos de Pedagogia a distância?

Analizamos essa questão, a partir de algumas perguntas feitas aos professores entrevistados. As respostas foram tabuladas no Quadros 8 a 13, constantes do Apêndice E desta pesquisa. As perguntas apresentadas aos professores foram as seguintes:

- Fale sobre o estágio no seu curso de Pedagogia EAD.
- Fale sobre a orientação que você recebeu para a realização do estágio. Questões complementares: local das orientações (universidade, ambiente virtual), tipo (videoaula, presencial, texto), mediação (professor, supervisor de estágio, tutor)?
- Qual foi o seu local de estágio? Questões complementares: tipo de instituição (escola pública, filantrópica, particular, universidade, ONG), houve supervisão ou acompanhamento?
- Você se lembra como era dividida a carga horária e quantas horas você fez de observação?
- Havia atividade de estágio nas aulas presenciais ou na plataforma?
- No seu estágio, houve a possibilidade de aproveitamento para realização de pesquisa?
- Para você, estudar na modalidade EAD pode desenvolver uma atitude reflexiva entre a teoria e a prática?

Encontramos respostas que nos direcionaram para uma análise das condições de formação, e, assim, investigamos como ocorreu a mediação de aprendizagem por meio de duas categorias conceituais: “Possibilidades formativas, diálogo e não diálogo” e “Contato com a realidade do campo profissional”. Já para investigar como se deu a relação teoria e prática, utilizamos outras duas categorias conceituais: “Suporte teórico” e “Reconhecimento da teoria no decorrer da atividade prática”.

4.4 Condições de formação

Este tema conduz à busca do entendimento das reais condições que os professores participantes da pesquisa enfrentaram no curso de Pedagogia a distância. Os dados foram categorizados em duas categorias descritivas: “Mediação de aprendizagem” e “Teoria e prática”, conforme o Quadro 14:

Quadro 14 - Condições de formação.

Grandes temas	Categorias descritivas	Categorias conceituais
Condições de formação	Mediação da aprendizagem	Possibilidades formativas, diálogo e não diálogo
		Contato com a realidade do campo profissional
	Teoria e prática	Suporte teórico
		Reconhecimento da teoria no decorrer da atividade prática

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

4.4.1 Categoria descritiva: Mediação da aprendizagem

Para a análise da mediação da aprendizagem, utilizamos duas categorias conceituais: “Possibilidades formativas, diálogo e não diálogo” e “Contato com a realidade do campo profissional”. Consideramos que a segunda complementa a primeira, no entanto, a primeira prepara o estudante para a segunda, e, depois, para a reflexão desta, estabelecendo um ciclo de “ação-reflexão-ação” e conduzindo-nos ao conceito de *práxis* utilizado por Pimenta e Lima (2012, p. 99)²⁰, defendido por Karl Marx²¹ e desenvolvido com a contribuição de Adolfo S. Vásquez²² e Álvaro Vieira Pinto²³:

Para Marx, *práxis* é a atitude (teórico-prática) humana de transformação da natureza e da sociedade. Não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (*práxis*). Conforme Vásquez (1968, p. 117) “a relação *teoria e práxis* é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente”.

Consideramos que a formação docente precisaria ser revestida na sua intencionalidade, provocando atitudes reflexivas no estudante, de forma que ele consiga estabelecer uma relação dialética da teoria com a prática, a fim de que as suas ações “sofram” e “sintam” a reflexão, transformando-a em uma prática consciente. Desse modo, o movimento reflexivo “ação-reflexão-ação” gera uma ação transformadora da prática.

Nesta categoria descritiva, procuramos saber se o percurso formativo dos professores participantes da pesquisa teve a intencionalidade de formá-los para a *práxis* docente.

²⁰As notas de rodapé 21 a 23, a seguir, estão disponibilizadas na obra de Pimenta e Lima (2012, p.99).

²¹ MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã, teses sobre Feurbach*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

²² VÁSQUEZ, Adolf S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

²³ VIEIRA PINTO, Álvaro. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

4.4.1.1 Categoria conceitual: Possibilidades formativas, diálogo e não diálogo

As condições de formação que encontramos ao tratar da mediação de aprendizagem nos cursos de Pedagogia a distância revelam que os estudantes sentem falta do contato com o professor especialista na área de formação, embora saibam que o contato presencial é feito com o tutor. No caso de dúvidas, eles sentem falta do diálogo direto com o professor das disciplinas específicas, como podemos ver na resposta da professora Dani: *“Acho que as aulas deveriam ser com professores que ensinem as matérias (disciplinas), duas ou três matérias no dia. A tutora não conseguia responder as questões sobre as matérias, talvez porque ele nem fosse formada para todas as matérias”*.

Quando se trata do estágio, os professores afirmaram haver formas de contato e interação, contudo, a sensação de solidão apareceu nos relatos, demonstrando não haver espaço para trocar experiências sobre os momentos vivenciados durante o estágio, como podemos identificar nas respostas das professoras Rita, Gabi e Bia sobre a possibilidade de troca de experiências no período de estágio obrigatório supervisionado: *“Quem estava lá era a tutora, que não era para orientar sobre o estágio, que acabava mediando à situação, mas não tinha nenhuma orientação para passar. Uma discussão mais apurada sobre o estágio nunca houve”* (PROFESSORA RITA). *“Tive oportunidade de conversar com minhas colegas que fazem o mesmo curso, trocamos experiências, mas é de forma particular, do nosso interesse, por telefone, nos ligamos e buscamos nos ajudar, mas não é um critério da faculdade”* (PROFESSORA GABI). *“[...] só que a prática é só no dia a dia mesmo”* (PROFESSORA BIA).

Percebemos, nos relatos acima, a falta de um espaço dialético no qual os estudantes fossem provocados a refletir e dialogar sobre as questões que estavam vivenciando durante o estágio, da mesma forma como podemos observar no relato da pesquisa realizada por Sousa, Cavalcante e Lima (2014), em que as docentes se declararam preocupadas em compreender o lugar do professor formador, na criação de espaço coletivo, com possibilidades de ressignificar as práticas por meio do diálogo com os estudantes. A referida pesquisa foi realizada com formandos do curso de Pedagogia na modalidade a distância oferecido pela Universidade Estadual do Ceará, em parceria com a UAB.

Se houvesse um espaço para o diálogo no curso da professora Dani, ela poderia esclarecer as suas dúvidas e ter acesso a conhecimentos mediados pelos colegas ou pelo tutor,

chegando à sala de aula mais confiante, reconhecendo alternativas/teorias que serviriam de suporte para enfrentar as dificuldades. A professora Dani descreveu os seus sentimentos a respeito da situação: *“Eu terminei o curso com muitas dúvidas. Não sei diferenciar se esta insegurança é porque eu fiz o curso a distância ou se todo mundo que faz curso presencial também sai assim. Mas eu senti que o curso é totalmente diferente da realidade”*.

Em relação ao estágio, ela também demonstrou o sentimento de solidão e despreparo, como podemos notar em suas palavras: *“O curso EAD prepara o profissional na parte teórica, mas quando você chega à sala de aula, mesmo no estágio, não tem aquela prática, é só na sala de aula mesmo. Você sai um pouco despreparada”* (PROFESSORA DANI).

Assim como a professora Dani, os professores Junior e Bia ressaltaram a parte teórica do curso. Na visão do Professor Junior: *“A maior parte do curso era teórica. Tinha videoaulas, mas a maior parte era teoria, com aulas-textos, onde precisava realizar as atividades. A meu ver, faltou a questão prática”*. Por sua vez, a professora Bia disse que: *“Nesse curso, é possível aproveitar bem a parte teórica. Na parte prática, deixa a desejar. Quanto à teórica, é bem abrangente”*.

Eles não demonstraram compreender a inserção da teoria na prática educativa durante o estágio e questionaram a ausência da prática. Os professores foram indagados sobre a realização dos estágios obrigatórios e todos responderam positivamente para a sua existência, todavia, faltou um elo que permitisse a esses estudantes compreender a imbricação da teoria e da prática durante o curso de formação docente.

O diálogo entre tutor/professor e estudante, instituição e escola receptora, favorece o aluno, aproximando-o da realidade em que será inserido, sabendo que ali há um trabalho prático, permeado de conhecimentos teóricos, e que, quando ele se apropriar dos mesmos, poderá identificá-los em sua prática ou na prática do professor que o receber para estagiar. Nesse sentido, Sousa, Cavalcante e Lima (2014, p. 107) apresentam o estágio como um componente obrigatório, mas salientam que ele não é o único responsável pela formação dos estudantes:

O estágio é um componente curricular e, como tal, não vai solucionar todas as falhas do curso, tampouco dos alunos. É um espaço de reflexão sobre o curso, no sentido de compreender e se aproximar da profissão de magistério. Sua obrigatoriedade leva em consideração a aplicabilidade da legislação, a consistência teórica, a produção de conhecimentos, a relação teoria/prática, a docência e a pesquisa.

Na mediação da aprendizagem, o diálogo pode ser a possibilidade de formação que o estudante necessita para compreender a função da teoria nas ações práticas. Nos relatos acima, feitos pelos professores de nossa pesquisa, identificamos que não houve diálogo,

prevalecendo uma lacuna no entendimento das funções do estágio, o qual foi percebido apenas como contato com o campo profissional.

4.4.1.2 Categoria conceitual: Contato com a realidade do campo profissional

Ao serem perguntados sobre o local de estágio, os professores declararam ser a escola de educação básica a instituição indicada para a sua realização, nos segmentos de educação infantil, ensino fundamental I, EJA e gestão.

O estágio é um componente curricular obrigatório e deve ser planejado no Projeto Político-Pedagógico do curso, contudo, as IESs possuem autonomia para se organizar de forma que os alunos realizem esses estágios sob a supervisão da instituição que irá validar o certificado do docente, mediante a constatação de que o estudante cumpriu todas as disciplinas necessárias à sua formação.

Os estudantes precisam se preparar antes de chegar às escolas para estagiar, e, nesse diapasão, para as pesquisadoras Almeida e Pimenta (2014, p. 30), é necessário elaborar uma questão para ser pesquisada:

Ter uma questão-problema é fundamental para a orientação do olhar dos licenciandos quando chegam à escola e, particularmente, à sala de aula, uma vez que esses universos são complexos, desafiadores e muitas vezes conturbados, o que torna difícil a aproximação dos estudantes, que precisam lidar com contextos que lhes são “desconhecidos”, já que adentram a escola nesse momento na condição de futuros professores em formação e precisam desenvolver a capacidade de olhar para aspectos que não lhes eram familiares nem despertavam seu interesse quando lá estavam na condição de estudantes.

Cumprir destacar que os nossos entrevistados já possuíam vínculo com a escola de educação básica quando cursaram Pedagogia, o que não os dispensou de realizar os estágios obrigatórios, mas os permitiu exercitar um olhar diferenciado, repleto de conhecimentos pedagógicos, para a aula do professor que os recebeu como estagiários. Alguns desses docentes buscaram conhecer outra realidade, que fosse diferente da que já conheciam, todavia, não demonstraram terem sido orientados a elaborar uma questão-problema para pesquisar durante o estágio.

Sobre as orientações e o estágio, a professora Aninha relatou: *“As orientações aconteceram na plataforma. Eles dão toda a orientação do estágio, do que o aluno deve fazer e o que ele precisa. Inclusive, depois tem que fazer relatório referente a tudo o que você conheceu”*.

Questionada sobre o local em que estagiou, ela relatou que, pelo fato de trabalhar em uma escola municipal de ensino fundamental I, com 18 anos de experiência nesse segmento, aproveitou a oportunidade para conhecer uma escola estadual e uma creche, ambientes diferentes da sua rotina de trabalho, declarando o seguinte em sua entrevista: *“No estágio, descobri um olhar diferente. Eu conheci um ambiente escolar diferente da minha rotina. Conheci a dinâmica de uma escola estadual, uma sala de aula num sistema de ensino estadual. Foi novidade para mim”* (PROFESSORA ANINHA). No questionário, a professora falou da creche:

Durante o período de estágio, fui bem acolhida pelos docentes e equipe, que me possibilitaram uma maior colaboração e participação neste processo, onde tive a oportunidade de deixar de ser apenas observadora para me integrar nas diversas atividades escolares, interagindo com professores e alunos (PROFESSORA ANINHA).

A professora Bia também aproveitou essa oportunidade para conhecer o trabalho realizado na creche. Em sua descrição: *“Eu acompanhei a rotina da creche durante os dias de estágio, consegui compreender como funciona uma creche. Eu não conhecia, foi algo proveitoso. O estágio foi numa creche conveniada com a Prefeitura de Santos”* (PROFESSORA BIA).

Assim como essas professoras revelaram curiosidade em conhecer outras escolas com segmentos diferentes da sua rotina, as pesquisadoras Almeida e Pimenta (2014) destacam a importância de que o estudante elabore uma questão-problema a partir da sua inquietação e dos conhecimentos teóricos da educação. No entendimento das autoras:

Para se chegar à questão-problema, é essencial partir de alguma inquietação ou curiosidade do licenciando, que precisará da mediação do docente de Didática e de leituras capazes de agregar elementos teóricos ao seu campo inicial de interesse. Esse movimento consiste em várias idas e vindas até se chegar ao ponto desejável na formulação (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 30).

A professora Bia aparentava estar inquieta, não recebendo orientação da instituição para organizar uma questão-problema, e buscou sanar as suas dúvidas com pesquisas na internet e com o diálogo com os professores da creche. Ela descreveu o roteiro que criou, da seguinte maneira:

Fiz o meu plano, pesquisei muitas coisas na internet e criei meu roteiro para não chegar e cair de paraquedas na creche. Fiz minha organização, inclusive levei livros que utilizei para fazer contação de histórias. Eu sabia que não podia interferir na aula das professoras, mas acabei dando dicas e que foram bem recebidas (PROFESSORA BIA).

O estágio permite ao estudante conhecer e compreender as práticas institucionais, por meio das ações praticadas pelos profissionais da Educação, podendo ser visto como preparativo para a inserção no trabalho docente (PIMENTA; LIMA, 2012).

Na análise dos dados desta categoria descritiva, identificamos que os professores participantes da pesquisa buscaram estabelecer uma relação entre a teoria estudada no curso e a prática docente conhecida na escola de educação básica, no entanto, não encontramos a intencionalidade das instituições formadoras em prepará-los para a *práxis* docente.

Ainda tratando das condições de formação, criamos a categoria descritiva “Teoria e prática”, subdividida em duas categorias conceituais denominadas “Suporte teórico” e “Reconhecimento da teoria no decorrer da atividade prática”.

4.4.2 Categoria descritiva: Teoria e prática

Pimenta e Lima (2012) utilizam o termo *práxis* para se referir a uma prática embasada na teoria, na busca de superação para a dicotomia existente na educação quando o assunto é teoria e prática, por vezes até dividido, na formação, como parte teórica e parte prática. Assim, fizeram uso de suas experiências, ao explicar que construíram a sua pesquisa amparadas no conhecimento de que o estágio não é atividade prática, mas sim uma atividade instrumentalizadora da *práxis* docente. Respeitamos a descrição do estágio conforme citado no texto das autoras:

Pimenta (1994), partindo de pesquisa realizada em escolas de formação de professores, introduz a discussão de *práxis*, na tentativa de superar a decantada dicotomia entre teoria e prática. Conclui que o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da *práxis* docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da *práxis*. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* se dá (PIMENTA; LIMA, 2012, p.45).

Considerando o estágio como atividade teórica instrumentalizadora da prática, criamos as categorias conceituais “Suporte teórico” e “Reconhecimento da teoria no decorrer da atividade prática”.

A teoria apresentada no curso de Pedagogia a distância permite que o estudante, por exemplo, construa conhecimento relativo ao desenvolvimento infantil, e, ao entrar em contato com a prática docente com crianças, poderá reconhecer esse conhecimento, se, de fato, tiver conseguido efetivar a sua construção. Para um professor identificar a sua prática como *práxis*,

é necessário o domínio das teorias, de forma a reconhecê-las durante as atividades práticas, amparando-se nas teorias para solucionar eventuais dificuldades no trato com as crianças em sala de aula.

A atuação do docente como *práxis* possibilita ao professor efetuar uma ação consciente na prática educativa. Essa forma de atuação é um aprendizado, que deve começar no curso de Licenciatura, tendo como ápice o período do estágio, que é o momento de contato com a prática docente. Contudo, esse aprendizado torna-se um exercício constante na prática do docente que aprende a refletir sobre a sua ação.

Pimenta e Lima (2012) consideram o estágio como atividade teórica instrumentalizadora da prática. Concordamos com as autoras e acrescentamos que o estágio é o momento de conhecer a prática e a oportunidade de aprender com a mesma, por meio de diálogo reflexivo da prática constatada no período de estágio. O simples contato com a prática no estágio não fará, por si só, a construção do conhecimento, de modo que, para o estudante aprender, de fato, é preciso que o curso lhe ofereça meios, criando caminhos de acesso a essa construção do aprendizado docente. Com base nos conhecimentos sobre a *práxis* docente, consideramos a necessidade de que os momentos de interação sejam valorizados nos cursos de educação a distância e, preferencialmente, que esses momentos sejam previstos como encontros presenciais.

4.4.2.1 Categoria conceitual: Suporte teórico

Para descrever esta categoria, apropriamo-nos das respostas das professoras Rita, Gabi e Dani, bem como do professor Junior, nas quais os docentes contam como foi estagiar e como aconteceu esse contato com o ambiente de trabalho do pedagogo, reportando-se às lembranças do período de estágio, para nos relatar a sua experiência enquanto estagiários.

Nos relatos, podemos perceber que o estágio, quando realizado, foi apenas de observação, e que o contato do estudante com o orientador era virtual. Não identificamos nenhuma proposta de pesquisa norteando essa ação. Para Pimenta e Lima (2012), o estágio abre possibilidades para os professores orientadores proporem pesquisas, possibilitando aos estudantes ampliarem a compreensão das situações vivenciadas e observadas nesse período.

A professora Rita declarou ter cumprido toda a jornada obrigatória de estágio na escola e na plataforma, no entanto, não conseguiu se recordar de como eram as atividades na plataforma *on-line*, de modo que não conseguimos definir como os estudantes dessa turma

recebiam o suporte teórico, a fim de relacionar as teorias aprendidas com a prática do Magistério. Nas palavras da professora:

O meu estágio de educação infantil foi numa EMEI [Escola Municipal de Educação Infantil], na área continental do município de São Vicente. O estágio de fundamental e o de gestão também aconteceram no mesmo bairro e numa escola pública de ensino fundamental. Eu acho que eram 300 horas. Fazíamos estágio de observação na escola e ainda tinha uma carga complementar na plataforma. Eu não lembro se era pergunta e resposta... (PROFESSORA RITA).

É preciso que a intencionalidade do estágio esteja clara para os estudantes, a fim de que, assim, compreendam a sua função formativa, mesmo que já sejam docentes. No estágio, há muito que aprender a partir do contato com o trabalho de outro profissional, tornando possível estabelecer outro ponto de vista, passando a exercitar a reflexão sobre a ação docente que vem realizando.

Percebemos, na resposta da professora Dani, um misto de vontade de aprender, sobreposto pela obrigação de cumprir a jornada de estágio. No momento em que deveria aprender sobre a gestão da escola, a docente se limitou ao olhar da diretora, aceitando a facilidade das respostas prontas, sem aquietar-se com uma investigação aprofundada da realidade em que estava inserida. De acordo com o seu relato:

Fiz meu estágio de educação infantil que gostei muito, por ser uma escola totalmente diferente da realidade que temos hoje, é uma escola filantrópica, me apaixonei pela realidade daquela escola e foi ali que me apaixonei pela educação infantil. O estágio em gestão eu fiz lá também. Na verdade, eu li o projeto político pedagógico da escola. A diretora forneceu toda a parte burocrática que eu precisava, não tive tempo para ficar observando. No fundamental, eu não fiz (PROFESSORA DANI).

Considerando os estudos de Pimenta e Lima (2012), podemos compreender que alguns fatores levaram essa professora a pensar que cumprir a jornada de estágio de forma cartesiana, sem se ocupar de uma investigação aprofundada, estaria completando o seu aprendizado. Pensamos que faltaram elementos que dessem sentido para compreender a importância desse momento para a sua formação. Esses elementos fazem parte da orientação do estágio, que, muitas vezes, acaba dando luz aos relatórios, menosprezando aspectos práticos da rotina escolar. Segundo as autoras:

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que neles se realizam (PIMENTA; LIMA, 2012, p.45).

A professora Gabi descreveu o estágio na educação infantil e a forma como foi orientada, sendo possível identificarmos o contato com a prática. Porém, não houve

proposição de uma investigação elaborada e sustentada por um suporte teórico. Vejamos o seu relato:

Fiz o estágio de educação infantil, participei das aulas nas salas, não necessariamente ajudando, mas observando. Quando precisava, eu ajudava, e fui acompanhando. O local foi uma escola pública de educação infantil, uma creche. As orientações foram somente sobre as papeladas (atividades) que recebi via e-mail (PROFESSORA GABI).

Para tentar compreender o olhar do estudante sobre a teoria e a prática presentes nos cursos de formação de pedagogos a distância, perguntamos aos professores se eles identificavam a possibilidade de esse curso trabalhar essa relação. E foi assim que o professor Junior nos respondeu:

Pensando na modalidade EAD para cursos de licenciaturas, acredito que sim, é possível trabalhar a teoria e a prática dentro de um ambiente virtual de aprendizagem, mas depende de como a instituição enxerga a aplicabilidade desta prática dentro do ambiente virtual e de como faz, seja por videoaula, experiência relatada, por encontro presencial onde haja debates ou atividade num ambiente extra, fora da universidade. Depende da instituição, se a prática é trabalhada no estágio, a instituição deveria ter um controle maior de como este estágio é realizado. Por isso, insisto que depende da instituição, do acompanhamento do estagiário.

O relato do professor vem ao encontro das proposições de Pimenta e Lima (2012) sobre o trabalho de orientação realizado em conjunto com o estudante e as instituições envolvidas. Nas palavras das autoras: “É preciso que os professores orientadores de estágio procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz das teorias” (PIMENTA; LIMA, 2012, p.45).

Promover o contato do estudante com a teoria e a prática não é suficiente para garantir que ele compreenda os princípios necessários à sua formação. É preciso ir além, traçando o percurso conceitual, com momentos de reflexão, para que o aluno consiga trilhar o seu caminho em busca de novas experiências e, desse modo, ouse experimentar a sua curiosidade de forma epistemológica, amparado pela criticidade científica do conhecimento teórico adquirido.

4.4.2.2 Categoria conceitual: Reconhecimento da teoria no decorrer da atividade prática

Para tentar compreender a formação e a prática docentes, apresentamos uma indagação no questionário, registrada no Quadro 2, bem como na entrevista semiestruturada, anotada no Quadro 9, ambos dispostos no Apêndice E.

A maioria dos docentes respondeu que o aluno do curso de Pedagogia EAD é responsável pela sua formação e que o aprendizado acontece com seus pares na prática diária profissional ou nos estágios, destacando a teoria como parte principal do curso. Também encontramos, de forma isolada, o sentimento de solidão e comparações com o Magistério, como podemos observar no relato da professora Dani, que tem o curso de Pedagogia a distância como formação inicial para a atuação docente. Segundo a professora: *“Em relação à teoria sim, mas, quanto à prática, saí da faculdade com muita insegurança, me sentia ainda despreparada para enfrentar a sala de aula”* (PROFESSORA DANI). Esses dados apurados no questionário foram confirmados com a entrevista.

Perguntados se consideram que o curso de Pedagogia forma um profissional apto para atuar com crianças a partir de 4 meses até o 5º ano de escolaridade do ensino fundamental, e também na área da gestão, a maioria considerou que a formação depende do compromisso pessoal e da dedicação do aluno, e que a aprendizagem ocorre na prática. A professora Amanda desabafou: *“Em minha opinião, nem o curso de Pedagogia em EAD nem o presencial estão formando o profissional. Se compararmos o Magistério com a faculdade, o Magistério é mais objetivo e significativo. O curso de Pedagogia precisa ser reformulado”*.

Ao serem questionados se havia momentos para dialogar sobre a prática, 11 professores responderam que sim, declarando que essa possibilidade existia no ambiente virtual. Para colher mais dados, apresentamos o mesmo questionamento na entrevista, e novamente apareceram os termos *“comprometimento, esforço pessoal e conclusão pessoal”*, e, sobre a troca de experiências, os seis entrevistados concordaram que o *“momento de troca de experiência não está presente no curso”*, também aparecendo o sentimento de solidão no processo de aprendizagem.

Os momentos de diálogo e reflexão presentes no estágio enriquecem esse componente curricular, que é visto como um campo de conhecimento articulado com as práticas pedagógicas, presentes no contexto do curso, as quais, por sua vez, possibilitam aos estudantes a compreensão do espaço escolar como espaço formativo. Pimenta e Almeida (2014, p. 29) descrevem o seu entendimento sobre o estágio:

Assim, entendemos o estágio como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e preposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados num contexto sociais, históricos e culturais. Nesse sentido, caracteriza-se como mediação entre os professores formadores, os estudantes em curso e os professores das escolas. Em sua realização, esses sujeitos se colocam atentos aos nexos e às relações que se estabelecem e a partir dos quais poderão realizar as articulações pedagógicas e perceber as possibilidades de se

realizar pesquisas entre eles, tendo os problemas da escola como fenômenos a serem analisados, compreendidos e mesmo superados.

Exercitar o diálogo durante o curso pode ser um preparo para que o estudante se aproxime da realidade do ambiente educacional e escolar com colegas mais experientes, ficando, dessa forma, mais preparado para usufruir dos aprendizados presentes no estágio. Alguns professores tiveram a oportunidade de exercitar o diálogo formativo durante o curso de Pedagogia a distância. Vejamos o relato desta professora sobre as possibilidades de se estabelecer a prática do diálogo durante o curso: *“Mesmo sendo a distância, eu acho que sim. O tutor passa a videoaula e também tem uma discussão ao final da aula. O que enriquece o curso são as vivências dos alunos, porque muitos já são professores. Dá para ter uma base boa e a partir daí tirar nossas opiniões”* (PROFESSORA RITA).

Provocados a refletir, questionamos os professores se conseguiam identificar, na prática docente que exercem, as teorias estudadas. Segue a opinião do professor Junior:

A formação em Pedagogia, apesar de ter sido muito teórica, melhorou a minha prática. Pelo fato de vir da área de Exatas, não tinha conhecimentos de como lidar com o aluno (ciência do conhecimento), como tratar o aluno, como contextualizar uma temática para que o aluno enxergasse de uma forma melhor. A partir dos conceitos das aulas que foram desenvolvidas, dos textos que lemos, a partir da reflexão, fui melhorando no desenvolvimento das aulas.

Analisando os dados coletados, percebemos que poucos professores reconhecem que a teoria estudada no curso de formação permeia a prática da sala de aula. O professor Junior buscou, no curso de Pedagogia, uma formação reflexiva, por reconhecer que a sua prática não atendia aos seus anseios como professor, sentindo a necessidade de aprimorá-la, para dar um atendimento que considerava de qualidade aos seus alunos.

O professor que considera o conhecimento teórico no momento de preparar as suas aulas permite-se experimentar inúmeros questionamentos sobre a aquisição do aprendizado por parte dos alunos, posto que, para o estudante, existem muitas possibilidades de aprendizado. No que tange às práticas pedagógicas, Franco (2015, p. 604) assevera:

O planejamento do ensino, por mais eficiente que seja, não poderá controlar a imensidão de possibilidades das aprendizagens que cercam um aluno. Como saber o que o aluno aprendeu? Como planejar o próximo passo de sua aprendizagem? Precisamos de planejamento de ensino ou de acompanhamento crítico e dialógico dos processos formativos dos alunos? A contradição sempre está posta nos processos educativos: o ensino só se concretiza nas aprendizagens que produz!

A fim de realizar o acompanhamento dos alunos de forma crítica e dialógica, o professor precisa permitir que a teoria ilumine a sua prática, utilizando-se do conhecimento teórico para nortear as suas ações. É por meio das práticas pedagógicas que ocorrem os

processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender, e é na organização dessas práticas que se buscam concretizar expectativas educacionais (FRANCO, 2015).

Para um professor estabelecer uma relação dialógica da teoria e da prática, ele necessita de intencionalidade na sua ação como educador. Para Franco (2015, p. 604), o próprio sentido da *práxis* é carregado de intencionalidade:

São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de *práxis* configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. Tais práticas, por mais planejadas que sejam, são imprevisíveis porque nelas “nem a teoria, nem a prática tem anterioridade, cada uma modifica e revisa continuamente a outra” (CARR, 1996, p. 101). As aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinamentos que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e que competem ou potencializam o ensino escolar.

E assim como na descrição de Franco (2015), compreendemos que teoria e prática não precisam de um momento oportuno para se utilizar na educação. Elas fazem parte do processo de ensino-aprendizagem vivido pelos professores na sala de aula, em busca de ensinar os seus alunos. Essas relações impõem tensionalidade e contradição na convivência de quem aprende e do professor que organiza a forma de ensinar (FRANCO, 2015), de modo que as ações do professor refletirão no aprendizado dos alunos. Para a autora, “O professor pode encontrar meios para viver a dissonância das resistências e resignações postas pelo aluno, quer atuando como desencadeador de processos de aprendizagem, quer como acompanhante das possibilidades múltiplas de retorno de sua ação” (FRANCO, 2015, p.604).

Com o intuito de identificar no aluno o retorno das suas ações, o docente precisa estar ciente de que elas refletem no desenvolvimento do estudante, e, no seu planejamento de aula, questionar sobre o aprendizado que o aluno demonstra estar construindo, encontrando meios de aproximá-lo desses aprendizados.

As demonstrações de insegurança, as comparações com o curso de Magistério, a procura de apoio no aprendizado com os colegas de trabalho e a tentativa individualizada na construção da *práxis* docente leva-nos a refletir que os professores não reconhecem, no decorrer da atividade prática, a teoria com a qual tiveram contato no curso de formação. Embora tenham declarado que o curso disponibilizava muitos conteúdos, com teorias voltadas ao aprendizado do professor, constatamos, na fala dos entrevistados, a ausência da imbricação teoria e prática.

4.5 Formação docente no estágio

Investigamos como os professores participantes da pesquisa realizaram o estágio obrigatório supervisionado, almejando compreender a formação docente que eles receberam durante o período em que estagiaram nas escolas.

Utilizamos dados dos questionários e das entrevistas, colhidos nas respostas aos questionamentos sobre o estágio, conforme os Quadros 8 a 13 do Apêndice E, e, para analisá-los, trabalhamos com o tema, dividindo-o em três categorias descritivas, posteriormente subdivididas em categorias conceituais, como mostra o Quadro 15:

Quadro 15 - Formação docente no estágio.

Grandes temas	Categorias descritivas	Categorias conceituais
Formação docente no estágio	Supervisão e orientação	Forma de contato com o orientador de estágio
	Orientação e reflexão teoria e prática para a <i>práxis</i> docente	Espaço para diálogo na instituição
		Espaço para diálogo no ambiente virtual de aprendizagem
	Estudante autodidata	Compreensão do estágio
		Acesso à escola receptora
		Compreensão do ambiente acolhedor

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

4.5.1 Categoria descritiva: *Supervisão e orientação*

Partimos do princípio de que o estágio obrigatório é supervisionado, no entanto, não encontramos, nas respostas dos entrevistados, essa representação por parte das instituições frequentadas pelos professores participantes da pesquisa. Ao contrário, deparamo-nos com professores que denunciam um estágio sem controle, causando indignação e desestimulando os estudantes a investirem na formação que foram buscar junto à instituição. É o que podemos ver nos relatos do professor Junior e da professora Dani:

Se existe um estágio obrigatório, a instituição deveria ter um controle maior de como este estágio é realizado. Por isso, insisto que depende da instituição, do acompanhamento do estagiário, sabendo qual é o local do

estágio, acompanhando se realmente o estágio está acontecendo, mantendo contato com a instituição receptora de seus alunos, que, muitas vezes, não são desejados neste ambiente da prática. Os professores ficam inquietos com a presença do estagiário e acabam assinando o estágio para se ver livre de um estranho em sua sala. Acho que esta relação precisa ser trabalhada (PROFESSOR JUNIOR).

Algumas colegas estavam caminhando no estágio da mesma forma que eu, mas, infelizmente, eu percebi que a maioria dos alunos da minha turma também não fez, não conseguiram cumprir o estágio, muitos assinaram (PROFESSORA DANI).

Tais manifestações pesam como denúncia da instituição de ensino superior, que não conferiu se o estagiário estava, de fato, na escola-campo, demonstrando a necessidade de se criar vínculos entre a escola-campo e a instituição formadora, estabelecendo uma parceria de trabalho em que o acesso do estudante/aprendiz fosse tratado com prioridade e respeito, permitindo a sua acessibilidade aos meios educativos da escola-campo, não só para observação do trabalho de professor, mas de toda a escola, principalmente no estágio de gestão, visto que o gestor educacional precisa conhecer a escola como um todo e saber harmonizar o seu funcionamento, seja pedagógico, administrativo, ou na orientação com familiares e estudantes.

Ainda, há perdas históricas da profissão docente que precisam ser trabalhadas, de forma que os professores e a equipe técnica atuante na escola de educação básica se reconheçam e sejam reconhecidos como professores formadores que complementam, com a sua experiência, a formação docente do estudante universitário, de modo que possam compreender o quão valioso é esse momento para o futuro professor. Sousa, Cavalcante e Lima (2014, p. 111) caracterizam esse momento como oportunidade: “O estágio curricular é evidenciado também como importante espaço de aproximação com a realidade da futura profissão docente. É, ainda, um espaço de inserção e atuação na atividade docente, propiciando a oportunidade de vivenciar a profissão”.

Apresentamos como possibilidade de estágio, no segundo capítulo desta dissertação, o Programa de Residência Pedagógica (PRP) implantado na UNIFESP – *Campus* Guarulhos, no qual os professores receptores dos estagiários são envolvidos no PRP como professores formadores. Gomes (2011) ressalta que a relação entre os professores e a universidade acontece por meio de escuta qualificada.

De acordo com a Lei federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, a supervisão e a orientação do estágio são obrigações das instituições de ensino superior, conforme previsto no artigo 7º, § 3º: “indicar professor orientador, da área a

ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário” (BRASIL, 2008). Diante do acompanhamento e da avaliação das atividades do estágio, o professor orientador pode intervir no processo formativo do estudante, propondo alternativas para que seja produtivo à sua formação.

A instituição de ensino superior, ao se responsabilizar pela formação docente, deve acompanhar o período de formação dos estudantes, e, no que se refere às obrigações previstas na Lei federal nº 11.788/2008, sobre o período do estágio obrigatório, determina que são necessários controles por parte da IES, dentre os quais, estão: celebrar termo de compromisso com educando e parte concedente e indicar condições de adequação ao estágio; avaliar instalações da parte concedente e adequação à formação cultural e profissional; exigir dos estudantes a apresentação periódica (com prazo não superior a seis meses) de relatórios das atividades realizadas; zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local, em caso de descumprimento das normas; elaborar normas complementares; avaliar seus educandos; e, ainda, comunicar à parte concedente do estágio as datas de avaliações escolares (BRASIL, 2008).

Nas respostas dos professores, constatamos que muitas dessas obrigações não foram respeitadas por parte das instituições, ocasionando, aos estudantes, a vivência de um período de estágio desorientado.

4.5.1.1 Categoria conceitual: Forma de contato com o orientador de estágio

Descrever o orientador de estágio sem o acompanhamento da palavra “professor” pode causar estranhamento, contudo, essa é a forma de orientação que encontramos nas respostas dos professores entrevistados.

A orientação para estagiar oferece embasamento aos estudantes, favorecendo o aproveitamento desse componente curricular na sua prática formativa. Sousa, Cavalcante e Lima (2014, p. 112) novamente qualificam essa experiência: “A experiência prática, fundamentada no referencial teórico e na pesquisa, permite ao estagiário analisar, vivenciar e exercitar a sua formação profissional”.

No Quadro 16, a seguir, trazemos o relato dos professores, narrando sobre a orientação referente ao estágio obrigatório recebida durante o curso de Pedagogia a distância.

Quadro 16 - Orientação de estágio durante o curso de Pedagogia a distância.

Professor entrevistado	Orientação de estágio durante o curso de Pedagogia a distância
Aninha	<i>“As orientações aconteceram na plataforma. Eles dão toda a orientação do estágio, do que o aluno deve fazer e o que ele precisa. Inclusive, depois tem que fazer relatório referente a tudo o que você conheceu.”</i>
Bia	<i>“A orientação era para entrar no site. Tinha tudo, até a papelada para imprimir e levar na escola.”</i> <i>“As orientações eram dadas na plataforma. A gente lia e fazia conforme o nosso entendimento. Realizei todas as atividades, foram aceitas.”</i>
Dani	<i>“As orientações foram por videoaula e a professora tutora também levou todo o material e explicou como deveria ser preenchido, e também tinha uma professora orientadora na plataforma, onde podíamos tirar todas as dúvidas, tanto que eu enviava as atividades por e-mail para ela conferir se estava tudo certo.”</i>
Gabi	<i>“As orientações foram somente as papeladas (atividades) que recebi via e-mail.”</i>
Junior	<i>“As orientações eram nos fóruns, alguns documentos com as práticas que deveria realizar. Também havia o ambiente virtual de aprendizagem. Não houve nenhum outro tipo de contato. A gente verificava na documentação o que era pedido e repassava para a escola.”</i>
Rita	<i>“Nesta documentação, tinha um número de telefone, onde podíamos ligar e tirar todas as dúvidas. Uma vez, tivemos uma discussão sobre a falta de informação, porque, às vezes, a gente queria tirar alguma dúvida e não tinha ninguém para isso. Quem estava lá era a tutora, que não era para orientar sobre o estágio, que acabava mediando a situação, mas não tinha nenhuma orientação para passar.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

Considerando que a modalidade do curso é a distância, entendemos que os estudantes receberam orientações para cumprir a carga horária obrigatória de estágio, porém, encontramos, na fala dos professores, indícios de uma orientação em desacordo com as obrigações da instituição formadora, conforme o previsto na Lei federal nº 11.788/2008, que regulamenta o estágio.

4.5.2 Categoria descritiva: Orientação e reflexão teoria e prática para a práxis docente

Para compreendermos os momentos de reflexão teoria e prática em busca da *práxis* docente, trabalhamos com duas categorias conceituais, “Espaço para diálogo na instituição” e “Espaço para diálogo no ambiente virtual de aprendizagem”, procurando compreender as

formas de interação oferecidas aos estudantes para dialogar e aprender com a experiência dos colegas de curso.

4.5.2.1 Categoria conceitual: Espaço para diálogo na instituição

Ao investigar com os docentes se a instituição de ensino superior promovia momentos de interação, uma professora declarou: *“Nas quartas-feiras, que eram encontros presenciais, a professora destinava um momento para o diálogo e a troca de experiências”* (PROFESSORA DANI). Ela também declarou ter 3 horas e 30 minutos de aula presencial uma vez na semana.

Os outros participantes declararam não ter acesso a espaço para diálogo nos encontros presenciais, utilizando-se desses momentos para a apresentação de conteúdos pragmáticos.

A ausência do espaço para diálogo na formação docente denota a ausência de reflexão da teoria apresentada, faltando ao estudante um espaço para reflexão e construção de conhecimentos.

4.5.2.2 Categoria conceitual: Espaço para diálogo no ambiente virtual de aprendizagem

Os professores afirmaram utilizar ferramentas disponíveis no AVA para interagir sobre as temáticas estudadas, no entanto, ao serem perguntados sobre as possibilidades de diálogo no estágio, a maioria não conseguiu se recordar, sendo que somente uma professora declarou o seguinte: *“Tem sim, mas é pouco. Acho que o curso se desenvolveria melhor se fosse presencial. Com a convivência com outras professoras no dia a dia e na sala de aula, relatando os acontecimentos decorrentes, seria melhor”* (PROFESSORA GABI).

E ela ainda complementou, afirmando: *“Tive oportunidade de conversar com minhas colegas que fazem o mesmo curso, trocamos experiências, mas é de forma particular, do nosso interesse, por telefone. Nós ligamos e buscamos nos ajudar, mas não é um critério da faculdade”* (PROFESSORA GABI).

Por seu turno, a professora Rita revelou que, no curso que ela fez, nunca houve esse espaço e que eram os estudantes que procuravam se unir, socializando as experiências que estavam vivenciando. Nas palavras da professora: *“Sobre o estágio, conversávamos entre*

nós, a faculdade não promovia este momento. A gente entrava, ela (tutora) passava o vídeo, e, no final, tinha a discussão da videoaula. Uma discussão mais apurada sobre o estágio nunca houve” (PROFESSORA RITA).

Novamente, trazemos Sousa, Cavalcante e Lima (2014), que pesquisaram sobre a realização do estágio no curso de Pedagogia a distância, na UECE, e encontraram, nessa modalidade de ensino, características competitivas promovendo o individualismo. Com os professores participantes da nossa pesquisa, notamos essas características na ausência do encontro presencial. Com pouco contato físico, esses estudantes não foram oportunizados de socializar as descobertas que faziam no decorrer do curso. Assim, as autoras descrevem esse contexto formativo do seguinte modo: “As mudanças de valores em um mundo cada vez mais competitivo promovem o individualismo, que afeta também as instituições sociais, a escola e a nossa vida cotidiana. É nesse contexto que os alunos da EAD fazem o curso de Pedagogia” (SOUSA; CAVALCANTE; LIMA, 2014, p.119).

Procuramos saber dos entrevistados sobre a modalidade do curso, e os professores nos contaram que o curso que frequentaram estava organizado na forma semipresencial. Todavia, encontramos formas diferentes de realização, sendo que uma professora declarou que assistia aula uma vez na semana no polo durante 3 horas e 30 minutos; outra declarou que ia ao polo para assistir à videoaula e discutir os temas nela tratados; e outro professor declarou que ia ao polo uma vez na semana, mas que não havia controle de frequência, e, diante da situação, ele só frequentou o polo no primeiro semestre. As outras três professoras entrevistadas declararam que tiveram aulas no polo somente no primeiro semestre.

Cumpramos esclarecer que, independentemente da modalidade do curso, faz-se necessário um comprometimento do estudante com os seus estudos. Uma vez que escolheu estudar a distância, precisa ter disciplina e cumprir uma jornada de estudos semelhante à do ensino presencial, inclusive na realização do estágio, cumprindo a jornada integral. A diferença seria apenas de tempo e espaço. Para algumas disciplinas, porém, a jornada de estudos deveria ser a mesma, afinal, o estudante está pleiteando a mesma formação oferecida por um curso presencial.

Contudo, na investigação sobre a construção da *práxis* docente, concluímos que faltou, por parte das instituições, a promoção de espaços para reflexão coletiva durante o curso, não sendo oferecido suporte ao estudante para iniciar a sua carreira.

4.5.3 Categoria descritiva: Estudante autodidata

Nas entrevistas e nos questionários, muitos professores afirmaram que o estudante de Pedagogia a distância precisa ser autodidata. Devido a várias repetições do termo “estudante autodidata”, procuramos compreender o perfil desse aluno. Para tanto, organizamos os dados em três categorias conceituais: “Compreensão do estágio”, “Acesso à escola receptora” e “Compreensão do ambiente acolhedor”.

Nos depoimentos dos professores, não foi possível compreender se os estudantes receberam orientações para desenvolver habilidades de um aluno autodidata. E ainda consideramos que o estudante de um curso a distância enfrenta outros dificultadores, tais como acesso à internet, manuseio de computador, entendimento dos *softwares* utilizados no curso, e até mesmo a compreensão de leitura de manuais explicativos.

4.5.3.1 Categoria conceitual: Compreensão do estágio

Observando as respostas dos professores, notamos que eles aproveitaram o momento do estágio para entrarem contato com os segmentos de atuação docente do pedagogo que ainda não conheciam. Ademais, também percebemos, em seus relatos, o encontro com a vocação docente durante o período do estágio.

O Quadro 17, a seguir, traz algumas de suas falas:

Quadro 17 - Compreensão do estágio.

(continua)

Professor entrevistado	Compreensão do estágio
Aninha	<i>“O fato de já dar aula ajudou bastante na hora da observação, principalmente no estágio de gestão.”</i>
Bia	<i>“Eu acompanhei a rotina da creche durante os dias de estágio. Consegui compreender como funciona uma creche. Eu não conhecia, foi algo proveitoso.”</i> <i>“Eu sabia que não podia interferir na aula das professoras, mas acabei dando dicas e que foram bem recebidas.”</i>
Dani	<i>“[...] me apaixonei pela realidade daquela escola e foi ali que me apaixonei pela educação infantil.”</i> <i>“Eu escrevi algumas questões, que eram dúvidas pessoais e eu queria perguntar para a professora e para a coordenadora. Levei para entrevistá-las. Foi o que me ajudou.”</i>

(conclusão)

Professor entrevistado	Compreensão do estágio
Gabi	<i>“A gente procura saber como é o dia a dia da escola, o que perguntar para as professoras. Existe sim, um roteiro de observação.”</i>
Junior	<p><i>“Falta um pouco da prática na formação. O estágio seria uma das atividades dentro do curso para complementar essa falta da prática.”</i></p> <p><i>“O primeiro estágio da educação infantil, eu já lecionava nesta área e consegui dispensa. No ensino fundamental, gestão e ensino médio, eu não cheguei a cumprir. Não estou dizendo que fui correto, eles deveriam ser cumpridos, mas, às vezes, no nosso percurso, por questões de trabalho, de tempo, problemas pessoais e até mesmo profissionais, me impediram de realizar o estágio naquele período e eu precisava concluir o curso. Duas etapas destes estágios não foram realizadas, apenas consegui assinaturas de colegas que já lecionavam e eram coordenadores. Os mesmos foram validados pela instituição onde eu fazia o curso de Pedagogia.”</i></p> <p><i>“Não me recordo ao certo no momento, que a dispensa era de 70% da parte de atuação (observação). O restante eram os relatórios, que acabei criando em cima da prática que eu tinha com meus alunos.”</i></p>
Rita	<p><i>“Acho que é a parte mais importante, porque o curso, em si, é um pouco ‘frio’. Se você não buscar, ele não te dá, assim, tanta base.”</i></p> <p><i>“O estágio foi somente de observação.”</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

4.5.3.2 Categoria conceitual: Acesso à escola receptora

Nos questionamentos sobre o estágio supervisionado obrigatório, investigamos o seu local de realização, e todos os docentes confirmaram que foi a escola de educação básica, compreendendo educação infantil, ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos, e gestão.

Quando perguntados se receberam orientações para realizar o estágio com tranquilidade, sete professores concordaram, e oito consideraram as orientações insuficientes. Os docentes também relataram que orientação e supervisão aconteciam de forma *on-line* e que a documentação pertinente ao estágio era encontrada na plataforma digital disponível ao curso. Dois professores se recordaram de que havia atividade de estágio na referida plataforma de ensino, além das horas de observação em escolas de educação básica.

Constatamos, na fala dos docentes, a falta de interlocução da instituição com a escola receptora, ficando a critério do estudante de Pedagogia encontrar um local para realizar o

estágio, e, como devolutiva e para comprovação do mesmo, foram utilizados relatórios com a validação por meio de assinatura do gestor responsável pela escola receptora.

4.5.3.3 Categoria conceitual: Compreensão do ambiente acolhedor

O relato da professora Aninha nos permite identificar o desejo de fazer parte do ambiente escolar, de fazer parte das funções exercidas naquele local, que constitui um sentimento comum aos estagiários quando vão conhecer a escola, na expectativa de conhecer o trabalho para o qual estão se formando. Seguem as palavras da professora:

Durante o período de estágio, fui bem acolhida pelos docentes e equipe, que me possibilitaram uma maior colaboração e participação neste processo, onde tive a oportunidade de deixar de ser apenas observadora para me integrar nas diversas atividades escolares, interagindo com professores e alunos (PROFESSORA ANINHA).

Ao pedir que descrevessem o estágio, pleiteando todos os segmentos da educação básica que realizaram, a maioria se reportou ao acolhimento que recebeu na escola de educação básica e às orientações dadas pelas professoras titulares das salas onde estagiaram. Considerando a carga horária do estágio como suficiente para a formação pedagógica, quatro professores apontaram não terem realizado os estágios obrigatórios supervisionados, não entanto, concluíram o curso de formação, e, quando questionados se foram dispensados, disseram que não conseguiram pessoas que assinassem a comprovação do estágio. A assinatura validando o estágio obrigatório que não aconteceu nos desperta atenção com relação à responsabilidade da escola receptora, uma vez que as pessoas que estão à frente da equipe pedagógica – agindo dessa forma – não se comprometem com a formação do futuro professor, contribuindo negativamente com a qualidade da formação docente.

Perguntamos aos professores se houve possibilidade ou proposta para desenvolver um projeto durante o estágio, e eles foram unânimes em afirmar que não houve, declarando que o estágio foi somente de observação. Alguns relataram que havia um roteiro de observação que o aluno deveria utilizar para facilitar o preenchimento de relatórios de conclusão a serem entregues ao final do estágio; outros disseram que estava tudo disponível na plataforma, mas que cada aluno fazia a sua interpretação. Como nos contou a professora Ruth: “*As orientações eram disponibilizadas na plataforma, sendo necessário acessar e assistir à videoaula com as devidas explicações, tanto para localizar um local para estágio como para o preenchimento das fichas*”.

Avaliamos que, quando um estudante procura uma IES, ele busca uma instituição responsável e comprometida, que oportunize acesso ao conhecimento e que também tenha

propostas para momentos de dificuldades. Ao elaborar o Projeto Pedagógico de um curso a distância, ainda há de se considerar questões relativas à autoestima do estudante, para que ele se mantenha estimulado em busca dos seus objetivos. Enfim, a instituição precisaria zelar pela qualidade de formação, proporcionando ao aluno confiança e segurança para exercer as suas atividades profissionais.

Diante disso, a categoria descrita como estudante autodidata mostra que os alunos precisaram compreender, por si só, o que estava acontecendo durante o estágio e buscar meios próprios de interação²⁴, construindo considerações pessoais para os momentos que vivenciavam.

4.6 Campo de ação/atuação docente no estágio

A escola de educação básica, ou escola-campo, é o local de aprendizado do estagiário nos cursos de Licenciatura. Para pensarmos em melhoria na formação de professores, precisamos considerar e investir nos docentes da escola-campo, pois é justamente durante o período do estágio que muitos professores se identificam com a área em que querem atuar depois de formados.

Assim, se conseguirmos melhorar a formação oferecida nos estágios obrigatórios, as funções da carreira do Magistério serão contempladas. Para Pimenta e Lima (2012, p. 140), “A luta por um estágio melhor vincula-se à luta pela melhoria dos cursos de formação de professores, pela valorização do magistério e por uma escola de ensino fundamental e médio mais democrática”.

A professora Dani declarou que foi no momento do estágio que descobriu em que área gostaria de atuar, permanecendo nela até o momento da entrevista. Em suas palavras: *“Fiz meu estágio de educação infantil que gostei muito, por ser uma escola totalmente diferente da realidade que temos hoje, é uma escola filantrópica, me apaixonei pela realidade daquela escola e foi ali que me apaixonei pela educação infantil”* (PROFESSORA DANI).

Já a professora Rita, que, após cursar o Magistério, iniciou a sua carreira na educação infantil, revelou as suas intenções ao procurar o curso de Pedagogia, afirmando que: *“O meu objetivo com o curso é de atuar na educação infantil com as crianças menores”*.

Apresentamos, no Quadro 18, a seguir, a área de atuação dos professores participantes da pesquisa

²⁴Considerando a faixa etária dos estudantes, imaginamos que muitos precisaram superar dificuldades em relação ao uso de ferramentas tecnológicas, no entanto, não apuramos essa temática durante a pesquisa.

Quadro 18 - Campo de atuação no momento da pesquisa.

Professor entrevistado	Campo de atuação no momento da pesquisa
Aninha	Ensino fundamental I (Alfabetização com anos iniciais)
Bia	Auxiliar bibliotecária (Ensino fundamental I, anos iniciais)
Dani	Educação infantil (Creche)
Gabi	Educação infantil (Creche)
Junior	Ensino técnico
Rita	Educação infantil (Creche)

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados da pesquisa.

A metade dos entrevistados trabalha em creche, mantendo vínculo profissional como professoras efetivas, com condições de trabalho, jornada e remuneração equivalentes aos professores da rede pública municipal que atuam na educação infantil – de 0 a 3 anos e de 4 a 5 anos – e no ensino fundamental – dos 6 anos de idade ao 5º ano escolar –, ou na EJA, no ensino fundamental I.

Mesmo com condições equivalentes aos outros professores, essas docentes declararam que o trabalho na creche exige preparo pedagógico para atendimento das necessidades das crianças, todavia, disseram que as atividades constantes voltadas para o “cuidar” exigem muita disposição física e que, em alguns momentos, chegam a se esquecer de que são professoras.

Anteriormente, as creches eram locais para as crianças ficarem enquanto as mães trabalhavam. Uma história vinculada à história das mulheres trabalhadoras, em que a instituição tinha a função de substituir o lar materno no período de trabalho das mães. Já nos dias atuais, as creches são instituições educacionais, de forma a complementar a educação oferecida pela família, sem a pretensão de substituí-la (GOMES, 2013).

Com a mudança do olhar em relação à infância, em que o desenvolvimento da criança passou a ser visto com importância para a sociedade brasileira e as creches tornaram-se locais de aprendizagem, o profissional deixou de ser um leigo para ser um professor. Surgiu, assim, a necessidade de qualificar profissionais para essa área. Em pesquisa sobre a educação infantil, Gomes (2013, p. 25) estuda a atuação desses professores e faz alguns apontamentos:

Considerando o professor como profissional responsável pela educação-cuidados de crianças pequenas em creche e pré-escolas, temos o desafio de qualificar o perfil desse profissional na área da Educação e no âmbito da educação básica, reconhecendo a complexidade da formação de crianças pequenas em ambientes coletivos.

A formação dos professores para atuar com crianças pequenas acontece nos cursos de Pedagogia. Pelo fato de o trabalho na creche ser função recente para os professores, muitos, ao se formarem, não tiveram contato com nenhum ensinamento de como realizar esse trabalho. Nos dias de hoje, as IESs procuram adequar o seu currículo com teorias e práticas voltadas para essa faixa etária.

4.6.1 Categoria descritiva: Resignificações

Relembrando, buscamos, nesta pesquisa, respostas para as seguintes questões: Há contribuições significativas desses estágios na formação acadêmica do pedagogo? Quais são essas contribuições (na perspectiva dos sujeitos que fizeram tais cursos)?

Encontramos, na resposta da professora Aninha, a oportunidade do acesso ao conhecimento, que pode ressignificar a vida profissional de um docente, conforme explicitado em suas palavras: *“No estágio, descobri um olhar diferente. Eu conheci um ambiente escolar diferente da minha rotina. Conheci a dinâmica de uma escola estadual, uma sala de aula num sistema de ensino estadual. Foi novidade para mim”*.

A professora concluiu o curso, reconhecendo que ele contribuiu para mudanças em sua vida profissional:

Foi um curso interessante, despertou mais a minha curiosidade em conhecer conteúdos novos para aplicar em sala de aula, me deu mais conhecimentos, despertou meu interesse em busca de novas didáticas para aplicar em sala de aula, me ajudou muito na aprendizagem, ajudando a buscar formas diferentes, maneiras diferentes de trabalhar com a turma (PROFESSORA ANINHA).

O professor Junior, também já atuante no Magistério ao cursar Pedagogia, teve a oportunidade de refletir sobre a sua prática, como podemos ver no seu relato: *“O curso de Pedagogia me possibilitou criar um novo olhar sobre a relação professor/aluno, aprendi o valor da escuta dos alunos. O curso me deu novas visões, abriu a minha mente”* (PROFESSOR JUNIOR).

O professor iniciou a carreira ensinando a partir de conhecimentos advindos da Licenciatura, e, na vida de estudante, com o passar do tempo, foi adquirindo experiência e construindo saberes da prática docente. Resignificar é estar aberto a novas experiências, e,

para estagiar, é preciso se aventurar a entrar na sala de outro professor e assistir à sua aula com olhos de aprendiz. Convenhamos que não seja uma tarefa fácil, no entanto, é transformadora para quem nela se aventura. O depoimento do professor Junior ilustra essa proposição: *“Eu também busquei outros cursos que complementaram a faculdade de Pedagogia. Mas, assim, o curso me transformou. Eu entrei de um jeito e saí de outro!”* (PROFESSOR JUNIOR).

O relato a seguir nos remete à ideia de que precisamos saber o que estamos procurando. A professora parece ter encontrado a formação que queria ou sentia falta na sua rotina diária, demonstrando, em todas as questões, que encontrou estímulo no curso de Licenciatura em Pedagogia a distância. No momento da coleta de dados, declarou ter idade acima dos 50 anos, porém, quando perguntada sobre a sua avaliação do curso, a professora respondeu: *“Terminei o curso e não vou parar por aí, vou buscar obter mais conhecimentos e sei/aprendi o quanto é importante não parar de estudar, é preciso ler sempre, buscar sempre”* (PROFESSORA ANINHA).

A profissão docente sofre interferência direta de todos os acontecimentos da sociedade, sejam eles tecnológicos ou de qualquer outra natureza, e, dessa forma, é comum que o professor sinta necessidade de ressignificar a sua prática, buscando novos conhecimentos.

Quando o professor busca meios para ressignificar a prática docente, ao entrar em contato com as teorias apresentadas nos cursos, estas serão testadas na prática em sala de aula, na perspectiva de encontrar meios que aproximem os alunos da construção do conhecimento.

Muitos professores encontram, nos cursos de pós-graduação, aprendizados que lhes ajudam a desenvolver a prática na sala de aula. Contudo, há muitas formas de ressignificar a carreira e a prática docente, podendo ser por meio do envolvimento em um projeto com os alunos, da formação continuada na escola, seminários, palestras etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para realizar este trabalho, foi necessário buscar conhecimentos históricos sobre o curso de Pedagogia e também sobre a regulamentação dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância.

Investigando na legislação brasileira a regulamentação dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, vimos que se trata de um curso legalmente reconhecido e que o estágio obrigatório supervisionado tem procedimentos semelhantes nos cursos de Pedagogia nas modalidades presenciais e a distância.

Na revisão bibliográfica, encontramos pesquisas que tratam dos estágios em cursos de Pedagogia nessa modalidade formativa, realizadas com estudantes em formação. No presente estudo, trabalhamos com professores que tiveram formação em cursos de Pedagogia a distância em instituições privadas de ensino e que são atuantes na rede pública.

A pesquisa foi realizada com o objetivo de investigar como ocorreu o estágio durante a formação acadêmica do pedagogo formado na modalidade de ensino a distância, com base no olhar desse pedagogo e suas possíveis contribuições na sua formação acadêmica. Para tanto, os questionamentos que mobilizaram esta pesquisa foram: Como acontecem os estágios obrigatórios nos cursos de Pedagogia a distância? Há contribuições significativas desses estágios na formação acadêmica do pedagogo? Quais são essas contribuições (na perspectiva dos sujeitos que fizeram tais cursos)?

A análise dos dados buscou responder às questões que nortearam a pesquisa, demonstrando que o campo de aprendizagem onde acontecem os estágios obrigatórios são as escolas de educação básica e que a carga horária a ser cumprida é semelhante à do curso de Pedagogia presencial. Encontramos dados que evidenciaram que o estágio também está presente em atividades teóricas no AVA e que os professores receberam orientações para a realização desse componente curricular. Contudo, embora seja denominado estágio obrigatório supervisionado, não encontramos indícios dessa supervisão, e, no lugar disso, constatamos apenas um controle burocrático dos relatórios de estágio.

Em resposta ao questionamento se houve contribuições significativas desses estágios na formação acadêmica do pedagogo, acreditamos que, em parte, houve contribuições, que, aliadas ao contexto formativo do curso de Pedagogia, ajudaram esses professores a escolher a área em que atuam e a conhecer segmentos diferentes da sua atuação, com o

contato/observação do trabalho desenvolvido na escola de educação básica. Com a oportunidade de observar o trabalho de outro docente, na posição de estudante que está em contato com conhecimentos teóricos, é possível refletir sobre a sua prática, a partir da observação das teorias estudadas no curso. Todavia, quando os estudantes se queixam do sentimento de solidão na realização desse componente curricular, acreditamos que faltou mediação por parte do professor supervisor ou orientador, e que esses estudantes perderam oportunidades privilegiadas de aprendizado pela ausência de acompanhamento/supervisão dos períodos de estágio.

Assim, os estudantes que não realizaram, de fato, os estágios obrigatórios comprometeram a qualidade da sua formação e tiveram uma formação incompleta, visto que o estágio faz parte do currículo obrigatório na formação do professor.

De acordo com a o artigo 2º, § 1º, da Lei federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes: “Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma” (BRASIL, 2008). Diante das respostas dos docentes, pudemos constatar que houve certificação para professores que não cumpriram o estágio estipulado no Projeto Pedagógico do curso, conforme determina a lei.

Esta pesquisa procurou demonstrar a forma com que os professores pesquisados realizaram os estágios nos cursos de Pedagogia a distância e apontou que não houve acompanhamento. Além disso, por falta de diálogo entre a instituição de ensino superior e a escola receptora, não houve conferência e supervisão (de fato) da realização efetiva do estágio, sendo que os estudantes acabaram burlando a documentação comprobatória e, mesmo assim, tiveram os seus certificados emitidos, o que os habilitou como professores.

Vale lembrar que, para dialogarmos sobre a realização do estágio e a formação docente nos cursos de Pedagogia a distância, começamos este estudo com um breve histórico dos cursos de Pedagogia no Brasil. Nesse capítulo, buscamos compreender o papel da educação a distância nesse cenário formativo, como expansão e possibilidade de acesso ao ensino superior. No caso do curso de Pedagogia, essa expansão foi estimulada pela LDBEN (Lei federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), estabelecendo a formação docente para a educação básica em nível superior. Apresentamos dados do Censo do Ensino Superior do ano de 2014, que mostraram o crescimento dos cursos na modalidade a distância, sendo o curso de Pedagogia o que se apresenta com maior índice de crescimento, e ainda encontramos um

vasto mercado educacional, priorizando a mercantilização da educação, oferecendo aos estudantes atrativos como prioridades e tratando questões formativas como secundárias.

No segundo capítulo, tratamos dos estágios obrigatórios, e vimos que, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia a distância, o estágio deve ser presencial, sendo regido pela mesma Lei federal nº 11.788/2008, igualmente como nos cursos de Licenciatura presenciais. Abordamos os desafios para os estudantes do curso a distância realizarem esse componente curricular e descrevemos exemplos de estágios em casos que eles foram tratados no Projeto Pedagógico de Curso, sendo considerados como disciplina centralizadora, permeando todo o curso de formação docente.

No terceiro capítulo, descrevemos o percurso para realizarmos a pesquisa, desde os cuidados éticos e autorizações, até o questionário e a entrevista realizada com cada professor participante.

No quarto capítulo, apresentamos os dados coletados por meio de categorias descritivas, embasadas em Ludke e André (1986), em busca de respostas aos questionamentos que nortearam a nossa pesquisa. Apresentamos o perfil docente dos entrevistados e, depois, fizemos a análise dos dados em quatro grandes temáticas, divididas nas mencionadas categorias descritivas e subdivididas em categorias conceituais.

Na temática “Mercantilização no ensino superior”, criamos as categorias “Estudante cliente” e “Políticas públicas”. Em “Estudante cliente”, encontramos atrativos, como flexibilidade de horário, valor das mensalidades e comodidades referentes ao local de estudos, além da questão do estudante autodidata e da função cartorial do estágio. Na categoria “Políticas públicas”, encontramos uma formação docente aligeirada e estimulada pela exigência legal, estabelecida no artigo 62 da LDBEN nº 9.394/1996.

Com o tema “Condições de formação”, criamos as categorias “Mediação da aprendizagem” e “Teoria e prática”. Na categoria “Mediação da aprendizagem”, encontramos como categorias conceituais: “Possibilidades formativas, diálogo e não diálogo”, em que analisamos as possibilidades que os professores tiveram para refletir sobre a sua formação durante o curso de Pedagogia, e “Contato com a realidade do campo profissional”, em que verificamos como foi a atuação do estagiário no local de estágio/escola de educação básica; e “Teoria e prática”, subdividida em “Suporte teórico”, em que analisamos o contato com as teorias nos cursos de Licenciatura em Pedagogia que os professores entrevistados realizaram, e “Reconhecimento da teoria no decorrer da atividade prática”, em que avaliamos que a maioria não reconhece a teoria em contato com a prática.

Para trabalhar a temática “Formação docente no estágio”, construímos três categorias: “Supervisão e orientação”, conceituada em “Forma de contato com o orientador de estágio”, em que buscamos compreender como o professor/estagiário dialogava com seu orientador; “Orientação e reflexão teoria e prática para a *práxis* docente”, conceituada em “Espaço para diálogo na instituição”, em que apuramos não haver espaço de diálogo referente ao estágio, e “Espaço para diálogo no ambiente virtual de aprendizagem”, em que os professores afirmaram haver esse espaço, mas não o reconheceram como espaço para reflexões sobre o estágio; e “Estudante autodidata”, subdividida em “Compreensão do estágio”, em que os estagiários o reconhecem como contato com a prática, “Acesso à escola receptora”, em que os professores relataram que essa responsabilidade foi repassada aos estudantes, e “Compreensão do ambiente acolhedor”, em que percebemos, na fala dos estudantes, o sentimento de aconchego/conforto na interação com outros professores na escola receptora.

Como última temática, “Campo de ação/atuação docente no estágio”, analisamos a área de atuação desses professores e conceituamos, dentro da categoria descritiva “Ressignificações”, os estágios para os estudantes que já eram professores como possibilidade de resignificação na carreira docente e a formação no ensino superior como possibilidade de acesso a especializações que correspondam às necessidades ou curiosidades desses professores.

Concluimos a nossa pesquisa, acreditando trazer elementos que possam ser úteis a outros pesquisadores que por ventura busquem essa temática. Apontamos fragilidades na formação a distância e na efetivação do estágio que podem ser consideradas na elaboração de Projetos Pedagógicos, visando à melhoria dos cursos ofertados nessa modalidade, e ainda afirmamos que o curso de Pedagogia na modalidade a distância facilitou o acesso dos professores da escola básica ao ensino superior, no entanto, precisa ser aprimorado para atender às necessidades formativas que a educação infantil, o ensino fundamental I, a EJA (ensino fundamental I) e a atuação em gestão demandam para esse profissional.

Nesta pesquisa, intitulada “Estágios obrigatórios em cursos de Pedagogia a distância: tensões e possibilidades”, encontramos como tensões na realização dos estágios: ausência de relação teoria e prática; falta do diálogo como meio de reflexão e formação; ausência de acompanhamento do estudante; existência de orientação somente para realização do estágio cartesiano; falta de averiguação da veracidade dos relatórios de estágios; e falta de comprometimento com a formação docente, por parte do estudante, da instituição de ensino superior e dos “colegas” que assinaram e validaram relatórios inverídicos de estágio.

Como possibilidades, podemos apontar que o estágio possibilitou o aprendizado e o contato com outras escolas e outros segmentos da educação para muitos professores, principalmente para os que cursaram o Magistério na época em que saíam habilitados apenas para o ensino fundamental I, e o contato com a creche (0 a 3 anos), enquanto educação infantil, também despertou a curiosidade de muitos, por ser novidade a atuação docente com crianças nessa faixa etária. O estágio, para o estudante que não é professor, além do aprendizado, é a possibilidade do primeiro contato como docente na escola de educação básica; já para o docente, além dos aprendizados da teoria e da prática, ainda existe a oportunidade de exercitar o olhar crítico da prática docente, analisando a prática de outro professor e posteriormente avaliando a sua própria prática.

Para encerrar este estudo, deixamos algumas considerações aos órgãos competentes e pesquisadores da área da Educação, como manifestação em forma de anúncio e de denúncia.

Como **anúncio**, devemos ressaltar que os cursos na modalidade a distância são importantes para a expansão do ensino superior no Brasil, facilitando para professores o acesso ao mesmo e considerando as dimensões físicas e socioeconômicas do nosso país. Porém, há muito que se considerar para alcançar um padrão de qualidade necessário à formação do docente que faz o atendimento, sobretudo, às crianças pequenas e que responde pela gestão escolar.

Como **denúncia**, é importante salientarmos que, para adquirir tais padrões de qualidade, são necessários o acompanhamento e a avaliação das instituições de ensino superior a distância, bem como a regulação pelos órgãos de controle (MEC) e a supervisão dos Acordos de Cooperação Técnica com Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação, visando a estabelecer, de fato, uma maior aproximação entre a formação em cursos superiores e a educação básica.

REFERÊNCIAS

Livros e artigos de periódicos

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, 128).

ALMEIDA, Ana Rita Silva (Org.). **Educação e formação**: diferentes contextos. Salvador: EDUFBA, 2014.

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

ALMEIDA, Wasgthon de Aguiar; GHEDIN, Evandro. O estágio com pesquisa na formação do professor-pesquisador para o ensino de ciências numa perspectiva campesina. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011. p. 47-78.

ALVES, Lucineia. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, p. 83-92, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n. 113, p. 51-64, jul./2001.

AROEIRA, Kalline Pereira. Estágio supervisionado e possibilidades para uma formação com vínculos colaborativos entre a universidade e a escola. In: ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Estágios supervisionados na formação docente**: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014. p. 113-151.

BARRETO, Raquel Goulart. Formação de professores a distância: políticas e práticas. In: GATTI, Bernardete Angelina *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2013. p. 137-153.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2016.

BORGES, Fabiana Vigo Azevedo. **Professor-tutor-regente**: base de conhecimento e aprendizagens. 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 14, n. 2, p. 273-291, 2001. Disponível em: <<http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/799/1/Fino%207.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

FRANÇA, Sandra Stefani Amaral. **Políticas para formação de professores: reflexões sobre o estágio supervisionado – do legal ao real**. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

_____. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2017.

_____; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. A prática docente e a construção dos saberes pedagógicos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 212-224, maio/ago. 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GHEDIN, Evandro. A pesquisa como eixo interdisciplinar no estágio e a formação do professor pesquisador-reflexivo. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 57-76, 2004.

_____; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência e Formação).

GIGLIO, Célia Maria B. *et al.* Residência pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011. p. 15-46.

GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão**. São Paulo: Loyola, 2011.

_____. **Formação de professores na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção Docência em Formação, Série Educação Infantil).

HORA, Dayse Martins; GONÇALVES, Rosilene Ramos; COSTA, Warley da. A construção de uma proposta para o estágio supervisionado na modalidade a distância. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 125-142, jan./jun. 2008.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.

LAPA, Andrea; PRETTO, Nelson De Luca. Educação a distância e precarização do trabalho docente. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/5569/1/1792-7441-1-PB.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

LESSA, Shara Christina Ferreira. Os reflexos da legislação de educação a distância no Brasil. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, v. 10, p. 17-28, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15- 62.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, José Manuel. Desafios da educação a distância no Brasil. In: VALENTE, José Armando; MORAN, José Manuel; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação a distância: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2011. p. 45-85.

_____. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **Revista ETD – Educação Temática Digital da Unicamp**, Campinas, v. 10, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wpcontent/uploads/2013/12/avaliacao.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 set. 2016.

PESCE, Lucila. As contradições da institucionalização da educação a distância, pelo estado, nas políticas de formação de educadores: resistência e superação. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. 26, p. 183-208, jun. 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/26/art11_26.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. (Org.). **Pedagogia: Ciência da Educação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação, Série Saberes Pedagógicos).

PINTO, Umberto de Andrade. O pedagogo escolar: avançando no debate a partir da experiência desenvolvida nos cursos de Complementação Pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 155-200.

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”, Presidente Prudente, 2015.

ROMÃO, Eliane Sampaio; NUNES, Cesar Aparecido. Ensinar e aprender a distância: que mais importa? In: ALMEIDA, Ana Rita Silva (Org.). **Educação e formação**: diferentes contextos. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 183-202.

SANTOS, Adriana Alves Moreira dos. **Um retorno ao presencial?** O estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia na modalidade de educação a distância (EAD). 2014. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SILVA, Lisley Cristina Gomes da. **Formação de pedagogos**: um olhar a partir de vivências formativas. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2010.

SILVESTRE, Magali Aparecida. Sentidos e significados dos estágios curriculares obrigatórios: a fala do sujeito aprendente. In: GOMES, Marineide de Oliveira (Org.). **Estágios na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Loyola, 2011. p. 165-186.

SOUSA, Ana Lourdes Lucena de; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena. O estágio supervisionado no curso de Pedagogia na modalidade EaD: reflexões sobre a aprendizagem do trabalho do professor. In: ALMEIDA, Ana Rita Silva (Org.). **Educação e formação**: diferentes contextos. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 105-122.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (Org.). **A entrevista na educação**: a prática reflexiva. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2010.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2006.

TORRES, Alda Roberta. **A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da educação superior**. 2014. 294 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

ZUIN, Antonio A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n.

96 (Especial), p. 935-954, out. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

Documentos oficiais

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: Imprensa Oficial, 2005a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. Brasília: Imprensa Oficial, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da educação básica. Brasília: Imprensa Oficial, 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Imprensa Oficial, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Imprensa Oficial, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**. Institui o Programa Universidade para Todos – PROUNI; regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 2005b. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/453107.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

_____. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília: Imprensa Oficial, 2009a. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm>. Acesso em: 26 set. 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Imprensa Oficial, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 2013a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Federal da Educação. **Parecer nº 161/1986**. Reformulação do curso de Pedagogia. Brasília: MEC, 1986.

_____. _____. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 35, de 5 de novembro de 2003**. Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf>. Acesso em: 29 set. 2016.

_____. _____. _____. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 1, de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília: MEC, 2016b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=35541-res-cne-ces-001-14032016-pdf&category_slug=marco-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. _____. _____. _____. **Resolução nº 2, de 13 de maio de 2016**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior para Funcionários da Educação Básica. Brasília: MEC, 2016c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41081-rces002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. _____. _____. Conselho Pleno. **Parecer nº 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. _____. _____. _____. **Parecer nº 3, de 21 de fevereiro de 2006**. Brasília: MEC, 2006b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. _____. _____. _____. **Parecer nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: MEC, 2005c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

_____. _____. _____. _____. **Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC, 2006c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. _____. _____. _____. **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. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. _____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2014**: Notas Estatísticas Censo da Educação Superior 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____. _____. _____. **Censo da Educação Superior 2014**: Sinopse_ educação_ superior_ 2014. Atualizado em 3 de fevereiro de 2016. Brasília: MEC, 2016d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

_____. _____. _____. **Censo da Educação Superior 2015**: Sinopse_ educação_ superior_ 2015. Atualizado em 20 de outubro de 2016. Brasília: MEC, 2016e. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

_____. _____. _____. **Instrução Normativa nº 1, de 14 de janeiro de 2013**. Dispõe sobre os procedimentos do fluxo dos processos de regulação de reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade EaD. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/legislacao_normas/2013/instrucao_normativa_n_1_de_14012013.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. _____. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**. Brasília: MEC, ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. _____. _____. **Relatório de Gestão 2009**. Brasília: MEC, 2009c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16182-relatorio-gestao-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 set. 2016.

_____. _____. Secretaria de Educação Superior. Comissão Assessora para Educação a Distância. **Relatório (Portaria MEC nº 335, de 6 de fevereiro de 2002)**. Brasília: MEC, 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Portaria Ministerial nº 335, de 6 de fevereiro de 2002**. Brasília: MEC, 2002c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/P335.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2016.

Instituições

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Centro de Educação a Distância (CEAD). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância UDESC/CEAD**. Florianópolis: UDESC/CEAD, 2015. Disponível em: <<http://www.cead.udesc.br/?id=363>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

UNIVERSIDADE PAULISTA. **UNIP EaD - Apresentação**. São Paulo, 2017a. Disponível em: <<http://www.unip.br/ead/institucional/apresentacao>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **UNIP EaD – Dúvidas frequentes**. São Paulo, 2017b. Disponível em: <http://www.unip.br/ead/institucional/duvidas_frequentes>. Acesso em: 12 jan. 2017.

_____. **UNIP EaD – Sistema de ensino**. São Paulo, 2017c. Disponível em: <http://www.unip.br/ead/institucional/sistema_de_ensino>. Acesso em: 12 jan. 2017.

APÊNDICE A – Carta de apresentação para a realização da pesquisa

Eu, Maria da Conceição Oliveira Santos, aluna regularmente matriculada na Universidade Católica de Santos, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Linha de Pesquisa I (Formação e Profissionalização Docente), estou desenvolvendo o projeto de pesquisa: **“O estágio na formação do pedagogo em cursos de educação a distância”**, sob a orientação da Prof.^a Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto, tendo como Agência Financiadora o Programa Mestre-Aluno/Prefeitura Municipal de Santos, e venho, mui respeitosamente, requerer a autorização de Vossa Senhoria para a realização da pesquisa junto aos professores da rede pública do município de Santos.

Serão necessárias a aplicação de questionário e a realização de entrevista com professores atuantes na rede, formados em Pedagogia a distância.

No questionário e na entrevista, serão abordadas questões referentes ao período de estágio obrigatório no curso de Pedagogia e a aprendizagens de docência com a realização do estágio.

Esta carta segue acompanhada de dois anexos.

Atenciosamente,

Maria da Conceição Oliveira Santos
Aluna de Mestrado e participante do Programa Mestre-Aluno

Prof.^a Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto
Professora Orientadora
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, Maria da Conceição Oliveira Santos, aluna regularmente matriculada na Universidade Católica de Santos, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Linha de Pesquisa I (Formação e Profissionalização Docente), estou realizando uma pesquisa sobre a formação do pedagogo em EAD, “**O estágio na formação do pedagogo em cursos de educação a distância**”, sob a orientação da Prof.^a Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto.

A pesquisa tem por objetivo investigar o processo de estágio no curso de Pedagogia a distância, analisando questões referentes ao período de estágio obrigatório e à aprendizagem da docência com a realização do estágio.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de aplicação de questionário e realização de entrevistas.

Os dados coletados serão mantidos em sigilo e apenas utilizados para fins de pesquisa.

Sua contribuição será importante para o desenvolvimento da educação e, especificamente, da temática deste estudo.

O (a) Sr. (a) poderá desistir de participar desta pesquisa em qualquer fase, como também não terá despesa e nenhuma remuneração.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador, no endereço de *e-mail*<santosconceicao2007@gmail.com> ou no telefone (13) 99701-0090.

Este documento, emitido em duas vias, será assinado pelo pesquisador e pelo participante, permanecendo cada um com uma via.

Consentimento

Eu, _____, recebi todas as informações sobre os objetivos da pesquisa e sobre a minha colaboração. Em vista das condições apresentadas acima, concordo em participar da pesquisa.

Local: _____ *Data:* ____ / ____ / ____

Assinatura do participante _____

Assinatura do pesquisador _____

APÊNDICE C – Modelo de questionário**1. Gênero:**

Masculino () Feminino ()

2. Faixa etária:

a) 21 a 30 anos ()

b) 31 a 40 anos ()

c) 41 a 50 anos ()

d) acima de 50 anos ()

3. Esta é a sua primeira graduação em curso superior?

Sim () Não ()

4. Há quanto tempo você estava sem estudar, quando decidiu procurar o curso de Pedagogia na modalidade a distância (EAD)?

() de 1 a 3 anos

() de 3 a 6 anos

() de 6 a 9 anos

() 10 anos ou mais

5. O que o motivou a fazer o curso de Pedagogia em EAD?

6. Você atua como:

() docente

() gestor

() gestor/docente

() outra função. Qual? _____

7. Se docente:

a) Há quantos anos atua no Magistério? _____

b) Em que tipo de instituição? Pública () Privada ()

8. A formação em Pedagogia a distância lhe dá suporte para a prática docente?

9. Você considera que o curso de Pedagogia em EAD forma um profissional apto para atuar com crianças a partir de 4 (quatro) meses até o quinto ano escolar e também na gestão das mesmas? Comente a sua opinião.

10. No seu curso de Pedagogia EAD, você teve/tem oportunidade de trocar experiências/dialogar com seus colegas sobre seus anseios e dificuldades durante o estágio e o curso?

() Sim () Não

Comente: _____

11. Durante os estágios, você recebeu orientações suficientes para realizar um estágio tranquilo?

() Sim () Não

12. Descreva como foi o seu período de estágio, incluindo os seguintes elementos:

- orientação
- supervisão
- documentação (autorização para estágio)
- escola receptora/acolhimento

- aproveitamento pessoal/profissional

13. A carga horária do estágio foi suficiente para você conhecer o ambiente escolar?
Comente o que pensa a respeito dessa carga horária.

14. Em qual universidade você realizou o curso de Pedagogia a distância?

SÓ PARA NOS CONHECERMOS MELHOR E MANTERMOS CONTATO:

(Esta parte não entrará na pesquisa)

Nome: _____

Contato: _____

Local de trabalho: _____

Obrigada,

MARIA DA CONCEIÇÃO OLIVEIRA SANTOS

santosconceicao2007@ig.com.br

santosconceicao2007@gmail.com.br

“Escolhe um trabalho de que gostes e não terás que trabalhar nem um dia na tua vida”

(Confúcio)

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista semiestruturada

Questões norteadoras

1. Fale um pouco sobre o seu curso de Pedagogia na modalidade a distância.

Questões complementares: expresse o seu ponto de vista sobre o curso. Por que escolheu o curso nesta modalidade? Seus objetivos de formação foram atingidos?

2. Como você vê a formação do profissional no curso de Pedagogia EAD e a sua atuação docente? Você consegue identificar contribuições do estágio na sua formação profissional? Quais?

3. Fale sobre o estágio no seu curso de Pedagogia EAD.

4. Fale sobre a orientação que você recebeu para a realização do estágio.

Questões complementares: local das orientações (universidade, ambiente virtual), tipo (videoaula, presencial, texto), mediação (professor, supervisor de estágio, tutor)?

5. Qual foi o seu local de estágio?

Questões complementares: tipo de instituição (escola pública, filantrópica, particular, universidade, ONG), houve supervisão ou acompanhamento?

6. Você se lembra como era dividida a carga horária e quantas horas você fez de observação? Havia atividade de estágio nas aulas presenciais ou na plataforma?

7. No seu estágio, houve a possibilidade de aproveitamento para realização de pesquisa?

8. Para você, estudar na modalidade EAD pode desenvolver uma atitude reflexiva entre a teoria e a prática?

APÊNDICE E – Quadros da pesquisa

QUADROS REFERENTES AOS QUESTIONÁRIOS

Motivação para escolha do curso de Pedagogia na modalidade EAD

Quadro 1 - Tema: “Motivação para escolha do curso de Pedagogia na modalidade EAD”.

(continua)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da resposta do sujeito da pesquisa	Destaques pertinentes
Rita	<i>Era um curso que atendia às minhas necessidades na época, já que possuía flexibilidade nos horários de estudos e valores bastante acessíveis.</i>	Atendia às necessidades. Flexibilidade de horário. Valor das mensalidades.
Lúcia	<i>Sempre achei que tinha aptidão para trabalhar nesta área. Resolvi fazer o curso a distância, por poder organizar melhor os meus horários e poder estudar sem sair de casa.</i>	Flexibilidade de horário e local de estudos.
Paty	<i>Escolhi Pedagogia porque gosto do universo escolar, e EAD pela flexibilidade dos horários e por não precisar frequentar a sala de aula diariamente.</i>	Flexibilidade de horário e local de estudos.
Carina	<i>O Plano Nacional estipulou prazo para os professores fazerem a graduação.</i>	Adequação profissional ao ensino superior, conforme exigência do MEC.
Amanda	<i>O valor e a modalidade.</i>	Valor da mensalidade e modalidade de ensino.
Aninha	<i>O curso de Pedagogia em EAD possibilita maior flexibilidade de horário para estudar e, conseqüentemente, uma maior adaptação à minha rotina. Como o conteúdo fica disponível aos alunos, há possibilidade de assistir às aulas e estudar no meu próprio ritmo.</i>	Flexibilidade de horário e local de estudos, respeitando o ritmo do aluno.
Ana	<i>Escolhi a Pedagogia EAD por falta de tempo para frequentar a sala de aula.</i>	Flexibilidade de horário e local de estudos.
Marta	<i>Aprofundar meus conhecimentos e me adequar à legislação, pois eu estava em atuação na docência apenas com o curso de Magistério.</i>	Aperfeiçoamento profissional e adequação profissional ao ensino superior, conforme exigência do MEC.
Camila	<i>A comodidade de estudar em casa.</i>	Flexibilidade de horário e local de estudos.
Ruth	<i>Devido à facilidade de estudos que a modalidade EAD apresenta no quesito de tempo, sendo do aluno a inteira responsabilidade pela participação nas aulas, bem como pela elaboração dos projetos, trabalhos etc.</i>	Flexibilidade de horário e local de estudos.

(conclusão)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da resposta do sujeito da pesquisa	Destaques pertinentes
Junior	<i>Sentia-me muito rígido no meu trabalho como docente na escola onde atuava. Busca de novos conhecimentos na área da Educação, para desenvolver um melhor trabalho em sala de aula.</i>	Aperfeiçoamento profissional.
Gabi	<i>Já trabalhava na área. O curso veio complementar minha formação.</i>	Aperfeiçoamento profissional.
Dani	<i>Primeiramente, tentei fazer na modalidade presencial. Por não ter nenhuma instituição que oferecesse no horário matutino, optei pela EAD.</i>	Falta de opção de curso no período matutino.
Bia	<i>Pelo fato de trabalhar na área da Educação, me identifiquei com a profissão.</i>	Identificação com a profissão. Não justificou a escolha da modalidade EAD.
Suely	<i>A praticidade de estudar nos horários disponíveis da minha rotina.</i>	Flexibilidade de horário e local de estudos.

Formação e prática docente

Quadro 2 - Tema: “Formação e prática docente”.

(continua)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da resposta do sujeito da pesquisa	Destques pertinentes
Rita	<i>Sim. Encontramos algumas dificuldades nesse tipo de curso, no entanto, depende só de você para tornar o curso eficiente e proveitoso, que dará suporte para o profissional da educação.</i>	Aluno autodidata.
Lúcia	<i>Sim. Pois, assim como no curso presencial, os conteúdos são aprovados pelo MEC.</i>	Formação embasada em conteúdos.
Paty	<i>Sim, pois você tem todas as ferramentas de um curso presencial. Tudo depende do seu comprometimento e dedicação.</i>	Identifica a presença de todas as ferramentas de um curso presencial. Acredita que o diferencial do curso seja a dedicação do aluno.
Carina	<i>Sim.</i>	Considera a formação.
Amanda	Não respondeu.	–
Aninha	<i>A formação em EAD oferece um suporte técnico que dá alicerce, desenvolvendo uma atitude reflexiva que associa a teoria à prática, buscando subsídios nos diversos campos do conhecimento (disciplinas estudadas).</i>	Oferece subsídios à prática por meio de suporte técnico. Desenvolve atitude reflexiva que associa teoria à prática.
Ana	<i>A formação EAD é rica em aportes teóricos, oferecendo ao estudante a certificação completa dentro das exigências do MEC, porém, a prática docente é diária e um bom profissional tem que buscar formação continuada, reconhecendo suas limitações e buscando melhorias em sua prática.</i>	Formação rica em aportes teóricos. Certificado reconhecido pelo MEC. Reconhece a necessidade de aperfeiçoamento profissional para a prática docente.
Marta	<i>Sim. Em relação ao embasamento teórico, é legal na área da Educação. Entretanto, na formação docente, ganhei experiência maior no curso de Magistério.</i>	Valoriza o embasamento teórico. Compara ao Magistério, no qual valoriza a experiência.
Camila	<i>Sim. Pois o material didático e o suporte on-line foram de boa qualidade, juntamente com a minha dedicação.</i>	Valoriza o suporte <i>on-line</i> , o material didático e a dedicação do aluno.
Ruth	<i>Sim, sabendo trabalhar concomitantemente a teoria e a prática, saímos com um suporte necessário, a princípio.</i>	Trabalho concomitante entre teoria e prática oferece suporte para iniciar a carreira docente.
Junior	<i>Inicialmente, o conhecimento de novos conceitos me possibilitou entender um pouco mais do ambiente em sala de aula (análise da parte conceitual). Parte prática (estratégias), não me deu nenhum suporte, visto que não cumpri de forma integral, somente com a entrega das documentações necessárias.</i>	Valoriza o aporte teórico e reconhece fragilidades na parte prática do curso.

(conclusão)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da resposta do sujeito da pesquisa	Destaques pertinentes
Gabi	<i>Sim. O curso de Pedagogia dá suporte para a minha prática diária.</i>	Considera que o curso oferece suporte para a prática diária.
Dani	<i>Em relação à teoria sim, mas, quanto à prática, saí da faculdade com muita insegurança, me sentia ainda despreparada para enfrentar a sala de aula.</i>	Considera o suporte teórico e encontra fragilidades na parte prática oferecida no curso. Começou a carreira docente com o sentimento de despreparo para a função.
Bia	<i>Dá suporte teórico e embasamento inicial.</i>	Valoriza o suporte teórico e reconhece como formação inicial.
Suely	<i>Sim, pois a grade é a mesma da graduação presencial. A diferença é que a presencial tem que ir todos os dias na universidade. No curso a distância, posso assistir às aulas no vídeo, nos horários disponíveis da minha rotina.</i>	Considera semelhanças com o curso presencial, diferenciando pela comodidade de escolher os momentos ideais para estudar.

Aptidão para o trabalho docente

Quadro 3 - Tema: “Aptidão para o trabalho docente”.

(continua)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da resposta do sujeito da pesquisa	Destques pertinentes
Rita	<i>Se o estudante, durante o curso, tiver comprometimento com as matérias, fóruns, leituras complementares, e tiver disciplina com horários de estudo e entrega de atividades, acredito sim que esse futuro profissional tenha potencial de atuação na educação básica.</i>	O curso atingiu o seu objetivo na formação docente. Demonstrou que o esforço e a dedicação do aluno fazem a diferença na EAD.
Lúcia	<i>Sim, se aluno realmente tiver disposição em ser um bom profissional e amor ao que escolheu fazer, e se dedicar em estar sempre aprendendo algo mais, com certeza ele estará apto a trabalhar, seja formado em EAD ou em curso presencial.</i>	O curso atingiu o seu objetivo na formação docente. Demonstrou que o esforço e a dedicação do aluno fazem a diferença, independentemente da modalidade do curso.
Paty	<i>O que torna um profissional apto é a sua dedicação, é o comprometimento. O curso te dá uma direção, mas o profissional só é desenvolvido na prática.</i>	Valoriza o desenvolvimento do profissional na prática, no percurso da carreira docente, considerando a formação inicial apenas como direção/autorização de como iniciar a carreira.
Carina	<i>Forma teoricamente, desde que o formando tenha levado o curso a sério, cumprindo horas de estudo, estágios, fóruns etc., o que nem sempre acontece.</i>	Considera a formação teórica, se o aluno for dedicado.
Amanda	<i>Em minha opinião, nem o curso de Pedagogia em EAD nem o presencial estão formando o profissional. Se compararmos o Magistério com a faculdade, o Magistério é mais objetivo e significativo. O curso de Pedagogia precisa ser reformulado. *(infelizmente, não fiz o Magistério).</i>	Faz críticas aos cursos de Pedagogia. Considera que nenhuma modalidade está conseguindo formar um profissional apto para atuar na educação básica de acordo com o que se propõe.
Aninha	<i>Para o educador, é fundamental uma formação inicial de qualidade, porém, essa formação tem que ser contínua e reflexiva. Sendo assim, deve formar um profissional com embasamento para buscar sempre aprimoramento. Cada fase da educação básica apresenta suas peculiaridades em todos os aspectos. Acredito, porém, que, independente da modalidade do curso, o profissional se tornará apto na sua prática docente, acompanhado de constante aprimoramento.</i>	Considera a formação continuada necessária para complementar qualquer curso de formação inicial a professores. Valoriza a prática docente como aptidão para o trabalho.
Ana	<i>Considero que o curso autoriza o professor para atuar em todas estas áreas. Durante a sua atuação, o mesmo vai descobrir quais são suas habilidades e deverá buscar aperfeiçoamento. Ser educador onera muitas competências que precisam ser adquiridas, por isso, o curso deve ser instigante o suficiente para que o profissional se descubra entendedor de suas dúvidas. Só um professor reflexivo de sua prática descobre o que ainda não sabe e percebe o quão é capaz de aprender.</i>	Considera que o curso autoriza o início da atuação docente e que o educador se descobre e se reinventa durante a sua prática, mas depende do curso de formação para desenvolver um olhar voltado para as suas necessidades.

(conclusão)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da resposta do sujeito da pesquisa	Destaques pertinentes
Marta	<i>Na gestão, acredito que sim, na questão administrativa. Na gestão de pessoal, não. Para atuar com crianças, não. Falta, em minha opinião, o preparo para o acolhimento dos pequenos e para a docência dos maiores, de 5 a 10 anos.</i>	Acredita que o curso forma para gestão, mas quanto à atuação com as crianças, fica devendo em termos de acolhimento e docência.
Camila	<i>Sim. Desde que o aluno se empenhe, dedique-se, pois o curso EAD fornece suporte para que o profissional saia capacitado.</i>	Acredita na formação EAD, considerando o empenho e a dedicação do aluno.
Ruth	<i>Sim, ele prepara com o mesmo intuito do curso presencial, porém o empenho e a disciplina do aluno, por sua vez, tornam o curso mais exigente, principalmente em relação a avaliações, trabalhos etc.</i>	Acredita na formação EAD. Considerando o empenho e a dedicação do aluno, esta modalidade exige mais do aluno.
Junior	<i>Não. Visto que apresenta diversos conceitos e definições em diversas áreas, porém peca na questão prática (estágio). Não existe nenhum controle em relação aos estágios realizados, então o trabalho em sala de aula fica comprometido no estágio. Não estou generalizando, mas a maioria dos estágios ocorreu de forma única e exclusivamente documental (com a entrega dos relatórios finais).</i>	Considera que a formação EAD não prepara o professor para a sala de aula, porque falta acompanhamento da prática. Os estágios não foram acompanhados e o professor teve contato com muitos colegas que não realizaram de forma correta os mesmos, comprometendo a qualidade do professor formado nesta modalidade.
Gabi	<i>A Pedagogia ainda não é suficiente para atuar em todas as áreas. O ideal seria que o curso de Magistério ainda fosse válido.</i>	Não acredita no potencial dos cursos de Pedagogia. Declara sentir saudades do formato de curso do Magistério.
Dani	<i>Eu tinha apenas um encontro semanal, portanto, muitas vezes, não conseguia sanar minhas dúvidas, tendo que buscar conhecimentos através de pesquisas em livros e internet. Portanto, o curso deu bastante embasamento teórico, mas senti falta da prática.</i>	Muito embasamento teórico e pouca prática.
Bia	<i>Prepara o profissional para o início da carreira, sendo necessário um aperfeiçoamento futuro.</i>	Preparo para iniciar a carreira.
Suely	<i>Sim, em minha opinião, só conclui o curso quem gosta, para isso temos o estágio. O aluno tem que cumprir todos os estágios, por isso eu acredito que o profissional pode atuar na área.</i>	Acredita no potencial do curso, se o aluno for responsável em sua formação, considerando aptidão para a área escolhida e responsabilidade com a sua formação teórica e prática, e realizando todos os estágios conforme solicitado.

Troca de experiências durante as aulas / Comentários dos professores

Quadro 4 - Tema: “Troca de experiências durante as aulas” / “Comentários dos professores”.

(continua)

Sim		Não
11		04
Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da resposta do sujeito da pesquisa	Destques pertinentes
Rita	<i>Trabalhava com outras estudantes do curso, isso facilitou a troca de experiências, nas dúvidas e nas dificuldades.</i>	Troca de experiências fora da universidade.
Lúcia	<i>Sim, nos reunimos com frequência para tirar algumas dúvidas, uns dos outros. Com isso, nos ajudamos mutuamente.</i>	A troca de experiências acontecia com frequência.
Paty	<i>Tive a oportunidade de conhecer pessoas que fazem o curso e montar grupos de estudo.</i>	Grupo de estudos organizado pelos próprios alunos.
Carina	<i>Na sala virtual, tínhamos, além dos fóruns, bate-papo e trabalhos em grupo a serem postados no portfólio.</i>	Troca de experiências no ambiente virtual.
Amanda	<i>Tivemos as mesmas dificuldades.</i>	Encontrou dificuldades.
Aninha	<i>O curso em EAD possibilita algumas ferramentas de interação virtual e encontros no polo.</i>	Troca de experiências no ambiente virtual e no polo presencial.
Ana	<i>Durante o curso, tivemos poucas oportunidades para discussão de temas. Na maioria das vezes, os encontros no polo eram para assistir videoaula e a nossa tutora era apenas para interagir com o DVD. Durante os estágios, a comunicação foi somente por meio da plataforma, com interação on-line. O diálogo era difícil, com respostas ríspidas, e, em toda a Baixada Santista, apenas um município tinha o convênio de estágio assinado com a Prefeitura. Fazer estágio corretamente, com tudo documentado, foi um desafio que consegui cumprir.</i>	Poucas oportunidades para discussão de temas pertinentes à formação docente. Pontua o diálogo na plataforma como difícil e aponta dificuldades para a realização de um estágio legalizado, com autorização das Secretarias de Educação dos municípios da Baixada Santista.
Marta	<i>Havia a ferramenta “FÓRUM”, onde os diálogos eram ricos.</i>	Valoriza o diálogo nos fóruns.
Camila	<i>Sim, pois havia um suporte da coordenação e encontros.</i>	Recebia suporte da coordenação e também havia encontros.
Ruth	<i>No polo de apoio presencial, havia mais duas colegas que também estavam cursando Pedagogia, o que contribuía muito. Por outro lado, muitas vezes, me senti meio solitária.</i>	Discussão no polo presencial e também com colegas com quem tinha afinidade. Mas, mesmo assim, ainda se sentia solitária.
Junior	<i>Foram poucos encontros. Os únicos contatos foram para a realização do TCC.</i>	Poucos encontros.

(conclusão)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da resposta do sujeito da pesquisa	Destaques pertinentes
Gabi	<i>Não. Existe oportunidade apenas on-line, por meio de fórum.</i>	Somente <i>on-line</i> .
Dani	<i>Nós conseguíamos trocar experiências nos encontros presenciais e nos fóruns feitos na plataforma virtual.</i>	Troca de experiências nos encontros no polo e na plataforma <i>on-line</i> .
Bia	<i>Não tive contato com os alunos da turma. Tive que interpretar e realizar tudo sozinha. O suporte dado pela faculdade não foi suficiente.</i>	Sem encontros presenciais, considerou insuficiente o suporte oferecido pela universidade.
Suely	<i>Sim, troco experiências com colegas da plataforma EAD e com tutores.</i>	Troca de experiências na plataforma com colegas e tutores.

Orientações para realizar o estágio com tranquilidade

Quadro 5 - Tema: “Orientações para realizar o estágio com tranquilidade”.

Sim	Não
07	08

Descrição do período de estágio obrigatório supervisionado

Quadro 6 - Tema: “Descrição do período de estágio obrigatório supervisionado”.

(continua)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da resposta do sujeito da pesquisa	Destaques pertinentes
Rita	<i>Não tive dificuldades quanto a orientações e documentação, porque já sabia todos os procedimentos “burocráticos” para a realização do estágio, devido ao curso do Magistério realizado anteriormente. Porém, achei deficientes as informações e orientações do meu curso. Quanto às escolas e professores, todas me acolheram muito bem. Para mim, o estágio foi importante, porque, por meio dele, pude decidir por qual modalidade de ensino seguir.</i>	Considerou deficientes as informações e orientações para o estágio. Sentiu-se bem acolhida na escola receptora do estágio. Considerou o estágio de alta relevância para definir a sua área de atuação.
Lúcia	<i>No período em que fiz meu estágio, pude assimilar bem a organização de uma sala de aula, pois fui bem orientada pelos profissionais que me acolheram. Tive um bom aproveitamento pessoal e profissional, pois é com a prática que conseguimos realmente entender tudo o que foi estudado.</i>	Sentiu-se bem orientada pelos profissionais que observou durante o estágio. Considera o momento da prática como oportunidade para compreender a teoria.
Paty	<i>Ainda não realizei os estágios.</i>	Ainda em curso.
Carina	<i>Para mim, o caminho foi mais fácil, porque eu já lecionava. O que mais me deu trabalho foi a parte de administração, devido ao horário. Mas para quem não tem acesso à escola, creio que seria um pouco mais trabalhoso, visto que as escolas não são receptivas com as pessoas desconhecidas, aceitando geralmente só quem tem indicação.</i>	Considerou o estágio tranquilo, por ter acesso à escola. Encontrou dificuldades pessoais, devido ao horário do estágio de gestão.
Amanda	<i>Esta foi a melhor parte do curso. A creche em que fiz meu estágio foi acolhedora. Passei por todas as faixas etárias e tive apoio das professoras da sala. A documentação foi preenchida e assinada no término do estágio, sem problemas. Orientação só da faculdade e não houve supervisão. Aproveitamento total.</i>	Recebeu orientações da faculdade. Conseguiu realizar o estágio a contento na sala de aula e preencher a documentação necessária.
Aninha	<i>Durante o período de estágio, fui bem acolhida pelos docentes e equipe, que me possibilitaram uma maior colaboração e participação neste processo, onde tive a oportunidade de deixar de ser apenas observadora para me integrar nas diversas atividades escolares, interagindo com professores e alunos. Estou me referindo ao estágio da educação infantil, pois o estágio do ensino fundamental será realizado neste semestre.</i>	Sentiu-se bem acolhida e teve a oportunidade de ajudar no trabalho docente durante o período de observação.

(continuação)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da resposta do sujeito da pesquisa	Destaques pertinentes
Ana	<i>Durante meu estágio, enfrentei alguns tropeços, devido à falta de tempo, pois, mesmo atuando na educação infantil e no ensino fundamental, como funcionária pública efetiva, ainda fui obrigada a realizar os estágios nestas áreas. Até tive um desconto de 50% da carga horária. Quando fui à SEDUC do município em que trabalhava para assinar a documentação do estágio que a escola me pediu, descobri que a universidade não tinha convênio com a mesma. Procurei a universidade, que me pediu para esperar ou pedir para alguém assinar meu estágio. Após aguardar, quase findando o semestre, precisei procurar outra Prefeitura para estagiar, mas o meu estágio, de fato, não aconteceu.</i>	Profissional do Magistério questiona a necessidade de realizar o estágio e ainda aponta fragilidades da universidade em relação ao convênio que dá permissão para os alunos estagiarem nas unidades de educação.
Marta	<i>Orientação: apenas inicial. Supervisão: não houve. Documentação: organizada. Escola receptora: bom acolhimento. Aproveitamento: não acrescentou nada à minha prática.</i>	Orientação inicial, sem supervisão. Não reconhece o estágio como parte valorativa em sua formação.
Camila	<i>Durante o estágio, houve suporte para todas as dúvidas e esclarecimentos. Quanto à escola receptora, realizei o estágio em uma escola na qual já trabalhava como agente administrativo. O estágio é de suma importância para a vivência escolar (rotina, convivência social) e, principalmente, como experiência de docente.</i>	A universidade ofereceu acompanhamento durante o estágio, esclarecendo todas as dúvidas.
Ruth	<i>As orientações eram disponibilizadas na plataforma, sendo necessário acessar e assistir à videoaula com as devidas explicações, tanto para localizar um local para estágio como para o preenchimento das fichas. Não houve barreiras quanto à recepção da escola em meu acolhimento, é como se elas já estivessem acostumadas com esse tipo de processo. Sem dúvidas, há aproveitamento em todos os quesitos. O estágio é uma parte essencial do processo para formação do pedagogo. É por meio do estágio que ele consegue visualizar de forma mais clara as diversas maneiras de atuação do pedagogo.</i>	Recebeu orientações na plataforma para todo o processo de estágio. A escola receptora fez um acolhimento que agradou. Considera o estágio como parte essencial do processo de formação do pedagogo. “É por meio do estágio que ele consegue visualizar de forma mais clara as diversas maneiras de atuação do pedagogo.”
Junior	<i>Realizei os estágios de forma documental. A direção de uma escola assinou meus documentos. Não precisei cumprir horários.</i>	Não fez observações durante o estágio. Conseguiu uma escola onde os profissionais assinaram a documentação.
Gabi	<i>A orientação da faculdade é na plataforma para orientação e tirar dúvidas. A supervisão está sempre on-line para tirar as dúvidas. A escola me deu um bom acolhimento, tanto por parte da direção, como das professoras que foram participantes no meu estágio.</i>	Orientação na plataforma e professor on-line disponível. Considera bom o acolhimento que recebeu das professoras e gestores da escola.

(conclusão)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da resposta do sujeito da pesquisa	Destaques pertinentes
Dani	<i>Tive a orientação da professora tutora. Recebi todas as informações necessárias para conseguir realizá-lo, inclusive o passo a passo do preenchimento da documentação. Senti-me acolhida na escola onde realizei os estágios; lá pude ter realmente certeza de que caminhava para a profissão que me faria realizada.</i>	Orientação com a professora tutora, inclusive com o passo a passo para preencher a documentação. Vê o estágio como o ponto de encontro com a profissão que desejava.
Bia	<i>Só realizei a prática (observação) do estágio na educação infantil. Fui bem acolhida pela assistente de direção e professoras. Acompanhei a rotina durante os dias de estágio e aprendi bastantes coisas que poderão ser aproveitadas na minha área profissional. Os estágios do ensino fundamental e de gestão não foram possíveis de realizar devido à incompatibilidade do horário de trabalho. A pessoa (diretora) que aceitou assinar meu estágio tinha conhecimento do meu trabalho com os alunos.</i>	Valoriza o acolhimento da assistente de direção. Revela que não conseguiu cumprir toda a jornada de estágio.
Suely	<i>As orientações foram feitas na plataforma EAD, assistindo às videoaulas. As supervisões foram feitas pelos tutores do estágio, cada um na sua especialidade. As documentações foram impressas da plataforma entregue à escola e digitalizadas para averiguação e autorização dos tutores para efetivação no estágio. Quanto às escolas, fui bem acolhida e recebida por todos os funcionários. Foi uma experiência muito boa de crescimento profissional e pessoal, pois, participando dos estágios, corriji alguns erros e agreguei atividades.</i>	Orientações na plataforma e videoaula. Supervisão realizada por tutores de estágio. Pode-se perceber que houve acompanhamento do estágio. Aponta crescimento pessoal e profissional. “Foi uma experiência muito boa de crescimento profissional e pessoal, pois, participando dos estágios, corriji alguns erros e agreguei atividades”.

Carga horária do estágio obrigatório supervisionado

Quadro 7 - Tema: “Carga horária do estágio obrigatório supervisionado”.

(continua)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da resposta do sujeito da pesquisa	Destaques pertinentes
Rita	<i>Sim. Pelo fato de já trabalhar na área da Educação, durante o estágio fui dispensada de cumprir a carga completa exigida. Acredito ser justo, pois já exercia a função de docente e, portanto, vivenciava diariamente tudo o que era necessário observar numa sala de aula no estágio.</i>	Por ser docente, obteve dispensa de parte da carga horária do estágio. Considera suficiente.
Lúcia	<i>Sim, é uma carga horária organizada, e, no período em que fiz o meu estágio, acredito que foi suficiente para que eu pudesse conhecer as práticas. Também pude sentir como é estar em sala de aula com as crianças.</i>	Considera suficiente. Teve contato com as práticas e o convívio na sala de aula.
Paty	<i>Ainda não realizei estágios.</i>	–
Carina	<i>Creio que sim.</i>	Considera suficiente.
Amanda	<i>Seria o suficiente, se eu tivesse disponibilidade de horário.</i>	Considera suficiente, mas não realizou.
Aninha	<i>Como a minha experiência profissional é voltada para o ensino fundamental, o estágio da educação infantil me proporcionou agregar novos conhecimentos e refletir sobre minha prática, conhecendo as peculiaridades das fases que antecedem o ensino fundamental (1º ao 5º ano). Sendo assim, a carga horária foi suficiente.</i>	Considera suficiente. Pontua a oportunidade de conhecer outras faixas etárias atendidas pelo pedagogo, que não faziam parte da sua rotina. “O estágio da educação infantil me proporcionou agregar novos conhecimentos e refletir sobre minha prática, conhecendo as peculiaridades das fases que antecedem o ensino fundamental (1º ao 5º ano).”
Ana	<i>A carga horária foi suficiente (para observação), mas considero o formato do estágio só de observação ineficaz. Só no exercício da prática o aluno pode suscitar dúvidas, observar o que é importante. Atuar amparado por uma boa orientação seria consolidar a formação do professor. Com a atuação, o estagiário precisaria de mais tempo para melhor entrosamento com os alunos e estabelecimento de vínculos com o grupo.</i>	Considera o estágio de observação ineficaz. Menciona o estágio de atuação em sala de aula.
Marta	<i>A carga horária é insuficiente para a quantidade de habilitações que o curso de Pedagogia oferece.</i>	Considera a carga horária insuficiente pela complexidade do curso.
Camila	<i>Sim, pois é uma experiência.</i>	Considera suficiente.

(conclusão)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da resposta do sujeito da pesquisa	Destaques pertinentes
Ruth	<i>Sim, suficiente. Penso que poderia haver alguma redução na carga horária, se professor, dessa forma, facilitaria a conclusão do estágio no devido período, sem muita correria. Não é a carga horária que fará dele um bom pedagogo ou não.</i>	Considera que deveria ter desconto das horas de estágio para quem tem experiência na área. “Não é a carga horária que fará dele um bom pedagogo.”
Junior	<i>A carga horária, se for cumprida na escola, é suficiente. Mas, no meu caso, não estagiei de forma prática. Meus documentos foram assinados para eu completar esta fase.</i>	Considera suficiente, mas não fez o estágio.
Gabi	<i>Sim. A carga horária foi o suficiente para o aprendizado. Acho que poderia ser dispensado do estágio quem já trabalha na área.</i>	Considera que deveria ter desconto das horas de estágio para quem tem experiência na área.
Dani	<i>Sim. A carga horária foi satisfatória para o meu aprendizado e também bem flexível, pois pude escolher os meses em que gostaria de realizá-lo.</i>	Carga horária suficiente e flexível. Escolheu os meses em que desejava estagiar.
Bia	<i>Sim. Foi suficiente, pois, nesse período, deu para adquirir um bom embasamento profissional.</i>	Carga horária suficiente. Considera que adquiriu um bom embasamento profissional.
Suely	<i>Sim, devido à carga horária, pude observar várias atividades, as quais agregaram na minha carreira.</i>	Carga horária suficiente. Valoriza o tempo de observação, agregando melhorias à sua carreira profissional.

QUADROS REFERENTES ÀS ENTREVISTAS

Curso de Pedagogia a distância

Quadro 8 - Tema: “Curso de Pedagogia a distância”.

(continua)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da fala do sujeito da pesquisa	Destaques pertinentes
Rita	<p><i>O meu curso complementou o Magistério, que foi um pouco melhor de conhecimento e aproveitamento do que o curso a distância, que me deixou algumas lacunas, deixou a desejar. Fica a critério do estudante buscar aperfeiçoar o que está aprendendo. No meu caso, que já havia cursado o Magistério, não fez muita diferença.</i></p> <p><i>O curso na modalidade EAD foi opção por já ter cursado o Magistério e trabalhar na área. O preço da mensalidade também influenciou a escolha. O meu objetivo com o curso é de atuar na educação infantil com as crianças menores.</i></p>	<p>Expectativa do campo de atuação, educação infantil (creche).</p> <p>Ensino superior como complemento do Magistério.</p> <p>Baixo custo (preço da mensalidade).</p> <p>Formação insuficiente.</p>
Gabi	<p><i>As aulas presenciais foram apenas no primeiro semestre, para entender como funciona o sistema e tirar algumas dúvidas. Eu tive aula presencial na disciplina de Estatística. Como eu tinha muitas dúvidas, acabei frequentando a aula presencial. O restante faço tudo no computador.</i></p> <p><i>Estatística foi uma exceção, porque era a disciplina em que os alunos demonstravam mais dificuldades.</i></p>	<p>Orientações para uso e manuseio da plataforma.</p> <p>Aulas de Estatística.</p>
Dani	<p><i>Iniciei meu curso em 2008, na modalidade semipresencial, todas as quartas-feiras, das 19h00 às 22h30min. Foi um curso bem difícil. Muitas pessoas pensam que é fácil por ser a distância, só que o que você não faz presencial, tem que fazer no computador. Tinha que ficar muitas horas no computador. No começo, eu imprimia as apostilas para conseguir ler em outros horários e aprender as matérias, porque só tinha atendimento com o tutor no dia do presencial.</i></p> <p><i>A tutora explicava somente o uso da plataforma. Nas matérias, se surgissem dúvidas, ela era aberta a esclarecer, mas ela só falava da plataforma.</i></p> <p><i>Eu terminei o curso com muitas dúvidas. Não sei diferenciar se esta insegurança é porque eu fiz o curso a distância ou se todo mundo que faz curso presencial também sai assim. Mas eu senti que o curso é totalmente diferente da realidade.</i></p> <p><i>Após a conclusão do curso, fui à busca da pós-graduação. Principalmente quando o assunto é inclusão, me senti totalmente despreparada.</i></p>	<p>Tutor: orientações para uso e manuseio da plataforma.</p> <p>Ausência do professor especialista.</p> <p>Semipresencial.</p> <p>Menciona ausência de curso de Pedagogia na região, no período matutino, na época de seus estudos.</p> <p>Formação insuficiente.</p> <p>Despreparo profissional.</p> <p>Solidão.</p>

(conclusão)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da fala do sujeito da pesquisa	Destaques pertinentes
	<p><i>A escolha da Pedagogia a distância foi porque eu não consegui fazer o curso presencial. Fiz o vestibular, passei, mas eles não conseguiram fechar uma turma para o período da manhã. Eu queria fazer Pedagogia e tinha que trabalhar para conseguir pagar. Minha única opção foi o curso em EAD.</i></p> <p><i>Considero que uma vez na semana não é suficiente para formar um professor. Deveria ser pelo menos três vezes. Só uma vez na semana você não consegue sanar suas dúvidas, é pouco tempo.</i></p> <p><i>Acho que as aulas deveriam ser com professores que ensinam as matérias (disciplinas), duas ou três matérias no dia. A tutora não conseguia responder às questões sobre as matérias, talvez porque ela nem fosse formada para todas as matérias.</i></p>	
Bia	<p><i>Foi um curso que escolhi devido à minha atuação. Já trabalho há oito anos na área da Educação, como auxiliar bibliotecária, e fiz o Magistério, por isso, foi uma escolha consciente. Nesse curso, é possível aproveitar bem a parte teórica. Na parte prática, deixa a desejar. Quanto à teórica, é bem abrangente.</i></p>	<p>Complemento do Magistério. Curso conteudista. Fragilidade nas práticas formativas.</p>
Aninha	<p><i>Foi um curso interessante, despertou mais a minha curiosidade em conhecer conteúdos novos para aplicar em sala de aula, me deu mais conhecimentos, despertou meu interesse em busca de novas didáticas, me ajudou muito na aprendizagem, ajudando a buscar formas diferentes, maneiras diferentes de trabalhar com a turma.</i></p>	<p>Ampliação de horizontes. Estímulo à curiosidade epistemológica. Transformação docente. Formação didática.</p>
Junior	<p><i>O curso de Pedagogia em EAD foi importante porque apontou situações que eu não tinha. Minha formação é Informática, na área de Exatas. Comecei lecionando na escola técnica de forma muito rígida com meus alunos. O curso de Pedagogia me possibilitou criar um novo olhar sobre a relação professor/aluno, aprendi o valor da escuta dos alunos. O curso me deu novas visões, abriu a minha mente. Apesar de o curso ter melhorado a minha visão de sala de aula, ainda senti algumas dificuldades. Com o passar do tempo, no avançar dos semestres, fui sentindo dificuldades na questão da prática. A maior parte do curso era teórica. Tinha videoaulas, mas a maior parte era teoria, com aulas-textos, onde precisava realizar as atividades. A meu ver, faltou a questão prática, como trabalhar uma sala de aula, como lidar com os alunos, como conhecê-los melhor, para estar atuando dentro de uma escola, de uma instituição de ensino onde temos pessoas tão divergentes, que são nossos alunos que lidamos no dia a dia.</i></p>	<p>Evidenciou práticas. Ampliou conhecimentos. Transformação docente. Formação didática. Ausência das práticas formativas.</p>

Formação do profissional x Atuação docente

Quadro 9 - Tema: “Formação do profissional x Atuação docente”.

(continua)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da fala do sujeito da pesquisa	Destques pertinentes
<p>Rita</p>	<p><i>Na educação infantil, onde atuo no momento (creche – crianças de 4 meses a 2 anos e 11 meses), as atividades são muito práticas. Meus aprendizados do Magistério voltados para prática, como as brincadeiras, as professoras colocavam a gente para praticar o que iríamos trabalhar, são muito utilizados. Na Pedagogia a distância, tive mais a parte teórica, leis, aquelas coisas um pouco maçantes. Posso dizer que a Pedagogia complementou o Magistério.</i></p> <p><i>No curso de Pedagogia, tinha disciplinas que tratavam da educação infantil. Essa parte era a que mais me atraía, as outras matérias era para obtenção de notas.</i></p> <p><i>Durante os estágios (fiz todos), aprendi muito com as professoras, que sempre me davam orientações e até mesmo atividades.</i></p> <p><i>Quando cursei Pedagogia, já atuava há dois anos na educação infantil, em outro município.</i></p> <p><i>No dia a dia da creche onde atuo, a gente acaba se acomodando. Fiz uma pós-graduação em educação infantil para me aprofundar.</i></p> <p><i>Para falar a verdade, me aprofundar, me aprofundar... Não! A única coisa que fiz após a faculdade de Pedagogia foi uma pós-graduação.</i></p> <p><i>Na Semana da Educação, tem vários cursos. Cabe ao professor procurar se encaixar dentro dos seus interesses. Sempre tem cursos voltados para educação infantil, focados em brincadeiras infantis e brinquedos construídos com sucatas, por exemplo.</i></p> <p><i>Eu tive professoras maravilhosas no estágio, elas até me davam atividades em papel, endereços de sites para pesquisa de como trabalhar com as crianças na creche. Foi muito rico.</i></p>	<p>Faz considerações ao aprendizado (práticas de ensino) do Magistério.</p> <p>Aprender para ensinar (praticar).</p> <p>Aprendizagem com os pares.</p> <p>Professor receptor/formador (estágio).</p> <p>Opções de formação em serviço: Ed. Inf. Creche (aprender para ensinar).</p>
<p>Gabi</p>	<p><i>Trabalho na área. Tem muitas coisas que vejo no dia a dia e tem outras que não. O curso é mais teórico.</i></p> <p><i>No estágio, teve a troca de experiências com as colegas no dia a dia.</i></p>	<p>Relaciona teoria e prática.</p> <p>Estágio: troca de experiência.</p>
<p>Dani</p>	<p><i>O curso EAD prepara o profissional na parte teórica, mas quando você chega à sala de aula, mesmo no estágio, não tem aquela prática, é só na sala de aula mesmo. Você sai um pouco despreparada.</i></p> <p><i>O primeiro contato com o ambiente de trabalho é no estágio, na educação infantil. Eu tive certeza de que eu iria gostar. Este era o campo em que eu realmente queria ficar.</i></p>	<p>Falha de conexão entre a teoria e a prática.</p> <p>Estágio: encontro da professora com a profissão docente.</p>

(conclusão)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da fala do sujeito da pesquisa	Destaques pertinentes
Bia	<p><i>Muitos conteúdos que vi dá para aproveitar. Pelo fato de ser auxiliar bibliotecária, eu consigo trabalhar um pouco da parte pedagógica que estudei no curso de Pedagogia.</i></p> <p><i>Eu tenho o convívio diário com os alunos, cuido do empréstimo de livros, faço contação de histórias, também seleciono e passo para vídeos educativos e faço algumas atividades relacionadas ao plano de curso da escola.</i></p> <p><i>Os professores acompanham as atividades e só há interferência caso peça ajuda. Mas, normalmente, eu que faço todo o trabalho. Conto com a parceria deles, mas, na maioria dos casos, é só acompanhamento.</i></p> <p><i>No curso, tive a contribuição do estágio. Na educação infantil, pude ver outra realidade. Trabalho com crianças do 1º ao 5º ano, mas eu tenho certeza que, durante o estágio, aprendi coisas que vai dar para levar para o meu lado profissional no futuro.</i></p>	<p>Relaciona teoria e prática.</p> <p>Não docente: realiza atividades em parceria/companhia com docentes.</p>
Aninha	<p><i>Foi uma formação que despertou. Passei a conhecer coisas que desconhecia, me deu a oportunidade de buscar maiores conhecimentos, ler mais. Aprendi a buscar mais conhecimentos para aplicar os conteúdos e desenvolver melhor a minha aula. Aprendi a buscar uma prática diferenciada.</i></p> <p><i>No estágio, descobri um olhar diferente. Eu conheci um ambiente escolar diferente da minha rotina. Conheci a dinâmica de uma escola estadual, uma sala de aula num sistema de ensino estadual. Foi novidade para mim.</i></p>	<p>Busca por conhecimentos e prática diferenciada.</p> <p>Estágio: contato com ambiente de trabalho diferente do dia a dia.</p>
Junior	<p><i>A formação em Pedagogia, apesar de ter sido muito teórica, melhorou a minha prática. Pelo fato de vir da área de Exatas, não tinha conhecimento de como lidar com o aluno, como tratar o aluno, como contextualizar uma temática para que o aluno enxergasse de uma forma melhor. A partir dos conceitos das aulas que foram desenvolvidas, dos textos que lemos, a partir da reflexão, fui melhorando no desenvolvimento das aulas.</i></p> <p><i>Eu também busquei outros cursos que complementaram a faculdade de Pedagogia. Mas, assim, o curso me transformou. Eu entrei de um jeito e saí de outro!</i></p> <p><i>Não houve identificação, só que senti falta da prática.</i></p>	<p>Conhecimentos pedagógicos.</p> <p>Aperfeiçoamento e melhoria da prática docente.</p> <p>Transformação docente.</p>

Estágio no curso de Pedagogia EAD

Quadro 10 - Tema: “Estágio no curso de Pedagogia EAD”.

(continua)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da fala do sujeito da pesquisa	Destaques pertinentes
Rita	<p><i>Acho que é a parte mais importante, porque o curso, em si, é um pouco “frio”. Se você não buscar, ele não te dá, assim, tanta base.</i></p> <p><i>A orientação era para entrar no site. Tinha tudo, até a papelada para imprimir e levar na escola.</i></p> <p><i>Para dúvidas, tinha um número de telefone nesta documentação, onde podíamos ligar e tirar todas as dúvidas.</i></p> <p><i>O meu estágio de educação infantil foi numa EMEI (próximo da residência). O estágio de fundamental e o de gestão também aconteceram no mesmo bairro e numa escola pública de ensino fundamental.</i></p> <p><i>Eu acho que eram 300 horas. Fazíamos estágio de observação na escola e ainda tinha uma carga complementar na plataforma.</i></p> <p><i>Eu não lembro como eram as atividades da plataforma, se eram pergunta e resposta...</i></p> <p><i>Uma vez, tivemos uma discussão sobre a falta de informação, porque, às vezes, a gente queria tirar alguma dúvida e não tinha ninguém para isso. Quem estava lá era a tutora, que não era para orientar sobre o estágio, que acabava mediando a situação, mas não tinha nenhuma orientação para passar.</i></p> <p><i>Sobre o estágio, conversávamos entre nós, a faculdade não promovia este momento. A gente entrava, ela (tutora) passava o vídeo e, no final, tinha a discussão da videoaula. Uma discussão mais apurada sobre o estágio nunca houve.</i></p>	<p>Aluno autodidata.</p> <p>Orientação somente no site.</p> <p>Documentação no site.</p> <p>Dúvidas: número de telefone para o aluno ligar.</p> <p>Estágio na escola pública e atividades na plataforma.</p> <p>Ausência de momentos de reflexão sobre a prática.</p> <p>Papel do tutor: interação com a plataforma.</p>
Gabi	<p><i>Fiz o estágio de educação infantil, participei das aulas nas salas, não necessariamente ajudando, mas observando. Quando precisava, eu ajudava, e fui acompanhando.</i></p> <p><i>O local foi uma escola pública de educação infantil, uma creche.</i></p> <p><i>As orientações foram somente sobre as papeladas (atividades) que recebi via e-mail.</i></p> <p><i>Temos a documentação na plataforma, e a professora orientadora que acompanha on-line está sempre lá, pronta para qualquer dúvida.</i></p> <p><i>Não lembro a carga horária.</i></p>	<p>Orientações: on-line.</p> <p>Documentação na plataforma e via e-mail.</p> <p>Escola pública: estágio de observação.</p>

(continuação)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da fala do sujeito da pesquisa	Destaques pertinentes
Dani	<p><i>Fiz meu estágio de educação infantil que gostei muito, por ser uma escola totalmente diferente da realidade que temos hoje, é uma escola filantrópica, me apaixonei pela realidade daquela escola e foi ali que me apaixonei pela educação infantil. O estágio em gestão eu fiz lá também. Na verdade, eu li o projeto político pedagógico da escola. A diretora forneceu toda a parte burocrática que eu precisava, não tive tempo para ficar observando. No fundamental, eu não fiz.</i></p> <p><i>Os estágios eram somente na escola, de observação.</i></p> <p><i>Tinha uma carga horária de estágio, sim, eu não fiz, só assinei.</i></p> <p><i>As orientações foram por videoaula e a professora tutora também levou todo o material e explicou como deveria ser preenchido, e também tinha uma professora orientadora na plataforma, onde podíamos tirar todas as dúvidas, tanto que eu enviava as atividades por e-mail para ela conferir se estava tudo certo.</i></p> <p><i>Nas quartas-feiras, que eram encontros presenciais, a professora destinava um momento para o diálogo e a troca de experiências.</i></p> <p><i>Algumas colegas estavam caminhando no estágio da mesma forma que eu, mas, infelizmente, eu percebi que a maioria dos alunos da minha turma também não fez, não conseguiram cumprir o estágio, muitos assinaram.</i></p>	<p>Orientações: videoaula e plataforma virtual.</p> <p>Havia momentos para troca de experiências.</p> <p>Percepção que todos faziam o estágio.</p> <p>Tutora: dava orientações sobre o preenchimento dos relatórios do estágio.</p> <p>Estágio em escola filantrópica (educação infantil e gestão).</p> <p>Estágio gestão: “análise documental”.</p>
Bia	<p><i>Eu acompanhei a rotina da creche durante os dias de estágio, consegui compreender como funciona uma creche. Eu não conhecia, foi algo proveitoso.</i></p> <p><i>O estágio foi numa creche conveniada com a Prefeitura de Santos.</i></p> <p><i>As orientações eram dadas na plataforma. A gente lia e fazia conforme o nosso entendimento. Realizei todas as atividades, foram aceitas.</i></p> <p><i>Cumpri 70 horas na creche. Tinha no portal, não me lembro dos detalhes.</i></p>	<p>Orientações na plataforma, leitura e interpretação do estudante.</p> <p>Estágio na creche: contato com o novo.</p>
Aninha	<p><i>As orientações aconteceram na plataforma. Eles dão toda a orientação do estágio, do que o aluno deve fazer e o que ele precisa. Inclusive, depois tem que fazer relatório referente a tudo o que você conheceu.</i></p> <p><i>Escola pública estadual (no questionário, ela menciona o estágio da educação infantil, na creche).</i></p> <p><i>Foram 70 horas de observação e os relatórios de observação e orientações anteriores.</i></p>	<p>Orientações na plataforma, devolutiva do aluno na forma de relatório.</p> <p>Estágio na escola pública estadual e creche municipal.</p>

(conclusão)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da fala do sujeito da pesquisa	Destaques pertinentes
Junior	<p><i>Falta um pouco da prática na formação. O estágio seria uma das atividades dentro do curso para complementar essa falta da prática. Seria o momento de mostrar como é a prática de uma sala de aula, como desenvolver os alunos, como trabalhar com eles. O primeiro estágio da educação infantil, eu já lecionava nesta área e consegui dispensa. No ensino fundamental, gestão e ensino médio, eu não cheguei a cumprir. Não estou dizendo que fui correto, eles deveriam ser cumpridos, mas, às vezes, no nosso percurso, por questões de trabalho, de tempo, problemas pessoais e até mesmo profissionais, me impediram de realizar o estágio naquele período e eu precisava concluir o curso. Duas etapas destes estágios não foram realizadas, apenas consegui assinaturas de colegas que já lecionavam e eram coordenadores. Os mesmos foram validados pela instituição onde eu fazia o curso de Pedagogia.</i></p> <p><i>Eu acho... Não me recordo ao certo no momento, que a dispensa era de 70%, da parte de atuação (observação), o restante eram os relatórios, que acabei criando em cima da prática que eu tinha com meus alunos.</i></p> <p><i>As orientações eram nos fóruns, alguns documentos com as práticas que deveria realizar. Também havia o ambiente virtual de aprendizagem. Não houve nenhum outro tipo de contato. A gente verificava na documentação o que era pedido e repassava para a escola.</i></p> <p><i>Ensino infantil foi na escola (particular) que eu lecionava.</i></p> <p><i>O ensino fundamental, médio e gestão foram numa escola municipal (aquele que não realizei).</i></p> <p><i>Os alunos tinham a liberdade de escolher o local para realizar o estágio.</i></p> <p><i>Se não me engano, eram 100 horas de estágio em cada semestre, que eram divididas em três atividades: a primeira era um termo de compromisso (não valia nenhuma hora, mas era necessário), a segunda parte era o relatório a partir do estágio, que valia 70 horas e as outras 30 horas eram os relatórios finais de aprendizagem que eram montados e entregues, este era o último documento.</i></p> <p><i>Se existe um estágio obrigatório, a instituição deveria ter um controle maior de como este estágio é realizado. Por isso, insisto que depende da instituição, do acompanhamento do estagiário, sabendo qual é o local do estágio, acompanhando se realmente o estágio está acontecendo, mantendo contato com a instituição receptora de seus alunos, que, muitas vezes, não são desejados neste ambiente da prática. Os professores ficam inquietos com a presença do estagiário e acabam assinando o estágio para se ver livre de um estranho em sua sala. Acho que esta relação precisa ser trabalhada.</i></p>	<p>Orientações: nos fóruns e ambiente virtual.</p> <p>Concluiu o curso sem estagiar.</p> <p>Preenchimento de relatórios em escola pública.</p> <p>Faz críticas à falta de controle do estágio e acompanhamento do aluno durante o estágio.</p>

Pesquisa no estágio

Quadro 11 - Tema: “Pesquisa no estágio”.

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da fala do sujeito da pesquisa	Destaques pertinentes
Rita	<i>O estágio foi somente de observação. Entrei na sala somente uma vez, quando a professora faltou. O restante eu observava e anotava.</i>	Não foi oferecido.
Gabi	<i>A gente procura saber como é o dia a dia da escola, o que perguntar para as professoras. Existe sim, um roteiro de observação.</i>	Roteiro de observação.
Dani	<i>Eu escrevi algumas questões, que eram dúvidas pessoais e eu queria perguntar para a professora e para a coordenadora. Levei para entrevistá-las. Foi o que me ajudou.</i>	A professora buscou esclarecer sua curiosidade.
Bia	<i>Fiz o meu plano, pesquisei muitas coisas na internet e criei meu roteiro, para não chegar e cair de paraquedas na creche. Fiz minha organização, inclusive levei livros que utilizei para fazer contação de histórias. Eu sabia que não podia interferir na aula das professoras, mas acabei dando dicas e que foram bem recebidas.</i>	A professora criou um roteiro de observação (pessoal).
Aninha	<i>Não fizemos pesquisa. Tinha um roteiro de observação, para estar acompanhando na escola. O fato de já dar aula ajudou bastante na hora da observação, principalmente no estágio de gestão.</i>	Roteiro de observação.
Junior	<i>Não montamos projeto de pesquisa em nenhum momento.</i>	Não foi oferecido.

Reflexão entre teoria e prática

Quadro 12 - Tema: “Reflexão entre teoria e prática”.

(continua)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da fala do sujeito	Destaques pertinentes
Rita	<p><i>Mesmo sendo a distância, eu acho que sim. O tutor passa a videoaula e também tem uma discussão ao final da aula. O que enriquece o curso são as vivências dos alunos, porque muitos já são professores. Dá para ter uma base boa e a partir daí tirar nossas opiniões.</i></p> <p><i>Uma vez, tivemos uma discussão sobre a falta de informação, porque, às vezes, a gente queria tirar alguma dúvida e não tinha ninguém para isso. Quem estava lá era a tutora, que não era para orientar sobre o estágio, que acabava mediando a situação, mas não tinha nenhuma orientação para passar.</i></p> <p><i>Sobre o estágio, conversávamos entre nós, a faculdade não promovia este momento. A gente entrava, ela (tutora) passava o vídeo e, no final, tinha a discussão da videoaula. Uma discussão mais apurada sobre o estágio nunca houve.</i></p>	<p>Experiência docente: fator importante nas interações com o grupo ao dialogar sobre as videoaulas.</p> <p>Não houve diálogo sobre a prática no estágio obrigatório.</p> <p>Tutor: lacunas nos encontros presenciais.</p>
Gabi	<p><i>Tem sim, mas é pouco. Acho que o curso se desenvolveria melhor se fosse presencial. Com a convivência com outras professoras no dia a dia e na sala de aula, relatando os acontecimentos decorrentes, seria melhor.</i></p> <p><i>Tive oportunidade de conversar com minhas colegas que fazem o mesmo curso, trocamos experiências, mas é de forma particular, do nosso interesse, por telefone. Nós ligamos e buscamos nos ajudar, mas não é um critério da faculdade.</i></p>	<p>Troca de experiências sem mediação na instituição.</p>
Dani	<p><i>Eu aprendi a pesquisar muito na EAD. Acho que o aprendizado da EAD depende muito do aluno, e não do professor, como na presencial. Pesquisei bastante para o meu trabalho, acredito que faz toda a diferença.</i></p>	<p>Pesquisa individualizada para aprender/sem interlocução formativa.</p> <p>Responsabiliza-se pela formação.</p>
Bia	<p><i>Sim, só que assim, depende muito do aluno. Tem a parte teórica, que eles dão um bom embasamento, só que a prática é só no dia a dia mesmo.</i></p>	<p>Teoria sem diálogo com a prática.</p>
Aninha	<p><i>Com certeza. Mesmo porque, em alguns momentos, o aluno tem que ser autodidata, tem que buscar alguns conhecimentos. Tem que ser organizado e estar sempre estudando e pesquisando para ter proveito do curso, até porque o material que a faculdade dispõe é interessante, mas o aluno não pode ficar só com isso. Eles também informam outros materiais que o aluno pode buscar para complementar, não pode se prender só àquele material disponível na plataforma. Depende da gente querer conhecer. Terminei o curso e não vou parar por aí, vou buscar obter mais conhecimentos e sei/aprendi o quanto é importante não parar de estudar, é preciso ler sempre, buscar sempre.</i></p>	<p>Aluno autodidata, disposição de materiais (conteúdo) na plataforma e indicação de fontes de pesquisa para aprimoramento.</p>

(conclusão)

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da fala do sujeito da pesquisa	Destaques pertinentes
Junior	<p><i>Eu acredito que mudei, me transformei. É uma questão de trabalho contínuo, me cobro muito em relação à minha atuação docente, me pergunto se trabalho com meu aluno como eu gostaria que um professor trabalhasse comigo, questiono se estou fazendo a transposição didática e se meus alunos estão conseguindo compreender a real aplicabilidade do ensino que estou oferecendo.</i></p> <p><i>Pensando na modalidade EAD para cursos de licenciaturas, acredito que sim, é possível trabalhar a teoria e a prática dentro de um ambiente virtual de aprendizagem, mas depende de como a instituição enxerga a aplicabilidade desta prática dentro do ambiente virtual e de como faz, seja por videoaula, experiência relatada, por encontro presencial onde haja debates ou atividade num ambiente extra, fora da universidade. Por isso, insisto que depende da instituição, do acompanhamento do estagiário, sabendo qual é o local do estágio, acompanhando se realmente o estágio está acontecendo, mantendo contato com a instituição receptora de seus alunos, que, muitas vezes, não são desejados neste ambiente da prática. Os professores ficam inquietos com a presença do estagiário e acabam assinando o estágio para se ver livre de um estranho em sua sala. Acho que esta relação precisa ser trabalhada.</i></p>	<p>Acredita na necessidade da relação teoria e prática, mas não relatou experiência na formação.</p>

Frequência na sala de aula

Quadro 13 - Tema: “Frequência na sala de aula”.

Nome equivalente ao sujeito da pesquisa	Transcrição da fala do sujeito da pesquisa	Destaques pertinentes
Rita	<i>A gente entrava, a tutora passava o vídeo, e, no final, tinha a discussão da videoaula.</i>	Para assistir à videoaula.
Gabi	<i>As aulas presenciais foram apenas no primeiro semestre, para entender como funciona o sistema e tirar algumas dúvidas. Eu tive aula presencial na disciplina de Estatística.</i>	Somente no primeiro semestre.
Dani	<i>Iniciei meu curso em 2008, na modalidade semipresencial, todas as quartas-feiras, das 19h00 às 22h30min.</i>	Modalidade semipresencial, com aula uma vez na semana, das 19h00 às 22h30min.
Bia	<i>Aulas presenciais obrigatórias somente no primeiro semestre.</i>	Primeiro semestre com controle de frequência.
Aninha	<i>Aulas presenciais obrigatórias somente no primeiro semestre.</i>	Somente no primeiro semestre.
Junior	<i>A instituição em que realizei o curso tinha como regra um encontro semanal para realizar alguma atividade, compartilhar experiências ou assistir a videoaulas. Este dia era estipulado no início do semestre. Como só houve a lista de presença no início, no momento em que ela deixou de existir, os alunos começaram a não aparecer mais nos encontros, e o que era exceção virou regra; os encontros presenciais passaram a existir só no papel.</i>	Primeiro semestre com controle de frequência.

APÊNDICE F – Transcrições das entrevistas

Professora Rita

Pesquisadora: Fale um pouco sobre o seu curso de Pedagogia na modalidade a distância. Questões complementares: expresse o seu ponto de vista sobre o curso. Por que escolheu o curso nesta modalidade? Seus objetivos de formação foram atingidos?

Entrevistada: *O meu curso complementou o Magistério, que foi um pouco melhor de conhecimento e aproveitamento para mim do que o curso a distância, que me deixou algumas lacunas, deixou a desejar. O estágio é o mais importante, onde aprendemos mais. Fica a critério (a professora teve dificuldades para formular este conceito, de que o estudante é responsável por sua formação. Achei forte esta afirmativa, questiono se não é muita responsabilidade para quem ainda não tem noção de quais habilidades ou conhecimentos precisa buscar neste momento) do estudante buscar aperfeiçoar o que está aprendendo. No meu caso, que já havia cursado o Magistério, não fez muita diferença.*

A opção do curso na modalidade EAD foi opção por já ter cursado o Magistério e trabalhar na área. O preço da mensalidade também influenciou a escolha. O objetivo do curso é atuar na educação infantil com as crianças menores.

Pesquisadora: Como você vê a formação do profissional no curso de Pedagogia EAD e a sua atuação docente?

Entrevistada: *Na educação infantil, onde atuo no momento (creche – crianças de 4 meses a 2 anos e 11 meses), as atividades são muito práticas. Meus aprendizados do Magistério voltados para prática, como as brincadeiras, as professoras colocavam a gente para praticar o que iríamos trabalhar, são muito utilizados. Na Pedagogia a distância, tive mais a parte teórica, leis, aquelas coisas um pouco maçantes. Posso dizer que a Pedagogia complementou o Magistério.*

Pesquisadora: No curso de Pedagogia a distância, teve alguma disciplina que despertou seu interesse ou que tratava da educação infantil? (A professora disse, no início, que o seu foco era a educação infantil).

Entrevistada: *No curso de Pedagogia, tinha disciplinas que tratavam da educação infantil. Essa parte era a que mais me atraía, as outras matérias eram para obtenção de notas.*

Pesquisadora: E esta disciplina que mais te atraiu, você procurou se aprofundar neste conhecimento? Como está o seu percurso de formação?

Entrevistada: *Eu não me aprofundi. Durante os estágios (fiz todos), aprendi muito com as professoras, que sempre me davam orientações e até mesmo atividades. Para falar a verdade, me aprofundar, me aprofundar... não! A única coisa que fiz após a faculdade de Pedagogia foi uma pós-graduação.*

Pesquisadora: Quando cursou Pedagogia, você já estava atuando como professora de educação infantil?

Entrevistada: *Sim. Já atuava há dois anos em outro município.*

Pesquisadora: E o fato de estar cursando a faculdade te despertou o interesse em conhecer mais? Você percebe que houve somatórias em sua prática docente?

Entrevistada: *No dia a dia da creche onde atuo, a gente acaba se acomodando. Fiz uma pós-graduação em educação infantil para me aprofundar.*

Pesquisadora: Já que você falou de creche, o que você acha da formação deste profissional? Tem algum curso de formação docente que trata desta especificidade, que vem ao encontro das necessidades deste profissional?

Entrevistada: *Na Semana da Educação, tem vários cursos. Cabe ao professor procurar se encaixar dentro dos seus interesses. Sempre tem cursos voltados para educação infantil, focados em brincadeiras infantis e brinquedos construídos com sucatas, por exemplo.*

Pesquisadora: Hoje, quando você para e pensa no seu período de estágio, como você vê as contribuições deste na sua atuação profissional?

Entrevistada: *Eu tive professoras maravilhosas no estágio, elas até me davam atividades em papel, endereços de sites para pesquisa de como trabalhar com as crianças na creche. Foi muito rico.*

Pesquisadora: Você gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre o seu estágio no curso de Pedagogia EAD?

Entrevistada: *Acho que é a parte mais importante, porque o curso, em si, é um pouco “frio”. Se você não buscar, ele não te dá, assim, tanta base.*

Pesquisadora: Fale sobre a orientação que recebeu para a realização do estágio. Questões complementares: local das orientações (universidade, ambiente virtual), tipo (videoaula, presencial, texto), mediação (professor, supervisor de estágio, tutor)?

Entrevistada: *A orientação era para entrar no site. Tinha tudo, até a papelada para imprimir e levar na escola. Essa era a orientação.*

Pesquisadora: E se você tivesse dúvidas, com fazia?

Entrevistada: *Nesta documentação, tinha um número de telefone, onde podíamos ligar e tirar todas as dúvidas.*

Pesquisadora: Qual foi o seu local de estágio? Questões complementares: tipo de instituição (escola pública, filantrópica, particular, universidade, ONG), houve supervisão ou acompanhamento?

Entrevistada: *O meu estágio de educação infantil foi numa EMEI [Escola Municipal de Educação Infantil], na área continental do município de São Vicente. O estágio de fundamental e o de gestão também aconteceram no mesmo bairro e numa escola pública de ensino fundamental.*

Pesquisadora: Você se lembra como era dividida a carga horária e quantas horas você fez de observação? Havia atividade de estágio nas aulas presenciais ou na plataforma?

Entrevistada: *Eu acho que eram 300 horas. Fazíamos estágio de observação na escola e ainda tinha uma carga complementar na plataforma.*

Pesquisadora: Como funcionava essa carga complementar?

Entrevistada: *Eu não lembro se era pergunta e resposta... (A professora não conseguiu recordar)*

Pesquisadora: No seu estágio, houve a possibilidade de aproveitamento para realização de pesquisa?

Entrevistada: *O estágio foi somente de observação. Entrei na sala somente uma vez, quando a professora faltou. O restante eu observava e anotava.*

Pesquisadora: Para você, estudar na modalidade EAD pode desenvolver uma atitude reflexiva entre a teoria e a prática?

Entrevistada: *Mesmo sendo a distância, eu acho que sim. O tutor passa a videoaula e também tem uma discussão ao final da aula. O que enriquece o curso são as vivências dos alunos, porque muitos já são professores. Dá para ter uma base boa e a partir daí tirar nossas opiniões.*

Pesquisadora: E sobre o estágio, vocês conseguiram fazer esta reflexão?

Entrevistada: *Uma vez, tivemos uma discussão sobre a falta de informação, porque, às vezes, a gente queria tirar alguma dúvida e não tinha ninguém para isso. Quem estava lá era a tutora, que não era para orientar sobre o estágio, que acabava mediando a situação, mas não tinha nenhuma orientação para passar.*

Sobre o estágio, conversávamos entre nós, a faculdade não promovia este momento. A gente entrava, ela (tutora) passava o vídeo, e, no final, tinha a discussão da videoaula. Uma discussão mais apurada sobre o estágio nunca houve.

Professora Gabi

Pesquisadora: Fale um pouco sobre o seu curso de Pedagogia na modalidade a distância. Questões complementares: expresse o seu ponto de vista sobre o curso. Por que escolheu o curso nesta modalidade? Seus objetivos de formação foram atingidos?

Entrevistada: *As aulas presenciais foram apenas no primeiro semestre, para entender como funciona o sistema e tirar algumas dúvidas. Eu tive aula presencial na disciplina de Estatística (chamou de aula de probabilidade, coisa de matemática, então perguntei se seria Estatística e ela confirmou que sim). Como eu tinha muitas dúvidas, acabei frequentando a aula presencial. O restante faço tudo no computador.*

Pesquisadora: E se você tiver alguma dúvida em outra disciplina, eles oferecem esta oportunidade de aula presencial?

Entrevistada: *Só on-line. Estatística foi uma exceção, porque era a disciplina em que os alunos demonstravam mais dificuldades.*

Pesquisadora: Como você vê a formação do profissional no curso de Pedagogia EAD e a sua atuação docente?

Entrevistada: *Já trabalho na área. Tem muitas coisas que vejo no dia a dia e tem outras que não. O curso é mais teórico.*

Pesquisadora: Você consegue identificar contribuições do estágio na sua formação profissional? Quais?

Entrevistada: *A troca de experiências com as colegas no dia a dia, já atuo em sala de aula.*

Pesquisadora: Fale sobre o estágio no seu curso de Pedagogia EAD.

Entrevistada: *Fiz o estágio de educação infantil, participei das aulas nas salas, não necessariamente ajudando, mas observando. Quando precisava, eu ajudava, e fui acompanhando.*

Pesquisadora: Fale sobre a orientação que recebeu para a realização do estágio. Questões complementares: local das orientações (universidade, ambiente virtual), tipo (videoaula, presencial, texto), mediação (professor, supervisor de estágio, tutor)?

Entrevistada: *As orientações foram somente a papelada (atividades) que recebi via e-mail.*

Pesquisadora: Estas orientações ficavam disponíveis em algum lugar, caso você perdesse estes e-mails?

Entrevistada: *Sim, temos a documentação na plataforma, e a professora orientadora que acompanha on-line está sempre lá, pronta para qualquer dúvida.*

Pesquisadora: Qual foi o seu local de estágio? Questões complementares: tipo de instituição (escola pública, filantrópica, particular, universidade, ONG), houve supervisão ou acompanhamento?

Entrevistada: *Foi numa escola pública de educação infantil, uma creche.*

Pesquisadora: Você se lembra como era dividida a carga horária e quantas horas você fez de observação? Havia atividade de estágio nas aulas presenciais ou na plataforma?

Entrevistada: *Não lembro a carga horária.*

Pesquisadora: No seu estágio, houve a possibilidade de aproveitamento para realização de pesquisa?

Entrevistada: *A gente procura saber como é o dia a dia da escola, o que perguntar para as professoras. Existe sim, um roteiro de observação.*

Pesquisadora: Para você, estudar na modalidade EAD pode desenvolver uma atitude reflexiva entre a teoria e a prática?

Entrevistada: *Tem sim, mas é pouco. Acho que o curso se desenvolveria melhor se fosse presencial. Com a convivência com outras professoras no dia a dia e na sala de aula, relatando os acontecimentos decorrentes, seria melhor.*

Pesquisadora: Na sua descrição, pude perceber que a maior parte do curso é *on-line*. Em algum momento, você teve a oportunidade de trocar experiência sobre o estágio com suas colegas de curso?

Entrevistada: *Na faculdade não. Tive oportunidade de conversar com minhas colegas que fazem o mesmo curso, trocamos experiências, mas é de forma particular, do nosso interesse, por telefone. Nós ligamos e buscamos nos ajudar, mas não é um critério da faculdade.*

Professora Dani

Pesquisadora: Fale um pouco sobre o seu curso de Pedagogia na modalidade a distância. Questões complementares: expresse o seu ponto de vista sobre o curso. Por que escolheu o curso nesta modalidade? Seus objetivos de formação foram atingidos?

Entrevistada: *Meu curso, eu fiz de 2008 a 2010, na UNIMES[Universidade Metropolitana de Santos], no formato semipresencial, todas as quartas-feiras, das 19h00 às 22h30min. Foi um curso bem difícil. Muitas pessoas pensam que é fácil por ser a distância, só que o que você não faz presencial, tem que fazer no computador. Tinha que ficar muitas horas no computador. No começo, eu imprimia as apostilas para conseguir ler em outros horários e aprender as matérias, porque só tinha atendimento com o tutor no dia do presencial.*

Pesquisadora: O tutor explicava o conteúdo das matérias ou somente dava instruções para o uso da plataforma?

Entrevistada: *Só para uso da plataforma. Nas matérias, se surgissem dúvidas, ela era aberta a esclarecer, mas ela só falava da plataforma.*

Pesquisadora: Seus objetivos enquanto futura pedagoga foram atingidos? Como você vê a sua formação para atuação docente?

Entrevistada: *Eu terminei o curso com muitas dúvidas. Não sei diferenciar se esta insegurança é porque eu fiz o curso a distância ou se todo mundo que faz curso presencial também sai assim. Mas eu senti que o curso é totalmente diferente da realidade.*

Pesquisadora: E nos dias de hoje, depois que você começou a atuar em sala de aula, você sentiu necessidade de complementar esta formação?

Entrevistada: *Sim, fui à busca da pós-graduação. Principalmente quando o assunto é inclusão, me senti totalmente despreparada.*

Pesquisadora: Por qual motivo você escolheu o curso de Pedagogia a distância?

Entrevistada: *Fui porque eu não consegui fazer o curso presencial. Fiz o vestibular, passei, mas eles não conseguiram fechar uma turma para o período da manhã. Eu queria*

fazer Pedagogia e tinha que trabalhar para conseguir pagar. Minha única opção foi o curso em EAD.

Pesquisadora: Essa insegurança que você descreveu inicialmente passou? O que você sugere como melhoria para esta modalidade de curso para formação docente?

Entrevistada: *O meu curso não foi totalmente EAD, foi semipresencial, mas uma vez na semana não é suficiente para formar um professor. Deveria ser pelo menos três vezes na semana. Só uma vez na semana você não consegue sanar suas dúvidas, é pouco tempo.*

Pesquisadora: E se tiver aula três vezes na semana, sendo com o tutor, você acredita que melhore alguma coisa?

Entrevistada: *Uma tutora talvez não, deveria ser uma professora formada que atendesse às matérias (disciplinas), duas ou três matérias no dia. A tutora não conseguia responder às questões sobre as matérias, talvez porque ela nem fosse formada para todas as matérias.*

Pesquisadora: Como você vê a formação do profissional no curso de Pedagogia EAD e a sua atuação docente?

Entrevistada: *O curso EAD prepara o profissional muito na parte teórica, mas, quando você chega na sala de aula, mesmo no estágio, não tem aquela prática. É só na sala de aula mesmo. Você sai um pouco despreparada.*

Pesquisadora: Você consegue identificar contribuições do estágio na sua formação profissional? Quais?

Entrevistada: *O primeiro contato com o ambiente de trabalho é no estágio, na educação infantil. Eu tive certeza de que eu iria gostar. Este era o campo em que eu realmente queria ficar.*

Pesquisadora: Fale sobre o estágio no seu curso de Pedagogia EAD.

Entrevistada: *Fiz meu estágio de educação infantil que gostei muito, por ser uma escola totalmente diferente da realidade que temos hoje, é uma escola filantrópica, me apaixonei pela realidade daquela escola e foi ali que me apaixonei pela educação infantil. O estágio em gestão eu fiz lá também. Na verdade, eu li o projeto político pedagógico da*

escola. A diretora forneceu toda a parte burocrática que eu precisava, não tive tempo para ficar observando. No fundamental, eu não fiz.

Pesquisadora: Você não fez por que não havia uma carga horária a ser cumprida neste seguimento?

Entrevistada: *Tinha uma carga horária de estágio sim. Eu não fiz, só assinei.*

Pesquisadora: Fale sobre a orientação que recebeu para a realização do estágio. Questões complementares: local das orientações (universidade, ambiente virtual), tipo (videoaula, presencial, texto), mediação (professor, supervisor de estágio, tutor)?

Entrevistada: *As orientações foram por videoaula e a professora tutora também levou todo o material e explicou como deveria ser preenchido, e também tinha uma professora orientadora na plataforma, onde podíamos tirar todas as dúvidas, tanto que eu enviava as atividades por e-mail para ela conferir se estava tudo certo.*

Pesquisadora: Qual foi o seu local de estágio? Questões complementares: tipo de instituição (escola pública, filantrópica, particular, universidade, ONG), houve supervisão ou acompanhamento?

Entrevistada: *O estágio foi somente de observação, em escola filantrópica.*

Pesquisadora: Após término do estágio, houve momento para reflexão, troca de experiências entre os estagiários?

Entrevistada: *Nas quartas-feiras, que eram encontros presenciais, a professora destinava um momento para o diálogo e a troca de experiências.*

Pesquisadora: Nestes momentos, como você percebia a sua experiência em relação às narrativas das suas colegas?

Entrevistada: *Algumas colegas estavam caminhando no estágio da mesma forma que eu, mas, infelizmente, eu percebi que a maioria dos alunos da minha turma também não fez, não conseguiram cumprir o estágio, muitos assinaram.*

Pesquisadora: Você se lembra como era dividida a carga horária e quantas horas você fez de observação? Havia atividade de estágio nas aulas presenciais ou na plataforma?

Entrevistada: *Os estágios eram somente na escola, de observação.*

Pesquisadora: No seu estágio, houve a possibilidade de aproveitamento para realização de pesquisa?

Entrevistada: *Eu escrevi algumas questões, que eram dúvidas pessoais e eu queria perguntar para a professora e para a coordenadora. Levei para entrevistá-las. Foi o que me ajudou.*

Pesquisadora: Para você, estudar na modalidade EAD pode desenvolver uma atitude reflexiva entre a teoria e a prática?

Entrevistada: *Eu aprendi a pesquisar muito na EAD. Acho que o aprendizado da EAD depende muito do aluno, e não do professor como na presencial. Pesquisei bastante para o meu trabalho, acredito que faz toda a diferença.*

Professora Bia

Pesquisadora: Fale um pouco sobre o seu curso de Pedagogia na modalidade a distância. Questões complementares: expresse o seu ponto de vista sobre o curso. Por que escolheu o curso nesta modalidade? Seus objetivos de formação foram atingidos?

Entrevistada: *Foi um curso que eu escolhi devido à minha atuação. Eu já trabalho na área da Educação, foi uma escolha consciente. Nesse curso, é possível aproveitar bem a parte teórica. Na parte prática, deixa a desejar. Quanto à teórica, é bem abrangente.*

Pesquisadora: Há quantos anos você trabalha na educação e o que você faz dentro da escola?

Entrevistada: *Já trabalho há oito anos como auxiliar bibliotecária.*

Pesquisadora: Como você vê a formação do profissional no curso de Pedagogia EAD e a sua atuação docente (como auxiliar bibliotecária)?

Entrevistada: *Muitos conteúdos que vi dá para aproveitar. Pelo fato de ser auxiliar bibliotecária, eu consigo trabalhar um pouco da parte pedagógica que eu estudei no curso de Pedagogia.*

Pesquisadora: Que tipo de atividade você realiza com os alunos?

Entrevistada: *Eu tenho o convívio diário com os alunos, cuido do empréstimo de livros, faço contação de histórias, também seleciono e passo para eles vídeos educativos e faço algumas atividades relacionadas ao plano de curso da escola.*

Pesquisadora: Durante essas atividades, você conta com o acompanhamento e o auxílio dos professores?

Entrevistada: *O (a) professor (a) acompanha e só interfere se caso eu pedir ajuda, mas, normalmente, sou eu que faço todo o trabalho. Conto com a parceria deles, mas, na maioria dos casos, é só acompanhamento.*

Pesquisadora: Você consegue identificar contribuições do estágio na sua formação profissional? Quais?

Entrevistada: *Sim, pelo fato de ter feito só educação infantil e a realidade que eu vivencio é outra, trabalho com crianças do 1º ao 5º ano, mas eu tenho certeza que, durante o estágio, aprendi coisas que vai dar para levar para o meu lado profissional no futuro.*

Pesquisadora: Fale sobre o estágio no seu curso de Pedagogia EAD.

Entrevistada: *Eu acompanhei a rotina da creche durante os dias de estágio. Consegui compreender como funciona uma creche. Eu não conhecia, foi algo proveitoso.*

Pesquisadora: Fale sobre a orientação que recebeu para a realização do estágio. Questões complementares: local das orientações (universidade, ambiente virtual), tipo (videoaula, presencial, texto), mediação (professor, supervisor de estágio, tutor)?

Entrevistada: *As orientações eram dadas na plataforma. A gente lia e fazia conforme o nosso entendimento. Realizei todas as atividades, foram aceitas.*

Pesquisadora: Qual foi o seu local de estágio? Questões complementares: tipo de instituição (escola pública, filantrópica, particular, universidade, ONG), houve supervisão ou acompanhamento?

Entrevistada: *O estágio foi numa creche conveniada com a Prefeitura de Santos.*

Pesquisadora: Você se lembra como era dividida a carga horária e quantas horas você fez de observação? Havia atividade de estágio nas aulas presenciais ou na plataforma?

Entrevistada: *Cumpri 70 horas na creche. No portal, eu não me lembro da carga.*

Pesquisadora: No seu estágio, houve a possibilidade de aproveitamento para realização de pesquisa?

Entrevistada: *Fiz o meu plano, pesquisei muitas coisas na internet e criei meu roteiro para não chegar e cair de paraquedas na creche. Fiz minha organização, inclusive levei livros que utilizei para fazer contação de histórias. Eu sabia que não podia interferir na aula das professoras, mas acabei dando dicas e que foram bem recebidas.*

Pesquisadora: Esse plano e/ou resultado desta atuação foi apresentado para a sua professora orientadora de estágio?

Entrevistada: *Não, foi só por minha conta mesmo.*

Pesquisadora: Para você, estudar na modalidade EAD pode desenvolver uma atitude reflexiva entre a teoria e a prática?

Entrevistada: *Sim, só que assim, depende muito do aluno. Tem a parte teórica, que eles dão um bom embasamento, só que a prática é só no dia a dia mesmo.*

Professora Aninha

Pesquisadora: Fale um pouco sobre o seu curso de Pedagogia na modalidade a distância. Questões complementares: expresse o seu ponto de vista sobre o curso. Por que escolheu o curso nesta modalidade? Seus objetivos de formação foram atingidos?

Entrevistada: *Foi um curso interessante, despertou mais a minha curiosidade em conhecer conteúdos novos para aplicar em sala de aula, me deu mais conhecimentos, despertou meu interesse em busca de novas didáticas para aplicar em sala de aula, me ajudou muito na aprendizagem, ajudando a buscar formas diferentes, maneiras diferentes de trabalhar com a turma.*

Pesquisadora: Como você vê a formação do profissional no curso de Pedagogia EAD e a sua atuação docente?

Entrevistada: *Foi uma formação que despertou. Passei a conhecer coisas que desconhecia, me deu a oportunidade de buscar maiores conhecimentos, ler mais. Aprendi a buscar mais conhecimentos para aplicar os conteúdos e desenvolver melhor a minha aula. Aprendi a buscar uma prática diferenciada.*

Pesquisadora: Você consegue identificar contribuições do estágio na sua formação profissional? Quais?

Entrevistada: *No estágio, descobri um olhar diferente. Eu conheci um ambiente escolar diferente da minha rotina. Conheci a dinâmica de uma escola estadual, uma sala de aula num sistema de ensino estadual. Foi novidade para mim.*

Pesquisadora: Fale sobre a orientação que recebeu para a realização do estágio. Questões complementares: local das orientações (universidade, ambiente virtual), tipo (videoaula, presencial, texto), mediação (professor, supervisor de estágio, tutor)?

Entrevistada: *As orientações aconteceram na plataforma. Eles dão toda a orientação do estágio, do que o aluno deve fazer e o que ele precisa. Inclusive, depois tem que fazer relatório referente a tudo o que você conheceu.*

Pesquisadora: Qual foi o seu local de estágio? Questões complementares: tipo de instituição (escola pública, filantrópica, particular, universidade, ONG), houve supervisão ou acompanhamento?

Entrevistada: *Escola pública estadual (no questionário, a professora menciona o estágio da educação infantil, na creche).*

Pesquisadora: Você se lembra como era dividida a carga horária e quantas horas você fez de observação? Havia atividade de estágio nas aulas presenciais ou na plataforma?

Entrevistada: *Foram 70 horas de observação e os relatórios de observação e orientações anteriores.*

Pesquisadora: No seu estágio, houve a possibilidade de aproveitamento para realização de pesquisa?

Entrevistada: *Não fizemos pesquisa. Tinha um roteiro de observação, para estar acompanhando na escola. O fato de já dar aula ajudou bastante na hora da observação, principalmente no estágio de gestão.*

Pesquisadora: Para você, estudar na modalidade EAD pode desenvolver uma atitude reflexiva entre a teoria e a prática?

Entrevistada: *Com certeza. Mesmo porque, em alguns momentos, o aluno tem que ser autodidata, tem que buscar alguns conhecimentos. Tem que ser organizado e estar sempre estudando e pesquisando para ter proveito do curso, até porque o material que a faculdade dispõe é interessante, mas o aluno não pode ficar só com isso. Eles também informam outros materiais que o aluno pode buscar para complementar, não pode se prender só àquele material disponível na plataforma. Depende da gente querer conhecer. Terminei o curso e não vou parar por aí, vou buscar obter mais conhecimentos e sei/aprendi o quanto é importante não parar de estudar, é preciso ler sempre, buscar sempre.*

Professor Junior

Pesquisadora: Fale um pouco sobre o seu curso de Pedagogia na modalidade a distância. Questões complementares: expresse o seu ponto de vista sobre o curso. Por que escolheu o curso nesta modalidade? Seus objetivos de formação foram atingidos?

Entrevistado: *O curso de Pedagogia em EAD foi importante porque apontou situações que eu não tinha. Minha formação é Informática, na área de Exatas. Comecei lecionando na escola técnica de forma muito rígida com meus alunos. O curso de Pedagogia me possibilitou criar um novo olhar sobre a relação professor/aluno, aprendi o valor da escuta dos alunos. O curso me deu novas visões, abriu a minha mente. Apesar de o curso ter melhorado a minha visão de sala de aula, ainda senti algumas dificuldades. Com o passar do tempo, no avançar dos semestres, fui sentindo dificuldades na questão da prática. A maior parte do curso era teórica. Tinha videoaulas, mas a maior parte era teoria, com aulas-textos, onde precisava realizar as atividades. A meu ver, faltou a questão prática, como trabalhar uma sala de aula, como lidar com os alunos, como conhecê-los melhor, para estar atuando dentro de uma escola, de uma instituição de ensino onde temos pessoas tão divergentes, que são nossos alunos que lidamos no dia a dia.*

Pesquisadora: Durante o período de curso, como aconteciam as suas aulas?

Entrevistado: *A instituição em que realizei o curso tinha como regra um encontro semanal para realizar alguma atividade, compartilhar experiências ou assistir a videoaulas. Este dia era estipulado no início do semestre. Como só houve a lista de presença no início, no momento em que ela deixou de existir, os alunos começaram a não aparecer mais nos encontros, e o que era exceção virou regra; os encontros presenciais passaram a existir só no papel.*

Pesquisadora: Como você vê a formação do profissional no curso de Pedagogia EAD e a sua atuação docente?

Entrevistado: *A formação em Pedagogia, apesar de ter sido muito teórica, melhorou a minha prática. Pelo fato de vir da área de Exatas, não tinha conhecimentos de como lidar com o aluno (ciência do conhecimento), como tratar o aluno, como contextualizar uma temática para que o aluno enxergasse de uma forma melhor. A partir dos conceitos das aulas que foram desenvolvidas, dos textos que lemos, a partir da reflexão, fui melhorando no*

desenvolvimento das aulas. Eu também busquei outros cursos que complementaram a faculdade de Pedagogia. Mas, assim, o curso me transformou. Eu entrei de um jeito e saí de outro!

Pesquisadora: Você consegue identificar contribuições do estágio na sua formação profissional? Quais?

Entrevistado: *Não houve identificação, só que senti falta da prática.*

Pesquisadora: Fale sobre o estágio no seu curso de pedagogia EAD.

Entrevistado: *Falta um pouco da prática na formação. O estágio seria uma das atividades dentro do curso para complementar essa falta da prática. Seria o momento de mostrar como é a prática de uma sala de aula, como desenvolver os alunos, como trabalhar com eles. O primeiro estágio da educação infantil, eu já lecionava nesta área e consegui dispensa. No ensino fundamental, gestão e ensino médio, eu não cheguei a cumprir. Não estou dizendo que fui correto, eles deveriam ser cumpridos, mas, às vezes, no nosso percurso, por questões de trabalho, de tempo, problemas pessoais e até mesmo profissionais, me impediram de realizar o estágio naquele período e eu precisava concluir o curso. Duas etapas destes estágios não foram realizadas, apenas consegui assinaturas de colegas que já lecionavam e eram coordenadores. Os mesmos foram validados pela instituição onde eu fazia o curso de Pedagogia.*

Pesquisadora: Para o estágio de educação infantil, a atuação docente te deu direito a dispensa de 100% desta fase?

Entrevistado: *Eu acho... Não me recordo ao certo no momento, que a dispensa era de 70% da parte de atuação (observação). O restante eram os relatórios, que acabei criando em cima da prática que eu tinha com meus alunos.*

Pesquisadora: Fale sobre a orientação que recebeu para a realização do estágio. Questões complementares: local das orientações (universidade, ambiente virtual), tipo (videoaula, presencial, texto), mediação (professor, supervisor de estágio, tutor)?

Entrevistado: *As orientações eram nos fóruns, alguns documentos com as práticas que deveria realizar. Também havia o ambiente virtual de aprendizagem. Não houve nenhum*

outro tipo de contato. A gente verificava na documentação o que era pedido e repassava para a escola.

Pesquisadora: Qual foi o seu local de estágio? Questões complementares: tipo de instituição (escola pública, filantrópica, particular, universidade, ONG), houve supervisão ou acompanhamento?

Entrevistado: *Ensino infantil foi na escola (particular) que eu lecionava. O ensino fundamental, médio e gestão foram numa escola municipal (aquele que não realizei).*

Pesquisadora: Essas escolas foram indicadas pela universidade?

Entrevistado: *Os alunos tinham a liberdade de escolher o local para realizar o estágio.*

Pesquisadora: Você se lembra como era dividida a carga horária e quantas horas você fez de observação? Havia atividade de estágio nas aulas presenciais ou na plataforma?

Entrevistado: *Se não me engano, eram 100 horas de estágio em cada semestre, que eram divididas em três atividades: a primeira era um termo de compromisso (não valia nenhuma hora, mas era necessário), a segunda parte era o relatório a partir do estágio, que valia 70 horas e as outras 30 horas eram os relatórios finais de aprendizagem que eram montados e entregues, este era o último documento.*

Pesquisadora: No seu estágio, houve a possibilidade de aproveitamento para realização de pesquisa?

Entrevistado: *Não montamos projeto de pesquisa em nenhum momento.*

Pesquisadora: Para você, estudar na modalidade EAD pode desenvolver uma atitude reflexiva entre a teoria e a prática?

Entrevistado: *Eu acredito que mudei, me transformei. É uma questão de trabalho contínuo, me cobro muito em relação à minha atuação docente, me pergunto se trabalho com meu aluno como eu gostaria que um professor trabalhasse comigo, questiono se estou fazendo a transposição didática e se meus alunos estão conseguindo compreender a real aplicabilidade do ensino que estou oferecendo. Pensando na modalidade EAD para cursos de licenciaturas, acredito que sim, é possível trabalhar a teoria e a prática dentro de um*

ambiente virtual de aprendizagem, mas depende de como a instituição enxerga a aplicabilidade desta prática dentro do ambiente virtual e de como faz, seja por videoaula, experiência relatada, por encontro presencial onde haja debates ou atividade num ambiente extra, fora da universidade. Depende da instituição, se a prática é trabalhada no estágio, vou voltar no quesito do estágio, se existe um estágio obrigatório, a instituição deveria ter um controle maior de como este estágio é realizado. Por isso, insisto que depende da instituição, do acompanhamento do estagiário, sabendo qual é o local do estágio, acompanhando se realmente o estágio está acontecendo, mantendo contato com a instituição receptora de seus alunos, que, muitas vezes, não são desejados neste ambiente da prática. Os professores ficam inquietos com a presença do estagiário e acabam assinando o estágio para se ver livre de um estranho em sua sala. Acho que esta relação precisa ser trabalhada.

Área de atuação: ensino técnico para o público jovem na maioria, compreendendo uma faixa etária a partir dos 16. O professor explica que, nos dias de hoje, o ensino técnico não tem um público com faixa etária definida. As pessoas buscam formação conforme as suas necessidades pessoais.