



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Tese de Doutorado em Educação

**O Estágio Obrigatório na Pedagogia a Distância:
caminhos e horizontes formativos das universidades federais do Rio Grande do Sul**

Lilian Lorenzato Rodriguez

Pelotas 2022

Lilian Lorenzato Rodriguez

O Estágio Obrigatório na Pedagogia a Distância:
caminhos e horizontes formativos das universidades federais do Rio Grande do Sul

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas educativas, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores, ensino, processos e práticas educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto.

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

R696e Rodriguez, Lilian Lorenzato

O estágio obrigatório na pedagogia a distância :
caminhos e horizontes formativos das universidades
federais do Rio Grande do Sul / Lilian Lorenzato Rodriguez ;
Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves
Pinto, orientadora. — Pelotas, 2022.

207 f.

Tese (Doutorado) — Programa de Pós-Graduação em
Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal
de Pelotas, 2022.

1. Estágio obrigatório. 2. Educação a distância. 3.
Formação de professores. I. Pinto, Maria das Graças
Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves, orient. II. Título.

CDD : 378.17

Elaborada por Michele Lavadouro da Silva CRB: 10/2502

Lilian Lorenzato Rodriguez

O Estágio Obrigatório na Pedagogia a Distância:
caminhos e horizontes formativos Das universidades federais do Rio Grande do Sul

Tese aprovada como requisito para obtenção do grau de doutora no Programa de Pós-Graduação
em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Doutoranda: Lilian Lorenzato Rodriguez

Data da Defesa: 25/05/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr^a Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto – PPGE/UFPel
Orientadora

Prof.^a Dr^a Maristani Polidori Zamperetti – PPGE/UFPel

Prof^a Dr^a Nadiane Feldkercher – DTP/UEM

Prof.^a Dr^a Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – PPGEA/FURG

Prof.^a Dr^a Valeska Maria Fortes de Oliveira –PPGE/UFSM

Agradecimentos

Chego neste momento com a certeza de que esta foi uma caminhada importante, trilhada com todas e todos que de alguma maneira cruzaram ou estiveram nessa estrada comigo. O que me leva a reconhecer e nomear algumas figuras que foram importantes para que a tarefa investigativa que propus fosse cumprida.

Primeiramente gostaria de agradecer à minha orientadora Prof.^a Dra. Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto. Graça, faço um agradecimento especial a ti por ter acreditado e ter me conduzido nessa empreitada e, principalmente, pelos grandes ensinamentos e pela solidez nos momentos mais difíceis.

Às companheiras Joice Mirapalhete Fabra, Patrícia Porto Ramos, Claudia Escalante Medeiros, Michele Telles Baptista e Rebeca San Martins, amigas que essa jornada me proporcionou, meu muito obrigada pela amizade e apoio de sempre.

Às amigas de longa jornada Alexandra Garcia Mascarenhas e Vera Santos Schwarz pelos belos e importantes momentos compartilhados ao longo do doutorado.

Ao Marcelo e Dylan, pelo apoio, compreensão e incentivo em todos os momentos desta caminhada. Sou muito grata pela presença constante e por estarem sempre ao meu lado me auxiliando e amparando sempre que foi necessário. Amo muito vocês!

Às professoras e ao professor que me concederam gentilmente seus depoimentos e colaboraram com a concretização deste estudo. Gostaria de estender o agradecimento à UFSM, à FURG e à UNIPAMPA e seus respectivos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância, que permitiram a realização desta pesquisa em suas instituições.

Não poderia deixar de agradecer aos colegas de trabalho que ao longo do caminho se tornaram amigos de vida Adriana Cardozo, Álvaro Veiga Junior, Analisa Zorzi, Eliane Pires, Francisco Kieling, Josiana Bacelo, Pâmela Araújo, Rita Reis, Rogéria Novo da Silva, Rose Adriana Miranda, Simone da Silveira, pessoas que representam as professoras e os professores que estiveram conosco na construção de uma proposta de formação de professores a distância numa perspectiva enraizada e popular junto ao Centro de Educação a Distância da Universidade Federal de Pelotas, meu muito obrigada por terem estado comigo nessa linda e importante caminhada que me conduziu até este estudo.

Agradeço carinhosamente as *professoras* da banca que com suas participações e considerações contribuíram na construção deste estudo.

Meu agradecimento especial aos meus pais, Magdamara Lorenzato e Clovis Rodriguez, pelo incentivo e apoio dedicados ao longo da minha vida permitindo que eu chegasse até aqui. Obrigada, muito amo vocês!

Não poderia deixar de dedicar essa conquista ao eterno mestre *José Fernando Kieling* (In memoriam) por ter sido um grande fomentador da ideia de que a construção de *um outro mundo e educação* são possíveis.

Estou muito grata por concluir mais essa etapa da minha vida acadêmica e profissional com saúde e o sentimento de dever cumprido.

*Se a aparência e a essência das coisas coincidissem,
a ciência seria desnecessária.*

Karl Marx

Resumo

RODRIGUEZ, Lilian Lorenzato. O estágio obrigatório na pedagogia a distância: caminhos e horizontes formativos das universidades federais do Rio Grande do Sul, 2022. 207 p. Tese (Doutorado em Educação – PPGE/FaE) – Universidade Federal de Pelotas: Pelotas, 2022.

A presente tese intitulada, *O estágio obrigatório na pedagogia a distância: caminhos e horizontes formativos das universidades federais do Rio Grande do Sul*, teve como tema central o estágio obrigatório no âmbito do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância. Tem como objetivo geral analisar a constituição e configuração das propostas de estágio curricular obrigatório dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância das universidades federais com sede no Rio Grande do Sul, Brasil. As questões orientadoras deste estudo foram delineadas da seguinte maneira: Como se constitui e se configura o estágio obrigatório nos cursos de Pedagogia a Distância das universidades públicas federais sediadas no RS? Que particularidades o estágio obrigatório na EaD apresenta no tocante a sua configuração e a sua dinâmica formativa? Como ele se desenvolve no contexto destes cursos de Pedagogia a Distância? Para tanto, foi realizado um estudo de caráter descritivo analítico, orientado por teorias do campo progressista como Selma Pimenta (2002; 2005; 2006; 2017), Assunção Calderano (2012; 2017) Miguel Zabalza (2014), Maria das Graças Pinto (2018; 2017b) Menga Lüdke (2009) e Maria Socorro Lima (2005; 2006) no campo do Estágio. Já para tratar das questões acerca da EaD, a pesquisa contou com os estudos de Pierre Lévy (2010), Vani Kenski (2008), Maria Luiza Belloni (2012) e Daniel Mill (2010). Autores como Paulo Freire (1976; 1978; 1980; 1981; 1989; 1997; 2000; 2002), Rosane Aragon Nevado (2016), Maria Isabel da Cunha (2004), entre outros, constituíram o referencial teórico utilizado. A pesquisa inicialmente partiu da revisão bibliográfica, passando pela análise documental até a realização de entrevistas online. Foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: estudo teórico, para traçar a base de compreensão sobre o estágio obrigatório e a formação inicial de professores a distância para a educação básica; estudo documental dos projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância; análise de entrevistas realizadas com os orientadores responsáveis pelo estágio obrigatório nas instituições de ensino estudadas; problematização e análise da configuração e constituição do estágio obrigatório destes cursos, a partir das informações coletadas, tendo em vista a proposição e desenvolvimento do trabalho. Com base no estudo realizado, foi possível apontar que o estágio obrigatório nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância, nestas universidades, estão sendo reconfigurados, potencializando novas propostas e formatos de orientação, principalmente no que se refere: a) à equipe e ao fazer docente, b) ao maior emprego do ensino com pesquisa, c) ao uso do ambiente virtual e d) à expansão da parceria entre escola e universidade. A pesquisa demonstrou que nesse contexto figuras como o professor tutor são imprescindíveis ao desenvolvimento dos estágios obrigatórios conforme tais professores exerçam funções docentes na condição de bolsista na esfera pública federal. Surgem ainda novos condicionamentos na organização do fazer docente em função de especificidades, como o uso do AVEA, por meio do qual a interlocução entre os diferentes sujeitos ocorre na EaD. Também foi possível constatar que as propostas de estágio obrigatório nos cursos de Pedagogia da FURG, da UFSM e da UNIPAMPA abrem possibilidades para que o ensino com pesquisa seja uma perspectiva didático pedagógica real nesses contextos formativos. Decorre que a relação entre universidade, redes de ensino e escolas campo de estágio se intensifica, ampliando consideravelmente toda uma rede de relações que evidencia a realidade escolar local como lócus da formação inicial de professores. Portanto, diante do que foi trabalhado e dos argumentos expostos ao longo da pesquisa, tudo indica que a tese levantada aponta que, conforme sejam adotados princípios e dinâmicas próprias da educação a distância, os estágios obrigatórios agregam elementos que potencializam sua

qualificação e, desta forma, reverberam nestes estágios alguns elementos conceituais e organizativos próprios da EaD que podem fortalecer estes pedagogicamente no âmbito da formação inicial de professores a distância.

Palavras-chave: Estágio obrigatório; Educação a distância; Formação de professores.

ABSTRACT

RODRIGUEZ, Lilian Lorenzato. The mandatory internship in the scope of the Degree Course in Distance Pedagogy: paths and formative horizons of the federal universities of Rio Grande do Sul, 2022. 207p. Thesis (Doctorate Degree in Education – PPGE/FaE) – Federal University of Pelotas: Pelotas, 2022.

The present research had as its central theme the mandatory internship in the scope of the Degree Course in Distance Pedagogy. Having as general objective to analyze the constitution and configuration of the proposals of mandatory curricular internship applied by the Distance Pedagogy Degree Courses at Distance in the framework of the federal universities based in the State of Rio Grande do Sul, Brazil. The guiding questions of this study were outlined as follows: How is the mandatory internship in Distance Pedagogy courses at federal public universities based in RS constituted and configured? Does the mandatory internship at distance education present any kind of change in its configuration and dynamics? How does it develop in the context of these Distance Pedagogy courses? For this porpose, a descriptive-analytical study was conducted, guided by theories of the progressive camp as Selma Pimenta (2002; 2005; 2006; 2017), Assunção Calderano (2012; 2017) Miguel Zabalza (2014), Maria das Graças Pinto (2018; 2017b) Menga Lüdke (2009) and Maria Socorro Lima (2005; 2006) in the Internship field . To address the issues around EAD the research relied on Pierre Lèvy's studies (2010), Vani Kenski (2008), Maria Luiza Belloni (2008) e Daniel Mill (2010). Authors like Paulo Freire (1976; 1978; 1980; 1981; 1989; 1997; 2000; 2002), Rosane Aragon Nevada (2016), Maria Isabel da Cunha (2004) among others constituted the theoretical reference used. To this end, a descriptive-analytical study was carried out, guided by theories of the progressive field, which started with a bibliographic review, document analysis and an online interview. The following methodological procedures were used: theoretical study, to outline the basis for understanding the mandatory internship and the initial training of distance teachers for basic education; documental study of the pedagogical projects of the Degree Courses in Distance Pedagogy; analysis of the interviews carried out with those responsible for the mandatory internship in the institutions studied; problematization and analysis of the configuration and constitution of the mandatory internship of these courses, based on the information collected, in view of the proposition and development of the mandatory internship. Based on the study carried out, it was possible to point out that the mandatory internship in the Distance Learning Pedagogy Degree Courses of these universities are being reconfigured, enhancing new proposals and orientation formats, especially with regard to: a) the teaching team, b) the teaching with research, c) the use of the virtual environment and d) the expansion of the partnership between school and university. The research showed that, in this context, figures such as the tutor teacher are essential for the development of mandatory internships as they exercise teaching functions as a scholarship holder in the federal public sphere. New conditionings arise in the organization of teaching activities due to specificities such as the use of AVEA through which the dialogue between different subjects occurs in distance education. It was also possible to verify that the mandatory internship proposals in the Pedagogy courses at FURG, UFSM and UNIPAMPA open possibilities for teaching with research to be a real pedagogical perspective in these formative contexts. It follows that the relationship between the university, the teaching networks and the internship field schools is intensified, considerably expanding a whole network of relationships that highlights the local school reality as an object of initial teacher training. Therefore, in view of what has been worked on and the arguments exposed throughout the research, everything indicates that the thesis raised indicates that as the principles and dynamics of distance education are adopted, the mandatory internships add elements that enhance their qualification and, in this way, reverberate in these internships some conceptual

and organizational elements specific to distance education, which can pedagogically strengthen these within the scope of initial distance teacher training.

Key words: mandatory internship; distance education; initial teacher training.

LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE 01: Indicadores Análise Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância IFES – RS.

APÊNDICE 02: Roteiro entrevista orientador estágio obrigatório CLPD.

APÊNDICE 03: Termo de consentimento livre e esclarecido e Declaração de responsabilidade do investigador.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Relação de IFES no RS e a oferta do Curso de Pedagogia a Distância.

QUADRO 02: Etapas Metodológicas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
AFOR	Agências Formadoras
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente Virtual de aprendizagem
AVE A	Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAD	Centro de Educação Aberta e a Distância
CEE	Conselho Estadual de Educação
CÊS	Câmara de Educação Superior
CFE	Conselho Federal de Educação
CLPD	Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DED	Diretoria de Educação a Distância
EaD	Educação a Distância
EAD	Educação Aberta e a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
PACC	Plano Anual de Capacitação Continuada
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEA	Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
SEE/RS	Secretaria de Educação Do Estado do Rio Grande do Sul
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UDESC	Fundação Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEP	Universidade Eletrônica do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFFSUL	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso

UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa
UNITINS	Fundação Universidade do Tocantins
UNIVESP	Universidade Virtual do Estado de São Paulo
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: SOBRE O COMEÇO	16
2 ESTRADA PERCORRIDA EM DIREÇÃO À PESQUISA	20
3 CAMINHO INVESTIGATIVO: PERSPECTIVA TEÓRICO – METODOLÓGICA	33
3.1 O que balizou o caminho metodológico	34
3.2 Panorama dos estudos sobre estágio na Pedagogia EaD: um esboço acerca do estado do conhecimento	34
3.3 A definição do campo da pesquisa	47
3.4 Panorama das universidades federais campo de pesquisa	50
3.4.1 Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	50
3.4.2 Universidade Federal de Rio Grande – FURG	53
3.4.3 Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA JAGUARÃO	57
3.5 Meios utilizados para coleta e produção dos dados	61
3.5.1 Análise Documental: os Projetos Pedagógicos dos Cursos	62
3.5.2 As entrevistas	64
3.5.3 Análise e Interpretação	67
3.5.4 Etapas metodológicas: síntese demonstrativa	69
4 BASE TEÓRICA SUBJACENTE À PESQUISA	70
4.1 Educação a Distância: conceitos e concepções	70
4.2 As tecnologias e a EaD no contexto da formação de professores	79
4.3 A docência no contexto da EaD	83
4.4 Estágio Obrigatório: compreensão e base legal	86
4.5 O Estágio Obrigatório no Curso de Licenciatura em Pedagogia	95
5 O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFSM, FURG E UNIPAMPA: EM EVIDÊNCIA O “CAMPO” E SUA ANÁLISE	101
5.1 Os Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA: algumas de suas particularidades	105
5.2 Caracterização do Estágio Obrigatório nos Cursos da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA	111
5.3 Desenvolvimento da proposta de estágio obrigatório nos Cursos de Pedagogia EaD da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA	120

5.4 Acompanhamento e orientação do estágio obrigatório nos Cursos de Pedagogia EaD da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA	133
5.5 Escola e Universidade: potencialidades desta relação no estágio obrigatório dos Cursos de Pedagogia EaD da UFSM, da FURG, e da UNIPAMPA	143
5.6 Estágio Remoto em tempos de Pandemia: desafios e propostas dos Cursos de Pedagogia EaD	149
6 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS: BUSCANDO UMA SÍNTESE NÃO CONCLUSIVA	157
7 REFLEXÕES PARA SEGUIR PENSANDO O ESTÁGIO NA PEDAGOGIA EaD	186
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	192
9 APÊNDICES	202

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: SOBRE O COMEÇO

“Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.”

Manoel de Barros

A caminhada investigativa acerca do estágio curricular obrigatório no âmbito da Educação a Distância (EaD), tema foco da minha empreitada no doutorado, ocorre inicialmente a partir da minha inserção e atuação docente junto aos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD) e Educação do Campo a Distância (CLEC) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), bem como das reflexões, inquietações e problematizações decorrentes das vivências experienciadas nestes cursos de licenciatura a distância. Diria que retomar essa caminhada e assumir esse caminho através do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) na Faculdade de Educação (FaE/UFPel) foi bastante desafiador, mas assim como Freire e Horton (2003), acredito que o “*Caminho se faz caminhando*” e isto me fez seguir em frente nessa estrada acadêmica rumo ao amadurecimento docente crítico e reflexivo.

Na época a atuação como tutora, professora, coordenadora de tutoria, coordenadora de estágio e coordenadora no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFPel, desencadeou inúmeros desafios e questionamentos sobre o estágio obrigatório neste âmbito de formação. Isso, mais tarde, me levou a revisitar e propor o desenvolvimento deste estudo que busca ampliar, aprofundar e qualificar inquietações reflexivas em torno do estágio obrigatório e suas particularidades no ensino superior a distância, especificamente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância das universidades federais do Estado do Rio Grande do Sul (RS). Essas reflexões se somam a outras que já carregava comigo, reforçando assim o interesse em compreender as propostas formativas referentes ao estágio curricular obrigatório nos cursos de formação inicial de professores para a educação básica.

Considerando o que Bernadete Gatti (2010) coloca sobre os estágios obrigatórios, quando diz que estes “mostram-se frágeis e pouco orientados merecendo um olhar especial, uma vez que constam nas propostas curriculares de modo vago, sem planejamento, sem vinculação clara com os sistemas escolares, e sem explicitar as formas de sua supervisão (GATTI, 2010, p. 505), acredito que a relevância da temática desta pesquisa é pertinente já que nem sempre estas propostas, como diz Gatti (2010), são detalhadas suficientemente em seus programas.

Conforme a literatura demostrava que os projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura apresentavam uma forte carga de formação técnica centrada nos conteúdos e nas metodologias específicas de cada área de formação e, só posteriormente, mais ao final, faziam a “aplicação” destes conteúdos e metodologias, incluindo neste momento as práticas de ensino, as disciplinas didáticas e o estágio faziam com que esses momentos eram memorizados no contexto e no conjunto da formação. Desta forma, compreendi melhor sua importância e representação para a formação inicial de professores.

Pimenta e Lima (2017) destacam as limitações desse entendimento clássico de estágio, muito presente nos cursos de licenciatura, que pressupõe que o aprender a ser professor possa ocorrer apenas como uma complementação da formação por meio da simples imitação e replicação das práticas observadas. De acordo com o que dizem as autoras:

Os esquemas tradicionais de realização de estágios sob a forma de observação, participação e regência, tendo por pressuposto que a aprendizagem de ser professor se dá pela reprodução das práticas observadas e experimentadas, revelam seu esgotamento em decorrência da verificação de que essa modalidade não resulta em melhoria dos resultados do ensino, pois a concepção que a sustenta é a de que o ensino é uma atividade técnica que, uma vez aprendida, pode ser aplicada em qualquer situação. (PIMENTA & LIMA, 2017. p. 186).

Neste sentido, e apesar das reformulações regulamentares que foram sendo estabelecidas ao longo dos anos e que subsidiaram o desenvolvimento dos currículos do Curso de Pedagogia por meio de legislações como a de 1939¹, de 1962², de 1969³ e da própria Lei 9.394 de 1996, por exemplo, fizeram com que este esquema ainda se fizesse presente por algum tempo nos cursos de formação de professores. É possível, porém, observar que mudanças significativas ocorreram em torno da constituição histórica do Curso de Pedagogia, especialmente a partir dos anos 2000, promovendo avanços a respeito desse entendimento dos cursos, como também no entendimento acerca do estágio curricular obrigatório, fazendo com que essa concepção aos poucos fosse substituída por alternativas mais próximas do que orienta a resolução CNE/CP N° 2/2002, a Resolução do CNE/CP n° 1/2006 e a Lei N° 11.788/2008, que versa especificamente sobre o estágio, bem como pela própria Resolução CNE/CP n° 2, de 1º de julho de 2015, atual referência dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

¹ Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade Nacional de Filosofia. Institui a criação do Curso de Pedagogia.

²Parecer nº 251/62, do Conselho Federal de Educação (CFE) Esse parecer estabeleceu o currículo mínimo para Pedagogia e regulamentou as matérias pedagógicas para a licenciatura e manteve as proposições do bacharel e do licenciado, visando alterar a estrutura do sistema que previa três anos do bacharelado e mais um ano de Didática para que a diplomação de licenciado em Pedagogia fosse obtida.

³Parecer nº 252/69, do Conselho Federal de Educação (CFE); Resolução CFE nº 2/69, que fixa os mínimos de conteúdo a serem observados na organização do Curso de Pedagogia.

Entendo ser necessário pensar o estágio obrigatório como um momento fundamental da formação em que o estudante, futuro professor, vivencia a complexidade da realidade concreta da sua futura área de atuação profissional e aprende com e nela. Portanto, se trata de um momento formativo e um componente curricular essencial à formação inicial de professores.

Neste sentido, recuperar o que a professora Selma Pimenta diz a respeito de estudos que consideram que o estágio deve ser um momento “síntese dos conteúdos das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em um processo de reflexão-ação-reflexão, que ultrapasse a experiência” (2012, p. 86) me parece relevante para se pensar o estágio obrigatório no ensino superior a distância na atualidade.

Diante dessas questões e do interesse acadêmico de compreendê-las com mais rigorosidade, creio que seja pertinente olhar atentamente ao que me conduziu até o presente estudo, bem como o que me levou ao encontro das questões relativas ao estágio obrigatório no âmbito da formação inicial de professores para a educação básica mediada pela EaD conforme apresento no próximo capítulo, quando faço uma reflexão sobre uma série de vivências que, na minha perspectiva, foram me constituindo como pessoa e como profissional da educação.

Assim como José Contreras (2002), acredito que é a partir de uma prática reflexiva que a ação do professor, ou do agente educativo, pode assumir um caráter transformador. Este movimento se dá por meio de uma ação pensada, consciente e intencional, conforme os sujeitos se disponham e se mobilizam no sentido de transformar sua prática pedagógica. Essa ação exige uma postura reflexiva incessante em torno da forma como as relações se constituem, se de determinada maneira e não de outra, bem como acerca da capacidade de intervenção que os sujeitos adquirem ao se proporem refletir sobre o seu processo de formação. Logo, o estudo desenvolvido faz parte de um projeto de qualificação profissional mais amplo que busca aprimorar o tema e o campo do conhecimento relativo ao estágio obrigatório na Pedagogia EaD.

Para tanto, no primeiro capítulo, a *Introdução*, inicio situando o tema da pesquisa e faço uma breve discussão em torno deste. No segundo capítulo, denominado *Trajetória acadêmica: uma etapa da formação*, faço uma breve reflexão em torno da minha trajetória acadêmica pontuando algumas percepções em relação ao percurso formativo que me conduziu até a realização deste estudo e apresento o problema de pesquisa. No terceiro capítulo, *Caminho investigativo: perspectiva teórico-metodológica*, apresento e discuto a perspectiva metodológica adotada que orientou e conduziu a pesquisa e balizou o estudo como um todo. No capítulo quatro, chamado de *Base teórica subjacente à pesquisa*, trago toda a discussão em torno das categorias e referenciais que embasaram e sustentaram a linha teórica argumentativa deste estudo.

Na sequência apresento o Capítulo cinco intitulado O Estágio Obrigatório dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA: o “campo” e sua análise neste momento trato da análise tendo como base a produção e a coleta de dados. Neste capítulo apresento as particularidades de cada um dos Cursos analisados, descrevendo e contextualizando analiticamente os projetos pedagógicos dos três Cursos de Pedagogia analisados, o mesmo foi composto por seis subitens denominados respectivamente conforme segue: Os Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA: algumas especificações; Caracterização do estágio obrigatório nos cursos da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA; Desenvolvimento da proposta de estágio obrigatório nos Cursos de Pedagogia EaD da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA; Acompanhamento e orientação do estágio obrigatório nos Cursos de Pedagogia EaD da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA; Escola e universidade: potencialidades desta relação no estágio obrigatório dos Cursos de Pedagogia EaD da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA e; Estágio remoto em tempos de pandemia: desafios e propostas dos Cursos de Pedagogia EaD.

Já no capítulo sexto é denominado *Considerações acerca do estágio obrigatório dos Cursos de Pedagogia a Distância em questão: buscando uma síntese não conclusiva*. No sétimo capítulo teço minhas Considerações finais, trago as considerações mais conclusivas e faço o fechamento do texto relativo ao estudo desenvolvido. Por fim, exponho as Referências Bibliográficas e os Apêndices.

A seguir, já com pé na estrada, apresento reflexivamente “o quanto caminhei pra chegar até aqui” (CIDADE NEGRA, 1998), em que procuro demonstrar que “percorri muitos caminhos e escalei belos montes, como diz a canção” (ibid.). “Nessa estrada [...] Inda hoje inda bem no caminho. Vem alguém mais alguém muito mais. Canto alegre não sigo sozinho [...]” (14 BIS, 1982).

2 ESTRADA PERCORRIDA EM DIREÇÃO À PESQUISA

“Sei que sou pouco e que sei pouco. Mas dentro do pouco que sei e que sou me dou por inteiro.”

Thiago de Mello

Neste momento, trago reflexões em torno de alguns fatos e vivências que a meu ver representam as motivações e as orientações que me conduziram até esta proposta investigativa. Avaliar o significado e o sentido destas motivações está longe de ser uma tarefa simples; ao contrário, requer a capacidade de expô-las e contextualizá-las, o que exige um esforço intelectual para entender a subjetividade dos mecanismos que as tornam uma representação relevante.

Não me arriscaria tanto quanto o fez Raul Seixas (1976) ao declarar, em seu disco de mesmo nome, que nasceu “há dez mil anos atrás, e não tem nada neste mundo que eu não saiba demais”. Arrisco-me a bem menos, dizendo que mesmo antes de ingressar formalmente na escola já havia me aventurado pelos corredores de algumas escolas, nas quais minha primeira e grande educadora, Magdamara Lorenzato Rodriguez, lecionava. “Podemos afirmar, sem risco de nos equivocarmos, que a docência é a única das profissões nas quais os futuros profissionais se veem expostos a um período mais prolongado de socialização prévia” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 12). Foi assim que, absorta por uma espécie de “estrada de tijolos amarelos” (BAUM, 2017, [1939]), foi possível vislumbrar alguns princípios educativos ao mesmo tempo em que me familiarizava com as dinâmicas e rotinas escolares de uma forma prazerosa e “festiva”.

Entretanto, tudo isso acabou não sendo tão “mágico” a ponto de garantir que meu ingresso formal na escola fosse tranquilo. A cada novo dia, a cada nova aula lá estava a professora Adelaide⁴, mais uma vez enxugando minhas lágrimas antes de iniciar suas atividades com o restante da turma. Diante de tanto sofrimento não percebia, assim como hoje, que o meu desgosto naquele momento se equivalia ao vivido por Cazuza, personagem protagonista do livro de Viriato Corrêa (1981, [1967]), quando se referiu à deceção que sofreu ao entrar na escola, pois se lembra que a escola era “num dia de festa, ressoando pelas vibrações de cantos, com bandeirinhas tremulantes, ramos e flores sobre a mesa. Agora ela se apresentava tal qual

⁴ Minha primeira professora na Escola Estadual e Ensino Fundamental Leivas Leite, em 1978. Frequentemente a encontro, mas nos anos 2000, enquanto cursava o mestrado reencontrei a professora Adelaide cursando o Programa Especial de Formação de Professores da Faculdade de Educação – FaE/UFPel.

era. [...] Durante minutos fiquei zonzo, como a duvidar de que aquela fosse a casa que eu tanto desejara (CORRÊA, 1981, [1967], p. 12-25).

Mal sabia que aquele dia era apenas o começo de uma longa jornada pela “estrada de tijolos amarelos”. Rememorar esses momentos me faz compreender o sentido da distância existente entre as representações criadas a partir do imaginário infantil e as que se constituem a partir da experiência como estudante na escola. Lembro que, assim como Cazuza de Viriato Corrêa, também pensava que a: Escola, realmente, não podia ser aquilo. Pois acredito que a “Escola devia ser um lugar agradável, cheio de atrativos, de encantos, de beleza, de alegria, de tudo que recreasse e satisfizesse o espírito (CORRÊA, 1981, [1967], p. 25).

Logo de início algumas condutas, posturas e ações me deixavam bastante desconfortáveis, diferentemente das experiências vivenciadas anteriormente junto à escola. E apesar do intervalo temporal entre esses acontecimentos e a escola hoje em dia, muitas coisas ainda se fazem presentes e me provocam inquietações em torno da educação como um todo. Mas como diz Marcelo Garcia (2010):

A identidade docente vai, assim, se configurando de forma paulatina e pouco reflexiva por meio do que poderíamos denominar aprendizagem informal, mediante a qual os futuros docentes vão recebendo modelos com os quais vão se identificando pouco a pouco, e em cuja construção influem mais os aspectos emocionais do que os racionais. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 13).

Assim sigo pela “*estrada de tijolos amarelos*”, tecendo algumas considerações acerca de estar na escola, fonte de lembranças e representações de professores e professoras que me apresentaram ensinamentos ora por sua rigorosidade, ora por sua criticidade, ora por sua amorosidade, ou simplesmente pelo fato de terem me dado a possibilidade de ser e pensar com minhas próprias “orelhas” como dizia naquela época o exótico e misterioso professor de Física da 8ª (oitava) série do 1º (primeiro) grau da Escola Estadual Ensino Fundamental Santa Rita, conhecida como Polivalente. O professor repetidamente parafraseava Barão de Itararé; enquanto este afirma que ‘Diploma não encurtar as orelhas de ninguém’, meu professor colocava: A escola por si só não encurta as orelhas de ninguém. Assim instigava a turma a pensar e questionar os acontecimentos e os fenômenos à nossa volta. Só assim se ampliaria a percepção sobre como o mundo é e como pode vir a ser. Segundo Paulo Freire (2000), as pessoas são construtoras da história e do mundo. “O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que a faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não apenas pegadas de puro objeto” (FREIRE, 2000, p. 118).

Já o professor Pedro Vaz, professor da disciplina de História da 5ª (quinta) série da Escola Estadual Santa Rita, lançava desafios pedagógicos orientando a turma que fizesse as

famosas e temidas apresentações dos trabalhos. Com toda sua elegância e propriedade, sentava a mesa e de lá assistia-nos até o momento que chegava a sua hora de fazer questionamentos, que mais pareciam um alerta para o que havia sido suprimido naqueles livros, e como diz Sérgio Vaz: “A História não perdoa os covardes e com o tempo os mentirosos são devorados pela verdade.”⁵ Assim, suas indagações sobre o lema “Cinquenta anos de progresso em cinco anos de governo”, temática apresentada por mim naquela ocasião, se estendia pelo restante da aula e colocava em questão não só o governo de Juscelino Kubitschek em Brasília, período denominado pelo próprio Juscelino como “Anos dourados”, mas toda uma narrativa histórica na qual o Brasil estava inserido, lançando nossos olhares para as entrelinhas da história. E assim o Professor Pedro, com suas provocações, alertava para a retórica política e deixava transparecer seu engajamento e compromisso político-social. Hoje entendo sua postura como sendo o que Carlos Marcelo Garcia (2010) concebe como a orientação que incorpora o compromisso ético e social para promover práticas educativas críticas necessárias ao desenvolvimento profissional docente. Paulo Freire (2002), por sua vez, diria que a *educação é um ato político*: “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1997, p. 110), em que o ato pedagógico se faz e refaz num processo de crítica permanente.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isso ou aquilo. [...] Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. (FREIRE, 2002, p. 115).

Já no 2º (segundo) grau, hoje Ensino Médio, o fato de ter feito o Curso de Técnico em Agropecuária me conduziu por um processo formativo em que as atividades práticas foram bastante presentes e empregadas como recurso didático. Neste momento formativo no Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG), tive contato com práticas bastante tecnicistas como um todo, o que não impossibilitou e inviabilizou vivências com professores que ousaram, tanto nas suas ações como no seu discurso.

As memórias que preservo destes professores e professoras, cada um a seu modo e de uma maneira ou de outra, me deixaram “marcas”. Evocar seus feitos é um exercício reflexivo de ressignificação à sombra destes traços e, ao mesmo tempo, motiva a realização de um

⁵ CAMINHOS: A História não perdoa os covardes e com o tempo os mentirosos são devorados pela verdade. Ser livre é um preço caro a ser pago e negar à vida é ser prisioneiro do acaso. Não tenho futuro, o passado não me pertence e o presente... Bom, o presente ainda não abri. Sangue, suor e lágrimas e no final um sorriso largo para disfarçar as cicatrizes de um coração que mais parece um museu de lembranças distorcidas. Queria que você soubesse, pois se vai caminhar comigo, isso é tudo que tenho a oferecer. Sérgio Vaz – Link: <https://www.facebook.com/poetasergio.vaz> Acessado em 08/08/2019.

exercício reflexivo sobre as experiências e vivências, que por sua vez promovem um movimento de ressignificação de concepção de professor, de ensino e de educação. Foi uma vivência escolar diferente, até então, da escola primária (ensino fundamental), e ao mesmo tempo em que tinha mais liberdade havia mais exigências e compromissos a assumir.

Com o passar do tempo, esses processos foram sendo revistos e amadurecidos conforme surgiam novas experiências, como as vivências realizadas junto ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), em que pude conhecer a proposta de educação e de escola deste movimento. No CAVG tive, também, a oportunidade de conhecer o Professor Osmar Hences, na época colega de turma, integrante do MST e membro fundador do Centro Ecológico CAVG, que com a sua filosofia de vida e visão de mundo acrescentou questões fundamentais para o melhor entendimento dos processos de ser e estar no, com e para o mundo. Osmar Hences mais tarde cruzou novamente meu caminho como colega no mestrado em educação no PPGE/FaE/UFPel, orientando do Professor Balduíno Andreola⁶, momento em que tive a oportunidade de compartilhar aprendizados e saberes importantes na minha trajetória.

Todas as referências e considerações tecidas em torno destes fatos e feitos convergem na “estrada de tijolos amarelos” e se apresentam como elementos constituidores do imaginário cultural que repercute de alguma maneira no meu ser e fazer docente, bem como na utopia/esperança de que outro mundo e educação sejam possíveis. É interessante notar que a simbologia trazida aqui e representada pela espiral em expansão da estrada de tijolos amarelos sugere a evolução dialética e a complexa simbologia da construção da identidade. Sua forma logarítmica cresce de forma terminal sem modificar a forma total, ou seja, se constitui na representação da temporalidade e da permanência, do ser através e apesar das mudanças. Entender como e em que medida os elementos ora mencionados foram necessários e importantes para que, apesar da preservação de princípios, mudanças ocorressem no meu ser e pensar, é provavelmente um dos maiores desafios desta jornada que não se encerra aqui e apenas em mim. Avaliar o significado e sentido de cada um dos acontecimentos está ligado diretamente à capacidade de expandir a percepção e compreensão em torno de um determinado contexto, bem como ao esforço de objetivação dos mecanismos e aspectos subjetivos pelos quais se considera e conceitua determinado acontecimento ou feito.

Neste sentido, as lembranças da juventude são consideradas por mim um momento latente, um momento de negação de idealizações estabelecidas socialmente e que entram em

⁶ Professor Aposentado UFRGS/UNISINOS que atuou como professor colaborador do PPGE-FaE-UFPel inclusive no momento de sua organização e formalização institucional.

conflito com a necessidade de descobertas, experimentações e afirmações. Momento em que se reflete sobre as possibilidades, em que se abrem “As portas da percepção” (HUXLEY, 1954), ou não, por vezes elas se fecham mesmo. A juventude foi um dos momentos que percebi, de forma mais consciente, outros horizontes, que vivi intensamente a plenitude das possibilidades que surgiram. Momento em que fui intensamente instigada a refletir e questionar sobre os condicionamentos sociais e psíquicos que me foram, e ainda são, impostos pela estrutura da sociedade ocidental. A porta fechadas ou abertas, este movimento foi inigualável!

Aldous Huxley (1982, [1932]) em *Admirável mundo novo*, assim como George Orwell (2009, [1949]) em *1984*, me fez pensar muito durante a juventude sobre as estruturas e instituições sociais que condicionam a sociedade a seguir determinados padrões. Certamente se trata de um momento em que há toda uma efervescência de questionamentos e inquietações que nos levam às questões fundantes que inevitavelmente carregamos por toda vida. Mas só pude rememorar e repensar como tudo isto está presente e interfere nos processos educativos por ocasião da primeira experiência profissional como Auxiliar de Estimulação de Linguagem junto à Escola Especial Alfredo Dub, durante o período de 1994 a 1996, na cidade de Pelotas/RS. Neste mesmo período, no ano de 1994, ingresso no Curso de Pedagogia na Faculdade de Educação (FaE/UFPel).

Essa foi a primeira vivência e atuação como professora, ainda sem a formação. Se por um lado essa experiência foi gratificante e fundamental pra mim, por outro foi bastante desafiadora, pois passei a atuar em sala de aula ao mesmo tempo em que ingressei na universidade. Conforme me apropriava daquele fazer e respondia aos desafios que surgiam, percebia o quanto as experiências com meus professores e os aprendizados vivenciais faziam com que eu refletisse sobre o meu ser e meu fazer na escola, na sala de aula. Foi a partir desta experiência que passei a rememorar as vivências e interações com alguns professores, o que me fez perceber como esses momentos contribuíram para refletir sobre minhas ações, sobre aprender fazendo e sobre o saber da experiência.

Neste sentido faço referência ao estágio como um momento importante na formação inicial de professores, pois semelhante ao que entendo por estágio essa minha experiência começou a me fazer perceber o significado da dimensão da prática na formação, pois de um modo geral, as experiências de até então privilegiavam a dimensão teórica em detrimento de uma formação teórica prática. Neste caso, teoria e prática fluíam no fazer de forma recíproca, pois havia a necessidade concreta de pensar o fazer e de fazer o pensar simultaneamente. Acredito que uma formação, para ser consistente, deve promover uma reflexão crítica acerca de processos que envolvam prática e reflexão sobre o fazer em movimento, no sentido de

superar limites enfrentados por uma formação conteudista que insistentemente tende a priorizar a teoria em detrimento da prática. No momento em que esses arranjos se tramam pode estar-se criando, simultaneamente, condições e possibilidades para se superar a mera transmissão de conhecimentos e, possivelmente, permitir que a unicidade entre a teoria e prática ocorra num ambiente mais favorável de apreensão e construção de conhecimento.

Nesta época fui contratada formalmente como assistente de estimulação de linguagem e só com o tempo tive maior clareza das implicações negativas que essa forma de contratação, tipicamente feita por empresas, pode representar para a qualidade e valorização do fazer docente. Só mais tarde, e aos poucos, comprehendi o quanto a substituição de profissionais por pessoas “sem formação específica” para atuar na área pode causar interferências nem sempre desejáveis aos processos pedagógicos, mas como para a maioria das empresas a prioridade é a redução de gastos, isso acaba ocorrendo. Sendo assim, creio que a parceria entre escola e universidade, uma vez que preservadas certas demandas, como questões trabalhistas, de qualidade e de condições adequadas para o fazer docente, pode promover transformações significativas na maneira de formar professores ao ampliar o contato e a permanência dos estudantes, futuros professores, no ambiente escolar.

Outro momento importante para pensar acerca da relevância do tema desta proposta de pesquisa, que se soma as considerações anteriores se refere à experiência de ter atuado como monitora de diversas disciplinas agora no Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, no atual Instituto de Filosofia, Sociologia e Política (IFSP) da UFPel. Em função do trabalho desenvolvido na Escola Alfredo Dub e das inquietações geradas pelo contexto socioeconômico vivido naquele momento, acabei me transferindo para o Curso de Ciências Sociais nesta mesma instituição, por este ser oferecido no turno da noite, podendo assim me manter no trabalho e na faculdade.

Aos poucos surgiram outras oportunidades, como a monitoria, que supriu o afastamento da Escola Alfredo Dub por conta da minha demissão. A monitoria no Curso de Ciências Sociais, assim como as demais questões apontadas ao longo deste texto, me permitiu experienciar a sala de aula de outra maneira, contribuindo significativamente o pensar e repensar sobre o aprender fazendo, o aprender com a experiência do exercício profissional docente. Aqui reafirmo a importância da pesquisa, do ensino e da extensão fazerem parte da trajetória acadêmica de todos e todas os estudantes, ou melhor, de grande parte desta trajetória.

Cabe colocar que nem toda experiência contribui apenas positivamente para o crescimento pessoal e profissional, pois muitas vezes há controvérsias quanto as experiências ruins que condicionam nossas ações e inibem o querer, causando mais sofrimento ao invés de

aprendizados, mas isso nem sempre pode ser evitado. De certa forma, tenho que concordar com José Saramago ao dizer que: “Aprender com a experiência dos outros é menos penoso do que aprender com a própria”. Mas, como disse Aristóteles (384 - 332 a.C.), “É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer”⁷. Ou ainda que uma experiência pode ser apenas vivida, passar em “branco”, sem fazer a menor diferença ou sentido. Mas ao trazê-las aqui e ao refletir sobre estas, sejam elas boas ou ruins, acredito que:

[...] uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em ‘fazer’ uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, ‘fazer’ significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987 p. 143).

Portanto, trago algumas de minhas vivências e experiências para pensar como estas têm feito sentido e tocado a minha vida pessoal e profissional. Afinal, a docência também se constrói na cumplicidade entre o pessoal e o profissional num movimento que busca a coerência entre o ser e o seu fazer, e assim continuo esta caminhada ao encontro de coisas que vivi no Curso de Ciências Sociais/UFPel, a partir de 1996. Além das atividades de monitoria desenvolvidas ao longo do Curso, me envolvi com pesquisas e projetos de extensão desenvolvidos pelo Núcleo de Pesquisa do Instituto de Sociologia e Política, coordenadas pela professora Neusa Regina Soares Recondo⁸. Estes estavam voltados para a exclusão social e escolar vivida por crianças e adolescentes das periferias da cidade de Pelotas/RS. Meninos e Meninas na rua, da rua, ou do mundo? Da escola não eram mais! Das ruas eram os donos e das circunstâncias da vida as maiores vítimas.

Os projetos desenvolvidos com adolescentes, assim como os desenvolvidos com as turmas dos anos iniciais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Núcleo Habitacional Getúlio Vargas, entre os anos de 1996 e 2000, foram fundamentais à minha formação profissional, uma vez que estes projetos me colocaram em contato direto com a realidade da periferia de Pelotas e, mais uma vez, com a docência.

A atuação e envolvimento nestes projetos geraram outras inquietações, que aos poucos foram sendo mais bem compreendidas com as aulas de Filosofia da Educação com o Professor

⁷ Fonte: <https://escolaeducacao.com.br/frases-de-aristoteles/>

⁸ Neusa Regina Soares Recondo, historiadora, mestre em História Social, professora do Instituto de Sociologia e Política da Universidade Federal de Pelotas. Desenvolveu e desenvolve diversas pesquisas e projetos de extensão sobre Meninas e Meninos em Situação de Rua. Seus trabalhos estão disponíveis no Núcleo de Pesquisa do Instituto de Sociologia e Política da UFPel.

Avelino Rosa de Oliveira e, um semestre depois, com as aulas de Sociologia da Educação com o Professor Armando Cruz. Consequentemente, voltei meus interesses para questões como a educação do campo e a educação popular, mais especificamente aos processos educativos ligados ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

No final dos anos noventa, ainda na graduação, surge a oportunidade de fazer o estágio de vivência em assentamentos rurais organizados pelo Núcleo Universitário de Luta Pela Reforma Agrária, “CIO DA TERRA”, da UFPel, institucionalmente cadastrado como projeto de extensão universitária desenvolvido em parceria com o MST. Este estágio tinha como objetivo central oportunizar um espaço de formação aos estudantes dos diferentes cursos de graduação e licenciaturas da UFPel junto ao MST. Desta maneira, os estudantes tinham a oportunidade de realizar atividades junto àquela realidade por meio de importantes *vivências* e experiências profissionais.

Foi assim que me apropriei melhor dos propósitos e questões deste movimento, bem como da sua proposta de formação profissional. Um projeto que acredita na influência recíproca entre *teoria e prática*, voltada para uma atuação que prioriza o desenvolvimento local e sustentável. Assim, mais uma vez me vejo diante da prerrogativa e desafio de pensar acerca de uma alternativa que rompa com atual lógica conteudista e tecnicista que prevalece no sistema de ensino como um todo, tanto nas escolas como nas universidades brasileiras.

A aproximação por meio do estágio de vivência, oportunizado pelo Cio da Terra com o Assentamento Rural “Conquista do Jaguarão”, localizado na fronteira com a Argentina em Aceguá/RS e vinculado ao MST, promoveu diversas reflexões e alimentou meu interesse investigativo em torno de seus processos educativos, culminando no Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Ciências Sociais/IFSP/UFPel. Mais tarde, essas reflexões ampararam a elaboração do projeto de dissertação que possibilitou o ingresso no Mestrado em Educação na Faculdade de Educação, no ano de 2000, na linha História da Educação e Movimentos Sociais, sob a orientação do professor José Fernando Kieling (In Memoriam).

Com o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação na UFPel, tive a oportunidade de entrar em contato com pesquisas e estudos desenvolvidos em uma perspectiva popular de investigação e ação, principalmente, o que me oportunizou a participar da criação do Grupo de Ação e Pesquisa em Educação Popular (GAPE/CNPq). Essa oportunidade de estar na constituição do Gabe junto aos professores Balduíno Antônio Andreola⁹, Gomercindo

⁹ Pós-doutorado em Educação pela UFRGS (2015). Doutorado em Ciências da Educação pela Université Catholique de Louvain - Bélgica (1985); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (1977);

Ghigui, José Fernando Kieling¹⁰ (*In memoriam*), Felício Deoclides da Rosa¹¹ e Rose Adriana de Andrade Miranda, entre outros tantos, me possibilitou o contato com pessoas, estudo e ações vinculados à temas como movimentos sociais, educação do campo e a educação popular.

A partir do GAPE foi possível participar das discussões com o grupo de Investigação ação Educacional, composto de docentes e discentes da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), atuantes tanto nas pesquisas como no projeto Construindo a Unificação entre Investigação e Ação-CUIA, vinculado ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

Mestrado em Psicopedagogia - Université Catholique de Louvain (1983); Bacharelado em Filosofia pelo Seminário Central de São Leopoldo (1952); Bacharelado em Teologia pelo Instituto San Pietro - Itália (1959); Licenciatura em Filosofia pela Faculdade Nossa Senhora Medianeira - São Paulo (1968). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle de Canoas - UNILASALLE (2006 - atual). Professor titular da UFRGS (1978 - 1996); Diretor da Faculdade de Educação da UFRGS (1988 - 1992); Professor Visitante do PPG/EDU da UFPel - Pelotas (1997 - 2000); Professor do Instituto Ecumênico de Pós-Graduação/ IEPG da Escola Superior de Teologia/EST - São Leopoldo (2001 - 2005); Professor do Ensino Fundamental e Médio no Estado e em Escolas Particulares do Rio Grande do Sul (1953 - 1975). Áreas de atuação na docência e pesquisa (no Ensino Superior): Filosofia e História da Educação, Educação Popular e Movimentos Sociais, Educação do Campo, Formação de Professores, Educação e Ecologia, Dinâmica de Grupo e Educação. Estudioso das obras de Paulo Freire, Ernani M. Fiori, Emmanuel Mounier e Paul Ricoeur. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6678521937817570>

10 Jose Fernando Kieling Concluiu Mestrado E Doutorado Em História Econômica Pela Universidade De São Paulo Em 1984 E 1995, Respectivamente, E Realizou Estágio De Pós-Doutorado Em Educação Junto À UNISINOS Em 2004-5. Usufrui Da Orientação De Duas Pessoas Importantes: Suely Robles Reis De Queiróz (USP) E Danilo Romeu Streck (UNISINOS). Exerceu Atividades Docentes A Partir De 1977 - Há 35 Anos !! - Em Santa Rosa, Ijuí, Passo Fundo, Maringá E Pelotas. Atualmente E Professor Associado, Da Universidade Federal De Pelotas. Entre 1995 E 2007 Exerceu, Junto À Faculdade De Educação Da UFPel, A Coordenação Pedagógica Geral De Programas Especiais Para Formação De Professores Em Serviço - Licenciatura Em Pedagogia, Atendendo Demanda Das Redes De Ensino Da Região Sul Do RS. Foram 16 Turmas Formando Aproximadamente 1100 Professores Das Redes De Ensino Do Extremo Meridional Do Brasil Foi Sua Grande Experiência De Extensão E Ensino. A Partir De 2006 Está Exercendo A Coordenação Do Curso De Pedagogia A Distância Da UFPel, Junto Ao CEAD, Que Articula Professores E Alunos Em 25 Polos Da UAB. Atualmente Coordena 2 Projetos De Pesquisa: Um Sobre Educação Rural E Campesinato - Investigando e discutindo com professores e colonos da Região Sul Do RS As Contingências Históricas E As Especificidades E As Formas Próprias Deste Grupo Social Se Inserir E Se Articular Ou Contrapor Com Outros Grupos / Classes Na Sociedade Brasileira - E Outro, Sobre Formação De Professores, Resgatando As Questões Postas Pelos Professores Em Formação No Programa Especial De Formação E Os Problemas Históricos E Epistemológicos Postos Pelos Alunos E Professores Da Educação A Distância. Sua Produção É Relacionada Com Sua Prática Profissional, Com Destaque Para A Dissertação E A Tese Orientadas Pela Professora Suely Robles Reis De Queiroz (História-USP) E O Relatório Do Estágio De Pós Doutorado Sob Orientação De Danilo Streck (Educação-Unisinos), E Para Artigos De Discussão Teórica, Política E Epistemológica Da Educação Popular E Do Campo. Seguiram-Se Publicações Em Periódicos E Eventos E Edição De Alguns Livros. Estabeleci Muitas Parcerias Nesta Trajetória, Não Sendo Das Menos Importantes As Que Vim Construindo Junto Ao "Fórum De Leituras: Estudos De Paulo Freire". Participa De Conselhos Editoriais E De Consultoria "Ad Hoc" De Várias Revistas De Educação E História. Tem Orientado Dissertações De Mestrado E Teses De Doutorado Nas Áreas De Educação, Educação A Distância, Historia, Filosofia E Economia. Atua Na Área De Educação, Com Ênfase Em Fundamentos Da Educação Popular E Da Formação De Professores Para As Escolas Públcas Do Campo E Das Periferias Urbanas. Estabelece Parcerias Nas Atividades De Formação Docente E De Investigação-Ação Colaborativa Com Equipes Docentes E Turmas De Alunos, Além De Manter Proximidade Com Movimentos Sociais Do Campo E De Trabalhadores Urbanos. Os Termos Mais Indicativos De Sua Produção São: Educação, Formação De Professores, Educação Popular, Educação Do Campo, Educação E Epistemologia, Educação E História, Campesinato No RS, Conhecimento Escolar E Estudos Freireanos. Assume Relevância, Atualmente, A Epistemologia Da Educação A Distância E As Políticas Públicas De Expansão E Interiorização Do Ensino Público Superior (Formação De Professores Para Escolas Do Campo E De Periferias Urbanas) E Médio Para Jovens Do Campo [Http://Lattes.Cnpq.Br/8345056690158725](http://Lattes.Cnpq.Br/8345056690158725)

11 Graduação em Filosofia pela Universidade Católica de Pelotas (1982), Especialista em Educação e Sociedade, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2002). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Unidades Educativas, atuando principalmente nos temas: educação infantil, gestão pública e participação popular, criança, instituição, família e currículo, educação e infância. Participa do Movimento dos Pequenos Agricultores - MPA em Santa da Boa Vista/Rs. Participou como professor formador no Curso de Pedagogia a Distância da UFPel. Disponível em : <http://lattes.cnpq.br/9789008122293952>

– PRONERA, sob a coordenação do Professor Fábio da Purificação de Bastos¹² e orientação do Professor Claiton José Grabauska¹³ (*In memoriam*), durante os anos de 2000 a 2004. Estas experiências contribuíram significativamente para a continuidade das investigações junto à Escola do “Conquista do Jaguarão”, principalmente no que diz respeito à metodologia investigativa e ao processo de construção do conhecimento.

Foram experiências intensas e decisivas de compartilhamento e aprendizado que possibilitaram o amadurecimento intelectual que culminou na atuação junto à Assessoria Pedagógica na Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares (INTECOOP), entre os anos de 2004 e 2006, na Universidade Católica de Pelotas (UCPel), trabalho desenvolvido em parceria com o Gabinete Estadual da Reforma Agrária e Cooperativismo (GRAC-RS). Mais uma vez atuava em projetos de extensão no contexto da formação profissional superior em que, via de regra, os projetos e atividades de extensão tem um formato mais prático que as demais atividades universitárias e um maior envolvimento com a realidade e o desenvolvimento social. O envolvimento sistemático e criterioso com os assentamentos rurais do Movimento Sem Terra (MST) nos municípios de Herval, Piratini e Canguçu, localizados no interior do Estado do RS, permitiu a retomada de interações junto ao MST e a seus processos educativos. Cabe destacar o quanto foi necessária e importante essa experiência para a minha formação profissional. Foram anos determinantes na minha trajetória que pude compartilhar com os trabalhadores rurais do MST e com professores da Universidade Católica de Pelotas (UCPel), pois se tratou de uma vivência pautada na multidisciplinaridade que me lançou profissionalmente de forma especial no ensino superior.

Estes estudos, iniciados ainda na graduação, aprofundados por ocasião da realização do mestrado e participação no projeto Construindo a Unificação entre Investigação e Ação (CUIA-PRONERA) da UFSM e pela atuação junto à UCPel, onde coordenei a Assessoria Pedagógica da INTECOOP, foram experiências formativas que assim como outras já mencionadas aqui me

12 Possui Graduação Em Licenciatura Em Física Pela Universidade Federal De Santa Catarina (1985), Mestrado Em Educação Pela Universidade Federal De Santa Catarina (1990) E Doutorado Em Educação Pela Universidade De São Paulo (1995). Atualmente É Colaborador Do Conselho Nacional De Desenvolvimento Científico E Tecnológico, Consultoria Pedagógica Do Conselho Nacional De Desenvolvimento Científico E Tecnológico, Professor Pesquisador Da Universidade Aberta Do Brasil E Professor Titular Da Universidade Federal De Santa Maria. Tem Experiência Na Área De Educação, Com Ênfase Em Educação Em Ciências Naturais E Suas Tecnologias, Atuando Principalmente Nos Seguintes Temas: Formação De Professores, Educação Dialógico-Problematizadora, Investigação-Ação Escolar, Educação Mediada Por Tecnologia E Investigação-Ação Educacional. (Lattes) Acesso - [Http://Lattes.Cnpq.Br/1720976876119389](http://Lattes.Cnpq.Br/1720976876119389).

13 Possuía Graduação Em Biologia Pela Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul (1986), Mestrado Em Educação Pela Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul (1992) E Doutorado Em Educação Pela Universidade Federal De Santa Maria(1999). Foi Professor Adjunto Da Universidade Federal De Santa Maria. Atuação Na Área De Educação, Com Ênfase Em Tópicos Específicos De Educação. Atuou Principalmente Nos Seguintes Temas: Investigação-Ação Educacional, Pedagogia, Formação De Professores. (Texto Plataforma Lattes) Disponível em: <http://Lattes.Cnpq.Br/8384446774940817>

conduziram e me constituíram à docência no ensino superior. Esta foi diretamente oportunizada pela aprovação no concurso para professor do magistério superior do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD) da UFPel. Curso que estava sendo pensado e organizado por um grupo de professores da Faculdade de Educação e por alguns professores pesquisadores do Grupo de Ação e Pesquisa em Educação Popular (GAPE), na época, coordenado pelo professor José Fernando Kieling (*In memoriam*).

Logo, o interesse em compreender a configuração do estágio obrigatório dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância passa pela compreensão da minha inserção e atuação junto à EaD na UFPel, bem como das reflexões e problematizações decorrentes das diferentes funções desenvolvidas junto a este Curso a distância.

O fato de ter sido tutora PET do GAPE junto ao Programa de Educação Tutorial (PET) e poder desenvolver ações orientadas pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, em diversos municípios do estado, foram decisivos para pensar os processos formativos por meio da imersão dos acadêmicos no seu futuro campo de atuação. O PET GAPE – Conexões de Saberes, um grupo multidisciplinar, foi um dos grupos pioneiros de PET a distância do país congregando bolsistas – *petianos* –, de diferentes cursos e de diversos municípios do RS e PR.

Por sua vez, o PET GAPE seguiu os propósitos investigativos do grupo de Pesquisa GAPE-CNPq e a metodologia de ensino desenvolvida no CLPD, fortalecendo assim tanto a atuação do grupo PET como as atividades de ensino e pesquisa do CLPD, bem como atuou de forma diferenciada no processo formativo de seus bolsistas e demais acadêmicos das turmas de Pedagogia e Educação do Campo a distância nos polos universitários de apoio presencial da UAB vinculados à UFPel.

A imersão em diferentes momentos e processos educativos formais e não formais, de alguma maneira, promoveu um movimento formativo que conduziu e constituiu minha trajetória acadêmica e identidade profissional. Foram experiências que além de vividas mobilizaram meu processo de formação nessa direção, fazendo com que fosse possível perceber e compreender o quanto essa reciprocidade pode ser referência para se pensar os estágios obrigatórios dos cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância das universidades federais do RS.

Foi então, em meio à implantação e ampliação da educação superior a distância no Brasil, mais especificamente no ano de 2007 com a criação do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD) no Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), que passo a atuar no ensino superior a distância e

surge o meu interesse nas questões próprias ao estágio curricular obrigatório na formação de professores para a educação básica.

Na verdade, as inquietações acerca do estágio propriamente dito me acompanham desde os tempos da graduação, em que pude experienciar a ocorrência de atividades “práticas e teóricas” de forma concomitante à formação que, tanto em função da atuação na monitoria como na bolsa de pesquisa, despertou em mim um movimento reflexivo acerca da importância da presença destas atividades para a minha formação docente. Este movimento se fortaleceu com a atuação docente junto ao Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD) da UFPel, principalmente, quando se elegeu a investigação integrada com o ensino como princípio educativo neste Curso.

Portanto, ao constatar a necessidade e o significado de se formar professores a partir da inserção e ação em diferentes espaços culturais, se elege a pesquisa como estratégia metodológica do ensinar e aprender, o que pressupõem estar e aprender com o outro em diferentes abrangências. Isto me remeteu ao movimento que pude fazer durante a minha formação acadêmica, o que não era comum a todos os acadêmicos do Curso de Ciências Sociais da UFPel. Além de ser um curso noturno frequentado por trabalhadores, as bolsas de pesquisa e de monitoria eram bastante concorridas e se restringiam aos acadêmicos que dispunham de tempo para atuar neste âmbito, ou seja, estudantes trabalhadores geralmente não conseguiam traçar o mesmo caminho de formação dos estudantes bolsistas.

Com o encerramento das atividades do CLPD da UFPel, fecha-se o campo de ação e de investigação. Deste modo, dar sequência à minha qualificação profissional por meio do ingresso ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), na linha de *Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas*, seria uma forma de dar seguimento às minhas inquietações, amadurecendo-as cientificamente. A escolha deste Programa se deu pelo fato de ter uma linha de pesquisa que contempla estudos relacionados à formação inicial de professores e ao ensino mediado pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação, temáticas que abrangem o tema de interesse desta pesquisa. Outro aspecto que colaborou na escolha deste programa e linha foi o fato de professoras que atuam na linha desenvolverem estudos e pesquisas especificamente sobre o Estágio Curricular Obrigatório, o que contribuiu significativamente para a minha opção pela referida Linha junto ao PPGE.

Desta forma, ingressar na referida linha e no Grupo de Estudos e Pesquisas - Estágio e Formação de Professores (GEPEFOP/FaE/UFPel) permitiu que a proposta dessa pesquisa fosse delimitada até assumir a seguinte proposição: como se constitui e se organiza o estágio

obrigatório dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância das universidades federais sediadas no Rio Grande do Sul?

No capítulo a seguir, compondo a base metodológica, apresentarei o objetivo geral, os objetivos específicos, a proposição investigativa e o caminho metodológico percorrido e definido como guia deste estudo.

3 CAMINHO INVESTIGATIVO: PERSPECTIVA TEÓRICO – METODOLÓGICA

“Não tenho um caminho novo. O que eu tenho de novo é um jeito de caminhar.”

Thiago de Mello

A escolha do caminho e perspectiva teórico metodológica adquire maior consistência conforme se constitui sob as contingências decorrentes das relações humanas experienciadas pelos pesquisadores/as. Entendo que a motivação para a realização e desenvolvimento de um determinado estudo se constitui conforme a este seja atribuído significados com maior autenticidade e rigorosidade. Isto me leva a crer que a atividade investigativa precise ser realizada de forma articulada, em que objetivo e motivação se imbricam e coincidem num processo investigativo condizente ao seu contexto de produção.

Esta relação geradora de sentidos incorpora tanto aspectos objetivos quanto subjetivos que se vinculam aos princípios e às particularidades de uma determinada concepção de ciência e seus fundamentos epistemológicos. Por sua vez, essa relação deve orientar e fundamentar os caminhos e percursos a serem adotados no desenvolvimento de determinada pesquisa.

Portanto, o caminho e perspectiva adotados nesta investigação seguem os princípios da integração metodológica, em que a diversidade de processos permitiu que se examinasse o objeto exaustivamente para melhor comprehendê-lo. Logo, a ideia de complementariedade e articulação permitiu que mais elementos e aspectos fossem considerados e acrescidos à produção, ao tratamento dos dados e à análise investigativa, garantindo assim consistência e relevância ao processo como um todo.

Desta forma, creio que a construção do conhecimento decorra duma relação de reciprocidade entre sujeito e realidade e, assim, se crie condições de possibilidade para que desta relação surja uma construção como práxis. Trata-se de um processo que enquanto ação e reflexão intersubjetiva, leva à constante transformação do mundo e à incessante busca de conhecer. É, sobretudo, interação comunicativa entre sujeitos mediados pela realidade e, portanto, elaboração dialógica que se realiza histórica e socialmente (FREIRE, 1978).

Neste contexto e perspectiva, a ideia de complementariedade, em vez de concorrência, pareceu ser o caminho mais acertado a ser adotado para a realização desta pesquisa, pois contou com uma liberdade teórico-metodológica no seu desenvolvimento e reflexões.

3.1 O que balizou o caminho metodológico

Neste item apresento a base que guiou o processo metodológico desde a opção de método até a definição dos meios para coleta, produção e análise dos dados. Esta base refere-se aos objetivos e à proposta de tese organizada. Desta forma, estabeleci como objetivo geral analisar a constituição e a configuração da proposta de estágio obrigatório dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância das Universidades Federais com sede no Rio Grande do Sul.

Em relação aos objetivos específicos, busquei o seguinte: a) descrever e caracterizar como o Estágio Obrigatório dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância das Universidades Federais do RS está organizado; b) Identificar e analisar as particularidades do estágio obrigatório dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância em questão; c) Analisar como ocorre a relação entre Universidade e Escola no estágio obrigatório dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância das Universidades Federais do RS.

Desta forma, para que a definição e a delimitação dos objetivos fossem melhor fundamentadas, foi realizado um levantamento acerca da produção acadêmica de teses e dissertações que apresento na sequência.

3.2 Panorama dos estudos sobre estágio na Pedagogia EaD: um esboço acerca do estado do conhecimento

Em virtude de seu caráter bibliográfico, a realização do Estado do Conhecimento permite a realização de um mapeamento sobre os estudos e produções científicas referentes ao tema de pesquisa, bem como aprimorar a discussão em torno deste. Norma Ferreira (2002), em um de seus estudos, discute essa questão nos apontando assim caminhos para a elaboração deste levantamento.

Tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257).

Por sua vez, Joana Romanowski e Romilda Ens (2006) consideram o “estado da arte” como uma fonte importante de informação que abarca diversos dados sobre o tema de pesquisa,

dizendo que “[...] em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e prática de uma área do conhecimento” (2006, p. 39).

Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada Estado da Arte, recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. Por exemplo: para realizar um Estado da Arte sobre Formação de Professores no Brasil não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de Estado do Conhecimento. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39).

Portanto, o desenvolvimento de um estudo da natureza do estado do conhecimento é relevante no momento que ordena o conjunto de informações e resultados obtidos num setor específico de publicação e por meio da busca de teses e dissertações que possam contribuir na direção do tema de pesquisa em questão. Portanto, a realização de um levantamento rigoroso de teses e dissertações nesta pesquisa foi imprescindível, pois se tratou da elaboração de um levantamento realizada num banco de dados digital que possibilitou que a pesquisa dialogasse com outros autores e suas produções. Este foi um movimento investigativo importante para inventariar e tomar minimamente ciência do que foi estudado e pensado sobre o estágio obrigatório na pedagogia a distância. Portanto, por meio deste mapeamento foi possível entrar em contato com algumas dissertações e teses registradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) produzidas a respeito do tema e objeto desta pesquisa, contribuindo assim para o seu aprimoramento.

A realização de um estudo baseado no que tem sido caracterizado como estado do conhecimento delimitou o que as pesquisas e os estudos acadêmicos de uma determinada plataforma e seus autores produziram sobre o assunto, bem como evita a realização de um estudo ou pesquisa cujo tema já tenha sido academicamente superado e ou esgotado. Indo além, pode demonstrar as carências em se aprofundar o estudo de determinado campo ou temática. Em grande parte, os estudos desta natureza têm acrescentado conhecimentos e informações a determinado campo ou temática, já que reporta o que já foi produzido e publicado.

Neste sentido, a realização deste levantamento acerca das produções ao estilo do que tem sido chamado de estado do conhecimento foi importante e, como dito, contou com a análise de teses e dissertações que de alguma forma trataram do Estágio Obrigatório nos Cursos de Pedagogia a Distância, tendo a BD TD como fonte base de referência para a sua realização entre o primeiro e segundo semestres de 2019.

Num primeiro momento, a elaboração deste levantamento permitiu evidenciar a:

- a) delimitação dos descritores para identificação de trabalhos fontes de interesse;

- b) identificação e ordenamento das dissertações e teses cadastradas na BDTD;
- c) leitura exploratória dos títulos e resumos dos estudos arrolados;
- d) releitura dos resumos, leitura dos trabalhos e a catalogação destes;
- e) sistematização do material (organização do material).

A seleção das dissertações e teses, por sua vez, considerou os trabalhos que apresentavam em seu título ao menos um dos indicadores que constituem o descritor “Estágio Pedagogia a Distância” e diziam respeito à formação de professores. Logo após foi necessário reler os títulos olhando com mais atenção os estudos que, além dos descritores indicados acima, mencionaram indicadores como Estágio Curricular Obrigatório, Educação a Distância, Estágio EaD e/ou tivessem alguma relação com o Curso de Pedagogia. Outros termos identificados como expressões significativas à pesquisa, como, por exemplo, estágio curricular em cursos de licenciaturas ligados à UAB, também foram considerados nessa etapa de apreciação dos estudos e pesquisas ordenados na primeira fase da busca. O estudo foi complementado com a busca mais detalhada acerca dos descritores “*Estágio Obrigatório Pedagogia a Distância*” e “*Estágio Obrigatório Pedagogia EaD*” sem que fosse necessário estabelecer um intervalo de tempo para a busca das publicações.

Como resultado desta primeira fase do mapeamento foram identificados 110 (cento e dez) estudos entre dissertações e tese referentes ao descritor “*Estágio Pedagogia a Distância*” cadastrados na BDTD. Já para a busca com o descritor “*Estágio Obrigatório Pedagogia a Distância*” foram mapeados 10 (dez) trabalhos, e com o descritor “*Estágio Obrigatório Pedagogia EaD*” foram ordenados 02 (dois) trabalhos que corresponderam exatamente ao objeto desta pesquisa. As dissertações e teses mapeadas com os descritores *Estágio Obrigatório Pedagogia a Distância* e *Estágio Obrigatório Pedagogia EaD* estão englobadas e correspondem às pesquisas ordenadas na busca realizada com o descritor “*Estágio Pedagogia a Distância*” e, portanto, foi considerado apenas o mapeamento feito com o primeiro descritor (*Estágio Pedagogia a Distância*), já que o ordenamento desta busca demonstrou que as dissertações e teses correspondiam às buscas feitas com os demais descritores.

Depois de realizadas as etapas de mapeamento, de triagem e de avaliação dos títulos, palavras-chave e resumos, foi possível categorizar e explorar as dissertações e teses que de alguma forma trataram das temáticas relativas ao estágio e à formação de professores a distância, ou ainda que apresentassem uma discussão pertinente ao estágio obrigatório ou ao estágio na educação a distância. Ao todo foram mapeadas 110 pesquisas registradas na BDTD

equivalentes aos estudos mapeados por meio de uma busca simples oferecida por esta biblioteca digital e sem a delimitação prévia de um intervalo de tempo específico.

Portanto, foi possível apontar que destas produções, entre elas 68 dissertações e 42 teses, foram realizadas na sua maioria entre 2001 e 2019. Cabe destacar que dois destes estudos datam 1980 e 1982 e tratam da adequação curricular de um Curso de Pedagogia Habilitação em Orientação e Administração Escolar (CRUZ, 1980) e da atuação do pedagogo para o atendimento de uma proposta de educação compensatória (SILVA, 1982). Estes dois estudos, naquela época, já discutiam sobre a presença das tecnologias digitais e da própria EaD na formação de profissionais.

Também foi possível constatar que em 2001 a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) já desenvolvia pesquisas relativas à formação de profissional na EaD e sobre estágio. Apesar destas pesquisas não estarem diretamente relacionadas ao Curso de Pedagogia, o Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção (PPGEP) do Centro Tecnológico (CT) da UFSC, por meio de dissertações e teses, desde essa época, já olhavam tanto para a presença das tecnologias na formação profissional como para o tema do estágio nesta modalidade de ensino, o que demonstra certo vanguardismo por parte dessa instituição.

Já as pesquisas relativas ao estágio obrigatório nas demais licenciaturas a distância, bem como ao estágio curricular em geral, conforme ordenamento obtido nesse levantamento, datam desde o ano de 2007. Este foi período em que os cursos de Licenciaturas intensificaram suas ofertas a distância, coincidindo com o período no qual a EaD no ensino superior foi regulamentada, pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, atualmente revogado pelo Decreto nº 9.057, de 2017, e com o início dos cursos de licenciatura em Pedagogia a distância no país.

Já na primeira triagem sessenta e um (61) trabalhos foram descartados por não se tratarem de pesquisas relacionadas diretamente à formação de professores. Vinte e quatro (24) foram identificados como sendo possibilidades de análise, pois faziam referência a produções acadêmicas desenvolvidas junto a cursos de diversas licenciaturas a distância. Onze (11) foram realizadas em Cursos de Pedagogia presencial; e quatorze (14) pesquisas foram desenvolvidas junto a Cursos de Pedagogia a Distância e majoritariamente tratam de temas diretamente relacionados aos estágios ou à Educação a Distância.

Num segundo momento realizei uma triagem que partiu de 49 (quarenta e nove) teses e dissertações delimitadas na triagem anterior, que por sua vez passaram por uma triagem mais criteriosa que resultou no mapeamento e seleção de 25 estudos posteriormente analisados numa terceira fase de apreciação.

Neste terceiro momento foram avaliados novamente os títulos e as palavras-chave, bem como foram lidos os resumos de forma mais detalhada. Também foi preciso, em alguns casos, recorrer à leitura prévia mais aprofundada das teses e dissertações, e a partir disso foram delimitadas 10 (dez) estudos, dos quais 04 (quatro) são teses e 06 (seis) dissertações. Logo em seguida ocorreu a sistematização, análise e levantamento das contribuições que estas dez produções acadêmicas trouxeram para esta pesquisa e que serão apresentadas discutidas brevemente na sequência.

O processo de identificação, mapeamento e sistematização da produção acadêmica sobre o tema dessa pesquisa contribuiu para dar uma visão geral do que foi produzido em torno de categorias como Estágio Obrigatório, Educação a Distância e Curso de Pedagogia. Categorias estas que associadas uma à outra, ou mesmo de forma individual, deram visibilidade a produções acadêmicas que de algum modo abordaram e/ou discutiram sobre a relevância destas temáticas para a produção de conhecimento no âmbito da formação de professores para a educação básica no ensino a distância.

Ressalto que na primeira fase deste levantamento foram descartados 61 (sessenta e um) estudos dos 110 (cento e dez) inventariados. Dentre estes descartes foi possível perceber que muitas destas produções acadêmicas, apesar de não tratarem diretamente do tema desta pesquisa, de alguma forma teceram considerações importantes, principalmente sobre o uso das tecnologias e da internet, bem como da importância do estágio na formação superior e profissional. Portanto, cabe também mencionar o quanto a questão do uso das tecnologias da informação e comunicação, assim como o uso da internet, na educação formal e profissional, já vinha sendo discutida no meio acadêmico e universitário desde o início deste século XXI. Os estudos apontam ainda para a necessidade de ampliação de pesquisas na EaD e sobre a importância do estágio para a formação profissional.

Neste sentido, destaco estudos como os realizados por Renata de Oliveira Raabe (2003) e Dulce Márcia Cruz (2001). Ambas as pesquisas foram desenvolvidas na Universidade Federal de Santa Catarina, e mesmo que sejam apenas duas produções, estas refletem o interesse acadêmico que a instituição já demonstrava sobre essas questões naquela época.

As demais produções acadêmicas descartadas tratavam dos estágios na formação profissional de um modo geral, do uso das tecnologias e da própria EaD na formação profissional em diferentes áreas, como odontologia, engenharias, direito e outros cursos de graduação bacharelado.

Assim, o estágio aparece recorrentemente como foco de estudos, tanto nos cursos de licenciatura como nos de bacharelado associado à EaD, ou seja, mediado pelas tecnologias

digitais e o uso da internet. Apesar destes estudos não tratarem diretamente do tema desta pesquisa – estágio obrigatório nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância –, cabe apontá-los na medida em que trouxeram contribuições importantes ao demonstrarem o quanto o ensino superior a distância tem crescido nas últimas décadas no Brasil e, consequentemente, como cresce o interesse investigativo e a necessidade de se aprofundar estudos em torno da EaD. Grande parte destas produções apontaram que o estágio nos cursos a distância é desenvolvido de forma semelhante ao presencial; utiliza-se a internet e o ambiente virtual de ensino e aprendizagem como mediação pedagógica; e há a presença de outros profissionais envolvidos na orientação dos estágios quando comparado aos cursos presenciais estudados. Essas observações contribuíram para estabelecer parâmetros analíticos na pesquisa em curso, apontando indicadores bastante pertinentes à compreensão do objeto em questão.

Já em relação a um dos estudos de doutoramento que também abordou o estágio obrigatório, sinalizando com algumas questões pertinentes aos cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância. A tese de Jeferson Saccol Ferreira (2017) se destaca ao propor estudar “a qualidade dos Cursos de Pedagogia no Brasil de modo a compreender se a qualidade está moldada à supremacia do mercado, orientada pela face normativa da avaliação, ou à qualidade emancipatória, presente nos documentos oficiais e instituintes do SINAES” (FERREIRA, 2017, p. 17). O autor constata que a qualidade da formação dos Cursos de Pedagogia no Brasil é baixa e implica na inabilidade/incapacidade dos estudantes em relacionar a teoria à prática; a posicionar-se adequadamente em relação à profissão do Licenciado em Pedagogia de forma crítica e problematizadora. Segundo ele, a formação oferecida no intervalo de dez anos pelos referidos cursos está voltada para uma formação em que a racionalidade técnica reafirma sua predominância no setor privado. Outro aspecto importante apontado neste estudo foi o fato de a baixa carga horária do estágio contribuir para a abreviação de atividades importantes do percurso formativo dos estudantes, o que possivelmente contribui para a baixa na qualidade da formação uma vez que uma das questões aportadas se refere à inabilidade dos estudantes em relacionar a teoria à prática.

O estudo como um todo revela que o SINAES, naquele momento, estava modelado às necessidades e exigências da iniciativa privada e da cultura de competitividade empresarial, potencializando o crescimento do mercado, inclusive via Educação a Distância. Portanto e, nessa perspectiva, como o autor apontou, a construção da equidade, da emancipação e da cidadania é fortemente prejudicada (FERREIRA, 2017). Neste sentido, creio que seja importante ressaltar que ao analisar os Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD) das instituições públicas federais do RS é preciso ter clareza que o âmbito de atuação

destas propostas formativas não está focado na mesma direção que os privados. Portanto, acredito que o que está em jogo são outros princípios que caminham na direção contrária dos propósitos comerciais da iniciativa privada. Certamente as instituições públicas enfrentam limites e algumas restrições que as impedem de efetivar plenamente seus projetos.

As demais produções acadêmicas selecionadas, mais precisamente as 10 (dez) teses e dissertações foco deste levantamento, dizem respeito especificamente aos estágios nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância e serão tratadas a partir de agora de forma mais direcionada à compreensão do objeto desta proposta investigativa.

Início com o estudo de Maria da Conceição Oliveira Santos (2017), em que a autora tratou do estágio na formação docente em cursos de Pedagogia a Distância buscando compreender o olhar dos seus professores sobre o estágio realizado nesses cursos, a fim de identificar as tensões e as contribuições que ocorrem na formação dos acadêmicos. Conforme a revisão bibliográfica realizada pela autora, o estágio supervisionado é o grande ápice da formação docente. Segundo ela, o estágio é o momento e que os estudantes se aproximam da prática profissional e tem a possibilidade de refletir e tecer articulações acerca das teorias estudadas no curso (SANTOS, 2017). Portanto, o estágio obrigatório supervisionado nos cursos pesquisados por ela apresenta múltiplas possibilidades formativas e, ao mesmo tempo, de mercantilização da educação superior. A articulação entre teoria e prática considera que esta relação por parte dos estudantes vai fazer sentido após o término do curso, enquanto o estágio serve para ressignificar as práticas profissionais. Ainda segundo a autora, o cenário caracterizado pelo gigantismo dos cursos oferecidos, principalmente por instituições privadas de ensino superior, indica a necessidade de se problematizar a expansão dos cursos de Licenciatura em Pedagogia a distância no Brasil nos últimos anos, bem como revela também a necessidade de revisar os procedimentos de regulamentação dessa modalidade educacional (SANTOS, 2017). Sendo assim, é nítido que a crescente expansão da EaD exige que se desenvolva estudos neste âmbito e que estes possam contribuir com elementos que auxiliem a pensá-la de forma adequada.

Já o estudo realizado por Marlene Haidem de Souza Lima (2013), denominado como *O Estágio em um curso de Pedagogia a distância: a visão dos alunos*, demonstrou que é possível conhecer como e quais reflexões que os estudantes desenvolvem durante o estágio, tanto no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) como nos momentos presenciais observados. Nesse sentido, foi possível confrontar esses dois momentos do estágio e certificar a visão positiva que os estudantes têm sobre este, bem como a relevância atribuída a este pelos estudantes na construção de conhecimento e no incentivo da profissão docente. A autora destaca ainda a

receptividade dos professores e das escolas campo, sinalizando positivamente para uma dimensão afetiva dos estudantes em relação ao desenvolvimento dos estágios supervisionados e a sua importante contribuição à formação dos futuros professores. Se tratando da relação entre teoria e prática, a autora não encontrou maiores evidências de um maior aprofundamento por parte dos estagiários (LIMA, 2013). A pesquisa demonstra o quanto ainda é necessário desenvolver estudos em torno desta questão para que se possam efetivar propostas consistentes nesta direção, bem como se possam enfrentar equívocos na sua operacionalização.

A dissertação de mestrado de Adriana Alves Moreira dos Santos (2014), *Um retorno ao presencial? O estágio supervisionado nos cursos de Pedagogia na modalidade de educação a distância*, teve como objetivo, a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPC) de sete cursos de Pedagogia na modalidade EaD, de instituições públicas e privadas, identificar quais eram as perspectivas dos Estágios Supervisionados que ocorrem, bem como analisar suas propostas em relação ao seu contexto de articulação teoria e prática. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho documental que evidenciou que as propostas destas instituições indicam que os estágios são concebidos como pesquisa, de modo a formar professores pesquisadores e reflexivos quanto a sua prática docente.

A maneira como são propostas e realizadas as atividades a distância não ficaram suficientemente claras na ocasião da análise dos projetos pedagógicos. No entanto, as propostas de atividades no modo presencial são apontadas em todos PPC como sendo: o exercício docente, as observações *in loco* da prática docente e a elaboração e a socialização dos relatórios. Conforme a análise documental e ao confrontá-la com os Referenciais de Qualidade para a EaD, a autora deixa claro que os pontos necessários para que se tenha clareza do funcionamento e concepção das instituições em relação ao estágio não estão suficientemente claros nos documentos analisados durante a pesquisa. Portanto, a autora conclui que a partir da análise documental não foi possível precisar como se dá o desenvolvimento das atividades a distância no estágio, pois os PPC não apontam com precisão para como estas são propostas e devem ser realizadas, nem assinalam suas concepções sobre presença e virtualidade (SANTOS, 2014). Um aspecto interessante destacado pela autora foi o fato desta apontar para a importância da pesquisa empírica junto aos sujeitos e sua realidade concreta, pois apesar de o curso ser a distância, a presencialidade na realização dos estágios não estava explicitamente colocada. Neste sentido, a pesquisa empírica foi importante e possibilitou identificar que os estágios são realizados de forma presencial conforme previsto na legislação vigente e como realizado nos cursos superiores presenciais.

Na sequência passo a me reportar ao estudo de Elizabeth Maria Lopes Tolêdo (2009), *O curso de Pedagogia na modalidade a distância: o pensado, o dito e o feito no estágio curricular*, que teve como objetivo geral analisar as concepções, as ações e os processos avaliativos do Estágio Curricular de um curso de Pedagogia a distância. Trata-se de um estudo de caso em que a autora realizou entrevistas semiestruturadas, análise de documentos institucionais e aplicação de questionários. A pesquisa contou com a participação de diferentes e diversos sujeitos envolvidos com os estágios. O processo investigativo demonstra as fragilidades e as possibilidades do estágio no ensino a distância, além de suas especificidades. O estudo demonstra ainda que o estágio deste curso a distância possuí características semelhantes ao estágio no ensino superior presencial e cumpre as mesmas exigências legais dos cursos presenciais. Um ponto importante apontado pela autora se refere ao fato da relação teoria e prática ser considerada por seus sujeitos como um aspecto fundamental que precisa estar presente durante todo o curso. Os resultados apontaram para: a) a necessidade da presença de um número maior de profissionais para orientar, acompanhar e avaliar o estágio; b) a necessidade de equipar tecnologicamente os centros acadêmicos; c) a criação de mecanismos que possibilitem à equipe docente e à coordenação do curso proferir o *feedback* necessário ao trabalho desenvolvido. Nesse sentido, o estudo contribuiu com a indicação de que é preciso que estas necessidades sejam atendidas para que a formação de professores a distância seja capaz de desenvolver suas atividades pedagógicas com maior qualidade, colaborando com a melhoria do ensino superior a distância (TOLÊDO, 2009). A autora faz um diagnóstico da situação deste curso de Pedagogia a Distância e aponta elementos concretos que contribuem efetivamente para se compreender tanto os limites e as possibilidades existentes como para que a partir disto possa se pensar em avanços para a sua qualificação.

Assim como apresentado no estudo anterior, a pesquisa de doutoramento de Eliana Rela (2010), *Avaliação no estágio supervisionado: intersubjetividades na formação de professores em cursos na modalidade EAD*, teve como tema central a avaliação do estágio supervisionado, mais especificamente a intersubjetividade e a construção social das lógicas de avaliação em cursos de Licenciatura em Pedagogia EaD de duas universidades, uma privada e outra pública. O processo investigativo é concebido, devido ao seu caráter comunicativo e participativo, como uma pesquisa que se caracterizada como sendo pesquisa ação, em que foi possível imprimir uma reflexão que delineou algumas linhas guias sobre o novo papel da supervisão e da dimensão da avaliação no estágio de professores em formação a distância, relacionando a maior eficácia do modelo, com base na intersubjetividade, à formação de competências. Seu estudo vislumbra a superação do conceito hierárquico de supervisão e supervisor, uma vez que este

esteja e seja apoiado pelo trabalho pedagógico exercido, também, por outros profissionais nos ambientes virtuais. A autora percebe nesse processo uma brecha que oportuniza o rompimento individualista e competitivo condicionado pelo histórico modelo das propostas de estágio, bem como aponta novos caminhos para se romper com o modelo vigente tanto dos estágios como da avaliação destes na formação de professores (RELA, 2010). Assim como na pesquisa de Tolêdo (2009), Rela (2010) aponta para alguns aspectos que indicam em qual direção os processos avaliativos na educação a distância precisam caminhar para que possam ter maior energia e consistência na formação das competências necessárias à formação inicial de professores.

Ainda no que tange os processos avaliativos, a pesquisa de Simone Andréa Pinto (2007) intitulada *A presença da ausência: a formação do pedagogo na modalidade a distância da Universidade do Tocantins*, buscou compreender como se desenvolve o trabalho pedagógico dos docentes no processo de formação de professores em um curso de Pedagogia a Distância. Destacou como é importante que a pesquisa contribua para que se tenha uma visão crítica dos processos que circundam a formação de professores a distância, bem como sobre o trabalho pedagógico enquanto espaço de reflexão e construção de uma prática educativa crítica comprometida com o fortalecimento da formação. Nesta perspectiva, e com o intuito de contribuir com fortalecimento do trabalho pedagógico, a autora foca seu interesse nas fragilidades detectadas ao longo do processo de pesquisa, como relacionado a seguir: a) avaliação da aprendizagem a distância; b) acompanhamento do estágio supervisionado e; c) elaboração participativa de um projeto político pedagógico de um curso a distância. Portanto, Simone Pinto (2007) aponta como sendo imprescindível que as instituições de ensino superior tenham compromisso com a preparação adequada às boas condições para a melhoria da aprendizagem na EaD, como por exemplo: pensar nos espaços, nos tempos, nos sujeitos e nos processos que envolvem o processo educativo na perspectiva a distância. Aponta ainda que os componentes do trabalho pedagógico de um curso a distância são os mesmos do presencial, porém os processos e mecanismos para sua efetivação são distintos. Na EaD há a necessidade de que haja mais horas de planejamento, este coletivo, maior dedicação dos professores e dos profissionais envolvidos, mais reflexão crítica sobre a prática pedagógica, enfim, que haja processos que envolvam a perspectiva da EaD como um todo. A autora aponta também a necessidade de continuidade de estudos futuros que possam vir a ampliar e aprofundar a compreensão sobre a avaliação no processo de aprendizagem na EaD, o acompanhamento do estágio supervisionado e sobre como trabalhar a construção coletiva de um projeto pedagógico a distância (PINTO, 2007). Simone Pinto desenvolve uma análise global do processo

pedagógico de formação de professores a distância de forma envolvente e coerente. Conforme faz suas descobertas e passa a conhecer os processos que ocorrem, aponta coerentemente para possibilidades pertinentes ao desenvolvimento de um processo formativo de qualidade, que no meu entendimento é importante tanto para pensar os cursos a distância como os presenciais.

Seguindo a discussão acerca da potencialidade de um curso de Pedagogia em EaD para a formação de práticas pedagógicas qualificadas, Dinamara Pereira Machado (2015) aborda, em sua tese *Análise das potencialidades das práticas formativas em um curso de Pedagogia na modalidade de educação à distância*, o alcance das práticas formativas adotadas por uma instituição de ensino superior. Desta forma, evidencia as potencialidades no desenvolvimento de práticas pedagógicas dos egressos deste curso, intercedidas pela educação a distância. A autora destaca o quanto é necessário que haja momentos presenciais em um curso a distância, pois estes fortalecem os demais processos educativos e qualificam a formação via EaD. Ressalto que Dinamara Machado (2015) vislumbra o estágio supervisionado como um campo que merece ser reestruturado neste curso EaD já que existem poucos ou quase nenhum momento de interação entre estudantes e professores para discuti-lo (MACHADO, 2015). Isso é considerado por ela como extremamente necessário, principalmente nesse momento em que os estudantes cumprem suas atividades de estágio obrigatório individualmente e, consequentemente, carecem de momentos presenciais e coletivos em que possam discutir e compartilhar suas experiências. Conforme a autora, estes momentos potencializam e fortalecem os processos educativos como um todo, e principalmente os estágios dos cursos a distância (MACHADO, 2015). Seu estudo ressalta as potencialidades da EaD, a reafirma como produtora de um processo formativo capaz de realizar uma formação adequada e destaca que o fato do curso ser a distância não significa que este possa abrir mão dos momentos presenciais que reforçam e qualificam ainda mais a formação, em particular os estágios (MACHADO, 2015).

As teses de Sandra Reis (2015) e Cleonice Lussich (2017) analisam especificamente o estágio supervisionado no contexto de alguns cursos de Pedagogia a distância no Brasil, sendo que a primeira tese (REIS, 2015) focou “as aproximações e diferenças entre o estágio realizado no ensino a distância e no presencial”. Já a segunda, a de Cleonice Lussich (2017), tratou “do valor e do significado formativos do estágio supervisionado obrigatório para os licenciandos e os egressos de um curso de Pedagogia a distância.” Ambas as pesquisas são de cunho qualitativo e adotaram percursos metodológicos semelhantes durante o processo investigativo. A estrutura organizacional destas duas teses inicia com a reflexão acerca do contexto no qual se instalaram as propostas de ensino a distância nas universidades brasileiras, lançam seus olhares para a EaD e sua relação com a formação inicial de professores para a educação básica. Na sequência de

seus textos discutem as questões ligadas diretamente ao estágio obrigatório, em que apresentam a revisão bibliográfica e situam seu referencial teórico, bem como descrevem e embasam o desenvolvimento metodológico da pesquisa. Por fim, apresentam suas reflexões e considerações acerca de seus objetos de pesquisa.

Sandra Reis (2015), em sua tese *Estágio supervisionado no curso de pedagogia a distância: aproximações e diferenças do ensino presencial*, estabelece dimensões com as quais analisa os estágios no curso de Pedagogia a Distância. Nessa direção a articulação do pedagógico com o a distância resulta em uma variedade de propostas de curso que, associado ao acelerado avanço tecnológico imputa uma riqueza de possibilidades que mudam constantemente. Desta forma surgem múltiplas possibilidades de construção de projetos de cursos a distância, promovendo uma variação de modelos e tornando-os pouco conhecidos. Conforme a autora, estas alternativas surgem rapidamente nas universidades e com o estágio dos cursos a distância se sinaliza ainda mais a necessidade de revisão de políticas públicas e ações que reconheçam a importância e o valor que o estágio possui no processo de formação inicial de professores para a educação básica, bem como a necessidade de se intensificar estudos nesta área (REIS, 2015).

Por sua vez Lussich (2017), na tese O estágio supervisionado obrigatório na formação docente: um estudo a partir de um curso de Pedagogia na modalidade a distância, sustenta sua análise sobre o “valor e o significado formativos do estágio obrigatório do curso de Pedagogia a distância na perspectiva da construção de saberes necessários à prática, bem como no processo de constituição da identidade profissional do pedagogo” (LUSSICH, 2017, p. 9).

Segundo Lussich (2017),

O Estágio no curso de Pedagogia a distância da instituição investigada configura-se como um espaço/tempo de construção de saberes docentes e identidade profissional, tendo em vista alguns diferenciais da modalidade, observados e analisados, e que indicam a preocupação com a qualidade formativa. Foi possível inferir também que as instituições que atuam com a formação de professores na modalidade a distância não podem ser generalizadamente classificadas como certificadoras e que oferecem uma formação aligeirada, pois há que se analisar cuidadosamente a proposição, os pressupostos, os procedimentos dos projetos pedagógicos, o desenvolvimento das aulas, das atividades propostas, do acompanhamento e avaliação dos licenciandos, do ambiente virtual e dos materiais disponíveis, entre outras tantas questões muito específicas desta modalidade de ensino. (LUSSICH, 2017, p. 9).

Portanto, estes dois últimos estudos apresentam importantes contribuições acerca dos aspectos e elementos a serem considerados nos estudos que tenham como objeto os estágios obrigatórios e os processos pedagógicos intercedidos pela educação a distância. Além disto, as teses apresentam análises consistentes acerca do objeto em questão e contribuem para qualificar as questões metodológicas pretendidas nessa investigação.

Neste sentido, o mapeamento destes estudos trouxe contribuições relevantes ao demonstrarem como estes se desenvolveram numa perspectiva qualitativa a partir da análise documental e da pesquisa empírica como principais fontes de pesquisa. Um deles especificamente apontou e ressaltou a importância da realização da pesquisa empírica (SANTOS, 2014) devido à imprecisão relativa à falta de uma descrição mais apurada sobre o desenvolvimento e a realização do estágio em seus projetos pedagógicos. Ainda no que se referem às questões metodológicas, estes estudos trouxeram e analisaram aspectos que, conforme a sua natureza, focaram seus processos investigativos em diferentes sujeitos, trazendo assim contribuições produzidas ora a partir da visão e entendimento dos professores, ora dos acadêmicos e das pessoas da escola (LIMA, 2013). Metodologicamente falando, este mapeamento contribuiu para pensar qual seria o melhor caminho investigativo a ser seguido em relação à escolha e à delimitação das fontes e instrumentos de pesquisa adotados aqui.

Já em relação às análises propriamente ditas, aquelas que se propuseram a traçar alguns paralelos entre os estágios na modalidade presencial e a distância (TOLÊDO, 2009; REIS, 2015) apontaram elementos importantes no estabelecimento de alguns parâmetros e categorias de análise no momento que abordaram os limites e as possibilidades do estágio na EaD (RELA, 2010). Ou ainda quando abordaram as especificidades e particularidades do estágio na EaD (PINTO, 2007), permitindo assim a identificação de aspectos a serem observados nas propostas e dinâmicas do estágio, bem como trazendo aproximações e diferença entre estes processos (LUSSICH, 2017).

Os estudos que abordaram tanto as mudanças no fazer docente (TOLÊDO, 2017; RELA, 2010) como os que apontaram para as fragilidades do processo frente a individualidade docente e a falta de colaboração (PINTO, 2017a) apresentaram caminhos e propostas importantes para a efetivação de processos e ações que qualificam o estágio nesta modalidade de ensino. Neste sentido, foi possível buscar alguns elementos que auxiliaram no traçar de parâmetros e categorias analíticas para olhar os projetos pedagógicos e as propostas de estágio obrigatório dos cursos analisados nesta proposição investigativa.

Considerados todos estes aspectos e elementos, também foi possível atentar para a questão da relevância e valor do estágio (LUSSICH, 2017) uma vez que ele evidencia a importância da presencialidade e da aproximação com o futuro campo de atuação profissional (REIS, 2015; SANTOS, 2017). Esses aspectos apontam para outro de fundamental importância, que é o fato de o estágio na Pedagogia a Distância ser um dos momentos presenciais de maior interação com as escolas campo (LIMA, 2013) e, portanto, ao ser proposto desta forma e por meio de um processo que envolve pesquisa (SANTOS, 2014) de um contexto e realidade

escolar (MACHADO, 2015) agrega maiores possibilidades formativas (SANTOS, 2017) no sentido de superar as suas fragilidades e propor novas possibilidades com potencial de rompimento do modelo de estágio vigente (RELA, 2015).

Trata-se de aspectos e elementos que se aproximam do tema desta pesquisa e trazem contribuições de diversas ordens que certamente permeiam tanto os caminhos investigativos como as categorias adotadas neste processo reflexivo e investigativo.

3.3 A definição do campo da pesquisa

Em um primeiro momento foi necessário realizar um levantamento prévio em que delimitei como cenário desta proposta de tese as Universidades Federais (UF), sediadas no Rio Grande do Sul (RS), que possuem oficialmente o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância. Este mapeamento foi desenvolvido inicialmente junto ao site do Ministério da Educação (MEC) via acesso aos sistemas eletrônicos e-MEC¹⁴ e SisUAB e permitiu identificar a existência de seis (06) universidades federais com sede no RS, a saber: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Universidade Federal de Pelotas (UFPel)¹⁵ e Universidade Federal de Ciências da Saúde Porto Alegre (UFCSPA); destas, quatro (04) possuem o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância ativo e vinculado ao Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) com oferta regular de turmas deste curso e área de formação.

Após este levantamento foram definidos os seguintes critérios para a seleção dos cursos: a) serem ofertados por universidades públicas federais com sede no Rio Grande do Sul; b) estarem com ofertas ativas por ocasião da coleta de dados desta pesquisa; c) terem ofertado estágio em algum nível e momento; e) manterem convênio com a Universidade Aberta do Brasil; f) e aceitarem participar do estudo. Tendo em vista estes critérios, a pesquisa contou

¹⁴ O e-MEC é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. Todos os pedidos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior e de autorização, renovação e reconhecimento de cursos, além dos processos de aditamento, que são modificações de processos, serão feitos pelo e-MEC. O sistema torna os processos mais rápidos e eficientes, uma vez que eles são feitos eletronicamente. As instituições podem acompanhar (pelo sistema) o trâmite do processo no ministério que, por sua vez, pode gerar relatórios para subsidiar as decisões. (BRASIL, 2019) Link e-MEC emec.mec.gov.br, acessado em 06/02/2019.

¹⁵ A UFPel parou de ofertar vagas no CLPD desde o ano de 2016 e não possui turmas ativas com estágio em andamento. Portanto essa instituição não compõe o campo de investigação desta proposta.

com três (03) instituições que se enquadram nos critérios estabelecidos, conforme quadro a seguir:

QUADRO 1 – Relação das UF integrantes da pesquisa no RS e oferta do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância

UF/RS	PEDAGOGIA EaD	OFERTA REGULAR	VÍNCULO UAB
UFSM	Sim	Sim	Sim
FURG	Sim	Sim	Sim
UNIPAMPA	Sim	Sim	Sim

Fonte: elaborado pela pesquisadora, 2020.

Importa destacar que as três universidades federais do RS que integram a pesquisa estão vinculadas à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e, portanto, contam com o custeio e financiamento específicos da EaD. Os repasses de recursos e regulamentações destes cursos passam pelo crivo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Educação Anísio Teixeira (INEP) para então efetivar as ofertas nas IFES, conforme consta no Sistema da UAB (SISUAB)¹⁶.

Cabe destacar também que as três IFES participam do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades (REUni) ou foram criadas a partir deste programa, como é o caso da UNIPAMPA. Ambos os programas aqui citados fazem parte do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) e do Plano Nacional de Educação (PNE), que visam o crescimento do país via um conjunto de estratégias e programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica, do ensino superior e do ensino profissionalizante. O REUni, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e integrou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) na época.

As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país. (BRASIL/REUNI, 2010).

Os efeitos práticos desta iniciativa podem ser observados por meio dos números divulgados pelo REUni em 2013. Na época, a meta prevista pelo governo por meio deste programa foi de dobrar o número de matrículas nos cursos de graduação nas universidades federais no prazo de dez anos. Conforme informações divulgadas no site oficial do programa,

¹⁶ Link Site: <https://sisuab2.capes.gov.br> Acessado em 06/02/2020.

em 2007 as instituições públicas de ensino superior teriam oferecido 133.941 vagas. Com a adesão ao programa, esse número passou a ser de 229.270 vagas em 2012, ofertadas pelas universidades federais no país. Em 2013 as universidades federais passaram a atender 237 municípios, quando até 2011 estas atendiam cerca de 114 municípios (BRASIL/MEC, 2013).

Segundo os dados divulgados pelo MEC desde a implantação do programa, foram criadas universidades e campi por onde a ampliação das vagas e a criação de novos cursos de graduação ocorreram. Com vistas à expansão e interiorização da oferta de cursos a distância institui-se a UAB com o Decreto nº 5.800, em 08 de junho de 2006.

Trata-se de um sistema integrado por universidades públicas que oferecem cursos superiores por meio da educação a distância (EaD), prioritariamente, para a formação inicial e continuada dos professores da educação básica, assim como, dirigentes, gestores e trabalhadores em educação dos estados, municípios e do Distrito Federal. Atualmente, o Sistema UAB conta com 109 Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), ofertando 800 cursos em 771 polos. (UAB/CAPES, 2018).

Portanto, a delimitação do campo de pesquisa levou em consideração esse levantamento e o aceite das instituições mediante comunicado e convite formal enviados às coordenações e aos colegiados dos Cursos de Pedagogia a Distância para participarem desta pesquisa. Consequentemente, o campo de pesquisa se estabeleceu com três Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância de universidades federais sediadas no Rio Grande do Sul, conforme segue: FURG, UFSM e a UNIPAMPA.

Neste contexto, surgem alguns questionamentos em torno dos estágios que, nos cursos de formação inicial de professores obrigatoriamente ocorrem de forma presencial. Logo, a questão desta pesquisa está relacionada diretamente às propostas de estágio obrigatório desenvolvidas por cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância nas universidades federais sediadas no Rio Grande do Sul que investiram na EaD como forma de ampliar e diversificar a relação ensino-aprendizagem. Desta maneira, acredito que o estágio obrigatório nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância apresenta algumas particularidades que o caracteriza como tal nesta modalidade de ensino ao mesmo tempo em que aponta para outras possibilidades organizacionais e operacionais na EaD sem perder de vista seu caráter essencial à formação inicial de professores.

3.4 Panorama das universidades federais campo de pesquisa

Nesta seção apresento brevemente um contexto geral de cada uma das instituições participantes desta pesquisa – UFSM, FURG e UNIPAMPA –, indicando alguns aspectos próprios de seu surgimento e estrutura geral.

3.4.1 Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Conforme consta em seu site¹⁷ e documentos oficiais, a Universidade de Santa Maria foi criada pela Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, quando iniciou suas atividades com a Faculdade de Farmácia, de Medicina, de Odontologia e o Instituto Eletrotécnico do Centro Politécnico. Foi federalizada pela Lei n. 4.759, de 20 de agosto de 1965, e passou a se chamar Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), neste momento também foi instituído o Estatuto UFSM/1970. Mais tarde a instituição sofreu uma nova reestruturação que substancialmente alterou a denominação de suas Unidades de Ensino para Centros e criou suas Pró-reitoras e subunidades.

Está sediada na cidade de Santa Maria que conforme estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020 contava com 283.677 mil habitantes. É considerada uma cidade média e de grande influência na região central do estado do RS. Atualmente a estrutura desta universidade é composta por cerca de doze Unidades Universitárias: Centro de Artes e Letras, Centro de Ciências Naturais e Exatas, Centro de Ciências Rurais, Centro de Ciências da Saúde, Centro de Ciências Sociais e Humanas, Centro de Educação, Centro de Educação Física e Desportos, Colégio Politécnico, Centro de Tecnologia, Colégio Técnico Industrial de Santa Maria, Espaço Multidisciplinar da UFSM em Silveira Martins, Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo.

A UFSM oferece mais de 131 cursos de graduação, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e bacharelados na modalidade presencial. Possui aproximadamente 106 cursos de pós-graduação, sendo 34 de doutorado, 59 de mestrado, 12 de especialização e um programa

17 <http://www.ufsm.br>

de pós-doutorado. A instituição atua também na educação básica e técnica, oferecendo cursos técnicos pós-médios, técnicos para ensino médio, curso de ensino médio e curso de educação infantil.

O seu corpo discente é constituído por cerca de 30 mil estudantes, dos quais cerca de 27 mil são da modalidade presencial e 3 mil do ensino a distância. Seu quadro de pessoal conta com por volta de 5 mil servidores, constituído por 2.2 mil docentes e 2,8 mil técnico-administrativos em educação. Estes constam no site oficial, que são constantemente atualizados e podem ser consultados no Portal da UFSM.

O Ensino a Distância na instituição foi regulamentado pela Resolução n. 002/2004, de 30 de janeiro de 2004, e pela Portaria n. 4.208, de 17 de dezembro de 2004, do Ministério da Educação, e o seu credenciamento para atuar nessa modalidade de ensino ocorreu com a implantação do Curso de Graduação em Educação Especial (licenciatura) e do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Especial – Audi comunicação e Deficientes Mentais.

Na mesma esteira dos demais Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância pautados neste estudo, o projeto pedagógico do Curso da UFSM justifica-se pelo atendimento de demanda de formação de professores apresentadas pelo Governo Federal, por meio da Secretaria de Educação a Distância/MEC adesão ao Sistema UAB, “visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica” (Edital nº 01/2005 – SEED/MEC).

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia à Distância tem sua matriz curricular organizada, com o intuito de expandir o compromisso da UFSM para além do seu espaço físico, assumindo o compromisso de formar o pedagogo para atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). (PPC UFSM, 2018).

A maioria das atividades do Curso são desenvolvidas via Ambiente Virtual, que tem como suporte a plataforma Moodle e as diversas ferramentas disponíveis nesta plataforma. Como estratégia pedagógica, o Curso também conta com variados recursos proporcionado por diferentes linguagens e pelas Mídias TV, Rádio, Informática e Material Impresso. A convergência e integração destas diferentes mídias são efetivadas via plataforma Moodle e do Google, bem como por meio dos recursos existentes nos Polos de Apoio Presencial da UAB. O Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância conta com a estrutura física e institucional para a EaD bastante consolidada na UFSM e com as possibilidades propostas pelo sistema UAB, tanto no que diz respeito ao custeio como o sistema de bolsas.

Especificamente ao que se refere ao estágio obrigatório supervisionado, este é realizado em parcerias com as secretarias municipais de ensino local, onde ocorrem as observações a partir do sexto semestre e no decorrer do sétimo e oitavo semestres do Curso a regência de classe. Conforme a grade curricular do Projeto Pedagógico do Curso, o estágio obrigatório prevê o cumprimento de atividades junto à Educação Infantil e aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como pode ser realizado nos anos iniciais da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando uma carga horária de 450h. Conforme consta no seu documento oficial, a organização do estágio atende a legislação vigente (PPC UFSM, 2018).

Para tanto, a partir do sexto semestre os acadêmicos se aproximam, se inserem e passam a realizar as observações na escola onde realizarão seus estágios. A realização do estágio poderá contemplar as demandas locais e poderão atender as demandas da região de abrangência dos municípios onde se localizam os polos. Poderá ser realizado tanto nos turnos da manhã e da tarde como no turno da noite, conforme a oferta de escolarização nestes turnos. Quanto à escolha do campo de estágio e a sua operacionalização,

[...] serão realizadas mediante convênio firmado com as prefeituras e estarão sob responsabilidade das coordenações pedagógicas dos municípios que sediam os polos, sob a orientação, coordenação e acompanhamento do professor orientador de estágio, que deverá manter o processo de comunicação permanente com as equipes municipais e participar ativamente da aplicação da proposta construída no sétimo semestre. (PPC UFSM, 2018).

De acordo com o seu PPC (2018), foi possível constatar que este Curso trabalha com a seleção pública de professores formadores e tutores que, apesar de terem atribuições diferentes, são elementos importantes neste processo e, por sua vez, são selecionados em conformidade com os requisitos previstos pelo sistema UAB e devem ter habilitação pertinente ao cargo. Estes professores e professoras atuam junto aos professores efetivos da instituição e compõem as equipes docentes que atuam junto às turmas da atual edição do Curso ofertado nos Polos UAB de Cachoeira do Sul, Encantado, Novo Hamburgo, Panambi, Santana da Boa Vista e Sarandi. Trata-se de municípios de diferentes regiões do Rio Grande do Sul, regiões que vão do centro do Estado, passando pela região metropolitana de Porto Alegre até a região sul do Estado.

3.4.2 Universidade Federal de Rio Grande – FURG

A Universidade Federal do Rio Grande (FURG) afirmou seu compromisso com a comunidade local rio-grandina a partir da implantação do ensino superior na cidade de Rio Grande ainda na década de 1950. Mais tarde, no ano de 1987, assume fortemente a responsabilidade com o desenvolvimento regional e nacional, assumindo como vocação institucional os ecossistemas costeiros e oceânicos. Desta maneira a referida IFES reafirma o seu compromisso com a difusão de conhecimento dedicado à compreensão da complexidade das manifestações naturais, sociais, culturais e históricas do ecossistema em que está inserida. Deste a sua fundação, a FURG sofreu algumas mudanças estruturais. Atualmente conta com a estrutura de multicampi, estendendo sua atuação para as cidades de Santo Antônio da Patrulha, São Lourenço do Sul e Santa Vitória do Palmar, reafirmando sua importância e potencial e, assim, tem dinamizado as questões sociais e ambientais do extremo sul do Rio Grande do Sul e do Brasil (FURG, c2020).

Conforme seu site oficial¹⁸, até o ano de 2020 a FURG possuía mais de 64 cursos de graduação, 14 de residência, 24 de especialização, 33 de mestrado, 13 de doutorado e aproximadamente 150 grupos de pesquisa certificados pelo CNPq. Em relação ao contingente acadêmico, atende mais de 9 mil estudantes de graduação presencial, aproximadamente 300 estudantes de graduação a distância e cerca de 2.500 estudantes de pós-graduação. A respeito de seus docentes, conta com cerca de 900 docentes e mais de 1.200 técnicos administrativos em educação (FURG, c2020).

No site institucional¹⁹ também é possível acessar a história detalhada e ilustrada da instituição, inclusive a sua caminhada na Educação a Distância. Apesar de estar inserida em uma região costeira e ter como vocação natural e institucional o ecossistema costeiro, a universidade assume também como sua tarefa a compreensão das relações entre o ecossistema no qual está inserida e sujeitos presentes neste universo, como forma de orientar o ensino, a pesquisa e a extensão. Desta forma, além da oferta de cursos que absorveram a demanda local ao longo de sua história, assume o compromisso de trabalhar em outras frentes com a formação de professores, que já vinha sendo oferecido presencialmente e nos últimos dez anos passa a ser oferecida também na modalidade a distância (FURG, c2020).

¹⁸ <https://www.furg.br/>

¹⁹ <https://www.furg.br/a-furg/historia>

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.396 datada de 20 de dezembro de 1996 – e a criação da Secretaria da Educação a Distância junto ao MEC, iniciou-se a proposição e a formulação de uma Política Nacional de Educação Continuada e a Distância. Desde então muitas universidades federais iniciaram seus processos de organização e institucionalização da EaD, e com a FURG não foi diferente. Já no início dos anos 2000 ela parte para ampliação e melhoramento de sua estrutura interna e externa de internet para então atender às demandas de cursos que estavam por vir. Logo, e mesmo antes da criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2005, já havia desenvolvido algumas iniciativas em parcerias com outras instituições de ensino superior.

Com a criação do Núcleo de Educação a Distância (NEaD) e com uma estrutura mínima para a oferta de cursos, a FURG efetiva sua caminhada na EaD. Mais tarde, com o crescimento das demandas e o seu envolvimento institucional, ocorre a criação da sua Secretaria de Educação a Distância (SEaD)²⁰, em 2007. Nesse momento a instituição se insere nos programas e projetos do Governo Federal consolidando sua participação na EaD, inclusive com a sua formalização no Plano Institucional. Desde então as ofertas de cursos de graduação e especialização se ampliaram e atualmente a instituição conta com Secretaria de Educação a Distância (SEaD), que tem uma estrutura organizacional com a seguinte configuração: Secretário-Geral de Educação a Distância; Coordenação de Projetos em EaD; Coordenação de Apoio Pedagógico em EaD; Coordenação de Inovação em TIC na Educação; Comitê Geral; Comitê de Coordenadores de Curso e Programas em EaD; Núcleos Colaborativos (Núcleo de Material Educacional Digital, Núcleo de Formação e Núcleo de Comunicação e Integração) e a Secretaria Administrativa (PINTO; OLIVEIRA; ESPERANÇA, FURG, 2017).

A SEaD tem como atribuição a Gestão administrativa e pedagógica das atividades de Educação a Distância na FURG, promovendo as condições necessárias à implementação das ações da instituição em Programas e Projetos na modalidade a distância, bem como é sua atribuição atuar de forma integrada e colaborativa com a Coordenação Pedagógica em EaD, com a Coordenação de Inovação em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na Educação, com a Coordenação de Projetos em EaD e com a Coordenação da UAB da instituição. A FURG conta com um material muito rico e bastante informativo sobre a trajetória da EaD na instituição, que pode ser acessado em seu site oficial²¹.

²⁰ <https://sead.furg.br/ead-furg/historico-da-ead-na-furg>

²¹ <https://sead.furg.br/ead-furg/historico-da-ead-na-furg>

Atualmente a FURG oferece seis cursos de especialização a distância: Aplicações para Web; Educação Ambiental; Mídias na Educação; Gestão Pública Municipal; Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação (TIC-Edu) e a Especialização para Professores de Matemática. Na graduação a distância são oferecidos os Cursos de Bacharelado em Administração, Bacharelado em Biblioteconomia, Licenciatura em Ciências, Licenciatura em Física EaD, Licenciatura em História, Licenciatura em Letras – Espanhol e Licenciatura em Pedagogia.

Os Polos Universitários de Apoio Presencial da UAB atendidos pela FURG estão localizados em 23 (vinte e três) cidades em diversas regiões do Estado do Rio Grande do Sul. Conforme Pinto, Oliveira e Esperança (2017), na época os polos atendidos pela universidade eram: Agudo, Cachoeira do Sul, Esteio, Herval, Hulha Negra, Jacuizinho, Jaguarão, Mostardas, Novo Hamburgo, Picada Café, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, Santo Antônio da Patrulha, São José do Norte, São Lourenço do Sul, Sapiranga, Santana do Livramento, Santa Maria, Sarandi, Sobradinho, São Francisco de Paula, São Sepé e Três de Maio (PINTO; OLIVEIRA; ESPERANÇA, 2017).

Assim como outros cursos a Licenciatura em Pedagogia a Distância, um dos cursos foco deste estudo iniciou suas atividades na ocasião em que a FURG atendeu ao Edital 01/2005 da UAB. Seu objetivo conforme consta no seu Projeto Pedagógico é:

Formar o Pedagogo para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos, 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, além da participação na Organização e Gestão de Sistemas e Instituições de Ensino. (PPC FURG, 2016, p. 13).

O Curso de Graduação a Distância Pedagogia – Licenciatura foi reconhecido conforme Portaria nº 625, de 30 de outubro de 2014, e tem duração mínima de 8 (oito) semestres, organizados em Núcleos Temáticos que abrangem 04 (quatro) anos do Curso. Cada semestre é desenvolvido em três módulos de sete semanas cada. Sua carga horária é composta por 3160 horas destinadas para as disciplinas obrigatórias, 420 horas previstas para desenvolvimento do Estágio Curricular Obrigatório e 100 horas de atividades complementares, somando assim um total de 3640 horas com 243 créditos totais. Já no que diz respeito ao tempo de permanência no Curso, não é possível precisar com exatidão, pois tem sido ofertado por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB, sendo cada turma de oferta única, o que geralmente tem ocorrido em 4 ou 5 anos (PPC FURG, 2016).

O Curso de Pedagogia a Distância utiliza a plataforma Moodle, um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utiliza a Tecnologia Internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações. Portanto, as interações são realizadas via este ambiente virtual e por meio de atividades presenciais realizadas nos polos. Além do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) e da realização de videoconferências, o Curso tem intensificado o uso de serviços de Internet como correio eletrônico, listas de discussão, fóruns de debate, comunicação em tempo real e, ao mesmo tempo, faz uso de um repositório de produtos, relatórios de experiências, textos e portfólios, a partir da produção dos próprios estudantes do curso, como registro de suas atividades e coleta de informações (PPC FURG, 2016). O Curso prevê ainda que 20% de sua carga horária total seja desenvolvida por meio de atividades, aulas, seminários e avaliações presenciais nos polos universitários da UAB nos quais o Curso é ofertado.

Apesar dos estudantes terem acesso irrestrito aos polos para que possam desenvolver outras atividades de forma autônoma, destes é exigida a participação em encontros presenciais realizados nos polos que visam integrar estudantes e educadores/as, apresentar a proposta da disciplina, o ambiente virtual e discutir a organização e programação do Curso para determinado semestre. Os professores apresentam, preparam e discutem as atividades desenvolvidas ao longo da disciplina, e estes também são momentos em que ocorre a apresentação das produções acadêmicas dos estudantes e a realização das avaliações. Estes encontros poderão ser realizados pelos professores via Web ou Videoconferência com a presença dos acadêmicos no polo e podem ocorrer com mais frequência conforme necessário (PPC FURG, 2016).

Quanto à atuação dos docentes, estes poderão assumir papéis diversificados, porém interdependentes, conforme segue:

- (a) como especialistas em conteúdo, pesquisando, planejando e produzindo os materiais pedagógicos e oferecendo suporte dentro de seu campo de especialização;
- (b) como docentes, apoiando a aprendizagem dos alunos mediante o uso de metodologias criativas para a sistematização;
- (c) como orientadores, acompanhando e orientando o estudo e as práticas pedagógicas, assim como o trabalho de conclusão de curso;
- (d) como articuladores, dinamizando as interações necessárias entre os alunos e docentes do curso. No papel de articuladores, os docentes buscarão identificar possíveis áreas de interesse e/ou necessidades dos aprendizes, articulando-as no sentido de promover situações, presencialmente ou via telemática, que apontem possíveis intersecções entre os conhecimentos, projetos, seminários, oficinas tecnológicas, etc. (PPC FURG, 2016, p. 53).

A respeito do sistema de tutoria, o Curso conta com o sistema oferecido pela UAB que prevê a atuação de professores presenciais e a distância. Estes professores atuam como

mediadores e orientadores das atividades de cada disciplina, acompanhando o desenvolvimento de todos os estudantes e do trabalho proposto para cada turma.

Os cursos a distância desta instituição, além de contar com sua própria estrutura organizacional, também conta com a estrutura da SEaD e seu aparato de possibilidades tanto no que tange o custeio e a contratação de professores bolsistas como em outras frentes de financiamento para custear diárias para deslocamento aos polos e compra de material de consumo.

De forma semelhante ao Curso de Pedagogia EaD da UFSM, o estágio obrigatório na FURG também ocorre em parcerias com as secretarias municipais e estaduais de ensino local e prevê a aproximação e inserção na escola desde o início do Curso, compondo assim a proposta de estágio que se encerra no sétimo e oitavo semestres. O estágio obrigatório é realizado junto à Educação Infantil ou aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e poderá ocorrer na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando uma carga horária de 420h (PPC FURG, 2016).

Na atual edição (2018-2021) o Curso foi oferecido em 04 (quatro) polos da UAB nos municípios de São Lourenço do Sul, Santo Antônio da Patrulha, Esteio e Sapiranga. A maioria, ou seja, três Polos UAB, estão localizados em municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre e um município da Região Sul do Estado do RS.

3.4.3 Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA JAGUARÃO

A Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) integrou o programa de expansão das universidades federais no Brasil. Através do Acordo de Cooperação Técnica firmado entre o Ministério da Educação, a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), foi prevista a ampliação do Ensino Superior na metade sul do estado do Rio Grande do Sul.

Inicialmente suas atividades acadêmicas ocorreram como extensão da UFSM, que englobou os *campi* da região norte do Estado do RS – Alegrete, Uruguaiana, São Gabriel, Itaqui e São Borja –, e da UFPel, que englobou os *campi* da região sul do Estado do RS – Santana do Livramento, Dom Pedrito, Bagé, Jaguarão e Caçapava do Sul. Durante os anos de 2006 a 2008, os cursos desta instituição compartilhavam as mesmas matrizes curriculares dos respectivos

cursos da UFSM e UFPel, bem como contavam com o forte apoio da FURG. Só após a promulgação de sua “independência” é que foi estabelecido um novo currículo para cada um de seus cursos.

Assim, a Universidade Federal do Pampa foi criada pelo governo federal via a promulgação da Lei nº 11.640, de 11 de janeiro de 2008, como instituição de natureza pública, com sede e foro na cidade de Bagé (RS). A partir de então a universidade passou a ter maior autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, de acordo com Legislação vigente e conforme Estatuto e Regimento Geral, bem como pelos regimentos dos órgãos que compõem sua estrutura institucional. Por meio de seus processos educativos e formativos buscou uma inserção que visou o desenvolvimento regional com o intuito de minimizar o processo de estagnação econômica vivenciado pelas regiões do estado nas quais se inseriu e, assim, passou a ser um agente da incorporação destas regiões ao mapa do desenvolvimento do RS (UNIPAMPA, c2020).

Desta forma, a criação da UNIPAMPA expandiu a educação pública superior no interior do RS e concretizou os anseios da população destas localidades de qualificar a sua população mais jovem para que esta permaneça em sua região de origem e adquira a formação necessária para impulsionar o desenvolvimento e progresso de sua região, bem como se desenvolva cultural e economicamente. Atualmente, a UNIPAMPA é uma instituição federal de ensino superior multicampi. Os *campi* estão localizados nas cidades de Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana. Atende aproximadamente 15 mil estudantes distribuídos entre seus dez campi em cursos de graduação e pós-graduação – mestrado, doutorado e especialização (UNIPAMPA, c2020).

O *Campi* de Jaguarão, onde o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância está lotado, oferece oito cursos de graduação: Gestão de Turismo, História, Letras – Espanhol e Literatura Hispânica, Letras – Português e Espanhol Letras - Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Letras Português, Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas, Pedagogia e Produção e Política Cultural. Quatro cursos de Pós-Graduação: Especialização em Gestão da Educação Básica: articulações entre o político e o pedagógico, Especialização em Direitos Humanos e Cidadania, Especialização em Ensino de História e Mestrado em Educação (UNIPAMPA, c2020). Na modalidade a distância a UNIPAMPA²² oferece os cursos de Letras

²² <https://sites.unipampa.edu.br/ead/>

– Português Licenciatura, Bacharelado em Administração Pública, Licenciatura em Geografia e Licenciatura em Pedagogia, todos vinculados à UAB e com recursos próprios da universidade.

De acordo com informações do Site²³ desta instituição as questões referentes à Educação a Distância que estava vinculada à Diretoria de Educação a Distância (DEaD), a partir do ano de 2020 passaram para a atual Divisão de Educação a Distância (DED), criada conforme Portaria N° 756, de 2020. Por sua vez, a DED está vinculada à Coordenadoria de Planejamento, Desenvolvimento, Avaliação e Acreditação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UNIPAMPA e conta também com a estrutura da Seção de Apoio aos Polos.

A UNIPAMPA tem os Polos de Apoio Presencial como uma unidade acadêmica operacional dotada de infraestrutura física, tecnológica e pedagógica por onde se dá o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas, principalmente o acompanhamento e a orientação de estudos, das práticas laboratoriais, das atividades e das avaliações presenciais dos cursos a distância. Os polos, assim como a universidade, devem abrigar e desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão junto às comunidades locais.

Cabe ressaltar que o polo universitário de apoio presencial vinculado à UAB é implantado geralmente em municípios de porte médio que não possuem instalações acadêmicas públicas de nível superior. Estes podem ser tipificados como *Efetivo* quando a entidade mantenedora, responsável pela infraestrutura física, tecnológica e de recursos humanos, for um governo estadual ou municipal ou *Associado* quando a entidade mantenedora for a própria IFES integrante do sistema UAB. O Polo UAB *Associado* fica localizado em um campus de uma IFES, como é o caso da UNIPAMPA – Jaguarão e da UFSM, que abrigam um polo na própria cidade e sede da universidade. Para implantar e manter um Polo UAB, a instituição federal interessada deve dispor de espaços e condições estruturais adequadas para o desenvolvimento das atividades previstas pelos cursos ofertados neste (UAB/CAPES, 2020).

A oferta do Curso de Pedagogia a Distância foi demandada ao Campi UNIPAMPA – Jaguarão após a publicação da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e alterou a LDB N°. 9.394 do ano de 1996, alteração esta que acarretou em um novo cenário para os municípios que passam a ter a responsabilidade pela oferta de escolarização infantil para todas as crianças a partir dos 04 (quatro) anos de idade. Isso fez com que aumentasse o envolvimento dos municípios e a procura local por formação de

²³ <https://unipampa.edu.br/portal/universidade>

professores para a educação básica no âmbito da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PPC UNIPAMPA, 2019).

O Curso de Pedagogia EaD foi criado dentro deste cenário visando atender à demanda que surge a partir desta política nacional de formação de professores e, assim, reafirma o seu compromisso com o desenvolvimento cultural e social. Isto se deu pelo Memorando Nº 322 do ano de 2017 (PROGRAD/UNIPAMPA) que atende aos requisitos apresentados pela Resolução CNE/CP Nº 02 de 2015, mas fundamentalmente teve como base para sua implantação o Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia a Distância da Fundação Universidade Federal de Rio Grande (FURG). As similaridades destes projetos são bastante evidentes tanto no que concerne à estrutura e organização curricular como a perspectiva de desenvolvimento do ensino com pesquisa adotada pelas universidades ao proporem a inserção dos acadêmicos nas escolas campo desde o início da formação, ampliando consideravelmente a abrangência e relevância da realização do estágio obrigatório, por exemplo (PPC UNIPAMPA, 2019).

O Curso iniciou suas atividades acadêmicas em março de 2018, sendo que nesta edição foi oferecido nos Polos Universitários de Apoio Presencial da Universidade Aberta do Brasil de Cacequi, Camargo, Gramado, Hulha Negra, Itaqui, Quaraí e Rosário do Sul, todos situados no Estado do Rio Grande do Sul (RS) e pertencentes aos respectivos municípios elencados. Suas atividades contaram com o apoio institucional e organizacional da Diretoria de Educação a Distância da UNIPAMPA, da Comissão de Curso e Gestão do Curso de Pedagogia Presencial, bem como com o apoio da equipe Gestora do Campus Jaguarão (PPC UNIPAMPA, 2019).

O Curso tem duração mínima de 08 (oito) semestres, com oferta sob demanda solicitada e/ou aprovada pelos órgãos competentes da instituição, com carga horária total de 3.340 horas distribuídas em 2010 horas destinadas aos *Componentes Curriculares Obrigatórios de Graduação*; 120 horas para o Trabalho de Conclusão de Curso; 450 horas para *Prática como componente curricular*; 60 horas para *Componente curricular destinado à inserção da extensão*; 100 horas para as *Atividades Complementares de Graduação* e 600 horas para o *Estágio Curricular Obrigatório* (PPC UNIPAMPA, 2019).

O ingresso no Curso é feito por meio de editais específico de seleção para EaD, utilizando a nota do ENEM dos últimos cinco anos ou avaliação do histórico escolar do ensino médio (PPC UNIPAMPA, 2019, p. 28). Em relação ao tempo máximo de permanência no Curso, este nem sempre é possível que seja estabelecido com precisão, já que é oferecido por meio do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e cada turma tende a ser de oferta única, mas durante o curso e/ou ao seu final há previsão de que seja realizado o “Repercuso”, ou seja, cursar ofertas curriculares para integralização curricular dos acadêmicos que

necessitem recuperar estudos. Isto ocorre com a maioria dos cursos a distância vinculados à UAB. No entanto, o percurso formativo está previsto para ocorrer em 08 (oito) semestres distribuídos ao longo de 04 (quatro) anos.

Conforme as diretrizes e resoluções vigentes, o Curso destina-se à formação do Pedagogo para o exercício da

Docência nos níveis da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental considerando suas diferentes modalidades de ensino, nos componentes do curso Normal, em nível de Ensino Médio, nos componentes da Educação Profissional que demandem conhecimento no âmbito pedagógico e na Área de Serviços, Apoio e Desenvolvimento Escolar ou Espaços Educativos não formais e na Organização e Gestão de Sistemas e Instituições de Ensino. (PPC UNIPAMPA, 2019, p. 31).

São consideradas as modalidades de ensino a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a Educação Especial e a Educação Escolar Quilombola, nas quais os estudantes também devem efetivar os estágios obrigatórios do Curso de Pedagogia. Cabe ressaltar dois aspectos de grande relevância no que se refere à diversidade e amplitude de modalidades exigidas para o cumprimento do estágio obrigatório, bem como a extensa e densa carga horária a ser cumprida por este componente curricular. É preciso cumprir 600 horas como horária obrigatória de estágio curricularmente estabelecida no Projeto Pedagógico do Curso (PPC UNIPAMPA, 2019):

O Estágio ocorre desde o início do curso com as atividades de iniciação à docência tendo o acompanhamento do professor responsável pelo componente curricular e após nos sétimo e oitavo semestres com a inserção dos estudantes nas escolas das redes públicas ou privadas. (PPC UNIPAMPA, 2019, p. 50-51).

De modo geral o Curso de Pedagogia EaD da UNIPAMPA-JAGUARÃO está em consonância com a legislação de 2015, que tem sido priorizada no meio acadêmico atendendo assim às políticas que versam sobre a inclusão escolar e social, às políticas sobre o meio ambiente e às que tratam das diversidades culturais e étnico-raciais brasileiras, favorecendo uma inclusão escolar mais equânime e legítima.

3.5 Meios utilizados para coleta e produção dos dados

Foram estabelecidos dois meios principais de coleta e produção de dados, são estes: análise documental dos projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância e entrevistas semiestruturadas com orientadores responsáveis pelos estágios obrigatórios nos cursos das universidades delimitadas como campo de pesquisa.

3.5.1 Análise Documental: os Projetos Pedagógicos dos Cursos

A produção de dados iniciou com a exploração documental dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC)²⁴ feita após o levantamento junto ao site do Ministério da Educação, por meio do acesso aos sistemas eletrônicos e-MEC e SisUAB, locais onde essa busca foi realizada e em que foi possível mapear as universidades federais com sede no RS que possuem o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância vinculado à UAB.

Seguindo os propósitos da Análise Documental numa perspectiva qualitativa, se adotou um procedimento que utilizou técnicas específicas para a apreensão e compreensão do tipo de documento delimitado e se orientou para tal por um processo cauteloso de seleção, coleta e produção de dados.

De acordo com Flick (2004), o pesquisador, ao escolher os documentos com os quais irá trabalhar, não deve manter o foco apenas ou exclusivamente no conteúdo. Apesar disso ser importante é preciso atentar para o contexto, para a utilização e a função dos documentos, já que estes serão os meios pelos quais se propõe a compreender e decifrar um determinado caso ou processo.

Conforme Bardin (1977), o objetivo da análise documental é a representação condensada da informação para consulta e armazenagem, o da análise de conteúdo, é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 1977, p. 46) Outro aspecto a ser considerado neste processo se refere aos fato de que o pesquisador saiba identificar as fontes adequadas para a obtenção de dados significativos para os propósitos da pesquisa (GIL, 2010, p. 161).

Nessa linha, foi proposta a realização do mapeamento e procedemos com a delimitação do campo de pesquisa, em que foram feitos os contatos iniciais e a comunicação formal com as coordenações e colegiados dos Cursos identificados, expondo a intenção de realizar da pesquisa. Assim, logo após o convite de participação na pesquisa ter sido encaminhado, as instituições terem tomado conhecimento da pesquisa e, as mesmas terem concordado em participar de seu desenvolvimento, lhes foi solicitada suas documentações, principalmente, seus Projeto Pedagógico (PPC) de seus cursos de Pedagogia EaD. Tão logo se teve contato com estes documentos se deu seguimento à leitura e organização da coleta e produção de dados referente

²⁴ Destaco que as legislações, regulamentações e as normatizações institucionais referentes ao estágio obrigatório dos cursos foram devidamente consideradas e subsidiaram, especialmente a análise dos dados, apesar de não terem sido diretamente consideradas como material para a coleta de dados.

aos PPC das 03 (três) universidades que aceitaram participar do estudo. Desta forma, a pesquisa se efetivou com os Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância da Universidade Federal do Rio Grande (CLPD FURG), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA – Jaguarão), que enviaram as documentações solicitadas e indicaram os nomes dos seus coordenadores e orientadores de estágio para contato futuro e para a realização das entrevistas online.

A apreciação e leitura exploratória desta documentação deu suporte para a elaboração e delimitação dos indicadores que orientaram o tratamento e análise dos dados (APÊNDICE 01). A constituição dos indicadores que compuseram o quadro, conforme consta no Apêndice 01, se deu a partir dos estudos da legislação e das diretrizes curriculares relativas tanto ao Curso de Pedagogia como ao estágio obrigatório, o que possibilitou sua delimitação.

Neste sentido, a apreciação e o estudo preliminar desta documentação não só fomentou o processo de pesquisa como subsidiou e modelou a realização dos demais processos e procedimentos que envolveram diversos momentos e movimentos investigativos, como o mapeamento, a organização, a apreciação e a pré-análise dos materiais selecionados. Estes procedimentos, também sustentaram as etapas subsequentes de classificação, categorização e análise propriamente dita.

Cabe destacar que a delimitação dos PPC como uma das principais referências de análise do estágio obrigatório se deu pelo fato destes documentos se tratarem de uma referência na área, por terem sido elaborados e regulamentados pelas próprias instituições públicas; por serem construídos com a participação de profissionais da área, bem como por serem documentos que têm o intuito de orientar e conduzir a organização e o desenvolvimento dos processos e propostas pedagógicas em que o estágio obrigatório está inserido e faz parte.

Sobre o processo de coleta e produção de dados, este foi possível a partir da delimitação dos indicadores e constituição do quadro analítico conforme iniciei a leitura subsequente dos Projetos Pedagógicos dos três Cursos de Pedagogia EaD e passei a fazer as devidas anotações referentes ao conteúdo de cada um dos indicadores. O preenchimento com os dados de cada um dos PPC foi feito por meio de cópia dos parágrafos referentes ao conteúdo de cada um dos indicadores, o que possibilitou uma vasta produção de dados. Logo que os quadros estavam com os devidos e necessários conteúdos, passei a fazer uma leitura atenta destes. Na sequência fiz uma condensação dos dados contidos em cada um dos indicadores. Desta forma, produzi duas versões dos quadros referentes a cada um dos Cursos de Pedagogia EaD analisados: uma versão do quadro com informações mais extensas e com dados mais amplos e uma segunda versão do quadro com os dados mais condensados e apresentados de forma mais sintética.

Num terceiro movimento, que também constituiu o processo, a proposta foi elaborar um quadro geral onde continha os dados sistematizados dos três Cursos de Pedagogia EaD analisados o que otimizou seu estudo e a análise num fluxo contínuo que vinha acontecendo nos movimentos anteriores que compuseram a sistematização analítica. Este movimento de constituição do corpus das informações sobre o estágio obrigatório foi complementado pelos dados produzidos por meio das entrevistas com os professores orientadores de estágio.

A análise destes materiais teve como foco a decomposição estrutural e temática do conteúdo da documentação de cada um dos cursos investigados e, a partir disto, foi possível realizar a interpretação e análise das especificidades e as particularidades relativas a cada um dos indicadores. Por fim, seguimos com a tematização e apreensão do conteúdo gerado a partir da apreciação e análise de cada PPC e programa de estágio, em que busquei correlacioná-los com conteúdo produzido pelas demais fontes e instrumentos de pesquisa adotados na sequência.

3.5.2 As entrevistas

Após a realização dos primeiros movimentos de pesquisa descritos anteriormente, a proposta foi dar continuidade ao processo investigativo com a realização de uma entrevista com os responsáveis pelos estágios obrigatórios de cada uma das instituições que autorizaram este estudo. Para isso foi necessário organizar os dados e informações obtidos preliminarmente a partir dos PPC, para então aprimorar o roteiro e as questões que orientaram e conduziram a entrevista.

O prosseguimento da pesquisa se deu com a concretização de uma entrevista online com cada um dos professores responsáveis pelo estágio obrigatório, conforme as indicações dos Cursos. O desenvolvimento de cada uma das três entrevistas se pautou pelo levantamento e produção de informações e dados relativos aos indicativos que não haviam recolhido informações suficientes para análise. Desta forma, a partir de alguns indicadores elaborei um roteiro de 10 questões que orientaram a realização da entrevista (Apêndice 02). Esta, por sua vez, foi realizada com um orientador e duas orientadoras de estágio representantes dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA. As entrevistas, com cerca de 60 a 90 minutos de duração cada, foram efetivadas durante os meses

de maio, junho e julho de 2021 mediante gravação via plataforma institucional da UFPel e degravadas/transcritas pela própria entrevistadora e pesquisadora.

A escolha dos sujeitos que participariam da entrevista foi indicação dos próprios Cursos foi orientada por alguns critérios, tais como: que os professores já tivessem trabalhado com os estágios obrigatórios nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância em algum momento e, portanto, conhecessem as questões referentes a estes Estágios. Portanto, este momento de produção e coleta de dados exigiu que a entrevista fosse realizada junto aos sujeitos que apresentassem um envolvimento consistente e uma maior proximidade em relação à realização e ao desenvolvimento do estágio obrigatório. Este foi o critério principal comunicado aos Cursos e observado na delimitação dos sujeitos. Adotar essa premissa certamente garantiu à pesquisa maior detalhamento e aprofundamento sobre o estágio obrigatório, bem como deu maior consistência aos dados produzidos na análise dos documentos.

Neste sentido, foi possível contar com a participação de três professores orientadores/as do estágio obrigatório, sendo que dois destes, em função da forma de organização dos cursos, também desempenham a função de coordenação de estágio. Os profissionais indicados pelos colegiados e coordenadores de curso consideraram estes profissionais uma autoridade capaz de falar pelo curso e sobre o estágio obrigatório do seu respectivo Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância.

No que diz respeito à entrevista, considerei pertinente e importante a adoção de um formato semiestruturado, por se tratar de uma técnica investigativa bastante utilizada e consolidada, tanto nas ciências sociais como nas pesquisas em educação. Considero ainda que a entrevista, uma vez que bem elaborada e conduzida, permite ao pesquisador fazer um levantamento seguro e importante acerca de seu objeto e questão de pesquisa. Por isso foi importante lapidar as questões de modo que mantivessem o foco do roteiro e ao mesmo tempo permitissem que as informações e as narrativas fluíssem com tranquilidade. Portanto, foi importante dar atenção ao encadeamento das questões, deixando o roteiro mais harmonioso e coeso para sua realização.

Outro aspecto a ser destacado se refere ao fato da entrevista ter sido realizada de forma remota, via plataforma institucional da UFPel – Webconf, pois estávamos enfrentando restrições rígidas devido a pandemia da COVID-19, o que exigiu maiores cuidados e precauções no desenvolvimento desta estratégia e ferramenta investigativa. Por conseguinte, sua elaboração e o seu planejamento exigiram um olhar atento e criterioso por parte da entrevistadora-pesquisadora tanto sobre aos aspectos técnicos como aos aspectos epistemológicos.

Portanto, além dos cuidados prévios de preparação e desenvolvimento da entrevista, também é preciso que se tenha muita atenção no momento de sua sistematização e análise. Ou seja, cuidados tanto com a apreensão das informações relativas às categorias e aos indicadores, mas especialmente ter atenção em evitar a condução de um movimento que aponte apenas na direção da confirmação de inferências e/ou hipóteses de pesquisa. Este foi um momento que exigiu bastante atenção da pesquisadora, redobrando os cuidados em relação “a indagação, a captação e a organização dos dados, pois é nessa hora que podem ocorrer ‘interferências’ indesejadas que no afã de chegar a ‘bons resultados’ acaba acontecendo” (DUARTE, 2004, p. 126).

Neste sentido, foi importante ter clareza das questões que, subjetivamente, poderiam permear o processo investigativo. Portanto, assumi-las acaba sendo um momento epistemológico bastante significativo que exige uma boa preparação para evitar o risco da investigação sofrer interferências indesejadas ou que extrapole e distorça a análise, conforme colocado por Duarte (2004). Aqui cabe ainda destacar um outro aspecto de extrema importância, que se refere ao fato de que os sujeitos são substanciais à pesquisa e de maneira alguma podem ter sua importância reduzida. Seus olhares, suas colocações e suas considerações em relação ao contexto estudado são imprescindíveis à investigação. É a partir das suas falas, concepções e compreensões a respeito do objeto em questão que será possível chegar ao entendimento de como a realidade concreta é pensada e constituída por seus próprios sujeitos. No entanto, a autoria da composição interpretativa de uma investigação significa, fundamentalmente, não perder de vista que é o pesquisador quem delimita o objeto e os objetivos de pesquisa. É ele quem define o método a ser utilizado; bem como é ele que elabora, desenvolve, analisa e faz as suas interpretações; e assina o texto final (VELHO, 1986).

A respeito da transcrição do conteúdo das entrevistas, acredito que este foi um momento delicado e importante, já que se tratou de um processo que exigiu muita paciência e um trabalho minucioso em torno do que está sendo dito a respeito do objeto da investigação. Portanto, optei por transcrever o que estava sendo dito e, ao mesmo tempo, realizei pequenos acertos em relação a algumas repetições ou interferências audíveis. Logo, entendo que foi importante que tanto a realização como a transcrição das entrevistas fossem executadas pela própria pesquisadora, pois acredito que ambos os momentos foram significativos para o movimento interpretativo. Desta forma, foi possível vivenciar o momento e contexto de produção das informações geradas durante a entrevista e, de certa maneira, já iniciei o processo de apreensão que posteriormente foi recolocado e reafirmado no momento da transcrição de seu conteúdo. Ou seja, em ambos os momentos foi possível dar início à compreensão e “sentido ao conteúdo

do mosaico de categorias ou indexadores no interior dos quais estarão agrupadas as unidades de significação, tendo como referência os objetivos da pesquisa e o contexto em que os depoimentos foram colhidos” (DUARTE, 2004, p. 222).

Na sequência dos escritos, apresento a base teórica que pautou a análise propriamente dita dos dados levantados e produzidos a partir do campo.

3.5.3 Análise e Interpretação

No tocante à análise, considero-a como um procedimento metodológico fundamental na e para interpretação e compreensão de dados e informações produzidas, pois é por meio desta que se torna possível olhar com mais atenção e profundidade o que foi dito e produzido no decorrer da pesquisa. O procedimento metodológico previsto para a apreensão dos dados e informações geradas está baseado na análise de conteúdo.

Conforme Laurence Bardin (1977), a análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1997, p.42).

Neste sentido, foi importante propor um caminho investigativo que permitisse o entrelaçamento dos achados gerados nas diferentes etapas e procedimentos de pesquisa, pois na medida em que estes resultados foram confrontados, maior consistência foi sendo agregada à sua apreensão e interpretação. Considero importante observar que a diversidade e integração também são maneiras de obter uma representação mais aproximada da realidade e uma compreensão mais condizente e completa acerca do objeto de pesquisa em questão (DENZIN, 1970).

Logo, empregar diferentes técnicas de coleta de dados potencializou a produção de dados e os processos investigativos (MINAYO, 2005). A opção de adotar esse percurso de pesquisa permitiu uma maior dialogicidade ao processo como um todo e possibilitou “estabelecer ligações entre resultados obtidos[...], promovendo uma melhor ilustração e compressão dos resultados” (RODRIGUES; MARGAÇA, 2017, p. 10), bem como possibilitou maior criticidade no momento de análise, cruzamento e interpretação dos dados.

Sendo assim, a proposta seguida na organização e análise dos dados produzidos durante a pesquisa ocorreu logo após a conclusão de cada etapa da pesquisa de campo. Ou seja, os dados foram sendo organizados e categorizados a partir dos dados e informações obtidas. Primeiramente, por meio do estudo exploratório e categorização dos dados referente à documentação dos cursos, passando pela realização da entrevista que produziu dados importantíssimos que se somaram as informações anteriores até a transcrição dos conteúdos das entrevistas. Assim, encerrada a coleta e a produção de dados, estes passaram por um processo de sistematização e por uma articulação criteriosa que resultou na categorização final e na análise.

Esse momento contou com a organização de categorias que constituíram expressões com características similares e com alguma relação de complementaridade com os aspectos pertinentes aos objetivos da pesquisa. Desta forma, as categorias conduziram para uma síntese dos aspectos e elementos oriundos da pesquisa. Nesta etapa, foi importante realizar leituras sucessivas do material sistematizado para que fosse possível identificar os elementos, os aspectos e as informações necessárias à compreensão do objeto de pesquisa.

Encerrada a sistematização e a categorização dos dados investigativos foi possível partir para o processo de interpretação e ponderação do material produzido. Com os dados e materiais trabalhados em mãos ficou “mais dinâmico”, mas não menos complicado, realizar a laboriosa tarefa intelectual de pôr em diálogo os elementos e aspectos encontrados e redigir a síntese final.

Portanto, foram adotados procedimentos rigorosos de análise com a intenção de apreender a totalidade representada pelos aspectos constituintes e importantes à pesquisa e relacioná-los com o problema em questão, procurando sempre ir além e melhor compreender o que foi manifestado para que fosse possível perceber e conhecer o que realmente é fundamental nesta e para esta pesquisa.

3.5.4 Etapas metodológicas: síntese demonstrativa

Abaixo apresento um quadro demonstrando sinteticamente o processo metodológico utilizado para compor os dados da pesquisa.

QUADRO 2 – Etapas Metodológicas

ETAPAS METODOLÓGICAS			
	PERÍODO	MATERIAL	OBJETIVO
DELIMITAÇÃO CAMPO	Julho/19 a junho/20	Pesquisa e-MEC e sites oficiais	Mapear Cursos de Pedagogia EaD no RS e delimitação campo de pesquisa.
DELIMITAÇÃO E ANÁLISE DOCUMENTAL	Agosto/20 a março/21	Projetos Pedagógicos dos CLPD (UFSM, FURG e UNIPAMPA)	Produção e coleta de dados acerca das propostas de estágio
ENTREVISTAS: ELABORAÇÃO E REALIZAÇÃO	Março/21 a junho/21	Entrevistas gravadas online com os professores Orientadores/as Estágio Obrigatório	Produção e coleta de dados acerca das propostas de estágio
ANÁLISE DOS DADOS	Março/21 a dezembro 21	Quadro Sistematização PPC e Degravação Entrevistas	Construção da Análise Conclusiva

Fonte: elaborado pela autora, 2021.

4 BASE TEÓRICA SUBJACENTE À PESQUISA

"Em questões de ciência, a autoridade de milhares não vale mais do que o humilde raciocínio de um único indivíduo".

Galileu Galilei

Considerando que o foco desta pesquisa diz respeito ao estágio obrigatório desenvolvido em Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância passo neste momento a apontar a compreensão acerca dos elementos conceituais e referências teóricas que compõem a pesquisa. Logo, apresento reflexões acerca de algumas categorias, conceituando-as conforme a organização que segue: Educação a Distância: conceitos e concepções; As tecnologias e a EaD no contexto da formação de professores; A docência no contexto da EaD; Estágio Obrigatório: compreensão e base legal e; O Estágio Obrigatório no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

4.1 Educação a Distância: conceitos e concepções

"A Educação a Distância não é um 'fast-food' em que o aluno se serve de algo pronto. É uma prática que permite um equilíbrio entre as necessidades e habilidades individuais e as de grupos – de forma presencial e virtual."

José Moran

A Educação a Distância (EaD) vem sendo adotada há algum tempo no Brasil por meio de diversos programas e projetos desenvolvidos em diferentes regiões no país, como o caso das Escolas Radiofônicas do Movimento de Educação de Base²⁵, em 1960, do Telecurso²⁶ e de diversos outros realizados por meio de envio de materiais pelo correio. Apesar disso, só recentemente o ensino superior a distância foi regulamentado e formalizado no país via o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Apesar da EaD no Brasil já ter sido recomendada por ocasião da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais

²⁵ Na década de 1960, os educadores, Paulo Freire, criador do método que revolucionou a alfabetização de adultos no país, e Osmar Fávero, coordenador nacional, entre 1961 e 1966, do Movimento de Educação de Base, desenvolveram a experiência bem-sucedida de alfabetização e conscientização através do rádio.

²⁶ Telecurso é um sistema educacional de educação a distância mantido pela Fundação Roberto Marinho e pelo sistema FIESP. Idealizado e criado pelo jornalista Francisco Calazans Fernandes.

especificamente pelo que foi disposto no Artigo 80, no qual firma que: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL/LDB, 1996), só nos últimos anos a modalidade teve maior visibilidade e foi empregada no âmbito do ensino superior pelas universidades brasileiras. De acordo com alguns estudos na área,

A oferta de EaD caminhou predominantemente na iniciativa privada e alcançou as instituições públicas, sendo alentada pela criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Governo Federal no ano de 2006. Sua implantação marcou definitivamente a entrada das instituições públicas na EaD no país, com a defesa da expansão e da qualidade e não a massificação da educação. (REIS, 2015, p. 48).

Sendo assim, os principais fatores que motivaram sua adoção, via UAB, estão fundamentados em argumentos como a expansão e interiorização do ensino superior no Brasil, principalmente via a Educação a Distância. Foi nesse momento e contexto que muitos cursos superiores a distância, especialmente os cursos de licenciatura, foram criados nas instituições públicas de ensino superior em todo território brasileiro.

De acordo com os dados do Banco de Dados do Censo de Educação Superior (BRASIL, 2016), em 2004 a EaD representava 1% das matrículas de graduação. Já em 2009, 15%, e em 2015 atingiu o patamar de 21%. A partir de 2006 a rede pública de ensino superior ainda dominava as ofertas de vagas e despontava no número de matrículas dos cursos a distância. A partir dos anos de 2012–2014, mesmo com as renovações feitas junto à UAB, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) não conseguiram manter essa hegemonia por muito tempo. Logo as instituições privadas, majoritariamente de viés e objetivo lucrativo, rapidamente se adequaram às exigências legais e estruturais necessárias às ofertas de cursos a distância e desde então passaram a dominar as ofertas de vagas nesta modalidade e nível educacional no Brasil. Essa inversão ocorre justamente num período de expansão acelerada da EaD e traz mais peso à comparação entre as ofertas nestes dois setores. Resumindo, a EaD no país, desde a década de 2000, passou de uma modalidade pouco expressiva e com dominância do setor público para uma modalidade em vias de massificação e sob a direção do privado. Olhemos, agora, mais atentamente para esse novo mercado em expansão e consolidação (PIMENTA, 2017a, p. 314).

Segundo os dados do senso de 2017, a oferta de cursos superiores a distância cresceu consideravelmente, demonstrando que as universidades e faculdades privadas ao longo das últimas décadas fortaleceram a oferta, o que fez com que a sua hegemonia aumentasse neste setor. Embora as ofertas de cursos superiores a distância, em algum momento, tenham prevalecido no âmbito das universidades públicas brasileiras, estas acabaram não se sustentando por muito tempo, pois as políticas públicas adotadas pelos órgãos governamentais

de fomento tem de certa maneira estimulado o setor privado. Postura esta que tem sido bastante contestada pelas instituições públicas de ensino superior no Brasil, que acabam não recebendo recursos e incentivos satisfatórios para o desenvolvimento adequado desta modalidade de ensino, a EaD.

Sem entrar no debate sobre as questões pedagógicas da educação superior a distância, pode-se considerar que argumentos como a precarização do fazer docente e mercantilização do ensino superior são fatores que fragilizam a carreira docente como um todo e a própria educação pública, dando assim abertura para que as instituições privadas assumam com ardor as ofertas destes cursos e, cada vez mais, arrematem os recursos públicos destinados à educação superior.

Apesar de, no último “boom”, o sistema público ter sido alvo de mais recursos e ter se expandido e se diversificado, o setor privado ainda é majoritário e crescente. No nível das políticas governamentais, políticas para o nível superior do governo federal do Partido dos Trabalhadores (PT), 2003 até 2015, deram continuidade a vários programas (exe.: Fundo de Financiamento Estudantil – FIES, renovado com o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo) e tendências de Fernando Henrique Cardoso (FHC), presidente do período de 1995 a 2002, e sua reforma de cunho visivelmente privatista e gerencialista. (PIMENTA, 2017a, p. 312).

As investidas governamentais para alavancar tanto a importância do Estado como a do setor público por meio de políticas de inclusão social, como no caso da expansão do ensino superior a distância via o programa UAB, principalmente no caso da EaD, não surtiram bons efeitos, o que levou à sua fragilização e descrença por parte das instituições públicas brasileiras. No entanto, parece possível ampliar e fortalecer o debate em torno do potencial inclusivo e democratizante da EaD e até mesmo das políticas de expansão e acesso ao ensino superior, especialmente, no caso brasileiro.

Nesse contexto contraditório, a EaD ainda aparece como fenômeno privilegiado e crescente mais presente na educação de adultos e níveis superiores que mescla processos de inovação tecnológica, massificação educacional e digital e mudanças radicais de paradigmas institucionais e de sociabilidades. Hoje temos diversas instituições pelo mundo a praticar EaD em diversos níveis e modos. (PIMENTA, 2017a, p. 313).

Neste sentido, o amadurecimento e aperfeiçoamento das propostas desenvolvidas pelos cursos presenciais podem se somar e contribuir para que as instituições de ensino superior públicas aos poucos potencializem transformações, principalmente no que diz respeito às relações de ensino e de aprendizagem mediados pelas tecnologias digitais com o uso da internet.

No contexto tecnológico da sociedade atual, com diversas fontes distribuidoras de informação e conhecimento, o [...] ensino superior, além de ter a responsabilidade de formar profissionais, também tem o compromisso de contribuir para formação de ‘pessoas’ que atuarão na sociedade, não somente numa profissão, mas como empreendedores sociais, cidadãos, membros de famílias que também interferirão na formação de outras pessoas e na construção de uma sociedade em constante movimento. (BEHRENS; JUNGES, 2015, p. 297).

Neste sentido, as IFES poderiam ampliar sua atuação expandindo a oferta de cursos superiores para as regiões mais afastadas, da mesma forma que demonstrariam o quanto a sua presença nestes locais poderia vir a criar condições propícias para que ensino, pesquisa e extensão também ocorram via EaD. Nessa mesma direção é que a UAB, em vez de propor a criação de novas instituições, oferece um sistema de articulação entre instituições, para que em parcerias com estados e municípios possam criar condições para que o ensino superior de qualidade chegue às localidades que até aquele momento não possuíssem cursos superiores, ampliando sua abrangência sem deixar de cumprir com seu papel social. Logo,

[...] trata-se não apenas de mais um programa de governo a serviço da inclusão de sujeitos no mercado de trabalho. Agora, instituiu-se um sistema nacional com diretrizes e bases para a organização e funcionamento da EAD em todo o território nacional. Deixa-se, portanto, a improvisação de práticas pensadas para educar os excluídos socialmente. Parte-se para uma política educacional que tem por finalidade expandir o acesso ao ensino superior a partir do oferecimento de uma educação pública com qualidade. (BRITO PÓVOAS, 2009, p. 8).

A discussão em torno da EaD tem gerado debates que precisam ser pensados em diferentes abrangências e por todas as instâncias acadêmicas. Se por um lado considerá-la apenas pelo viés de mercado e suas decorrências possa parecer pouco qualificador, por outro pode “representar uma verdadeira revolução na democratização do ensino superior” (SANTOS, 2006, p. 6). Portanto, assim como coloca João Francisco Severo Santos (2006), a fragilidade do reconhecimento da EaD como um processo de ensino legítimo decorre da implantação de projetos frágeis que operam dentro de uma lógica predominantemente empresarial e mercadológica, bem como da falta de fiscalização e estrutura de funcionamento adequada à realidade local e institucional das universidades brasileiras como um todo.

Portanto, seria pertinente olhar para as motivações e propósitos a serem alcançados por estas instituições ao adotarem tal modalidade de ensino, bem como ressaltar que as questões relativas à precarização e à fragilização do ensino perpassam não só o ensino superior a distância, mas o sistema de ensino como um todo. E porque não dizer que esse debate deva ser feito até mesmo ao que se refere ao atual modelo de sociedade e de produção vigente no Brasil e no mundo.

Se o objetivo for preparar mão de obra qualificada para o mercado ou aperfeiçoar profissionais já formados, o atual modelo [...] é apropriado para [...] esses objetivos. Mas, se o objetivo é a formação de pessoas críticas e conscientes, o modelo atual é limitado, pois fica reduzido a dados quantitativos e a função formativa [...] não é empregada. Além disso, é muito difícil, do ponto de vista psicológico, que algum tipo de tecnologia consiga substituir o contato humano no processo educacional entendido como processo de formação da personalidade. (SANTOS, 2006, p. 7).

Na tentativa de superar essa dualidade e enfrentar seus próprios limites muitas iniciativas formativas estão conjugando modalidades, presencial e a distância, impulsionando

o surgimento do que está sendo chamado de modalidade híbrida. Conforme coloca Fredric Litto (2014), presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) na época, o fim da dicotomia entre as modalidades presencial e a distância é uma tendência e um desafio para o setor. Segundo ele: “O ensino a distância (EaD) é uma forma de aprendizagem, mas se o curso”, por exemplo “exige estágio presencial, o estágio naturalmente deverá ser cumprido. E se tem disciplina que requer o contato com pacientes, a aula terá presencialidade” (LITTO, 2014). Neste sentido, ao invés de substituir ou anular uma a outra, creio que a tendência seja que essas diferentes formas ou modalidades se conjuguem no sentido de se chegar a um meio termo para que se possa concretizar mudanças significativas para a educação brasileira.

Diante da atual conjuntura econômica e política, o desafio que está colocado se refere à forma como se enfrentará os processos e princípios mercadológicos que atravessam e assolam a educação de um modo geral. Portanto, se por um lado é preciso formar e educar sem abdicar da presença das tecnologias nos processos educativos, de outro ainda se faz necessária a criação de arranjos pedagógicos que promovam a superação das desigualdades e injustiças sociais ainda tão presentes no Brasil.

Cabe destacar o quanto ainda é necessário pensar sobre a profissionalização docente, de um lado com avanços concretos referente ao plano de carreira e salário e de outro com uma formação intelectual crítica e reflexiva consistente. Parece-me que o grande desafio continua sendo assumir com responsabilidade e compromisso social da questão da destinação de recursos públicos voltados à educação e formação profissional para que se possa superar o que tem se registrado no Brasil, onde “[...] apenas 13% dos seus jovens de 18 a 24 anos estão matriculados no ensino superior. Enquanto Argentina, Chile e Bolívia gozam de porcentagens acima dos 30%. Países da Europa, América do norte e Ásia ostentam taxas que vão de 60% a 85% (esta última da Coreia do Sul)” (LITTO, 2014, p. 59).

Como se pode ver, a restrição de acesso à formação e ao ensino superior no Brasil é uma realidade ainda muito presente e não parece haver vontade e compromisso governamental com tal situação, principalmente na EaD, que muitas vezes é adotada com o intuito de otimizar recursos, o que faz com que os estudos acerca do ensino a distância sejam relevantes conforme estes contribuam para se pensar propostas formativas alternativas que auxiliem na superação e ou minimização deste quadro e aponte caminhos para que esta seja tratada de forma séria e comprometida social e economicamente falando. Nesta direção, alguns estudos como o de Fredric Michael Litto e Marcos Formiga (2009), ao se reportarem à EAD como sendo Educação ou Ensino Aberto e a Distância aos moldes do que vem sendo desenvolvido em países que trabalham com essa modalidade há mais tempo, mostram que essa modalidade “adquire o

atributo atual da flexibilidade com plena interatividade” (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 45). Já quando estes falam da Educação a Distância (EaD), com “a” minúsculo, se referem ao ensino a distância nos moldes como é oferecido no Brasil. O que pode reportar à ideia ainda muito arraigada de transposição do ensino convencional presencial para a modalidade a distância e a adoção de poucos recursos financeiros, o que de certa maneira acaba não contribuindo positivamente para se pensar outros processos e percursos formativos.

Sendo assim, pensar a EaD não só como uma modalidade de ensino, mas também como um novo caminho pedagógico e uma nova arquitetura pedagógica (NEVADO et al, 2011) parece ser um caminho de grande valia para a Educação brasileira como um todo. O que requer pensar numa forma de desenvolvê-la utilizando recursos tecnológicos e digitais diversos por meio de outras metodologias e arquiteturas pedagógicas de ensino e de aprendizagem (NEVADO, et al, 2011), sem deixar de fora as questões econômicas e sociais que estão implicadas neste processo. Cabe destacar que:

As Arquiteturas Pedagógicas (AP) são definidas como ‘suportes estruturantes’ para a aprendizagem que combinam epistemologia e concepção pedagógica, com o aparato tecnológico, dentro de uma visão ecossistêmica. A tecnologia não é entendida apenas como um suporte para as ações dos sujeitos, mas sim como elemento que também constitui as novas relações e formas de pensar. (NEVADO, et al, 2011, p. 06).

Conforme colocam os autores acima, apesar de a tecnologia ser um elemento bastante utilizado no ensino a distância, esta não tem sido vista apenas como um recurso ou mediação didática, mas como um dos elementos que numa visão ecossistêmica é constituidor de relações e conhecimentos. Logo, olhar para a Educação a Distância conforme as possibilidades criadas pelo Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB) é olhar para a EaD também como possibilidade a ser construída, como um processo pedagógico contextual de formação em construção. Desta maneira as particularidades que o constituem enquanto projeto nacional de formação profissional pressupõe que haja elementos que o forjem e o caracterizem numa perspectiva construtiva e qualificadora.

Portanto, olhar para a EaD conforme vem acontecendo nas universidades públicas requer que se atente para alguns aspectos e questões, como por exemplo: a) separação do professor e estudante no espaço e tempo; b) comunicação e a interação mediadas por tecnologias; c) uso de plataformas digitais e ambientes virtuais de ensino e aprendizagem; d) sistema de tutoria; e) estrutura acadêmica do Polo universitário; f) e parceria com as escolas das redes de ensino local. Neste contexto é importante também pensar de que maneira o papel do professor se multiplica, o que exige um esforço capaz de promover adequações com criatividade

e comprometimento pedagógico frente às novas situações, às novas propostas, aos novos formatos e os novos contextos educativos decorrentes da EaD.

Um processo formativo que atente para estas questões pode refletir diretamente na postura e atuação do futuro professor em formação, pois o fato de se trabalhar com propostas educativas que envolvem o uso das tecnologias certamente colabora para a criação de um novo momento com novas proposições educativas e novas arquiteturas pedagógicas. Este momento que pode provocar mudanças significativas na educação como um todo, e poderá promover transformações que conduzam os futuros professores a desenvolverem práticas que rompam com processos baseados na racionalidade técnica ainda presente na educação brasileira.

Pensar os processos educativos e programas de Educação a Distância e sua expansão nas últimas décadas no Brasil nos remete a diversas outras experiências, como as registradas nos anos de 1728 nos Estados Unidos e em 1840 na Inglaterra, que por sua vez tiveram uma longa jornada que foi sendo rearranjada e perdura até os dias de hoje nestes locais. Embora estas tenham sofrido diversas mudanças e reformulações, continuam impulsionando uma série de experiências que influenciaram e transformaram o seu desenvolvimento, quer por meio das inovações tecnológicas quer por meio de novas formas de fazê-la. O que, também, precisa ser considerado no caso brasileiro que de diversas maneiras e de diferentes formas apresentou propostas e programas nessa direção que podem contribuir para se pensar caminhos importantes para a construção de propostas de EaD consistentes com o que já vem ocorrendo no Brasil.

Nesse sentido, e embora atualmente os processos educativos como um todo vivam um momento particular que reúne tanto a apropriação tecnológica e comunicativa como articula novas formas de organização metodológica e pedagógica, faz também com que estas “novas configurações” anunciem processos de ensino e aprendizagem diversificados, tencionando os processos e os sistemas educativos a se reorganizarem para atender as novas configurações socioeducativas em expansão com a presença e a intensificação do uso da internet.

No Brasil, a trajetória da EaD é marcada por iniciativas que por algum tempo foram estancadas e nos últimos anos tomaram maior fôlego e passam a ser vistas pelo Ministério da Educação como uma forte alternativa para expandir a oferta do ensino superior no país, agora via o uso de ambientes virtuais e da internet. Assim, o MEC oficializou o atual sistema, e via Universidade Aberta do Brasil passou a regular e fomentar a oferta de cursos de graduação e licenciatura a distância por intermédio do uso das novas tecnologias da informação e comunicação. Contudo, e conforme dito anteriormente, o aligeiramento com que os cursos a distância são propostos e a forma como ocorrem as ofertas da EaD, principalmente no setor

privado, tem gerado fortes críticas e questionamentos ao que se refere à qualidade da sua formação. Por outro lado, essa forte ocorrência impulsionou diversos estudos em torno da EaD.

Estudos como os de Léa Fagundes (2006), que afirma que uma proposta formativa a distância “não será melhor só por ser em EaD. Ela poderá ser até bem pior do que a presencial, por exemplo. Para que esta seja melhor será preciso conhecer os recursos pedagógicos e tomar decisões transformadoras a partir de novas concepções” (FAGUNDES, 2006, p. 76). Ao olhar para os processos de formação de professores nesta modalidade, Léa Fagundes contribui para o debate em torno de uma perspectiva de EaD que de alguma maneira procura romper com as estruturas tradicionais de ensino e se coloca como uma possibilidade viável e desafiadora, principalmente quando se propõem efetivar processos pedagógicos que ousam apoiar uma lógica educacional que busca superar a instituída e, ao mesmo tempo, se coloque como um processo educativo a altura de seu tempo e propósito. Isto requer assumir o desafio de arranjar processos pedagógicos a distância por meio do uso de ambientes virtuais e da internet em instituições que tradicionalmente estão organizadas para atender às demandas e às necessidades dos cursos presenciais. Implica ainda conhecer as características socioculturais, as demandas e as expectativas do público atendido de forma que estas especificações sejam realmente integradas à concepção de metodologia, às estratégias e aos materiais de ensino apropriados, para então se proporcionar condições de autoaprendizagem necessárias à EaD (BELLONI, 2012).

Partindo desse pressuposto, não bastaria reorganizar uma proposta curricular de formação de professores a distância idealmente, mas sim fazer com que esta se concretize a partir de ações e de práticas que impulsionem os estudantes e seus professores para uma construção que não tenha como ponto de partida apenas o conhecimento estruturado hierarquicamente. É preciso que ela também busque, na articulação entre educador, educando e objeto de conhecimento, construir um processo significativo e colaborativo para a aprendizagem de forma mais autônoma e centrada na perspectiva do sujeito, do educando. Ou seja, uma maneira de consolidar uma pedagogia que encontre na realidade e na cultura escolar local uma forma capaz de problematizar os conhecimentos dos diferentes sujeitos em prol da aprendizagem. Isso pressupõe uma relação pautada no diálogo problematizador, como afirma Paulo Freire (1997), e aqui entenda-se diálogo como condição pedagógica constituidora de relações que concretamente efetivem a autonomia dos sujeitos. Neste sentido o diálogo precisa ser “entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos”. Diálogo compreendido como “o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem” (FREIRE, 1997, p. 123).

Logo, os processos de emancipação e transformação tanto das estruturas educacionais como da própria sociedade se sustentam no protagonismo dos sujeitos que deles participam. Acredito que esse pressuposto ontológico possa ser sustentado por educadores/as que pensam a sua ação pedagógica a partir da perspectiva dos educandos/as, da realidade educativa concreta com a qual se relacionam e da adoção do ensino com pesquisa em que se imbricam elementos como currículo, metodologia e prática pedagógica, entre outros tantos aspectos. O que só se efetivará na medida em que os sujeitos assumam como sua, e a partir de sua práxis, a tarefa de efetivar processos dialógicos que rompam com a lógica centrada apenas no professor e na transmissão de conhecimentos de forma verticalizada. Nesses moldes a educação a distância pode ser uma importante aliada para concretização de um processo educativo colaborativo, dialético e emancipador, na medida que as especificidades da EaD e da tarefa docente na EaD se desdobram e se diferenciam muitas vezes da docência no ensino presencial. O que não pressupõe a sobreposição de uma pela outra.

Na EaD a atuação docente se amplia, requerendo uma preparação específica tanto para atender às particularidades das suas demandas pedagógicas como das tecnológicas, em que o professor é constantemente tensionado a pensar e repensar novas estratégias e arquiteturas pedagógicas, no sentido de potencializar os movimentos decorrentes dos processos que se constituem em direção à construção de uma proposta de formação dialógica fomentadora da construção de conhecimentos de forma colaborativa medida pelas tecnologias da comunicação e informação na atualidade.

Nessa direção, a educação a distância, assim como os projetos e configurações propostos pelos cursos a distância das instituições públicas federais, podem estar se apresentando como uma possibilidade enriquecedora capaz de contribuir para a adoção de um novo paradigma educacional, uma vez que há a necessidade e a demanda de se redefinir os arranjos pedagógicos para dar conta da complexidade decorrente das estruturas educacionais e do uso de ambientes virtuais e tecnologias digitais.

4.2 As tecnologias e a EaD no contexto da formação de professores

“Somos céus atravessados por nuvens de energias vindas da profundidade dos tempos. Quanto mais acreditamos que somos alguém, mais somos ninguém. Quanto mais sabemos que não somos ninguém, mais nos tornamos alguém.”

Pierre Lévy

Há tempos os avanços e o uso das novas tecnologias permeiam nossas vidas e estão mudando nossa forma de ser e viver. Até mesmo aquelas invenções menos prováveis de acontecer, mostradas nos filmes de ficção científica, hoje estão presentes em nosso dia a dia, repletas de inovações e avanços tecnológicos, fazendo com que muitos nem lembrem como eram suas vidas sem ou antes delas. Daqui para frente as perspectivas só crescerão em relação às transformações e conforme a integração com o mundo digital e virtual se consolida, o que será capaz de impactar de maneira significativa todos os seguimentos da sociedade.

Com a educação não está sendo diferente, pois esta sofre interferência direta das inovações e transformações promovidas pelo uso crescente das novas tecnologias em nosso dia a dia, bem como pelos novos arranjos socioeconômicos ditados pelos mecanismos internacionais à sociedade como um todo. Consequentemente, os sistemas de ensino estão cada vez mais sendo levados a introduzir o uso das novas tecnologias às suas dinâmicas educacionais.

Enquanto alguns entendem que esse processo traz muitos benefícios e acreditam que as novas tecnologias digitais podem contribuir de maneira positiva com os processos educativos, outros ainda as veem com certo receio e têm restrições ao seu uso na educação. O que tudo indica é que caminhamos para outros tempos com novas configurações, arquiteturas e relações mediadas pelo uso das tecnologias digitais, pelo uso crescente da internet e por rearranjos educativos que estão em curso na atualidade.

As consequências a longo prazo do sucesso fulminante dos instrumentos de comunicação audiovisuais a partir do fim da Segunda Guerra Mundial e dos computadores a partir do fim dos anos setenta ainda não foram suficientemente analisadas. Uma coisa é certa: vivemos hoje em uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados. Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado. (LÉVY, 2010. p. 16-17).

Todo esse processo envolvendo o uso crescente das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação acompanha o movimento de ordem social, política e econômica global apontado por Pierre Lévy (2010). Diante deste cenário, a Educação a Distância, por meio

do uso das novas tecnologias e da internet, se expande vertiginosamente, principalmente no ensino superior, atendendo assim às indicações dos mecanismos de desenvolvimento internacional. Indo além, se pode observar que ocorre de forma semelhante com diversas outras medidas governamentais que passaram a ser adotadas com o intuito de qualificar o ensino superior.

Neste sentido, muitos acreditam que o desenvolvimento educacional e a expansão da EaD via a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC), por meio do Decreto nº. 1917/96, possa ser mais uma das estratégias de implantação e incorporação de um modelo de gestão da educação pública baseada na lógica gerencialista. Por outro lado, a política implantada pela SEED pode ser considerada como uma forma de incorporar a EaD às dinâmicas de ensino já existentes, favorecendo assim, entre outras iniciativas, a expansão desta modalidade como uma maneira de atender às demandas e carências por formação de professores e levar formação de maneira mais democrática a diversas regiões do país, abrindo assim caminho para a expansão da formação de professores por meio da EaD.

Isto pode ser observado desde a publicação da Lei de Diretrizes e Base nº 9394 de 1996, quando surgiram vários Programas de Formação de Professores para a Educação Básica, amparados principalmente pela Portaria Ministerial nº 2561 do ano de 1998. Mais tarde, com a publicação do Parecer nº 133 de 2001, que versa sobre a formação em nível superior de professores, acabam se instituindo novos parâmetros para a formação docente e de certa maneira se elege a inovação tecnológica como um fator de modernização e desenvolvimento da educação brasileira.

Mesmo antes da publicação do Decreto nº. 5622/05 já havia outras resoluções que previam programas de educação a distância, mas com a sua publicação, a EaD passa a ser definida com maior precisão e a ser utilizada em larga escala no Brasil:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (BRASIL MEC, 2005).

Embora seja a partir deste marco regulatório que a expansão de programas de formação de professores foi impulsionada com mais vigor, “O Brasil desde a década de 1970 passou a investir e a articular políticas públicas na área, tendo ampliado o foco para EAD principalmente a partir da segunda metade da década de 1990” (ORTH, 2012, p. 4). E assim, pouco a pouco, passou-se a promover diversas iniciativas para equacionar de forma satisfatória as propostas e

programas nacionais de formação de professores aos ditames e prerrogativas dos mecanismos internacionais.

De um lado estão as fragilidades da formação e as exigências dos mecanismos internacionais, de outro um contingente considerável por formação superior. Neste contexto, a oferta de cursos a distância é promovida com mais intensidade, principalmente as licenciaturas. Se por um lado a criação da UAB está permeada por interesses de ordem econômica, por outro concretizou uma série de processos que deram maior visibilidade às ações governamentais que visavam, naquele momento, fundamentalmente o desenvolvimento do sistema educacional no país. As modificações políticas e econômicas, bem como a intensificação dos avanços tecnológicos do Século XXI, associadas às condições socioeconômicas globais, se modificam aceleradamente impactando a sociedade como um todo e, ao mesmo tempo, imprimiu um novo dinamismo à economia global que acabou reverberando na própria educação.

No entanto, é necessário não restringir a análise em torno das questões mercadológicas. É necessário considerar também as circunstâncias e os condicionamentos históricos impostos e propostos à formação de professores, uma vez que pouco se avançou a respeito do suporte governamental adequado para que essas modificações ocorram efetivamente no chão das instituições de ensino superior e, principalmente, nos programas e propostas de formação de professores para a educação básica. Em grande parte, o que tem ocorrido são propostas de cursos presenciais sendo operacionalizadas a distância, muitas vezes de maneira equivocada, fazendo uso de forma limitada dos ambientes virtuais e das tecnologias digitais, sem suporte para que os docentes e as equipes desenvolvam um trabalho satisfatório e adequado às especificidades da EaD. Isso acaba colaborando para que esses processos atendam apenas às exigências e lógicas dos mecanismos internacionais, de atingir os índices ou parâmetros desejados e deixem de fomentar processos de ensino autênticos e mais consistentes. Ocorre também que o uso das plataformas, assim como no caso da atuação docente, acabe deixando a desejar, contribuindo para que processos aligeirados de EaD ocorram. Nesse ponto, Vani Kenski (2008) vai dizer que:

A formação de qualidade dos docentes deve ser vista em um amplo quadro de complementação às tradicionais disciplinas pedagógicas e que inclui, entre outros, um razoável conhecimento de uso do computador, das redes e de demais suportes midiáticos [...] em variadas e diferenciadas atividades de aprendizagem. É preciso saber utilizá-los adequadamente. Identificar quais as melhores maneiras de usar as tecnologias para abordar um determinado tema ou projeto específico ou refletir sobre eles, de maneira a aliar as especificidades do “suporte” pedagógico [...] ao objetivo maior da qualidade de aprendizagem dos alunos. (KENSKI, 2008, p. 106).

De todo modo, se realmente há interesse de enfrentar as imposições que têm sido feitas aos sistemas de ensino, não se deve mais pensar os processos educativos sem considerar as

inúmeras possibilidades que as Tecnologias da Informação e Comunicação oferecem. Outro tempo se inicia, mas será preciso entender esses processos e encará-los da melhor forma possível, já que de uma maneira ou de outra tanto as instituições de ensino como os professores terão que se preparar para o enfrentamento de um novo momento, de forma que possam atender às exigências legítimas requeridas por processos educativos emancipatórios que resistam à lógica que tem sido imposta vertical e globalmente.

Na década passada Vani Kenski (2008) já dizia que temos um duplo desafio pela frente: “adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e apropriação crítica desses novos meios” (p. 18). Desse modo, a presença e o uso crescente das tecnologias na educação estão impactando a rotina das instituições de ensino e, principalmente, do fazer docente.

A introdução de novas tecnologias no fazer docente, tais como computação, internet, transformam o trabalho no sentido de um maior acúmulo de atividades. Algumas, antes realizadas pela secretaria de escola ou pelo setor de registros escolares, passam a ser desempenhadas pelos docentes, tais como registro de notas para usar um exemplo muito simples. Mais tempo é dedicado ao trabalho fora da escola, tanto para o preenchimento de formulários burocráticos, como para o trabalho pedagógico já que o professorado tem mais acesso em casa para realização de pesquisas, tanto em sua biblioteca como em sítios na internet. (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009).

Desta forma, promovem-se mudanças no fazer docente e no próprio processo de formação de professores. Mudanças estas que vão além da sobrecarga de trabalho e dizem respeito, também, ao fazer docente e ao modelo de formação de professores que se institui, que requer que o professor seja mais consciente e engajado diante dos desafios que essas mudanças socioeconômicas e tecnológicas apresentam na atualidade.

Ao olhar para a perspectiva apresentada por Luciola Pesce e Valéria Lima (2017), em sua discussão acerca de “Educação e Tecnologia” na formação dos professores para a Educação Básica, elas colocam o quanto é “necessário formar-se no devir” e discutem sobre “as possibilidades de desenvolvimento de uma proposta de formação inicial de professores da Educação Básica”, que incorpore “com leitura crítica, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC ao cotidiano professoral, de forma que se atribua o valor desta integração ao empoderamento dos grupos sociais atendidos” (PERCE; LIMA, 2017, p. 32).

Nesse sentido, as prospecções para a formação de professores só serão positivas e construtivas conforme envolvam o uso das tecnologias e da própria educação a distância numa perspectiva de resistência e enfrentamento dos condicionantes impostos pela ótica mercadológica e gerencialista que tem atingido o sistema educacional e a sociedade brasileira como um todo. Isso é algo que, a meu ver, diz respeito à compreensão e entendimento da docência, de suas especificidades e de sua abrangência na EaD o que abordarei a seguir.

4.3 A docência no contexto da EaD

“Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção.”

Paulo Freire

Ao pensar nas possibilidades e nos processos formativos mediados pelas Tecnologias da Comunicação e Informação, é importantíssimo que se faça referência à docência no âmbito da EaD. Segundo Mill, Oliveira e Ribeiro (2010), na Educação a Distância (EaD) os sujeitos são ainda mais exigidos, pois a base de conhecimento para a docência presencial é partilhada e ao mesmo tempo tensionada. Segundo os autores, a essa base são acrescidos conhecimentos específicos da EaD, o que faz com que surjam outras possibilidades docentes, docência que por sua vez é constituída não só por um sujeito, mas sim por uma equipe de profissionais, o que é caracterizada pelos autores como polidocência.

Assim os diferentes sujeitos juntos, porém em proporção diferenciada – mobilizam os saberes de um professor. Ou seja, os conhecimentos específicos da disciplina; os saberes didático-pedagógicos do exercício docente são mobilizados tanto para organizar os conhecimentos da disciplina nos materiais didáticos quanto para acompanhar os estudantes; já os saberes técnicos, para manuseio dos artefatos e tecnologias processuais, são mobilizados para promover a aprendizagem de conhecimentos dos estudantes. (MILL; OLIVEIRA; RIBEIRO, 2010, p. 16).

Desse modo, a compreensão da docência e do fazer docente na EaD torna-se uma tarefa que demanda uma certa atenção acerca das diversas e diferentes atribuições que precisam ser assumidas pelos professores ao longo do processo educativo a distância, que a princípio se diferencia da docência presencial e se dá muitas vezes de forma colaborativa e compartilhada. Conforme aponta Maria da Assunção Calderano, “Partilhar o fazer docente, nesse sentido, pressupõe propor e realizar conjuntamente atividades docentes que redundem em qualificação tanto do trabalho quanto da formação dos que estiverem envolvidos no processo” (CALDERANO, 2017, p. 183). Mesmo que a autora esteja se referindo ao compartilhamento do fazer docente que ocorre entre o professor da universidade, o estagiário e o professor supervisor de estágio no ensino presencial que reúnem esforços num mesmo sentido formativo, visto que seu entendimento ajuda a pensar a docência no âmbito do estágio na EaD.

Nessa mesma direção a autora diz que “Podemos depreender que tipo de projeto pedagógico de formação docente está posto por meio da forma como as ações e as interações dos professores da universidade, dos estudantes e dos professores da escola básica acontecem”

(CALDERANO, 2017, p. 251). Creio que suas considerações contribuam também para pensar o partilhamento do fazer docente que ocorre na EaD durante o estágio obrigatório, em que outros sujeitos participam. Ainda complementando esta linha de pensamento, acredito que, conforme coloca Pierre Lévy (2010), a lógica das novas tecnologias adentra o processo de ensino aprendizagem radicalmente, modificando a prática docente e as práticas educacionais como um todo. Nesse sentido:

[...] a principal função do professor não pode mais ser uma difusão dos conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. O professor tornar-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LÉVY, 1999, p. 171).

Este processo tem implicações diretas na atuação e função docente, já que estas se deslocam e ou se modificam conforme lhes são agregadas novas demandas decorrentes da metabolização mercadológica presente nos sistemas e processos educativos como um todo, que somada às novas configurações e contextos educativos próprios da EaD exige outro modo de ser professor.

Com o desenvolvimento da EaD, surgem novas figuras profissionais no fazer docente. A relação ensino-aprendizagem nesse contexto conta, por exemplo, com o docente-tutor. Entre as denominações atribuídas a este docente percebemos tutor virtual, tutor eletrônico, mentor, tutor presencial, tutor de sala de aula, tutor local, orientador acadêmico, animador e diversas outras. O que caracteriza este trabalhador é sua função de acompanhar os alunos no processo de aprendizagem, que se dá, na verdade, pela intensa mediação tecnológica. (MILL *et al.*, 2008, p.113).

Maria Luiza Belloni (2012) vai dizer ainda que a transformação do professor como figura individual para figura coletiva é umas das principais características da EaD. Já Daniel Mill (2010) e outros utilizam o termo polidocência em contraponto ao termo coletivo de Belloni (2012), pois, segundo o autor, o termo professor requer a presencialidade de uma aula tradicional, em termos geográficos e temporais, o que muitas vezes não é encontrada na EaD.

A polidocência, concebida por Daniel Mill (2010), consiste na fragmentação das atividades docentes. Diferencia-se do trabalhador coletivo por se referir especificamente ao grupo de trabalhadores que exercem atividades educacionais, mesmo que tenham funções e formação diversificadas (MILL, 2010). Em ambas as perspectivas se evidencia os processos e os dilemas vivenciados pelos educadores e educadoras que atuam na EaD, bem como nos alerta para as implicações que essas inovações e mudanças tem promovido na educação.

Entendemos que na EaD há um “trabalhador coletivo” exercendo as atividades do trabalhador-professor na educação presencial: passamos da *unidocência* para a

polidocência. Na EaD, normalmente cabem a diferentes profissionais as tarefas de produzir o conteúdo do curso, de organizar didaticamente o material, de converter o material para a linguagem da mídia (impressa, audiovisual, virtual, etc.), de coordenar todas as atividades de um curso e manejá/gerenciar a turma, entre outras. A quantidade de membros da equipe polidocente na EaD pode variar, assim como variam suas funções. Por isso, considera-se difícil, senão impossível, um único profissional dar conta de todas as atividades envolvidas – mesmo quando detém os saberes de todos os membros da equipe. (MILL, 2010, p. 25).

De uma forma ou de outra, tanto o papel do professor como a forte presença das novas tecnologias e da EaD na formação inicial de professores não são processos para serem pensados de forma simples e descontextualizada. Nem tão pouco pode ser pensado a partir de um modelo de educação tradicional em que a transmissão da informação e de conhecimentos fica centralizada apenas na figura de um professor que é desenvolvido num espaço físico determinado, pois corre-se o risco de pensá-lo de forma reducionista.

Com as novas tecnologias digitais e o uso da internet, dispomos de uma infinidade de informações e conhecimentos disponíveis em rede. Nesse processo, o professor deixa de ser o único detentor do saber e passa a ser um mediador, um condutor de caminhos em direção à construção do conhecimento. Se por um lado o uso das Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) nos processos educacionais têm implicações e limites de diversas ordens, por outro permite novas concepções e práticas pedagógicas que antes não poderiam ser pensadas por conta de algumas impossibilidades tecnológicas. Mesmo que seja possível e desejado ensinar de forma colaborativa, flexível e em rede a partir de tecnologias não informatizadas, não há como negar que com elas a experiência educacional e a aprendizagem podem ser potencializadas, uma vez que estas façam parte e constituam uma perspectiva de EaD comprometida, dialógica e adequada a realidade com a qual interage.

Dito isto, na próxima seção apresento algumas considerações acerca do que se entende por estágio obrigatório e busco refletir sobre mais essa categoria que embasou o desenvolvimento da pesquisa. Proponho a seguir uma discussão acerca do estágio curricular obrigatório, em que faço algumas reflexões em torno desta categoria e apresento o entendimento de estágio com o qual se trabalhará e quais os fundamentos teóricos que o embasam nesta investigação, bem como pontuo como este está legalmente previsto no âmbito da formação inicial de professores.

4.4 Estágio Obrigatório: compreensão e base legal

“No Estágio todos aprendem, desde o professor regente da turma, o estagiário, os alunos da escola, além do curso e da própria instituição de ensino.”

Fabio Oscar Lima

As reflexões em torno da formação inicial de professores ainda apontam algumas fragilidades e limites como sendo entraves para que ocorram melhorias significativas na educação brasileira como um todo. As alegações incluem a falta de qualificação profissional, de recursos materiais e de projetos pedagógicos consistentes. Somada a estas, outras questões como o acesso e a permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior, assim como a falta de metodologias de ensino apropriadas à realidade vivida pelos estudantes fora do espaço escolar, também são consideradas como questões a serem superadas no âmbito da formação de professores.

Pensar sobre as qualidades, os conhecimentos e os saberes profissionais que precisam ser atingidos e construídos pelos futuros professores de maneira que estes possam intervir e promover mudanças efetivas, certamente requer uma reflexão acerca dos projetos dos cursos de licenciaturas e das suas propostas de Estágio Curricular Obrigatório. Portanto, o estágio obrigatório precisa ser entendido como sendo um componente curricular com alto grau de importância e um grande potencial para a construção de conhecimentos e saberes necessários à docência. Contudo cabe ressaltar que as dimensões fundantes desta formação são desafios permanentes ao exercício docente, e sua natureza inconclusiva se relaciona diretamente à incessante dinâmica dos processos socioeducativos.

Logo a universidade, na perspectiva de sua função social, tem um papel fundamental na qualificação e no processo de formação das pessoas mesmo que, se tratando da formação inicial de professores, esta sofre ainda mais interferências das questões e contextos sócio históricos relacionados às suas práticas. Ou seja, a maneira como a ação educativa é concebida e instituída influí tanto nos processos de formação docente como no seu desenvolvimento e vice-versa. Neste sentido, as visões de formação podem ser entendidas de diferentes formas e perspectivas, no entanto, neste decurso surgem enfoques distintos do modo tradicional que se apoiam principalmente na experiência prática e enfatizam a prática reflexiva. Por sua vez, estes enfoques repercutem diretamente no entendimento e compreensão de estágio obrigatório presente nas propostas de formação inicial de professores. Portanto, o Estágio Obrigatório deve se constituir como um eixo de grande relevância para a formação de professores, em que os

demais componentes curriculares convergem, contribuindo de forma positiva e propositiva, e não apenas burocrática e/ou tecnicamente na construção profissional docente.

No âmbito da formação inicial de professores, mesmo considerando as diferentes concepções existentes, acredito que esta pressupõe um processo formativo integral, dialético e reflexivo, em que se evidencia a premissa de entrelaçamento entre a teoria e a prática. Sendo assim, acredito que o estágio deve se constituir num importante espaço-tempo de construção de saberes e de constituição docente, para além do simples cumprimento de seus aspectos legais e técnicos.

De acordo com o Professor Júlio Pereira Diniz (2011):

[...] é a partir do momento que se assume a condição de educador – ou seja, quando a pessoa se coloca diante de outras e estas, reconhecendo-se como alunos, identificam-na como professor – que se inicia efetivamente o processo de construção da identidade docente. Mesmo que essa pessoa já tenha se imaginado nessa condição anteriormente, é só a partir da experiência concreta que esse processo será desencadeado. Tal constatação inevitavelmente nos faz pensar na inadequação dos cursos de formação inicial de professores do Brasil e de outros países, em que o estudante é capaz de concluir seu percurso na instituição formadora sem nunca ter assumido efetivamente o papel docente. (DINIZ PEREIRA, 2011, p. 48).

Por um bom tempo algumas inadequações puderam ser observadas nas licenciaturas, que se caracterizavam por terem uma forte carga conteudista centrada em determinados conteúdos e metodologias específicas de cada área de formação. Posteriormente, ao final do curso, se fazia a “aplicação” destes conteúdos e metodologias, via as práticas de ensino e o estágio. Este modelo baseia-se na perspectiva da racionalidade técnica que por vezes ainda prevalece, principalmente nos cursos de formação inicial de professores que apresentam propostas aligeiradas e muitas vezes inadequadas. No entanto, cabe ressaltar que muitas mudanças estão ocorrendo e este modelo tem sido substituído por alternativas fomentadas pelo avanço dos estudos, das reflexões e das resoluções acerca do lugar e valor assumido pelo estágio obrigatório nos cursos de formação inicial de professores. O que faz deste um momento fundamental em que o estudante, futuro professor, vivência de forma mais orgânica a complexidade da realidade concreta da sua futura área e campo de atuação, como coloca o professor Júlio Pereira Diniz (2011).

Neste sentido, pensar sobre as configurações do estágio obrigatório nos cursos de Licenciatura em Pedagogia a distância e a forma como este está regulamentado é importantíssimo para que seja melhor compreendido.

Observada a literatura de uma forma geral, assim como as definições apresentadas nos dicionários, o termo estágio foi e vem sendo empregado a partir de diversos contextos, sendo o mais aceito que este tenha surgido do latim e com o tempo tenha sido atrelado à aprendizagem

posta em prática no futuro local de atuação profissional. Com o passar do tempo a legislação, o entendimento e o conceito de estágio sofreram diversas mudanças, e os debates em torno dele se intensificam. Para muitos o estágio ainda é confundido com a utilização de mão de obra a serviço das empresas e/ou instituições (ZABALZA, 2014), embora a legislação básica em vigor – Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 – apresente base jurídica para que este esteja vinculado ao processo educativo ao qual se destina profissionalmente. Sendo assim, é importante olhar para as políticas que ao longo dos anos regulamentaram os estágios obrigatórios.

Apesar de já revogada pela Lei nº 11.788 de 2008, cabe destacar que a Lei Nº 6.494, de 1977, já regulamentava o estágio de forma geral. Naquele momento a legislação já expressava a preocupação com o regramento legal acerca do estágio tanto no ensino superior como no ensino profissionalizante de nível médio. Mais adiante, e após a abertura democrática no país, cabe o destaque para o Parecer do CNE/CES nº 744 de 1997, em que constam as orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394 de 1996, que versa sobre a Prática de Ensino. Segundo o parecer, esta “consiste, pois, em uma das oportunidades nas quais o estudante docente se defronta com os problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar” (CNE/CES, 1997, p. 1).

Este parecer define ainda, em seu Artigo 1º, a prática de ensino como “atividades desenvolvidas com alunos e professores na escola ou em outros ambientes educativos em, no mínimo, 300 horas, sob acompanhamento e supervisão da instituição formadora” (CNE/CES, 1997, p. 2), que “deverá constituir o elemento articular entre formação teórica e prática pedagógica com vistas à reorganização do exercício docente em curso” (CNE/CES, 1997, p. 2). Desta maneira, a prática de ensino e o estágio vão sendo estabelecidos cada um com a sua especificidade. Frente a Lei nº 9.394 do ano de 1996, que versa sobre as questões educacionais, cabe colocar, também, o que mais tarde foi disposto no parecer CNE/CP Nº 28 de 2001 e nas Resoluções do CNE/CP Nº 1 e 2, de 2002, que estabelece e especifica o estágio curricular obrigatório propriamente dito e o diferencia e regulamenta diferentemente da prática de ensino.

Apesar da LDB 9394 de 1996 já estabelecer em seu Artigo de número 82 as “normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”, esta é posteriormente acrescida conforme os dispositivos legais, como, por exemplo, pelo parecer do Conselho Nacional de Educação nº 28 de 2001, que define o estágio curricular propriamente dito como:

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder

exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2001, p. 8).

No que tange as questões legais da época, o estágio caminhou para ser mais bem delineado, pois pode ser observado no Parecer CNE/CP nº 28 do ano de 2001, entre outros objetivos, que o estágio deve:

[...] oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares.

O estágio curricular supervisionado é, pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período (BRASIL, 2001, p. 10).

No entanto, são nas Resoluções do CNE/CP Nº 1 e 2 de 2002 que mais tarde regulamentam o estágio curricular supervisionado quanto ao local, ao momento e ao processo de orientação avaliativo. As indicações contidas nestas são que este seja realizado em escola de educação básica a partir do início da segunda metade do curso e deva ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola, bem como define a sua carga horária mínima obrigatória. Na sequência o Parecer do CNE/CES de número 109 de 2002 destaca que é a LDB a grande definidora do estágio (Art.82) “como elemento obrigatório na composição curricular dos cursos de graduação” (BRASIL, 2002, p.01).

Apesar do que está disposto nestas resoluções é possível observar que o estágio ainda fica de certa forma isolado e pode ser considerado muitas vezes como um “treinamento de competências” e aprendizagem de práticas apresentadas como modelos. Mas com o avanço dos estudos e amadurecimento das questões relativas ao estágio temos a Lei nº 11.788 de 2008 que dispõe sobre o estágio obrigatório e não obrigatório alterando a redação do Artigo 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452 de 1943, e a Lei nº 9.394 de 1996. A Lei nº 11.788, também revoga as Leis 6.494 de 1977 e 8.859 de 1994, e mais especificamente altera o parágrafo único do Art. 82 da Lei nº 9.394 de 1996 e o Art. 6º da Medida Provisória nº 2.164-41 de 2001. Desta forma, o estágio passa a ser definido conforme segue:

Art. 1º—Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam

frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. (BRASIL, 2008).

A referida lei coloca ainda, no parágrafo segundo do Art. 1º, que 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” (2008). Esta regulamenta também as questões relativas às partes que devem estar envolvidas na supervisão do estágio obrigatório, um dos focos deste estudo, bem como estabelece que as atividades referentes ao estágio obrigatório sejam aquelas definidas como tais no projeto do curso “e cuja a carga horária é requisito para a aprovação e obtenção de diploma” (BRASIL, 2008, Art. 2º).

Além destas questões, fundamentais para se pensar e compreender o estágio obrigatório, outros aspectos precisam ser considerados, como o que aponta o Art. 13º da Resolução nº 02 de 2015. Ele estabelece o aumento da carga horária mínima do estágio supervisionado para as licenciaturas, conforme segue no seu inciso II que trata sobre as “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015, p. 11).

Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica tenham sido reformuladas, como é o caso da publicação da Resolução nº 22 de dezembro de 2019, os Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância em questão não as incorporaram até o momento delimitado para coleta e produção de dados desta pesquisa – 2018/2021. Apesar da referida Resolução de 2019 versar sobre “novas” diretrizes, ter estipulado a forma de organização dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior e ter revogado a Resolução nº 02 de 2015, teve seu prazo de implantação e adequação estendido pelo Conselho Nacional de Educação até dezembro de 2022.

Cabe ainda destacar que a Resolução nº 02 de 2015 é

[...] um grande avanço e abrangência das DCNs de 2015 comparando-se com as de 2002. As atuais DCNs se direcionam a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, a partir da definição de base comum nacional articulada a essas dinâmicas formativas. Nesse sentido, não podemos negar as contribuições das atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores. Tais diretrizes constituem-se numa dentre as muitas tecnologias de políticas promulgadas pelo governo brasileiro nos últimos anos visando à melhoria da qualidade educacional pela realização de reformas curriculares. A intenção do CNE em dar maior organicidade para a formação e o fazer docente no Brasil, por si só já é uma ação louvável. Ressalta-se também, que as DCNs resultam de um processo de debates no qual estiveram representados vários segmentos da

comunidade educacional brasileira, ainda que representem um campo de disputas. (GONÇALVES; CARVALHO; 2017, p. 94-95).

Desta forma, os cursos analisados mantêm-se atualizados e baseiam sua estrutura organizativa e pedagógica na Resolução nº 02 de 2015. Este entendimento vai ao encontro do que as Professoras Suzane Gonçalves e Isis Carvalho (2017) demonstram sobre o documento das diretrizes de 2015. Para elas, nele constam avanços significativos que representam demandas históricas frente e em comparação às diretrizes de 2002. Segundo as autoras, o documento:

[...] procurou contemplar demandas anunciadas já a bastante tempo por pesquisadores, entidades e professores para a qualificação da formação dos profissionais do Magistério. Entre elas, destacamos a ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura, a proposta de articulação entre formação inicial e continuada, a concepção de prática pedagógica vinculada ao fazer docente e desde o início do processo formativo, a inclusão da gestão como um aspecto da formação de todos os licenciados e a defesa explícita do fortalecimento da identidade das licenciaturas. (GONÇALVES; CARVALHO, 2017, p. 95).

Cabe ainda ressaltar que a ampliação do prazo para a implantação da Resolução nº 22 de 2019, conforme dito anteriormente, dá mais fôlego ao movimento nacional que propõem que esta seja reavaliada e até mesmo revogada, já que representa retrocessos significativos para a formação de professores e, portanto, exige maior atenção de todos.

Apesar de a referida resolução não ter alterado as determinações substanciais relativas ao estágio obrigatório, estabelecidas pela Lei 11.758 de 25 de setembro de 2008, e ordenamentos específicos para o desenvolvimento do estágio obrigatório, é importante atentar para os reflexos que as mudanças indicadas podem ocasionar a este.

Portanto é importante observar, como apontado por Maria das Graças Pinto (2017b), que

A organização dos estágios, sendo atendidas as orientações legais mais amplas, poderão sofrer variações tendo em vista a autonomia das instituições de ensino. Por meio de seus Planos e Projetos Pedagógicos as instituições podem propor os estágios e, também as práticas de ensino, por disciplinas ou outra forma que garanta a esses componentes curriculares se tornarem significativos para a reflexão, aprendizagem e transformação da profissão docente. (PINTO, 2017b, p. 76).

Neste sentido, e concomitante ao seu percurso regulatório, é importante refletir conceitualmente sobre o estágio obrigatório e considerá-lo “como um componente curricular importantíssimo para a formação do professor e a escola básica uma importante instituição que colabora na construção dos saberes do estagiário” (PINTO, 2017b, p.76).

Sendo assim, considero que o estágio seja um momento de constituição e inserção profissional e, portanto, deve possibilitar aos futuros professores o aprimoramento acerca da compreensão da complexidade das práticas e das ações institucionais escolares. “O estágio,

então deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimento do curso de formação de professores” (PIMENTA, 2005/2006; LIMA, 2005/2006, p. 20). Nessa linha de pensamento, de acordo com as autoras, o estágio pode ser definido, também, como atividade teórica que permite conhecer e se aproximar da realidade. Nessa direção, o estágio como pesquisa (PIMENTA, 2005/2006; LIMA, 2005/2006) começa a ganhar solidez, pois é concebido como uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção reflexiva na realidade na qual interagimos.

Afinal, o estágio curricular não se reduz à prática, no sentido operacional. O estágio precisa se constituir em uma oportunidade de estreitar as relações entre reflexões teórico-práticas, visualização ampliada do processo educacional, descoberta e delineamento de desafios encontrados para, numa perspectiva de síntese, atingir a construção conjunta de alternativas pedagógicas para os problemas identificados. (CALDERANO, 2012, p. 270).

Por conseguinte, é pertinente tratar da indissociabilidade teoria prática, pois nessa perspectiva o estágio passa a ser visto e pensado não mais como imitação de práticas ou como a simples reprodução de modelos, mas sim como momento teórico/prático da formação que vai ao encontro da concepção de professor reflexivo conforme pensado por Donald Schön (1992; 2000) e reforçada pela concepção de formação profissional capaz de produzir conhecimento conforme concebido por Antônio Nóvoa (1999).

Nesta mesma direção, Paulo Freire (2002) vai dizer que a reflexão é o movimento ocorrido na relação entre o fazer e o pensar, e vice-versa. Ou ainda, no pensar para o fazer e no pensar sobre o fazer. Ainda nessa linha de pensamento, Selma Pimenta e Evandro Ghedin (2002), apresentam contribuições importantes quando organizaram reflexões sobre a gênese e o conceito de professor reflexivo no Brasil (PIMENTA, 2002; GHEDIN, 2002). De qualquer forma, “se entendermos o estágio como momento e situação de aprendizagem, importará muito considerar de que forma se organizou esse processo, sob que enfoque de aprendizagem e priorizando que tipo de dimensões ou propósitos formativos” (ZABALZA, 2014, p. 180), visto que o estágio foi concebido no sentido de proporcionar resultados positivos voltados para que sua integração formativa se efetive, curricularmente falando.

Estas são algumas contribuições que, dentre outras, auxiliam a pensar o estágio obrigatório não apenas como um apêndice ou formalidade curricular, mas sim como um momento de aproximação com a realidade educacional e que, por sua vez, deve integrar o corpo de conhecimentos dos cursos de licenciaturas, possibilitando assim a construção de um processo de formação inicial de professores como intelectuais críticos e reflexivos no e do seu fazer. Deste modo, o estágio obrigatório precisa se traduzir em um momento no qual o futuro

professor, imerso no contexto do dia a dia escolar e das práticas pedagógicas que nele ocorrem, vivencia o seu fazer profissional num movimento que conjuga o saber com o fazer e o fazer com o saber (FREIRE, 2002), estabelecendo assim um movimento de construção de conhecimentos necessário, eu diria até essencial, ao exercício docente.

Embora ainda haja muitos obstáculos e se encontre limites para que essas orientações e concepções se efetivem, estudos e reflexões têm demostrado o quanto é necessário que isso ocorra no âmbito da formação profissional, mais especificamente na formação inicial de professores. Selma Pimenta e Maria Socorro Lima (2017) em um de seus escritos sobre estágio e legislação, revelam que alguns professores orientadores de estágio, bem como pesquisadores de diversas partes do país, estão à frente do que tem sido prescrito pelas resoluções e diretrizes. As autoras vão dizer ainda que, numa visão “mais avançada, o estágio é um campo de conhecimento formativo dos futuros professores e integrante de todo o projeto curricular. Essa concepção decorre do conceito de professor que queremos formar” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 87).

Ainda e conforme a Professora Maria da Assunção Calderano (2012) o estágio consiste num período intenso de ação e reflexão pedagógicas, envolvendo estagiários, professores e profissionais das escolas e de outros ambientes educativos que ofereçam um ambiente propício à sua realização. Este não “consiste numa atividade à parte do curso” (CALDERANO, 2012, p. 249) em que apenas se aplica o que está aprendendo ou que aprendeu no curso, nem tão pouco se “resume apenas às orientações do professor de estágio” (CALDERANO, 2012, p. 249).

Trata-se de um momento intenso de articulação entre as diferentes facetas que constituiu o trabalho pedagógico: observar, investigar, analisar, propor, desenvolver, envolver-se, realizar, sistematizar e continuar o processo cílico crescente de aprender e favorecer o aprendizado, de ensinar e ajudar a ensinar, tendo sempre a perspectiva de uma construção permanente de conhecimentos em termos acadêmicos, profissionais, históricos, culturais e sociais. (CALDERANO, 2012, p. 250).

Portanto, considero o estágio obrigatório como um momento e movimento formativo que alimenta reflexões, nutre discussões e constrói possibilidades pedagógicas fundamentais à formação docente e à construção da identidade docente, bem como é um momento crucial de aprendizados em que a orientação e o acompanhamento docente precisam estar presentes para que, juntamente a seus pares, professores das escolas campo de estágio possam construir um espaço prospectivo e fértil para a efetivação de um processo formativo crítico e reflexivo consistente, enraizado com a realidade concreta das escolas com as quais se interage. Neste sentido, reconhecer o estágio obrigatório como um momento de protagonismo na formação inicial de professores é propor este de forma articulada com o projeto pedagógico do curso

como um todo, principalmente na Licenciatura em Pedagogia, seja esta presencial ou a distância.

Na Pedagogia, a prerrogativa do estágio obrigatório como culminância formativa me parece ainda mais pertinente, pois uma vez que este seja previsto para ocorrer tanto no início, no meio ou no final do curso, deve acontecer como um momento de síntese e de prospecção profissional docente (CALDERANO, 2012). É um momento em que o professor em formação desbrava seu futuro campo de atuação, nutre sua ação e prospecta sobre sua atuação e exercício profissional, em um movimento dialético em que os elementos e os aspectos substanciais do fazer docente possam ser conhecidos, compreendidos e possam dialogar entre si dando forma e vida para um fazer profissional fecundo.

Desta forma, o estágio obrigatório precisa se efetivar como o espaço e momento formativo em que o professor em formação entenda que daquele momento em diante estará imerso num processo contínuo em que sua principal tarefa será desenvolver permanentemente a capacidade de conhecer, de avaliar, de aperfeiçoar e de criar estratégias didáticas que efetivem processos de ensino e aprendizagem ainda mais consistentes. Por isto é fundamental que se crie condições para que o professor em formação se conscientize e se proponha a aprender, compreender e sentir com os sujeitos com os quais interage. Neste sentido, é preciso que a proposta e perspectiva de estágio dê espaço e condições para que o estagiário se abra para o trabalho transdisciplinar de maneira que se possa perceber o quanto é necessário compor um conjunto de conhecimentos fundamentais à compreensão do sujeito e do conhecimento como um todo. Desta maneira, o estágio obrigatório precisa criar e propor condições para que o estudante em formação conheça ainda mais seu fazer e dever enquanto futuro professor, o que também pressupõe que este adentre minimamente nos conteúdos e nas técnicas que possam auxiliar no cumprimento de “ensinar bem”.

Portanto, considero que o estágio seja o momento em que, mais do que nunca, o professor em formação se depara e enfrenta o dever de seu ofício, que é ensinar. Para ensinar da melhor forma possível é preciso criar condições pedagógicas para efetivar-se a articulação entre conhecimento de conteúdos e técnicas que auxiliem e propiciem o exercício do cumprimento do seu dever. Para tanto, a instituição de ensino superior, por meio de sua proposta de curso e projeto pedagógico, precisa oferecer e garantir as condições mínimas para que este processo formativo efetivamente ocorra desta forma. Isto pressupõe que se tenha uma proposta de estágio obrigatório articulada a um projeto pedagógico e um currículo capaz de efetivar e materializar condições formativas significativas ao exercício docente crítico e reflexivo.

Conforme Selma Pimenta e Maria Socorro Lima (2017), o estágio deve traduzir

[...]as características do projeto político pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmica a que está vinculado. Traduz a marca do(s) professor(es) que o orientam e dos conceitos e práticas do curso. (PIMENTA, LIMA, 2017, p. 106).

Dito isto, na próxima seção faço algumas considerações acerca do estágio obrigatório no Curso de Licenciatura em Pedagogia de um modo geral, pois salvo as particularidades de cada projeto pedagógico e modalidades de ensino, seja presencial ou a distância, este é regido pela mesma legislação e atos regulatórios referente à sua área de formação – a Pedagogia.

4.5 O Estágio Obrigatório no Curso de Licenciatura em Pedagogia

“O verdadeiro objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações fizeram.”

Jean Piaget

Na seção anterior tecí algumas considerações a respeito do estágio obrigatório de um modo geral e fiz algumas considerações sobre o quanto este componente curricular é fundamental na formação inicial de professores. A partir de agora a proposta é discutir algumas particularidades do estágio no âmbito da Licenciatura em Pedagogia. Para tanto, início a seção fazendo referência ao fato de não haver discrepâncias legais entre o estágio obrigatório no ensino presencial e no ensino a distância, ou seja, no que se referem aos requisitos legais, ambas as modalidades seguem a mesma legislação, seja ela presencial ou a distância. Isto tem feito com que as experiências de estágio vivenciadas pelos cursos presenciais também sirvam de exemplo e modelo para os cursos a distância.

Se tratando do Curso de Licenciatura em Pedagogia, este deve seguir ainda as *Diretrizes Curriculares Nacionais* para o Curso de Graduação em *Pedagogia*, licenciatura. Portanto, como dito, muito das experiências do ensino presencial provavelmente estejam migrando para os cursos a distância, principalmente quando uma instituição oferta o curso em ambas as modalidades.

Neste sentido, estudos como o de Nadiane Feldkercher (2011) e de Sandra Reis (2015), apesar de fazer referência a outras licenciaturas nesta modalidade de ensino, também, apontam

para o fato dos referenciais e atos regulatórios serem comuns a ambas as modalidades, assim como ocorre entre outros tantos aspectos. Reflexões que contribuem significantemente para pensar acerca da configuração das propostas de estágio obrigatório dos cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD). Especificamente no caso dos CLPD, o estágio obrigatório deve ser realizado de forma presencial numa escola de educação básica. Ou seja, se trata de um momento de imersão dos futuros professores nas dinâmicas escolares próprias de seu campo de atuação profissional, a fim de que estes conhecem a se apropriem do seu fazer docente. Trata-se de um momento formativo no qual os estudantes se preparam para a complexidade e contextualidade da prática docente realizada *in loco*, na sala de aula e/ou na gestão escolar. Desta forma, o estágio deve criar condições e possibilidades propícias para a compreensão de toda a trama pedagógica escolar, assim como da tessitura política e social na qual se desenvolve e constitui.

Diante das atuais contingências formativas, o estágio obrigatório passa a ser o espaço genuíno em que a relação entre teoria e prática se centra na articulação dialética entre ambas. Trata-se de uma relação que expressa um movimento de interdependência em que uma não existe sem a outra. Neste sentido, é fundamental que o futuro professor compreenda que teoria e prática não se dissociam. Em relação a isso, concordo com Paulo Freire (1978) quando este mostra que:

É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente. (FREIRE, 1978, p. 149).

Essa asserção é indispensável para compreender que esta perspectiva só será possível se superarmos a insistente dissociação entre teoria e prática e, portanto, o estágio obrigatório precisa estar articulado a uma realidade e a um contexto escolar desde os primeiros momentos da formação inicial de professores para a educação básica. O professor em formação, no momento do estágio, aprende a ser com o outro. Aprende na e com a cumplicidade do fazer docente no qual participa. Sendo assim, o estágio obrigatório representa também “um momento de formação não só para os alunos que o frequentam como também para os professores formadores, sejam aqueles das instituições superiores ou aqueles das escolas campo de estágio” (PINTO, 2014, p. 270).

Portanto, e conforme regulamentação vigente, o estágio deve integrar o itinerário formativo a partir da segunda metade do curso e permeiar, em diferentes abrangências, todos os processos de formação. Desta forma a realização do estágio obrigatório cada vez mais deve ocorrer por meio da efetivação de uma parceria contínua com as escolas campo desde o início

do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Sendo assim, acredito que a relação teoria e prática aconteça com mais intensidade no estágio, já que neste momento ação e reflexão sobre o fazer docente se constituem de forma simultânea e dialética. Principalmente, quando se considera que o estágio seja “uma 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 ocorre na práxis” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 36-37).

Diante do que as autoras colocam, pensar o estágio obrigatório no contexto da licenciatura em Pedagogia implica necessariamente discutir questões relacionadas: a) à concepção de formação que permeia e constitui o estágio obrigatório; b) ao formato organizacional e institucional adotado no estágio obrigatório; c) ao tipo de orientação e avaliação realizadas; e d) à relação estabelecida com as escolas campo de estágio. Estes aspectos, entre outros, representam algumas inquietações investigativas que mobilizam o pensar acerca do estágio obrigatório dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância.

Ainda a respeito do estágio, cabe ressaltar que no Artigo 2º da Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006, é afirmado que:

[...] o curso de pedagogia se destina à formação de professores para o exercício da docência em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, cursos de Ensino Médio na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos. (BRASIL/CNE, 2006).

Além disso, a LDB 9.394 de 1996 prevê que a formação de professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil possa ocorrer em diferentes instituições, em pelo menos dois níveis, o superior e o médio, conforme disposto no seu Artigo nº 62. No entanto, ao voltar as atenções para as questões colocadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais DCN vigentes, é possível perceber que tendem a caracterizar a docência como o fundamento da atividade do professor. Longe de querer fazer a defesa de que os Cursos de Licenciatura em Pedagogia tenham que se concentrar numa formação especializada, considero ainda que estes necessitem discutir o quanto e como as diretrizes guiam e determinam limites à implantação de processos formativos mais versáteis que avancem no entendimento e superação da ideia de formação de especialistas, ideia advinda da década de 1970 e, ao mesmo tempo pense a formação do professor de forma mais “ampla” e contextualizada. Parece que esta questão, frente ao um leque de possibilidades na atualidade, não está suficientemente resolvida e tem sido pensada e repensada desde a criação do Curso de Pedagogia e sua institucionalização, no final dos anos trinta, por volta do ano de 1939.

Estudos como os de Bernardete Angelina Gatti (2010) demostram que no início deste século esse pensamento ainda perpassava alguns Cursos de Licenciatura em Pedagogia, que carregavam a ideia de uma formação tecnicista, que privilegiava excessivamente a tecnologia educacional e tendiam a considerar os professores como meros executores. Este tipo de concepção geralmente sofre a influência do modelo que previa três anos de uma formação teórica forte, com a possibilidade de acrescentar a estes mais um ano voltado para o desenvolvimento da prática. Os cursos de licenciatura, após algum tempo, passaram a se caracterizar como licenciatura e não mais somente como bacharelado, concepção que, de acordo com os estudos e as considerações de Bernardete Gatti (2010), permaneceu nos cursos de Pedagogia por um bom tempo e ainda hoje exerce influência na formação de professores. Embora este modelo fosse constantemente discutido, revisto e arquitetado de outras maneiras, nem sempre os avanços obtidos garantiram na época que houvesse mudanças significativas de imediato.

No ano de 1986, o então Conselho Federal de Educação aprova o Parecer n. 161, que versa sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, facultando aos cursos oferecer também formação para a docência de 1^a a 4^a séries do ensino fundamental, o que algumas instituições já vinham fazendo experimentalmente. Foram, sobretudo, as instituições privadas que se adaptaram para oferecer este tipo de formação no final dos anos de 1980. A grande maioria dos cursos de Pedagogia das instituições públicas manteve sua vocação de formar bacharéis, nos moldes da origem desses cursos. (GATTI, 2010, p. 137).

Isso está de acordo com o apontado em alguns pareceres, como o CFE 251 de 1962, o CFE 252 de 1969 e o CFE 292 de 1962, que prevaleceram até a década de 1980 e, de certa forma, ampararam a ambiguidade em relação à identidade dos cursos de Pedagogia. Após diversas reflexões, debates e anos de embates, vieram resoluções que indicavam e apontavam para novas possibilidades e formatos, como é o caso específico da Resolução CNE/CP Nº 2/2002, que delibera que:

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

Mais tarde, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, com Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para os cursos de Pedagogia, e atribuiu à Licenciatura em Pedagogia a responsabilidade da formação de professores para a Educação Infantil, os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o magistério no Ensino Médio, a Formação de Gestores e a própria Educação de Jovens e Adultos. Embora a Licenciatura em Pedagogia já mantivesse como eixo central, em alguns casos, a formação de professores para atuar na educação básica, a partir desta resolução ampliaram-se suas atribuições formativas e,

finalmente, estes cursos se caracterizaram e foram denominados como Licenciatura em Pedagogia.

Apesar das regulamentações acerca da formação de professores estarem sendo constantemente discutidas, só recentemente estas passaram a indicar com mais ênfase que a prática formativa seja orientada por competências. Essa proposta fica ainda mais clara e evidente na nova Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação, 2019) apresentada pelo Ministério da Educação. Cabe ressaltar que as últimas resoluções, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, têm sido apontadas, como vimos anteriormente, por diversas instituições e entidades, como um retrocesso que abre portas para que a lógica mercadológica e gerencialista se instale de forma mais acentuada no sistema educacional, principalmente quando atrelada a diversas outras medidas que visam o desmonte da educação pública. São medidas que promovem reformulações tanto para os cursos de licenciaturas em geral como para a Pedagogia nas instituições de ensino superior pública e privadas brasileiras.

A Professora Helena Costa Lopes de Freitas coloca que estas resoluções

[...] pretendem desconstruir os cursos de licenciaturas, minar a produção científica e acadêmica das faculdades de educação no campo da educação e das teorias pedagógicas, rebaixar a formação teórica e prática e submeter o fazer docente à lógica tecnicista e pragmática da BNCC e, portanto, comprometendo a formação integral da infância e da juventude na educação básica. (FREITAS, 2021, s/p).

No entanto, como já foi dito, ainda é no contexto da regulamentação promulgada em anos anteriores, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que os cursos analisados nesta pesquisa sustentam suas propostas curriculares e o projeto de estágio obrigatório. Diante deste cenário, o desenvolvimento do estágio obrigatório nos cursos de licenciatura, por si só, representa um grande desafio tanto para os professores que são responsáveis pela elaboração e acompanhamento deste como para os acadêmicos que se deparam com este momento da formação, em que efetivam o exercício da futura profissão.

No caso da educação a distância, esse desafio se amplia frente a distância física, a interação via o uso das TIC e o envolvimento de outros sujeitos e diversos contextos escolares, o que requer a organização de estratégias didático-metodológicas específicas no sentido de estreitar laços e minimizar os obstáculos impostos pela distância física. Cabe ainda colocar que o estágio obrigatório nos cursos de pedagogia exige que os acadêmicos permaneçam na escola por um período maior de tempo, atuando de forma mais intensa junto a turma de estágio, o que o diferencia do estágio das demais licenciaturas, em que o estágio ocorre de acordo com a carga horária específica de cada uma das áreas de conhecimento e muitas vezes ocorre em dias

alternados. Esta é uma questão que exige certa atenção por parte dos acadêmicos, principalmente para aqueles que são estudantes trabalhadores, o pode ser observado tanto nos cursos a distância como nos cursos de Pedagogia noturna, fazendo com que estes acadêmicos acabem tendo que se organizar para estarem todos os dias da semana na escola. No caso do estágio de regência na Educação Infantil, por exemplo, estes podem ter que permanecer praticamente o dia todo na escola, e mesmo durante a regência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estes períodos de estágio obrigatório pressupõem que os estagiários, além de ter que estar um turno inteiro, precisem também participar de atividades da escola e não só as de sala de aula.

Portanto, a análise acerca da constituição e da configuração do estágio obrigatório dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a distância sugere que se atente para algumas questões e aspectos que a meu ver precisam ser levados em consideração e serão abordados no momento da análise dos dados nos capítulos que seguem. Sendo assim a seguir, no capítulo cinco, contextualizo as propostas e projetos pedagógicos dos Cursos por ora analisados.

5 O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UFSM, FURG E UNIPAMPA: EM EVIDÊNCIA O “CAMPO” E SUA ANÁLISE

“Estou entre aqueles que acham que a ciência tem uma grande beleza.”
Marie Curie

Tendo como base o campo de coleta e produção de dados referente à análise dos Projetos Pedagógicos (PPC) dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD) da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA, e das entrevistas realizadas com os seus respectivos representantes orientadores de estágio, este capítulo foi organizado inicialmente apresentando aspectos mais gerais da organização e bases regulatórias dos Cursos analisados. Em seguida apresento e discuto questões relativas à estrutura organizativa de cada um dos três cursos analisados, conforme segue: a *Caracterização do estágio obrigatório*; o *Desenvolvimento da proposta de estágio obrigatório*; o *Acompanhamento e orientação do estágio obrigatório* e, por fim a *Escola e Universidade: potencialidades desta relação no estágio obrigatório*. Destaco que este capítulo configurou-se como mais descriptivo, tendo em vista a extensão das informações trazidas de cada curso analisado. Sendo assim, optei, por uma síntese não conclusiva apresentada no capítulo 6, onde, efetivamente trabalho a discussão teórica das informações por meio de eixos analíticos.

Contudo, foi possível constatar que em todos os PPC analisados está explicita a necessidade de se fomentar ações e estratégias que apoiem políticas de disseminação e inserção do uso das tecnologias digitais e da internet. Também verifiquei que se tratam de projetos pedagógicos que apresentam princípios e dimensões de uma perspectiva de EaD que busca promover uma proposta de formação comprometida com o desenvolvimento social e cultural, bem como busca intensificar a relação entre a universidade e as comunidades locais, conforme os excertos a seguir revelam:

Este Projeto Pedagógico para o Curso de Pedagogia a Distância justifica-se pela proposta do Governo Federal, através do Ministério de Educação – Secretaria de Educação a Distância para o ‘Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB’, visando à democratização, expansão e interiorização da oferta de ensino superior público e gratuito no País, bem como de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino, preferencialmente para a área de formação inicial e continuada de professores da educação básica conforme Edital nº 01/2005 – SEED/MEC. (PPC UFSM, 2020, s/p).

No âmbito de abrangência da presente proposta, a 4^a Oferta do Curso de Graduação a Distância em Pedagogia – Licenciatura capacita os integrantes do referido curso a atingirem um dos principais objetivos preconizados pelo Plano de Desenvolvimento

Institucional da Universidade Federal do Rio Grande, qual seja: a democratização do acesso ao Ensino de Graduação. A proposta de Reoferta do Curso de Graduação a Distância Pedagogia Licenciatura justifica-se, principalmente, por questões legais, pelas perspectivas de formação docente para este milênio e pelas necessidades apontadas pelo próprio Ministério da Educação. (PPC FURG, 2016, p. 06).

É inegável a importância da educação como processo formativo e transformador na vida dos seres humanos. Nesse sentido, justifica-se a expansão da rede de universidades públicas com cursos de formação de docentes, bem como com novas vagas e políticas de melhoria da qualidade de ensino. [...] a oferta do Curso de Pedagogia EaD/UAB [...] se justifica pela carência da oferta de formação de professores na educação pública superior no entorno dos municípios, bem como pelo compromisso de elevação dos índices de qualidade com a educação. (PPC UNIPAMPA, 2019, p. 23).

Neste sentido, é possível destacar que o compromisso com a expansão e a democratização do ensino superior, o atendimento das demandas oriundas das novas configurações sociais e o atendimento a políticas de Formação de Professores para a Educação Básica são aspectos e princípios que estão presentes nestes projetos de Curso. Ao assumirem esses compromissos, as instituições de ensino superior empenham-se para efetivar propostas de formação inicial de professores que demandam certos cuidados e promovem desafios de diversas ordens, principalmente no tocante às questões didático pedagógicas. O que foi possível constatar nos PPC diz respeito à atenção dada às questões próprias da EaD, como por exemplo: o fazer docente proposto em sistema de colaboração e em equipe, o redimensionamento do espaço e tempo na EaD, a ampliação e diversificação da relação universidade e escola, além da preocupação em ter seus PPC alinhados aos respectivos PPI e PDI de suas instituições.

Do mesmo modo foi possível constatar que estes PPC contemplam as especificidades previstas para a formação a qual se propõem realizar e são Projetos Pedagógicos que atendem às legislações e regulamentações vigentes para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia e a EaD, uma vez que suas estruturas e matrizes curriculares estão essencialmente em conformidade com o que está legalmente previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (2015) no que diz respeito: à Carga horária total do curso, Carga horária do Estágio Obrigatório, a Prática como componente curricular, Horas complementares, demais componentes obrigatórios e às diretrizes e referências²⁷ da EaD.

Com relação ao reconhecimento legal, segundo o MEC, todos os três Cursos de Licenciatura em Pedagogia a distância da FURG, da UFSM e da UNIPAMPA já foram reconhecidos. Os dois primeiros cursos, da FURG e da UFSM, obtiveram uma boa avaliação do MEC e lhes foi atribuída uma avaliação nota quatro (04) segundo classificação da CAPES e

²⁷As diretrizes da EaD estão disponíveis em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=12928>. Já os referências de qualidade estão disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>.

conforme informação disponibilizada no e-MEC. Já o Curso da UNIPAMPA, em 2022 obteve nota máxima, cinco (05), podendo assim ser visto como um curso de excelência e servir como referência aos demais para subsidiar os processos de regulamentação de cursos de graduação nesta modalidade em todo o país. Trata-se de propostas de cursos consolidadas nas suas respectivas instituições, que contam com a estrutura geral das suas universidades dispondo de serviços e atendimento de núcleos e ou secretarias específicas para atender às demandas da EaD. Além destas questões, há o convênio estabelecido com a UAB, que mantem minimamente o custeio de algumas frentes como o pagamento de bolsas e de despesas com as viagens aos Polos para realização de atividades presenciais e do próprio estágio obrigatório.

Portanto, a análise possibilita afirmar que os PPC da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA especificam os aspectos elencados acima e estão comprometidos com o desenvolvimento humano e social nas regiões as quais pertencem. No tocante a relação com as regiões onde há oferta destes Cursos, principalmente nas questões que envolvem o estágio obrigatório, em diversos municípios polos da UAB ampliam-se as relações entre as partes, o que desencadeia um movimento que me leva a fazer uma aproximação com o que Boaventura de Souza Santos (2004) apontou em seu livro, *A universidade do século XXI*. Neste, Santos (2004) fala sobre a importância da universidade estar em sintonia com as demandas formativas locais e, o quanto isso pode representar uma possibilidade concreta de redimensionamento das universidades públicas numa perspectiva mais democrática e enraizada de formação. O autor elenca ainda, neste livro, as diretrizes que entende como sendo necessárias para efetivar uma reforma universitária consistente e apropriada para aquele momento e que perdura até os dias de hoje. As relações que Santos (2004) estabelece se aproximam dos princípios de expansão e democratização do ensino superior pretendidos pelo Programa UAB, bem como pelos desdobramentos que as ofertas destes cursos possam representar e efetivar para a sociedade e a educação como um todo.

A reforma a que Boaventura de Souza Santos (2004) se refere deve passar também por mudanças nos projetos e propostas de cursos ou, ainda, deve reverberar na sua atividade-fim por meio de propostas que caminhem em direção a:

Valorização da formação inicial e sua articulação com os programas de formação continuada; 2. Reestruturação dos cursos de licenciatura de forma a assegurar a integração curricular entre a formação profissional e a formação acadêmica; 3. Colaboração entre pesquisadores universitários e professores das escolas públicas na produção e difusão do saber pedagógico, mediante reconhecimento e estímulo da pesquisa-ação; 4 Criação de redes regionais e nacionais de universidades públicas para o desenvolvimento de programas de formação continuada em parceria com os sistemas públicos de ensino. (SANTOS, 2004, p. 62).

Neste sentido, tanto os objetivos de expansão e democratização da UAB como o compromisso anunciado nos PP dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância foco deste estudo dão indícios de que estas diretrizes estão, de certa maneira, sendo efetivadas principalmente por meio da adesão ao sistema e da concretização da oferta de propostas de formação de professores na EaD. Isto pode indicar também a sintonia existente entre os propósitos da UAB, das universidades e das redes públicas de ensino num movimento em direção à construção de uma perspectiva de formação mais democrática e emancipatória.

Santos (2004) aponta ainda diretrizes e aspectos que precisam ser alcançados, com a adoção de políticas públicas e por meio de uma gestão universitária que enfrente e resista aos ditames do atual processo neoliberal de forma mais consistente e enraizada. De qualquer forma, acredito que a EaD e a oferta dos Cursos a Distância, principalmente os de Pedagogia, possam apontar caminhos consistentes no momento em que as universidades encaram o compromisso de atender às demandas sociais de formação inicial de professores de forma colaborativa com os entes das esferas municipais e estaduais. Uma vez que estas proposições estejam presentes nas matrizes curriculares e nos projetos de curso, bem como nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) destas instituições como uma das alternativas possíveis para se alcançar as metas de desenvolvimento estabelecidas nacionalmente, torna-se urgente que se olhe para estas com mais atenção e consideração.

Ao olhar para as propostas de estágio dos cursos analisados foi possível perceber o quanto são concretas as possibilidades de se efetivar diretrizes nesta direção, já que por meio do estágio obrigatório dos Cursos a distância nas localidades onde os cursos são ofertados, a universidade se faz mais presente e atuante nas redes públicas de ensino e nas escolas campo locais. Por se tratar de município de pequeno porte, esse contato com a acadêmica se efetiva em grande parte via ações como as de estágio obrigatório. Cabe colocar que a presença das instituições de ensino superior nestas regiões ocorre em grande parte por meio da EaD e da implantação dos Polos UAB. Especificamente no caso dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância analisados, que estão vinculados à UAB, essa relação se intensifica numa abrangência ainda maior nos momentos do estágio obrigatório.

A ampliação da abrangência da interação e da interlocução da universidade com diversas escolas e municípios de todo o Estado do RS me parece ser um processo com grande potencial de qualificação destas relações, e coloca os cursos de formação de professores a distância num outro patamar de problematização e discussão do atendimento das demandas regionais de educação. Uma vez iniciado este atendimento, se gera um rol de demandas subsequentes que se intensificam com a inserção dos acadêmicos nas escolas campo de estágio.

A seguir apresento algumas reflexões e análises que foram estruturadas objetivando apresentar e caracterizar o que corresponde ao estágio obrigatório em cada um dos Cursos de Pedagogia EaD analisados, bem como exponho questões acerca do desenvolvimento da proposta de estágio obrigatório, do acompanhamento e orientação do estágio obrigatório e, a respeito da escola e universidade: potencialidades desta relação no estágio obrigatório.

5.1 Os Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA: algumas de suas particularidades

O Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFSM está lotado no Centro de Educação e, portanto, está vinculado à unidade de sua respectiva área de formação, a Educação, que ofertou no ano de 2018 oito (08) turmas em diferentes municípios dos arredores de sua sede em Santa Maria/RS. Já o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da FURG, também lotado na unidade de sua respectiva área de formação, a Educação, tem ofertado no máximo quatro (04) turmas do Curso por edital, como no caso da edição de 2018-2021. Por sua vez, o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UNIPAMPA está vinculado ao Campus Jaguarão e, assim como os demais cursos, ofertou em 2018 turmas em sete (07) municípios em diversas regiões do estado do Rio Grande do Sul. Assim como nos demais cursos, as ofertas de turmas se dão mediante adesão ao edital do Sistema da Universidade Aberta do Brasil, o que requer que durante o curso e ou ao seu final seja realizado o que denominaram de Repercurso.

O Repercurso consiste em uma nova oportunidade aos estudantes de uma determinada turma ou ingresso, que não acompanharam ou reprovaram em alguma etapa, de refazer as disciplinas curriculares em um momento adicional ao período regular do ingresso, podendo assim completar a integralização curricular (PPC UNIPAMPA, 2019). Cabe ressaltar que o fato destes cursos estarem integrados a sua respectiva unidade acadêmica lhes permite dialogar com as dinâmicas das demais modalidades e programas de ensino que ocorrem dentro das suas unidades, e ao mesmo tempo contam com a estrutura institucional que os orientam e subsidiam as questões e os aspectos próprios da EaD na instituição.

Em relação às questões da Educação a Distância no caso da Pedagogia EaD da UNIPAMPA, são tratadas de forma mais específica pela Divisão de Educação a Distância (DED), que por sua vez está vinculada à Coordenadoria de Planejamento, Desenvolvimento,

Avaliação e Acreditação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da UNIPAMPA, o curso conta com a estrutura da Seção de Apoio aos Polos, bem como com as prerrogativas decorrentes do convênio com a UAB em seu desenvolvimento. Este Curso conta ainda o apoio de uma equipe multidisciplinar que orienta e assessorá as questões próprias da modalidade e dá suporte para que as estratégias didáticas metodológicas possam acontecer de forma mais apropriada aos propósitos acadêmicos e pedagógicos (PPC UNIPAMPA, 2019). Além desta equipe multidisciplinar, que atende os cursos a distância em geral, a Pedagogia a Distância da UNIPAMPA sustenta a realização de suas atividades por meio da atuação de professores bolsistas²⁸ CAPES/UAB.

As questões específicas da Educação a Distância no Curso de Pedagogia EaD da UFSM são tratadas pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), que está estruturado para manter e atender às demandas e especificidades da EaD. Por meio deste núcleo o Curso recebe suporte institucional para o desenvolvimento da modalidade em parceria com o Sistema Universidade Aberta do Brasil, que mantém principalmente o custeio de demandas como o pagamento de bolsas para professores atuarem no Curso e de despesas como deslocamento aos polos. Já na Pedagogia a Distância da FURG, as questões específicas da EaD são tratadas pela universidade via Secretaria de Educação a Distância (SEaD), que por sua vez está organizada para atender demandas e particularidades dos Cursos oferecidos pela universidade nesta modalidade. Desta forma, os três cursos analisados estão integrados às suas respectivas unidades acadêmicas de forma contextualizada e ao mesmo tempo recebem apoio e suporte institucional para o desenvolvimento desta modalidade via o Programa Universidade Aberta do Brasil que mantém o custeio de pagamento de bolsas para os diferentes professores que atuam nestes, bem como o custeio de aspectos especificamente relacionados à EaD.

No que tange às orientações curriculares na Pedagogia EaD da UFSM, estas estão propostas num formato que vai ao encontro do disposto no documento das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, publicado em 2002, o qual dispõe que “todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer” (BRASIL/CNE/DCN, 2002, p. 55). Operacionalmente, a aplicação deste princípio não requer uma “resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática – deve ter prioridade ou ainda qual delas deve ser o ponto de partida na formação do professor” (BRASIL/CNE/DCN, 2002, p. 55). Conforme consta em seu

²⁸ Se tratam de professores das próprias universidades como das redes básicas de ensino e são contratados via edital de seleção pública. Entre os anos de 2018 e 2021, os três cursos contaram com a participação e contrataram no regime de bolsas da UAB/CAPES professores tutores presenciais, a distância e professores formadores que atuaram tanto no estágio obrigatório como nas demais disciplinas curriculares.

PPC, o curso propõe uma organização curricular disciplinar ampla e flexível que busca contemplar percursos de aprendizagem, em que o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupam lugar central, e considera importante que o futuro professor “seja um pesquisador da sua prática pedagógica” (*ibid.*, p. 29). Assim como os Cursos da UNIPAMPA e FURG a Pedagogia EaD da UFSM, está amparada pelas diretrizes e legislação referente à Resolução CNE/CP nº 02/2015 correspondente a área de formação da Pedagogia.

A Pedagogia EaD da FURG, conforme consta em seu Projeto Pedagógico do Curso, atende à legislação, às regulamentações e às diretrizes previstas para a Licenciatura e a Pedagogia, ou seja, o Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 13.005/2014²⁹, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei 9.394/1996³⁰, a Resolução CNE/CP nº 02, de 1º de julho de 2015³¹. Neste aspecto, a Pedagogia EaD da UNIPAMPA, também define e apresenta em seu PPC princípios que atendem às prerrogativas do Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 13.005/2014, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB Lei 9.394/1996, da Resolução CNE/CP no 02, de 1º de julho de 2015, citando ainda a Resolução CNE/CP nº 1/2006³² e a Resolução 20, de 26 de novembro de 2010³³, que versa especificamente sobre o estágio obrigatório na UNIPAMPA na qual o Curso de Pedagogia EaD ampara sua proposta de estágio obrigatório. Neste, sentido a formação de professores a distância também está prevista e consta no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UNIPAMPA. Portanto, a ênfase dada pelos cursos analisados à formação inicial de professores e ao exercício do magistério é claramente descrita e explicitada no decorrer de seus documentos oficiais e pode ser observada recorrentemente ao longo dos seus PPC. Uma vez que focam à formação para o magistério e a atuação nos níveis da Educação Infantil, dos Anos Iniciais no ensino regular e ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como apontam a questão da gestão escolar como sendo importante para a formação se propõem fazer adentro as diretrizes e os princípios formativos

²⁹ PNE Lei nº 13.005/2014: Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

³⁰ LDB Lei 9.394/1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

³¹ Resolução CNE/CP 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.

³² Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o. Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

³³ Resolução 20, de 26 de novembro de 2010: dispõe sobre a realização dos Estágios destinados a estudantes regularmente matriculados na Universidade Federal do Pampa e sobre os Estágios realizados no âmbito desta Instituição.

da Pedagogia. Sendo assim, fica claro o objetivo e o direcionamento dos referidos projetos de formação inicial de professores para atuar no magistério na educação básica.

A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada adotada pelos cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância analisados nesta pesquisa, foi possível constatar que essas instituições adequaram seus projetos conforme e de acordo com a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

Portanto, todo este movimento de adequação dos PPC dos Cursos à Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, ocorreu antes da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, ser publicada. De toda forma, seguindo uma tendência nacional, os cursos em questão têm resistido a revisão de seus PPC, como mero cumprimento aos princípios previstos na referida Resolução de 2019, que não tem sido reconhecida pela comunidade acadêmica como representativa das lutas e anseios dos diversos segmentos educacionais e de formação de professores, bem como encontra-se muito “alinhada” à Base Nacional Curricular (BNC) da Formação e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propostas, igualmente criticadas. Seguem alguns documentos que ratificam a análise feita: Edital Nº 35³⁴, de 21 de junho de 2021, e a Portaria MEC/SEB nº 412³⁵, de 17 de junho de 2021.

Saliento que apesar da decisão do Pleno do Conselho Nacional de Educação de ter aprovado a extensão do prazo de adequação dos cursos de licenciatura à Resolução³⁶ 2/2019 até dezembro de 2022, concordo com a Professora Helena Costa Lopes de Freitas (2021) em seu Blog³⁷ pessoal que,

A decisão do CNE é sem dúvida uma vitória desse amplo movimento que as entidades da área desenvolvem desde a aprovação da resolução 02.2019 e mais recentemente com a não adesão de inúmeras Universidades ao Edital 35 e à Portaria 412 que instituíram o *Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares*, cujo principal objetivo é adequar os currículos das licenciaturas à BNC da Formação e à BNCC. (FREITAS, 2021).

Portanto, os projetos pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância segundo a legislação, estão de acordo com as diretrizes que até o momento são consideradas como mais consistentes e apropriada pelas instituições e entidades científica que é a Resolução

³⁴ O Edital tem como objeto “a seleção de propostas apresentadas por Instituições de Ensino Superior (IES), voltadas para formação inicial de professores, visando à oferta de até 5.280 vagas em cursos de Pedagogia e Licenciaturas” e assim tenta impor à instituição o empreendedorismo e o alinhamento aos interesses privatistas em torno da educação.

³⁵ Portaria nº 412 fixa a obrigatoriedade e total alinhamento à BNCC e à BNC - Formação, desrespeitando e afrontando a autonomia universitária, na contramão das prerrogativas da CF/1988 e LDB 9394/96.

³⁶Link: <https://formacaoprofessor.com/2021/08/05/cne-prorroga-prazo-para-adequacao-a-resolucao-02-2019/> Acessado em 04/11/2021.

³⁷Link: <https://formacaoprofessor.com/2021/08/05/cne-prorroga-prazo-para-adequacao-a-resolucao-02-2019/> Acessado em 04/11/2021.

CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Isso se dá, por apresentar um conjunto de diretrizes que foram amadurecidas por um coletivo representante de diferentes seguimentos no sentido de garantir que a valorização dos profissionais do magistério se transforme e se efetive enquanto política pública que realmente atenda aos interesses mais legítimos das futuras gerações.

Em relação ao modelo curricular e à forma como os cursos estudados operacionalizam seus projetos, foi possível perceber que a Pedagogia EaD da UFSM dispõe de 450 horas do estágio curricular obrigatório, dispostas em dois semestres e que constituem o quadro de disciplinas obrigatórias que somam 2.790 horas. Uma vez acrescidas as 330 horas referentes às Disciplinas Complementares de Graduação e as 105 horas das Atividades Complementares de Graduação, somam um total de 3.225 horas a serem cumpridas pelos acadêmicos deste Curso, deste Curso, para ocorrer por meio de oito semestres, sendo que cada um dos semestres carrega um tema central e engloba disciplinas que compõem dois módulos – semestrais – denominados I e II. Por sua vez, as disciplinas de cada módulo são articuladas de forma mais abrangente pelo componente curricular Seminário Integrador, que a cada semestre estabelece um tema específico. Os Seminários Integradores são eixos de caráter prático com uma carga horária de 30h em cada semestre que tem a função de articular reflexivamente o conjunto de temas que perpassam as demais disciplinas que compõem cada um dos módulos e cada um dos semestres. Ao todo são cinco grandes temáticas que estão de acordo com os semestres conforme segue: Educação, tempos e espaços (1º semestre); Conhecimento e educação (2º semestre); Contextos e organização escolar (3º semestre); Saberes e fazeres (4º, 5º, 6º e 7º semestres) e por fim Docência Reflexiva na Educação Básica (8º semestre).

A carga horária da Pedagogia EaD da UNIPAMPA e sua disposição curricular é composta por 2190 horas de carga teórica, por 450 horas de carga horária total de prática como componente curricular, 600 horas de Estágio Supervisionado e 100 horas de Atividade Complementar de Graduação, totalizando 3340 horas. O Curso prevê a duração mínima de oito (08) semestres, cada semestre subdividido em bimestres de oito (08) semanas, em que as disciplinas ocorrem de forma subsequente. Este formato ocorre de forma semelhante ao Curso de Pedagogia EaD da FURG, em que as disciplinas são operacionalizadas em módulos subsequentes contendo em média dois meses cada, e por onde as disciplinas ocorrem de forma progressiva por meio de um processo que se caracteriza pelo que Pedro Demo (2011) tem chamado de ensino com pesquisa, ou pelo que diz Paulo Freire (2002), quando enfatizou que “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, pois as implicações deste processo fazem parte da natureza da prática docente. Assim, o Curso da UNIPAMPA passa a desenvolver um trabalho contínuo que cria condições e proporciona a integração e contextualização dos

conteúdos fazendo com que o estágio dialogue com a realidade escolar e com os demais componentes curriculares ao longo de todo o seu processo formativo.

A Licenciatura em Pedagogia EaD da FURG prevê a distribuição de sua carga horária em 3.160 horas destinadas para as disciplinas curriculares de uma forma geral, em 420 horas de Estágio Obrigatório (Educação Infantil ou Anos Iniciais/EJA) e 100 horas de Atividades Complementares, totalizando 3.680 horas a serem desenvolvidas em oito (08) semestres. De forma semelhante a operacionalização curricular dos demais cursos estudados na Pedagogia EaD da FURG ocorre por diferentes módulos subsequentes em cada semestre conforme segue: “O Curso terá uma duração mínima de 8 (oito) semestres, organizados em Núcleos Temáticos. Cada semestre será desenvolvido em três módulos, de sete semanas cada” (PPC FURG, 2016, p. 14). Em média, cada módulo dura de um mês a dois meses, e nestes os conteúdos e as atividades se desenvolvem conforme temática curricularmente estipulada em suas ementas (PPC FURG, 2016). Nesta disposição, os estudantes desenvolvem progressivamente seus estudos e atividades, o que potencializa o espaço de formação como um movimento pedagógico que busca superar a realização das atividades e tarefas com fim em si mesmas. Esse movimento formativo adotado pelo Curso é dinamizado em cada módulo temático, o que permite aos estudantes conduzirem seu processo trilhando um caminho que não tem fim em si mesmo, mas se constrói progressivamente a cada módulo, a cada atividade e a cada temática, o que não é diferente no momento do estágio (PPC FURG, 2016). O fato da grade curricular e o ementário estarem dispostos desta forma e o Curso operacionalizar suas disciplinas por meio de módulos e temáticas possibilita a condução disciplinar de outra forma, com outra organização e operacionalização curricular, que busca romper com a fragmentação de uma estrutura meramente disciplinar e aponta para uma nova maneira didática pedagógica de caminhar.

Um aspecto que precisa ser destacado na proposta da Pedagogia EaD da FURG diz respeito à pesquisa que é indicada e proposta desde os primeiros semestres do Curso e que progressivamente conduz o processo de construção dos projetos de estágio e a própria atuação docente.

Começa no primeiro ano com a Iniciação à Docência, pensando primeiro nas escolas tanto da Educação Infantil quanto dos Anos Iniciais, o espaço, a escola, a organização da escola. Aí no segundo ano, eles vão pensar já na questão da organização da turma, do planejamento do professor, ter contato com o regente da turma, eles atuam mais como monitores. Depois no terceiro ano, já é uma inserção como regência, então eles fazem um tempo de regência, onde eles têm que implementar atividade tanto nos Anos Iniciais como na Educação Infantil. E, por fim, tem o estágio com tempo maior de regência. Então eles passam pela inserção na escola, a monitoria, a regência na Educação Infantil e Anos Iniciais e, por fim, o estágio em apenas um destes níveis por mais tempo. (ORIENTADORA FURG, 2021)

Consequentemente, esta proposta de ensino, de viés investigativo, parece propor que a construção dos conhecimentos necessários ao exercício docente ocorra de forma orgânica, ou seja, enraizada com o contexto e a realidade escolar com as quais os acadêmicos interagem no decorrer do Curso. Desta forma, se atribuiu à formação de professores um caráter investigativo, imprimindo consequentemente essa característica formativa à concepção de docência adotada pelo Curso. Desta maneira, processos e procedimentos investigativos próprios do ensino com pesquisa (DEMO, 1996; FREIRE, 2002) estão presentes desde o início deste projeto pedagógico de formação inicial de professores a distância na FURG. Esse movimento constitui o processo de preparação, de elaboração e de execução da proposta pedagógica do estágio obrigatório, bem como perpassa a própria formação como todo.

5.2 Caracterização do Estágio Obrigatório nos Cursos da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA

O estágio obrigatório nos três Cursos de Pedagogia a EaD analisados está descrito como uma atividade presencial de regência de classe a ser realizada nas escolas de Educação Infantil, de Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Especificamente na Pedagogia EaD da UNIPAMPA, que tem uma carga horária expandida de 600 horas, e mesmo na Pedagogia EaD da FURG, o estágio pode ser realizado em contextos escolares e outros espaços educativos.

Na Pedagogia EaD da UFSM o estágio está descrito como “momentos presenciais [...] para vivenciar à docência com crianças, com jovens e adultos ou com ambas as modalidades” (PPC UFSM). No caso da Pedagogia EaD da FURG, o estágio está descrito como “regência de classe na Educação Infantil ou Anos Iniciais. [...] encontros presenciais e investigação em contextos escolares e educativos” (PPC FURG). Já na Pedagogia EaD da UNIPAMPA está colocado como “momento presencial de prática de desenvolvimento profissional, com atividades programadas e orientadas” (PPC UNIPAMPA).

Nestes moldes, o princípio formativo adotado por estes Cursos, conforme as suas matrizes curriculares, pressupõe que a realização do estágio obrigatório buscará a construção de conhecimentos científicos e de conhecimentos empíricos embasados nas demandas reais das instituições educativas e da sociedade. Sendo assim, a aprendizagem e a reflexão sobre a

docência e o estágio devem ocorrer de modo mais articulado com as práticas educativas inerentes à profissão.

A carga horária prevista para o estágio curricular obrigatório está nos três Cursos analisados de acordo com a legislação vigente, em que o estágio deve ser realizado na Educação Infantil e Anos Iniciais, ou ainda em EJA – Anos Iniciais ou ainda em contextos escolares que envolvam estes níveis de escolarização.

No Curso de Pedagogia EaD da UFSM a carga horária está organizada da seguinte maneira: 60 horas referentes à Disciplina de Organização da Ação Pedagógica, 90 horas relativas à Disciplina Prática de Ensino na Educação Básica: inserção e monitoria e 150 horas referentes ao Estágio Supervisionado na Educação Infantil, todas ofertadas a partir da segunda metade do Curso. Já no oitavo semestre estão previstas 150 horas para Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ao todo são quatro disciplinas que compõem as 450 horas do estágio curricular obrigatório, dispostas em dois semestres, que constituem o quadro de disciplinas. O estágio está especificado no PPC como sendo o:

[...] desenvolvimento e ampla imersão no campo de atuação profissional em diferentes etapas da Educação Básica, buscando à articulação teórico-prática durante a formação docente através da atividade de Estágio Supervisionado. Compreende-se que esse momento de Estágio Supervisionado deverá impulsionar o aluno/professor em formação inicial para uma prática educativa reflexiva sobre a sua atividade de docência. (PPC UFSM, 2020).

Como se vê o estágio está descrito como uma atividade presencial de inserção nas escolas campo e está previsto para ocorrer nos dois últimos semestres do Curso, no 7º e 8º semestres, integrado por 04 (quatro) disciplinas. Por meio destas, progressivamente o estágio vai sendo organizado e são desenvolvidas atividades pedagógicas de forma contextual com a realidade escolar do local onde o Curso é ofertado. Apesar da regência de classe ocorrer de forma mais intensa a partir do sétimo semestre, os estudantes da Pedagogia EaD da UFSM são orientados e preparados para realizarem observações participadas nas classes em que pretendem desenvolver o Estágio Curricular Obrigatório futuramente, desta maneira organizam progressivamente a proposta pedagógica a ser desenvolvida no campo.

Apesar da regência de classe ocorrer com mais intensidade e com uma carga horária maior nos dois últimos semestres do Curso, as intervenções relativas à sua preparação e construção, tanto na escola como em sala de aula, vão sendo propostas por meio de algumas disciplinas em semestres anteriores. Desta forma, além das preposições que antecedem a constituição progressiva do estágio obrigatório, o Curso demonstra também uma preocupação em colocar os professores que acompanham o estágio atuando em disciplinas que o antecedem e tratam de questões referentes ao exercício docente.

O nosso grupo, a gente chama de grupo de estágio. Ele atua na Educação Infantil e nos estágios dos Anos Iniciais. [...] Então todas essas disciplinas que estão espalhadas no decorrer dos outros semestres do Curso nós atuamos e já damos este tom. [...] Sempre tem esse olhar de Pré Estágio. [...] Sim, essas disciplinas chamadas pedagógicas, todo Curso é pedagógico, mas essas pedagógicas que a gente chama já são do grupo de estágio, já é o nosso grupo que trabalha. E a gente já vai dando o tom de estágio. Desde Didática que já é no segundo semestre, Contextos I que é no quarto e Contextos II no sexto semestre. Então a gente já vem tendo contato com eles. Claro que Didática e Contextos a gente não tem essa divisão por polos, de ter o supervisor de orientação de estágio, mas toda a discussão e organização da disciplina já é feito neste grupo e voltada para o estágio. (ORIENTADOR UFSM, 2021).

Desta forma, foi possível constatar que embora o estágio esteja antevisto para ocorrer de forma mais efetiva nos semestres finais do Curso, existem componentes curriculares que dialogam e subsidiam a inserção dos estudantes nas escolas campo antes desse momento. É o caso dos Eixos denominados Seminário Integrador. Por exemplo, no:

Seminário Integrador VII: O Eixo promove a inserção dos estudantes na Educação Básica, com base nos conhecimentos produzidos nos componentes curriculares do semestre: Organização da Ação Pedagógica, Trabalho de Conclusão de Curso I, Libras, História da Educação II, Educação Musical para a Infância, Prática de Ensino na Educação Básica: inserção e monitoria. (PPC UFSM, 2020).

Após a realização de cada um dos Estágios I e II estão previstas, respectivamente, a realização do Seminário Integrador VI e VII, que neste momento fica ao encargo das equipes docentes que orientam os estágios obrigatórios. Esta organização deve articular discussões e reflexões em torno dos Saberes e fazeres na Educação Básica no 7º semestre e da Docência Reflexiva na Educação Básica no 8º semestre. Nestes eixos, que ocorrem a cada semestre também vão se constituindo bases para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A “Construção do TCC implicará em uma pesquisa sobre a prática educativa do estagiário/professor em formação inicial desenvolvida ao longo do Curso, culminando na produção de um relatório reflexivo do fazer docente” (PPC UFSM, 2020, s/p). Se trata de um itinerário curricular que se relaciona com o estágio e é composto por um conjunto de componentes e atividades pedagógicas que se realizam nos espaços e tempos acadêmicos, em seus diferentes âmbitos, culminando com a realização do estágio obrigatório e a sistematização reflexiva em torno dele. Sendo assim, o estágio obrigatório apresenta características de uma proposição organizativa integradora ao se atrelar a outras disciplinas, não o deixando isolado no final do Curso, o que lhe dá maiores possibilidades de ser pensado de forma articulada e conjunta ao processo de formação como um todo.

Além de seguir as questões legais, o Curso segue os ritos formais de assinatura de contrato com as redes de ensino, ou seja, cumpre as formalidades previstas na lei e nos procedimentos institucionais para a formalização e realização do estágio obrigatório. A universidade dispõe de Sistema Integrado e Informatizado para que toda a documentação seja

organizada e devidamente assinada pelas partes envolvidas. Estes trâmites formais já vinham sendo operacionalizados de forma digital e informatizada via o Processo Eletrônico Nacional (PEN)³⁸ e com a Pandemia da Covid-19, o uso deste se ampliou aos agentes externos requerendo mais atenção tanto na orientação para o preenchimento por parte dos acadêmicos como por parte das escolas. Os documentos que necessitam ser formalizados junto à instituição são: a) o Termo de compromisso de estágio obrigatório dos estudantes matriculados na disciplina de estágio curricular; b) o Plano de Atividades de estágio; c) o Termo de Adesão de estágio de aluno de graduação; d) a Apólice de Seguro do acadêmico de graduação; e) a Carta de apresentação em estágio obrigatório de graduação; f) a FONO: um documento solicitado pelas Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) em que consta a listagem dos estudantes que irão estagiar em uma escola determinada; g) durante a Pandemia do Corona Vírus, os acadêmicos tiveram que apresentar o Termo de Responsabilidade, que se trata do Plano de Estágios e Práticas regulamentado pela Portaria 544/2020/MEC: documento que passou a ser solicitado pelas CRE/RS, no período da Pandemia de Covid-19.

Apesar de o Curso de Pedagogia a EaD proporcionar um tutorial para orientar os acadêmicos e as escolas no preenchimento desta documentação no PEN, isso acaba exigindo maior atenção do professor orientador e, ao mesmo tempo, proporciona maior aproximação e intensifica a relação entre o Curso e as escolas. Isto ocorre desde os trâmites formais, já que este processo exige que o Curso providencie as orientações adequadas e suficientes para o cumprimento destes requisitos no sistema. Ou seja, assim que a escola for escolhida, a equipe docente de cada um dos polos, geralmente via os professores orientadores e tutores a distância, estabelece contato com os professores regentes para a realização de reuniões em que as informações para operar o sistema e para o fornecimento das orientações necessárias à realização do estágio, desde os seus módulos preparatórios, sejam repassadas adequadamente. Assim, progressivamente, a partir da realização do estágio obrigatório, a relação entre as partes se intensifica e se constitui de forma consistente.

Por sua vez, no estágio obrigatório da Pedagogia EaD da FURG, conforme indica sua grade e sequência curricular, estão previstas 420 horas de estágio obrigatório, o que contempla a carga horária exigida legalmente, conforme, inclusive, as diretrizes curriculares para os Cursos de Licenciatura em Pedagogia. Embora o estágio com a regência da turma ocorra no oitavo semestre, vem sendo construída uma articulação curricular investigativa que inicia com

³⁸ O Processo Eletrônico Nacional (PEN) é uma iniciativa conjunta de órgãos e entidades de diversas esferas da administração pública para a construção de uma infraestrutura pública de processo administrativo eletrônico.

atividades desde os primeiros semestres por meio de um processo de pesquisa da realidade e contexto escolar, como anunciado anteriormente.

Estas atividades serão realizadas através de encontros presenciais e investigações em contextos escolares/educativos. Neste momento, inicia-se um processo de pesquisa que viabilizará a construção do projeto de estágio. É imprescindível que o acadêmico faça as investigações na instituição educativa em que realizará todos os estágios. Cabe ressaltar que a dinâmica destas atividades deve contemplar a teorização e análise dos dados. (PPC FURG, 2016, p. 55).

Portanto, se trata de toda uma aproximação e investigação que envolve atividades do estágio obrigatório que por sua vez, e preferencialmente, deve ocorrer junto à mesma escola na qual os acadêmicos vem interagindo e investigando desde os primeiros semestres do Curso. Esse processo abrange investigação, análise e projeção docente na escola, e assim os acadêmicos se inserem num contexto escolar no qual passam a discutir e projetar ações junto a este ao longo do Curso e no qual futuramente desenvolverão os projetos e as atividades do estágio obrigatório na sala de aula e escolas. Essa dinâmica e organização didática investigativa, ao perpassar as demais disciplinas e módulos do Curso, atrelando as atividades de estágio ao todo da formação, pode caracterizar esse processo nos moldes do ensino com pesquisa discutido por Pedro Demo (2011).

Ao conceber o estágio como parte do movimento pedagógico e investigativo que perpassa o Curso como um todo, efetiva-se o processo de teorização e análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa com uma determinada realidade escolar e contexto educativo e atribui a este o caráter central e articulador do seu processo de formação inicial de professores a distância.

Nesse sentido, o Curso entende e descreve o estágio obrigatório como sendo a:

Inserção efetiva da/o estudante no espaço da sala de aula na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, respeitando a organização curricular e o regimento da instituição. Prática docente na instituição educativa, planejamento, registros, participação em reuniões pedagógicas e outras atividades propostas pela escola. Orientações individuais e reuniões coletivas de relato, análise e discussão teórica permeando a avaliação e reflexão da ação educativa. (PPC FURG, 2016, p 59).

Conforme indicado em sua grade curricular, a carga horária do estágio obrigatório da Pedagogia EaD da FURG é composta por 4 (quatro) disciplinas que compõem diferentes módulos e são ofertadas a partir do 5º (quinto) semestre do Curso. Portanto, além de pensado desde os primeiros semestres do Curso, por meio de atividades investigativas, o estágio obrigatório começa a ser delineado no 5º (quinto) semestre, o que equivale à metade do período previsto para a conclusão do Curso. Trata-se de toda uma sequência curricular iniciada com a disciplina *Atividade Docente I*, prevista para ocorrer no quinto semestre do Curso e conta com uma carga horária de 60 horas destinadas ao campo da regência nos Anos Iniciais. No sexto

semestre o Curso oferta a *Atividade Docente II*, com 60 horas direcionadas para as questões próprias da regência na Educação Infantil. Para o sétimo semestre está previsto o *Estágio I*, com 60 horas, que engloba a preparação e elaboração do projeto de estágio e, por fim, o *Estágio II*, com uma carga horária de 240 horas de regência e que deve ocorrer numa turma de Educação Infantil ou numa turma dos Anos Iniciais do ensino fundamental, com a possibilidade de ser feito na EJA Anos Iniciais.

Desta organização, junto a um rol de disciplinas que compõem o Núcleo de Proposições e Perspectivas Educativas fazem parte as disciplinas vinculadas à prática docente e ao estágio obrigatório, conforme a sequência apresentada a seguir: *Atividade de Iniciação à Docência I*, que prevê a inserção no cotidiano da Escola de Ensino Fundamental já no primeiro semestre; *Atividade de Iniciação à Docência II*, que parte para inserção do acadêmico no cotidiano da sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, oferecida no segundo semestre do Curso, e assim sucessivamente são ofertadas tanto a *Atividades de Iniciação à Docência III*, que conta com a inserção no cotidiano da Escola de Educação Infantil, e a *Atividade de Iniciação à Docência IV*, que está voltada para as questões e intervenção na sala de aula da Educação Infantil, no terceiro e quarto semestres. Como dito, estas disciplinas ocorrem por meio de módulos subsequentes voltados para a docência e que se articulam aos demais componentes curriculares tanto quanto a preparação como a inserção dos estudantes no espaço escolar e na sala de aula (PPC FURG, 2016).

Conforme o seu PPC, cada acadêmico pode optar por um ou por outro nível no qual realizará o estágio obrigatório, pois o Curso entende que ambos os níveis foram abordados e preparados ao longo da formação, e neste momento o foco principal é a construção e execução da proposta pedagógica que ocorre por meio do exercício profissional docente via o estágio. A proposta em ambos os níveis envolve rotinas e processos equivalentes de preparação que devem ser pontuados e seguidos na construção do projeto e plano de estágio. Considera ainda que o planejamento das atividades de estágio, assim como a construção da proposta pedagógica, deve estabelecer e seguir diretrizes que garantam que os objetivos pedagógicos e de atuação docente sejam cumpridos.

O estágio é um processo essencial num curso de formação para professores. Então, independente da modalidade, se é a distância, se é presencial o estágio, ele tem que ser pensado e feito com qualidade. Porque é um processo de formação do profissional, é uma experiência que ele precisa construir pra sua vida profissional. Então, entendemos que o estágio, independente da modalidade, ele tem que ser pensado e organizado de uma forma com qualidade e que seja uma experiência importante na trajetória daquele sujeito. Então, mesmo com as dificuldades que se têm, tanto quando se tem a proposta de auxílio ali do polo e das escolas; Nos municípios, a dificuldade que a gente tem de logística pra ir fazer a supervisão de estágio, pra ir fazer o

acompanhamento dos estudantes, mesmo com essas dificuldades, nós entendemos que esses momentos sempre foram muito importantes. Então, nós entendemos que isso tem que ser prioritário no curso de formação de professores. (ORIENTADORA FURG, 2021).

Desta forma, é possível perceber como o estágio é tido como um componente e momento fundamental para a construção de conhecimentos e atitudes relacionadas à docência, bem como deve garantir aos estudantes o exercício da natureza da prática docente por meio de uma proposta pedagógica independentemente do nível no qual esta será realizada. O que está em jogo é o fato de que o estágio obrigatório deve ser capaz de promover o aprimoramento da prática pedagógica investigativa desenvolvida no interior da escola e da sala de aula. O primordial deste momento da formação passa pela

[...] construção teórico pedagógica, no sentido de colocar qual a intenção, intencionalidade e, trazer todo repertório da fundamentação que foi trabalhada ao longo do Curso, [...] e depois têm a parte que é contextualização da escola. [...] E, também, a contextualização da turma. (ORIENTADORA FURG, 2021).

Cabe lembrar que todas as disciplinas curriculares são operacionalizadas por meio de módulos subsequentes, que por sua vez podem estar assumindo uma dinâmica pedagógica de cunho investigativo que propõe a aproximação e a inserção dos acadêmicos com a escola na qual, preferencialmente, realizarão o *Estágio I e II*. Essa dinâmica pressupõe movimentos de inserção, participação, intervenção, análise e construção de conhecimento da realidade e do contexto escolar que precedem a realização do estágio obrigatório.

Neste sentido, fica evidente que o processo formativo proposto por este Curso de Pedagogia EaD enfatiza o desenvolvimento de atividades investigativas preliminares que subsidiam, antecedem e guiam a realização do estágio desde os primeiros semestres do Curso, culminando no protagonismo da regência de classe a partir da segunda metade do Curso, nos semestres finais. Ou seja, nos dois últimos semestres, o sétimo e o oitavo, a proposta pedagógica de estágio previamente construída e aprovada pela equipe docente será desenvolvida de acordo com o cumprimento dos trâmites e procedimentos formais que contam com a assinatura do Termo e do Seguro de estágio formalizado via sistema institucional próprio da universidade. Além disso, está previsto o momento de sistematização e elaboração do relatório final de estágio, que pode ser realizado via a disciplina denominada de *Trabalho de Conclusão de Curso I e II* (TCC), que por sua vez está atrelada às questões decorrentes do estágio, compondo a reflexão crítica sobre toda a trajetória de formação.

Desta forma, o atrelamento didático pedagógico adotado para o desenvolvimento destes componentes curriculares representa o forte encadeamento teórico prático que ocorre neste contexto de formação inicial de professores, no qual o estágio obrigatório é fundamental na e

para a articulação de um processo formativo que prioriza conhecer, fundamentar e dialogar com a realidade escolar na qual os seus acadêmicos se envolvem e participam.

Especificamente em relação ao estágio obrigatório do Curso de Pedagogia EaD da UNIPAMPA, foi possível identificar que a organização curricular e sua carga horária abrangem 600 horas, distribuídas ao longo dos oito semestres do Curso da seguinte maneira: *Atividade de Iniciação à Docência I* – 60 horas – ofertada no primeiro semestre do Curso, prevê inserção no cotidiano da Escola de Ensino Fundamental a fim de desenvolver habilidades de observação e análise em torno da realidade das escolas e suas formas de organização e gestão; *Atividade de Iniciação à Docência II* – 60 horas – ofertada no segundo semestre do Curso, tem a finalidade de introduzir o estudante ao estudo sobre a constituição da docência nos anos iniciais, bem como problematizar os espaços, os tempos e o currículo dos Anos Iniciais; já na *Atividade de Iniciação à Docência III* – 60 horas –, ofertada no terceiro semestre do Curso, está prevista a inserção no cotidiano da Escola de Educação Infantil a fim de analisar a rotina e currículo da Educação Infantil, bem como sua organização e gestão; na *Atividade de Iniciação à Docência IV* – 60 horas –, ofertada no quarto semestre, aprofunda as questões próprias da Educação Infantil (EI) e novamente propõe a inserção do cotidiano da sala de aula neste contexto educacional; na sequência são ofertados o *Estágio I*, com a carga horária de 60 horas ofertadas no sétimo semestre do Curso prevê a inserção pedagógico reflexiva na realidade da escola de educação infantil; no oitavo e último semestre ano de Curso é ofertado o *Seminário de Prática Educativa* com 60h, que visa desenvolver intervenções pedagógicas e refletir sobre a experiência docente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; por fim o *Estágio II*, com 240 horas, ofertado no oitavo e último semestre do Curso, prevê a inserção e o aprofundamento da investigação no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PPC UNIPAMPA, 2019).

O Estágio ocorre desde o início do curso com as atividades de iniciação à docência tendo o acompanhamento do professor responsável pelo componente curricular e após nos sétimo e oitavo semestres com a inserção dos estudantes nas escolas das redes públicas ou privadas. (PPC UNIPAMPA, 2019, p. 51).

Esse é um aspecto a ser destacado neste projeto de formação inicial de professores para a educação básica, já que prevê que o estágio obrigatório ocorra desde o primeiro semestre do Curso, fazendo com que este dialogue com a realidade do contexto escolar e com os demais componentes curriculares formativos no decorrer do Curso, e não só ao seu final. Conforme o seu PPC, estas atividades abrangem a inserção, a investigação na e da realidade escolar, a observação, a análise e reflexão sobre a gestão e a docência no espaço escolar. O Curso é descrito como ato educativo desenvolvido no ambiente escolar que pode ser desenvolvido se

respeitados os níveis da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, também no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, da Educação do Campo, da Educação Especial, da Educação Escolar Quilombola, de acordo com o Artigo 5º da Resolução CNE/CP N° 1/2006 (p. 2; p. 3).

Os Estágios supervisionados obrigatórios serão realizados na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas das redes na região de abrangência dos polos, conforme convênio entre a universidade e os municípios da região. (PPC UNIPAMPA, 2019, p. 51).

O Curso entende que o estágio obrigatório deve “realizar a articulação efetiva e relevante entre a teoria e a prática, como aspectos básicos e fundamentais da docência” (PPC UNIPAMPA, 2019, p. 49). Considera ainda este como um componente curricular organizado por meio de várias articulações e intervenções que devem perpassar todo o processo de formação a fim de contemplar a relação necessária com outras instâncias da vida acadêmica, bem como deve levar os acadêmicos “à realização de análises das realidades sobre as quais atuarão e, também, como fonte de experiências concretas para as discussões sobre as questões de ensino e procedimentos pedagógicos (PPC UNIPAMPA, 2019, p. 50).

Apesar deste projeto de Curso adotar uma organização disciplinar, propõe uma proposta de estágio bastante densa em que as disciplinas não ocorrem de forma concomitante, mas contam com uma forte carga horária que perpassa progressivamente todo o processo de formação, criando possibilidades concretas para que a efetivação da relação teórico prática ocorra durante a trajetória de formação. São várias articulações, que acontecem do início ao fim do Curso visando o desenvolvimento de habilidades de observação e análise da docência que culmina na proposta de estágio na sua versão mais densa. Também foi possível constatar, nas ementas e programa das diversas disciplinas que compõem o estágio, o quanto estas dialogam com as temáticas que perpassam as demais componentes curriculares a cada módulo e semestre. Seguindo essa linha, o Curso considera que a partir das experiências e trajetória vivenciadas durante o estágio obrigatório os acadêmicos também poderão definir uma temática que conduzirá a construção do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). Para isto curso prevê a produção de um trabalho acadêmico-científico em forma de artigo que, como dito, poderá estar atrelado ao estágio ou pautado em um tema de seu interesse, surgido a partir da trajetória percorrida no estágio e no Curso.

A orientação e acompanhamento do estágio obrigatório nestes três Cursos de Pedagogia EaD, da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA, é orientado e supervisionado por uma equipe docente formada por professores orientadores – que podem ser docentes da universidade ou professores da rede básica de ensino, por professores supervisores da escola-campo e por

professores tutores a distância, que geralmente também são professores das redes públicas de ensino das localidades onde os cursos são ofertados e de municípios dos arredores.

Neste sentido, o estágio obrigatório é entendido como atividade orientada que ocorre em contextos escolares e educativos em diferentes localidades e fora da sede das instituições de ensino superior, em regime de colaboração entre as universidades, os polos UAB e as Secretarias de Educação dos municípios dos polos onde as turmas são ofertadas, garantindo suporte e acompanhamento pedagógico, mediante o convênio da UAB estabelecido com os municípios integrantes dos polos.

Na sequência abordarei as questões próprias referentes ao desenvolvimento e à organização pedagógica nos Cursos analisados neste estudo.

5.3 Desenvolvimento da proposta de estágio obrigatório nos Cursos de Pedagogia EaD da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA

Uma vez concebido como sendo uma atividade presencial de regência de classe orientada e supervisionada por professores da universidade, tutores a distância e professores das escolas campo, foi possível constatar que o estágio obrigatório nos três Cursos de Pedagogia EaD analisados aqui ocorre de forma presencial em ambientes educativos e mantém sua mediação pedagógica, por serem cursos a distância, via *Moodle*. Os Cursos de Pedagogia EaD da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA utilizam essa plataforma como principal Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA).

A utilização desta plataforma por parte dos cursos vinculados à UAB parece ser uma indicação já que se trata de um sistema de código aberto que permitiu que os usuários e as instituições possam alterá-lo e customizá-lo conforme suas necessidades. A sua versão mais básica é composta por diversas ferramentas voltadas para diferentes propósitos pedagógicos, e é muito utilizado pelos cursos vinculados à UAB de um modo geral, como principal canal de interação e mediação acadêmica. Portanto, o desenvolvimento e a organização pedagógica que envolve a dinâmica e a rotina de atos e atividades do estágio obrigatório dos Cursos de Pedagogia EaD analisados são propostas via o AVEA, nestes casos, o MOODLE, para que sejam elaboradas de forma assíncrona.

No Curso de Pedagogia EaD da UFSM, “Os registros dos alunos são feitos no Moodle que é o canal oficial do Curso” (ORIENTADOR UFSM, 2021). Já as atividades síncronas ocorrem por meio de ferramentas próprias e/ou de forma presencial nos polos e nas escolas-campo. Além do uso do Ambiente Virtual, os professores utilizam também outras plataformas e ferramentas interativas disponíveis na rede, como é o caso do uso de Grupos Específicos em Redes Sociais, do *Skype* e das aplicações do *G Suite for Education*³⁹ institucional, ou até mesmo por meio de aplicativos como o *WhatsApp* e o *Telegram*. Estes são alguns aplicativos e ferramentas bastante usadas também na interação entre os professores, como forma de realizar os planejamentos, as discussões e as reuniões pedagógicas, e que têm sido grandes aliadas na realização das dinâmicas e rotinas formativas, principalmente durante o estágio obrigatório.

Apesar do *Moodle* apresentar diversas possibilidades e ser a principal plataforma utilizada pelo Curso, constatou-se que tem se apostado cada vez mais na utilização de outras plataformas e/ou aplicativos que potencializam e qualificam ainda mais a interação e a mediação pedagógica. O *Google* e suas ferramentas são um exemplo disso, pois atualmente oferecem pacotes de possibilidades interativas e organizacionais voltadas para os processos educativos. De qualquer forma, para que sejam adotados e utilizados é preciso que os professores tenham domínio de suas funcionalidades e de seu uso, tanto para assegurar sua utilização de forma adequada e assim efetivar o acompanhamento das atividades e tarefas, como para construí-las e propô-las de maneira que alcancem os objetivos desejados em relação ao estágio obrigatório.

Os excertos abaixo se referem ao Curso Pedagogia EaD da FURG, mas essa questão colocada sobre o AVEA corresponde ao que foi encontrado nos demais PPC analisados, em que é colocado que o MOODLE é um *software* livre que:

Possibilita a comunicação contínua entre os atores envolvidos, alunos, tutores e professores, será utilizada a plataforma MOODLE. Esta plataforma é um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utiliza a Tecnologia Internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio à distância e ao processo ensino-aprendizagem. (PPC FURG, p. 53, 2016).

A escolha desta plataforma está sinalizada na Pedagogia EaD da FURG devido:

[...] a suas características, entre as quais pode-se destacar: Possui interfaces amigáveis e de fácil uso para educandos e educadores; Fornece mecanismos de comunicação assíncrono, permitindo assim que o educando trabalhe dentro de seu próprio ritmo de aprendizagem e em seu tempo disponível, além da comunicação síncrona, que lhe exige uma participação efetiva no grupo de trabalho para uma avaliação do seu progresso pelo educador; Disponibiliza mecanismos ao educador para avaliar e

³⁹ Google for Education é um serviço do Google que fornece variados produtos da empresa, personalizáveis de forma independente, através de um nome de domínio fornecido pelo cliente. Lançado em 2006, o conjunto inclui uma versão específica do G Suite e o uso de Chromebooks.

acompanhar o progresso da aprendizagem dos educandos, permitindo-lhe, assim, criar alternativas individuais, quando necessário, na construção do conhecimento do educando; Apresenta a informação de uma forma mais interativa, propiciando ao educando participar mais ativamente da elaboração e construção do conhecimento, tanto individual como em grupo; Fornece múltiplas representações e oportunidades para que os educandos e educadores reflitam sobre as questões e temas estudados, buscando alternativas para os problemas apresentados e sendo capazes de explicarem como os mesmos foram resolvidos. (PPC FURG, p. 53, 2016).

Quanto às disciplinas e a dinâmica como estas são operacionalizadas na Pedagogia EaD da UNIPAMPA, assim como nos demais cursos analisados, pode-se dizer que as mesmas são necessariamente desenvolvidas via ambiente virtual, no Moodle. Neste ambiente são propostas e realizadas as atividades a serem desenvolvidas pelos acadêmicos presencialmente nas escolas campo, o que pressupõe que os professores conduzam os trâmites burocráticos garantindo legalmente a inserção dos estagiários nas escolas em que estes venham interagir. Feito isto as atividades passam a ser propostas e orientadas, também, via Moodle que é a principal plataforma que apoia a aprendizagem a distância, catalisando e potencializando o processo formativo como um todo. Nele as tarefas e os movimentos pedagógicos essenciais são apresentados aos acadêmicos, mas ainda assim é necessário o uso de outras plataformas e aplicativos, como o Google e o WhatsApp.

Todo esse processo é acompanhado diariamente com orientações feitas aos acadêmicos pelos seus professores, o que requer que os trâmites burocráticos e legais sejam firmados desde o início do processo formativo para que os estagiários estejam, também, assegurados legalmente na realização das atividades nas escolas e demais contextos educativos que venham a interagir ou atuar.

Além das atividades e orientações que ocorrem via o AVEA a distância, acontecem atividades presenciais que acompanham o processo e são realizadas nos polos UAB e nas escolas, bem como por meio de outras plataformas e aplicativos utilizados mais recentemente. A fim de garantir a “comunicação entre alunos, professores, tutores e monitores, o desenho do curso propõe o seu desenvolvimento nas modalidades a distância com atividades presenciais, tendo como base uma metodologia interativa e problematizadora” (PPC FURG, p. 51-52, 2016).

Desta maneira, seguindo as regulamentações e referenciais vigentes para os cursos superiores a distância vinculados ao Sistema UAB, estes devem destinar 20% da sua carga horária total às atividades presenciais. Geralmente essa carga horária presencial nos Cursos de Pedagogia EaD analisados acontece por meio de encontros, aulas, pesquisas, seminários e o próprio estágio obrigatório, em que os acadêmicos participam de atividades presenciais realizadas no Polo e nas escolas das redes de ensino da cidade do Polo UAB, como nas escolas dos municípios próximos ao que o Curso é ofertado.

Em relação à dinâmica organizativa do estágio obrigatório na Pedagogia EaD das universidades analisadas neste estudo os mesmos seguem um roteiro que progressivamente constitui o estágio como um todo conforme apresento na sequência.

Na Pedagogia EaD da UFSM, as etapas descritas em seu projeto de curso seguem os passos conforme expostas abaixo:

1^a) Definição do campo de estágio, ou seja, das escolas campo; 2^a) Inserção no campo de estágio – com atividades de participação e observação nas escolas; 3^a) Preparação da documentação necessária; 4^a) Elaboração e análise da Proposta Pedagógica Supervisionada; 5^a) Efetivação do Projeto de Estágio e ação pedagógica; 6^a) A avaliação da ação pedagógica que requer a elaboração em torno do aproveitamento acadêmico pedagógico e, por último 7^a) O registro final da experiência – escrita do relatório ou artigo sobre o que foi realizado e refletido no estágio obrigatório. (PPC UFSM, 2020).

No tocante à construção da proposta pedagógica dos módulos de estágio, o coordenador e orientador de estágio assume a postura de colocá-la em discussão com os demais professores orientadores de estágio.

Então, levo o esqueleto da proposta para discutir. E aí a gente começa a rechear, começa a pensar como elaborar o material. A partir disso a gente se divide para fazer a produção desses materiais. Na próxima reunião se unem para fazer a discussão coletiva daquilo que o grupo de professores do estágio preparou inicialmente no Google Drive. [...] A gente faz essa opção de fazer essa divisão porque aí também se consegue focar mais. Agora mesmo, por exemplo, nós nos dividimos em três grupos: um grupo que preparou o material para a observação e entrevista; um grupo que preparou o material da prática de estágio que organizou esse semestre a partir de sequências didáticas e o grupo que preparou o relato da experiência para o trabalho final da disciplina. (ORIENTADOR UFSM, 2021).

Assim o material é construído e as dinâmicas estabelecidas, bem como a divisão de tarefas são feitas conforme as demandas e frentes de trabalho que se apresentam ao grupo. Essa dinâmica ocorre de forma compartilhada e colaborativa durante o estágio e se mostra bastante pertinente na educação a distância, pois envolve diferentes sujeitos e dimensões na sua construção.

O que eu acho superbacana é a possibilidade que o Google Drive nos dá, pois a gente projeta a tela e é muito mágico ver aqueles cursores se movimentando, coloridos, surgindo palavras, aparecendo ideias. É muito bacana ver aqueles professores e professoras colorindo e movimentando palavras. Palavras aparecendo palavras desaparecendo. [...] Uma forma que todos participam, contribuem e colaboram. E assim o grupo vai construindo as propostas, os materiais e depois disponibilizamos para os alunos assim que finalizamos. (ORIENTADOR UFSM, 2021).

A riqueza de detalhes descritos pelo professor coordenador e orientador transparece como ocorre a dinâmica e a rotina do fazer docente no seu movimento próprio de preparação pedagógica para o estágio obrigatório. Cabe ressaltar que a Coordenação de Estágio na UFSM é desenvolvida por um profissional com formação em Licenciatura em Pedagogia, com Especialização em Gestão Educacional em Tecnologias da Informação e Mestrado em

Educação pela UFSM. Atua no Curso há aproximadamente dez anos, desde 2012, e desempenhou diversas e diferentes funções, o que lhe proporciona um conhecimento de causa considerável para o desempenho das funções de coordenador e orientador de estágio.

Já em relação ao movimento inicial de preparação pedagógica, este é acompanhado por outro movimento que se refere à escolha das escolas campo e à preparação da documentação formal necessária para o cumprimento do estágio obrigatório. Desta forma, os professores encaminham o preenchimento de toda a documentação e verificam se as escolas fazem parte do convênio que a princípio é firmado entre os entes que participam do Sistema UAB e os municípios que estão vinculados ao Polo.

A delimitação do campo de estágio, a supervisão e o acompanhamento das atividades pedagógicas inerentes ao estágio supervisionado, no que se refere a escolha e encaminhamento do estagiário, ao planejamento, a operacionalização das atividades de estágio e os devidos registros, serão realizadas mediante convênio firmado com as prefeituras e estarão sob responsabilidade das coordenações pedagógicas dos municípios que sediam os polos, sob a orientação, coordenação e acompanhamento dos professores orientadores de estágio, que deverão manter o processo de comunicação permanente com as equipes municipais e participar ativamente da aplicação da proposta construída. (PPC UFSM, 2020).

Quanto à proposta pedagógica do estágio, apesar das diferenças de tempos e espaços, bem como de modalidade, esta ocorre de forma semelhante à proposta de estágio no ensino presencial desta instituição, ou seja, o processo engloba formalidades iniciais, elaboração do projeto de estágio, regência de classe, registro das reflexões sobre a prática e sistematização do trabalho realizado. A maneira como estas atividades e tarefas são organizadas, apresentadas e realizadas no AVEA faz com que estas sirvam de guia para o desenvolvimento do estágio de forma diferenciada do estágio no ensino presencial.

Toda a dinâmica do estágio acontece via o AVEA, o qual os acadêmicos devem acessar e realizar as atividades. É por meio deste que os acadêmicos recebem os retornos (*feedbacks*) sobre as tarefas realizadas, e num movimento progressivo poderão retomá-las, refazê-las e repostá-las conforme os prazos, a dinâmica das orientações e feedback recebidos. Seguindo essa dinâmica, os estagiários podem fazer o envio e reenvio até que o projeto, o planejamento e/ou os planos sejam avaliados e liberados para o seu desenvolvimento junto à turma na qual o estágio obrigatório será realizado. Após esses movimentos iniciais ocorrem os encontros presenciais nos polos da UAB com atividades como aulas presenciais ou web. Também pode haver a realização de Web Conferência, um canal pelo qual as orientações gerais e comuns a todos os polos são apresentadas e discutidas com o conjunto das turmas e respectivos polos universitários da UAB. Mais tarde, na ocasião da regência de classe, os professores se deslocam até as escolas para a supervisão presencial. Além destas atividades ocorrem as orientações

individuais com os professores orientadores responsáveis pelo estágio. Portanto, durante a realização do estágio obrigatório, a orientação e o acompanhamento são bem dinâmicos e criteriosos, já que as postagens e os retornos indicados devem ocorrer diariamente via o AVEA.

Antes da pandemia nós íamos ao polo fazer aula e a orientação presencial. No início do processo fazemos a abertura do semestre presencial. Nessa abertura do semestre a gente já traz as regras e as orientações gerais. Isso é um documento que emite o cronograma. O esqueleto do processo que a gente faz. Depois um período crucial que nós temos é após a observação escolar. Está lá no cronograma de 01 a 05 de março, um exemplo: o momento de observação. Então eles ficam a semana inteira lá na escola, de 01 a 05 de março. Então, em 5 de março na sexta-feira ficticiamente falando, a gente aterrissa no polo para fazer a orientação presencial o que acontece a partir dessa observação. A gente procura construir com eles alguns elementos que direcionariam a orientação dessa prática pedagógica do estágio. Demandas, interesses da turma, solicitações da regente e necessidade da turma. A mesma coisa ocorre com a professora regente da turma de estágio, a equipe de professores do Curso pode fazer uma orientação coletiva com todas as professoras regentes de determinado polo, turma ou se reunir com cada uma delas individualmente. E no Sábado fazemos a orientação individual ou nos grupos conforme cada demanda e especificidade da turma, de acordo com a organização adotada no grupo. Geralmente ocorrem estas duas maneiras de organização. (ORIENTADOR UFSM, 2021).

Já os encontros presenciais com os acadêmicos são realizados semanalmente no polo, apesar de agora ocorrerem prioritariamente a distância e de forma remota, mas continuam ocorrendo. A frequência e dinâmica das postagens e retornos seguem uma periodicidade, mas também podem ocorrer conforme a necessidade de se fazer acertos no planejamento, conforme indicado pelos professores orientadores. Já em relação à dinâmica de trabalho dos professores, esta depende muito da organização adotada pela equipe docente a cada semestre e do desempenho dos estagiários na construção das sequências didáticas apresentadas. De qualquer forma compete, aos orientadores do estágio elaborar e estruturar de forma didática pedagógica as atividades, as dinâmicas e as rotinas dispostas no ambiente virtual.

Cabe destacar que o professor regente da turma onde o estágio é realizado, também, participa deste processo e, consequentemente, desempenha na sua abrangência a supervisão presencial diária do mesmo. Para isso, é necessário que estes professores se apropriem dos objetivos do estágio, dos aspectos a serem considerados por estes e dos critérios avaliativos que visam auxiliar no registro em relação ao desempenho e a atuação do estagiário em sala de aula e na escola.

Em relação ao processo de avaliação, foi possível identificar que o Curso considera que este deve ir além da simples medição e ou quantificação do desempenho dos estudantes. A avaliação, principalmente no estágio, também precisa ser formativa, continuada e cumulativa, e portanto apresenta diferenças de uma avaliação que mede e quantifica apenas para o produto final. Deste modo, o Curso prevê que a avaliação seja realizada em diferentes níveis: sobre a realização das atividades e tarefas de elaboração do projeto de estágio via ambiente virtual;

sobre a supervisão e orientação das atividades presenciais na escola; sobre a elaboração do relatório final e o acompanhamento do Seminário Integrador ou atividade equivalente conforme realização nos polos. Os critérios avaliativos, assim como a proposta pedagógica do estágio, são apresentados à turma na abertura do semestre num encontro presencial realizado no polo ou via Web Conferência com a presença dos estagiários no polo. Há certo tempo estes encontros de abertura do semestre são realizados via Web Conferência pelo Curso na UFSM com a presença dos acadêmicos no polo.

Conforme previsto pelo PPC e de acordo com as particularidades da Pedagogia EaD da UFSM, o processo avaliativo exige o compartilhamento das informações referentes ao processo individual do estagiário, que por sua vez requer uma composição dos “olhares” dos diferentes sujeitos/docentes envolvidos neste processo (PPC UFSM, 2020).

Para chegar na avaliação final a gente faz a reunião coletiva da equipe, toda a equipe, por exemplo: reúno todas as equipes e ai pergunto polo de Novo Hamburgo e a gente vai vendo os aspectos e cada aluno. Foi assim, foi assado. Vemos aqui, ali e aqui estabelecemos a nota tanto para isso, tanto para aquilo e assim vai fechamos a nota final. Tem um parecer escrito, mas professor já leva para a reunião a tabela com as notas. E no momento da reunião a gente também faz uma reflexão pra discutir e muitas vezes pode acabar mudando essa avaliação, essa nota que já se tinha levado na tabela. (ORIENTADOR UFSM, 2021)

Desta forma, a avaliação da prática de estágio exige um trabalho criterioso que leva em consideração diversos aspectos e dimensões do processo como um todo e que compõem a elaboração dos pareceres, apesar de a avaliação final ser registrada e efetivada de forma numérica. Segundo o sistema adotado neste Curso, os estudantes devem atingir nota mínima de 7 pontos e máxima de 10 pontos. Sendo a avaliação numérica, o processo é organizado para ser “quantificado” a partir dos momentos indicados anteriormente: que se referem ao planejamento do projeto de estágio avaliado via as tarefas e atividades do AVEA; ao exercício docente avaliado por meio de observação e acompanhamento em sala de aula; considera ainda à elaboração e escrita do relatório final de estágio e o desenvolvimento e participação no Seminário Integrador referente a socialização das experiências de estágio obrigatório.

Seguindo este esquema, 05 (cinco) pontos são destinados às atividades que culminam no planejamento e na prática docente. Os outros 05 (cinco) pontos que restam para fechar a nota final se referem à escrita referente à reflexão da experiência, ou seja, aos registros do diário de campo e à escrita reflexiva do Relatório Final de Estágio, bem como consideram a socialização realizada no Seminário Integrador (ORIENTADOR UFSM, 2021). Dentro desta pontuação existem aspectos e elementos como cumprimento das atividades, respeito aos prazos, qualidade das tarefas entregues, participação nas atividades presenciais que também são consideradas na composição da avaliação, assim como a desenvoltura docente apresentada durante a regência

de classe. Desta forma, o grupo de professores orientadores compõe a avaliação geral do estágio obrigatório (PPC UFSM, 2020).

A dinâmica organizativa referente ao estágio obrigatório no Curso da FURG apresenta uma estrutura didática pedagógica própria tanto para atender a realização do estágio obrigatório como também para o desenvolvimento das atividades e estudos do Curso de um modo geral. Para tanto, adota uma dinâmica curricular disposta em disciplinas subsequentes. Logo:

Existem duas disciplinas que foram pensadas primeiramente para o estágio obrigatório, que é a Estágio I e a Estágio II, na alteração curricular que ocorreu na terceira oferta do Curso, as turmas começam a ter uma vinculação que envolve aproximação e inserção na escola desde o primeiro ano do Curso. Então, por isto existem as disciplinas de Iniciação a Atividade de Docência e a Atividade de Docência ao longo do Curso. (ORIENTADORA FURG, 2021).

A ideia central destas disciplinas e módulos diretamente relacionados ao estágio obrigatório é promover a aproximação com o contexto e a realidade escolar, bem como articulá-las via o desenvolvimento do ensino com pesquisa como eixo estratégico da articulação didático pedagógica do Curso.

A ideia de criação das disciplinas de iniciação e atividade de docência, elas foram criadas para promover a aproximação da escola desde o primeiro ano do Curso. Por isso que envolve as atividades de estágio. O estudante inicia com monitoria, passa por regência compartilhada com o professor regente e, por fim a regência de estágio. (ORIENTADORA FURG, 2021).

Desta maneira, ocorre todo um processo de aproximação com a realidade e contexto escolar no qual os acadêmicos primeiramente selecionam uma escola na qual, preferencial e futuramente, ocorrerá a regência de classe e passarão a realizar as atividades conjuntas com professor regente da turma na escola, bem como acompanharão as atividades da escola e de sua gestão. Este monitoramento é organizado em forma de tarefas e atividades propostas aos acadêmicos via o ambiente virtual, estas que devem ser realizadas junto à escola e devidamente registradas no AVEA, onde serão acompanhadas e avaliadas pelos professores responsáveis.

O processo de monitoria envolve momentos de investigação, ação, sistematização e reflexão sobre o que foi proposto e realizado, constituindo assim os primeiros movimentos investigativos e formativos em torno da escola e da docência. Na sequência ocorrem disciplinas em que são propostas atividades de regência compartilhada com os professores da escola, ou seja, neste momento os acadêmicos compartilham a regência de classe em parceria com o professor regente da turma na escola, nas quais já vinham sendo desenvolvidas as atividades iniciais do Curso e relativas à monitoria (PPC FURG, 2016). Da mesma forma que as demais atividades, estas são propostas via o ambiente virtual onde os acadêmicos devem postá-las. Para

isto o grupo de professoras organiza o planejamento de forma que as ferramentas do sistema atendam aos objetivos e propósitos a serem alcançado em e por cada uma das atividades.

O ambiente virtual é a nossa forma de registro na educação a distância. Então, mesmo no período de estágio que é uma atividade ‘muito prática’, nós temos a disciplina no Moodle e nela eles precisam postar os planejamentos e seus registros. Nós temos fórum de discussão no Moodle, Chat e, também, temos a parte de orientações do estágio, que são colocadas dentro da disciplina. Então, temos o Moodle igual como nas outras disciplinas, temos a disciplina de estágio com uma parte das orientações e outra parte da interação. Mas vou dizer que a interação, ela extrapola o Moodle, diferente das outras disciplinas que fica muito concentrada no Moodle, no estágio a gente extrapola, usa Web Conferência, usa o WhatsApp e assim vai, com outras formas de comunicação mais rápida. (ORIENTADORA FURG, 2021).

Como já visto, no ensino a distância, a organização do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA) e a delimitação das ferramentas a serem utilizadas passam a ser um aspecto imprescindível no planejamento. Neste sentido, saber o que utilizar e de que forma elaborar e apresentar as atividades passa a ser um dos pontos altos do planejamento do AVEA e uma dimensão fundamental a ser pensada pelos professores. Este fator requer mais tempo e envolvimento da equipe de professores para efetivar o planejamento e as dinâmicas de forma adequada para o desenvolvimento do estágio. A dinâmica curricular do estágio obrigatório ocorre desde o momento da construção do projeto de estágio, se materializando no sétimo e no oitavo semestres, com a regência de classe, que deve ser realizada individualmente com uma turma na escola-campo. Esse processo intensifica os contatos e a interação com as escolas e dinamiza o processo como um todo.

Então, nós fazemos o contato com as escolas pra conversar sobre a proposta de estágio e, os alunos começam a pensar a proposta pedagógica, como vão desenvolver no Estágio II. E já começam a fazer essa preparação no Estágio I. Geralmente a gente prepara assim uma carga horária de inserção para eles conhecerem a turma, conhecerem a professora da turma regente para poderem se apropriar e adaptar bem com a turma para a realização do Estágio II. (ORIENTADORA FURG, 2021).

Neste momento é orientada a construção de uma proposta teórico pedagógica na qual os acadêmicos precisam explicitar

[...] primeiramente a intencionalidade da proposta a ser desenvolvida com a turma apresentando todo o repertório da fundamentação que foi trabalhada ao longo do Curso. Num segundo momento, o que seria a segunda parte do projeto, estes devem fazer a contextualização da escola e da turma onde precisam apresentar a contextualização e suas reflexões a partir das inserções e interações já realizadas anteriormente com e na escola. (ORIENTADORA FURG, 2021).

Após ser construída e organizada no ambiente virtual, a proposição é disponibilizada aos acadêmicos e, a partir de então, se intensifica a dinâmica de análise e avaliação que requer muitas vezes retornos diários dos professores orientadores de estágio. Assim, a dinâmica do estágio imprime um ritmo diário de postagem, retornos e (re)postagem, até que todo o planejamento esteja pronto. Geralmente os professores solicitam que os acadêmicos postem o

planejamento referente a duas semanas de aulas e já marcam uma primeira reunião de orientação e avaliação via Web. Os retornos relativos aos planejamentos também são registrados no ambiente virtual. Acompanhando essa dinâmica, de postagem e feedback, ocorrem as reuniões periódicas de orientação via Web e os encontros presenciais nos polos que são marcados a partir da segunda semana do estágio.

Logo, a partir da metade do tempo previsto para a realização do estágio obrigatório ocorre a supervisão na escola. Neste momento os professores da universidade e os professores tutores se deslocam até os polos para acompanharem cada um dos acadêmicos em sala de aula na escola. Como coloca a orientadora de estágio:

Então nós vamos até o polo fazemos a primeira visita do estágio e depois das primeiras visitas, geralmente ficamos dois, três dias naquele polo fazendo as visitas. A questão da logística de deslocamento é bem difícil [...] então nós temos essa questão também, mas vamos a todas as escolas. E ficamos lá um período praticamente com eles, a gente divide os horários e fazemos uma logística de deslocamento entre as escolas pra darmos conta das supervisões de estágio. Depois nós fazemos uma reunião à noite com todos os estagiários para dar o feedback – retorno inicial dessa primeira visita e fazemos já as orientações dos próximos planejamentos. (ORIENTADORA FURG, 2021).

A fala da professora demonstra o quanto esse processo de acompanhamento e supervisão do estágio é intenso e dinâmico. O mesmo pressupõe tanto a elaboração de atividades virtuais e presenciais que são desenvolvidas e partilhadas pelo conjunto dos professores que atuam junto ao Estágio. Trata-se de um trabalho que ocorre e é coordenado de forma conjunta pelas professoras orientadoras do Estágio. A coordenação dos trabalhos referente ao estágio no CLPD da FURG não é feita da mesma maneira como no Curso de Pedagogia EaD da UFSM, ou mesmo como na Pedagogia EaD da UNIPAMPA, conforme veremos na sequência do texto. No caso da FURG, é realizada de forma conjunta pelas professoras e tutoras que atuam junto à orientação do estágio. Cabe destacar que todos os professores tutores a distância que atuam nesta oferta de estágio, na 4^a oferta do Curso, possuem formação em nível de doutorado e uma extensa trajetória de atuação no âmbito da escola básica, já que também foram ou são professoras das redes de ensino local.

Em relação à avaliação do estágio, esta é expressa de forma numérica aferida numa escala de zero a dez. Neste contexto os professores atentam e ponderam o processo como um todo, constituído por diversos momentos e aspectos que conversam e compõe uma numeração que reflete e equivale ao desempenho dos acadêmicos.

Então, a avaliação, ela é uma nota única final de estágio, mas a gente vai olhando o processo como um todo. Nós temos a avaliação dos planejamentos, que são realizados pelos estudantes, [...], então se tem atraso, se tem algo que tem que ser muito modificado, alguma dificuldade de elaboração... Então às vezes, tem estudantes que demoram três versões para conseguir ter aprovação pra conseguir ir pra escola ou pra

sala de aula. Então, a avaliação do planejamento é algo que tem um peso grande nessa nota. Depois eles têm os registros avaliativos, eles precisam fazer registros diários da sala de aula, então eles postam os registros da semana, então fazem a semana toda e nos mandam os registros, a gente dá o retorno sobre esses registros, essa é uma outra parte da avaliação. E, por fim, o relatório final do estágio e, claro, a regência. Então, temos alguns critérios que constituem a avaliação dessa nota única do estudante. E o feedback para eles é frequente, então não é só no final. (ORIENTADORA FURG, 2021).

Desse modo, as considerações tecidas acima demonstram como a proposta e avaliação do estágio são dinâmicas e constituídas por diferentes aspectos e de diversas maneiras, o que requer que o grupo de professoras esteja alinhado tanto em relação aos objetivos a serem alcançados como aos aspectos e critérios a serem considerados e avaliados. Se trata de um momento bastante complexo, principalmente quando proposto da forma como está sendo feita na EaD e no âmbito da formação inicial de professores das universidades federais analisadas.

Por se tratar de uma proposta de estágio que envolve uma carga horária bastante densa, no Curso de Pedagogia EaD da UNIPAMPA o estágio ocorre por meio de diversas intervenções e atos coordenados com as temáticas dos demais módulos do Curso. São ações que não ocorrem com a mesma intensidade do Estágio I e II, que são oferecidos após a segunda metade do Curso por um tempo maior de regência, mas integram circularmente a carga horária deste. Nestas ações e intervenções os acadêmicos elaboram e participam de atividades no contexto escolar, fazem observações, investigações e programam intervenções junto à escola e ou espaços educativos.

Então, todos esses estágios que os alunos já fizeram, eles participaram e auxiliaram de alguma forma e estavam ali no papel de observação e investigação, pra ter uma ideia de como é o cotidiano, o contexto, de como as coisas acontecem e como é o trabalho de gestão. [...] Assim acompanharam as dinâmicas escolares e partilharam momentos com os professores no sentido de investigar e analisar o contexto e a docência. O que não chega a ser, por exemplo, no estilo do Estágio I e II, mas tudo que tu viu, que participou, pesquisou e fez vem como um aprendizado. [...] Tu ter essa experiência anterior, para quando for dar a tua aula, quando tu fores planejar a tua aula junto com o professor da turma já é importante ter essa caminhada. Porque tu não vai fazer isso sozinho, tu vai dialogar com esse professor pra saber como é que está funcionando, o específico da turma, em que pé anda, de que forma poderiam trabalhar juntos, isso é progressivo no Curso. (ORIENTADORA UNIPAMPA, 2021).

Em relação à proposta pedagógica do Estágio, foi possível constatar que vem sendo construída por meio da proposição de atividades desenvolvidas progressivamente com e nas escolas em diversos e diferentes momentos do Curso. Trata-se de uma carga horária que:

[...] ocorre desde o início do curso com as atividades de iniciação à docência tendo o acompanhamento do professor responsável pelo componente curricular e após nos sétimo e oitavo semestres com a inserção dos estudantes nas escolas das redes públicas ou privadas. (PPC UNIPAMPA, 2019, p. 50).

Conforme puderam ser constatadas no Projeto Pedagógico do Curso, as atividades de docência relativas ao estágio obrigatório estão detalhadas da seguinte maneira e incluem:

Inserção e investigação na/da realidade escolar. Observação, análise e reflexão sobre: - O funcionamento das instituições; - As propostas pedagógicas; - A atuação dos profissionais; - A organização técnico-administrativa; - O funcionamento didático-pedagógico; - As características sociais e culturais, a aprendizagem e as relações que os educandos da educação infantil e as crianças, jovens e adultos dos anos iniciais do ensino fundamental estabelecem com os sujeitos que as rodeiam. *Construção de um referencial teórico-prático. Prática de docência orientada* que comprehende: - O acompanhamento do professor regente da turma; - A regência de turma; - Participação em projetos da escola, envolvendo a turma de estágio. – Participação em atividades extraclasses como reuniões de professores e de pais, atividades fora da escola mas com a escola, preparação, organização e participação de eventos da escola, dentre outros, que tenham justificadamente relação com o Estágio Supervisionado. – Planejamento, atuação, análise, reflexão sobre a docência. (PPC UNIPAMPA, 2019, p. 49).

Estas especificações relativas ao estágio dizem respeito diretamente ao que o Curso entende e considera como atividades de docências a serem desenvolvidas no estágio, e demonstra a concepção e a perspectiva com as quais trabalha e adota. Do ponto de vista pedagógico, o Curso apresenta uma concepção e uma proposta de estágio bastante densa e consistente. Por sua vez, as diversas disciplinas de estágio e os respectivos módulos são organizados de acordo com cada um dos seus objetivos e ementas. Conforme o relato abaixo, é possível constatar a forma como estas são propostas:

Sim. Antes da pandemia, eles fizeram essas observações e atuações porque eram períodos curtos, eram dois, três dias da semana de atuação e os outros era de planejamento e sistematização. Fizeram o seu estágio em dias alternados, duas ou três vezes na semana, algumas vezes por semanas, durante o semestre inteiro e o ano. Então, tu consegues fazer essa inserção, observação, programar as intervenções e construir uma relação. (ORIENTADORA UNIPAMPA, 2021).

Embora estes estágios tenham uma carga horária menor e sejam desenvolvidos num intervalo menor de tempo, todos seguem uma dinâmica semelhante que envolve atividades nas escolas acompanhadas e supervisionadas pelos professores presencialmente e via o ambiente virtual. Já o estágio previsto para ocorrer nos dois semestres finais do Curso ocorre por mais tempo na escola e conta com uma dinâmica didático-pedagógica organizada em etapas, conforme segue: 1^a Etapa: Organização e preenchimento da documentação; 2^a Etapa: Observação do contexto de sala de aula (ida às escolas para a realização das observações); 3^a Etapa: Leituras orientadas (Plataforma Moodle) sobre a temática ensino e aprendizagem no contexto escolar; 4^a Etapa: Elaboração dos planos de aula, atividades e avaliações (atividades síncronas e assíncronas por meio das ferramentas disponíveis na Plataforma Moodle); 5^a Etapa: Socialização das atividades e planos de aula (atividades síncronas e assíncronas também desenvolvidas por meio das ferramentas disponíveis na Plataforma Moodle); 6^a Etapa: Inicia as práticas de estágio com os preparativos iniciais (discussões via plataforma Moodle de caráter teórico-metodológico sobre as práticas); 7^a Etapa: Ocorre o “*estar em sala de aula*”, como no referido em seu PPC (2019). Este momento é designado como *Ações e desafios* que envolve às

discussões realizadas via plataforma Moodle de caráter teórico-metodológico sobre as práticas. Nessa etapa, o orientador deve assistir ao menos a uma aula presencialmente ou virtualmente, ou seja, ir até a escola campo ou assistir à gravação da aula; Já na 8^a Etapa, finalizando o estágio, ocorrem as socializações e reflexões dos estagiários/as sobre as práticas realizadas; por último, mas não menos importante, na 9^a Etapa a proposta principal é a sistematização e escrita do relatório final de estágio (PPC UNIPAMPA, 2019). Todas estas etapas são elaboradas e acompanhadas pela equipe docente responsável por cada um dos polos, o que exige que todos os professores participem das reuniões preparatórias de formação, da supervisão diária das atividades de estágio pelo AVEA e nas Escolas até o momento final da avaliação.

Conforme a proposta de estágio é intensificada, ampliam-se as estratégias e ações que os professores devem articular a cada uma das disciplinas e módulos nos quais os estágios estão previstos para ocorrer. Além disto, precisam conciliar a relação pedagógica com outras instâncias da vida acadêmica no sentido de levar os estudantes desde o início da formação a realizar análises dos contextos educativos com os quais estes atuam ou atuarão. São diferentes momentos de estágio que se constituem como fonte de experiência concreta que nutre e constituí discussões relativas ao ensino e aos processos pedagógicos fundamentais, principalmente para a formação inicial de professores (PPC UNIPAMPA, 2019).

Em relação à coordenação do estágio, assim com o Curso da UFSM, o da UNIPAMPA também conta com uma Coordenação Geral de Estágio que articula e orienta o trabalho das equipes docentes que atuam especificamente no estágio obrigatório. Esta coordenação é feita por uma professora da instituição selecionada especificamente para a função. Nesta edição do Curso, a professora que desempenha essa função possui uma trajetória bastante extensa junto a Educação a Distância, atuando a mais de dez anos na área e em diversas funções dentro das categorias da UAB em diferentes instituições de ensino superior.

Portanto, uma vez que o estágio obrigatório seja organizado por meio de várias articulações que subsidiam a relação com outras instâncias da vida acadêmica, se coloca sua proposta na vanguarda da formação inicial de professores para a educação básica. O momento em que este projeto enfatiza a atitude investigativa que os acadêmicos devem desenvolver pesquisando, analisando, refletindo e registrando dados a partir de sua atuação nos ambientes educativos no âmbito da pesquisa, redimensiona-se a formação como um todo ao mesmo tempo que oportuniza à comunidade que acolheu o estagiário e à comunidade universitária os conhecimentos técnico-científicos do campo pedagógico, construídos pelos acadêmicos durante o Curso (PPC UNIPAMPA, 2019).

Os aspectos apresentados até então permitem examinar as características curriculares e organizacionais do estágio obrigatório nos Cursos de Pedagogia EaD da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA, bem como possibilitaram a este estudo uma visão detalhada das dinâmicas pedagógicas seguidas pelos cursos analisados tanto nas suas aproximações como diferenças. Seguindo nessa linha, no próximo item apresento como ocorre o acompanhamento e a orientação do estágio obrigatório nestes cursos.

5.4 Acompanhamento e orientação do estágio obrigatório nos Cursos de Pedagogia EaD da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA

O estágio obrigatório nos Cursos de Pedagogia EaD da UFSM, da FURG e da UFSM começa a ser pensado e preparado, no tocante ao seu acompanhamento e a sua orientação, nos seus processos de seleção e escolha dos professores e profissionais que atuarão junto ao Curso. Desde então os Cursos ficam atentos à composição das equipes docentes que orientarão o estágio obrigatório. Conforme previsto pelo sistema de bolsas da UAB, estes profissionais são criteriosamente selecionados pelos Cursos via Edital de seleção pública, que ocorre geralmente no início de cada oferta de turmas, em que participam tanto docentes da instituição como professores externos habilitados pertencentes às redes públicas de ensino dos municípios onde os Polos UAB estão situados e outras cidades nos arredores dos polos universitários.

De acordo com o PPC da Pedagogia EaD da UFSM, tanto o acompanhamento como a orientação do estágio obrigatório são realizados por uma equipe docente composta por um professor orientador, dois tutores a distância e o professor regente da turma da escola campo que partilham e dividem as tarefas de realização do acompanhamento e da orientação do estágio em diferentes níveis e abrangências, que envolvem a atuação em espaços presenciais e virtuais, bem como em atividades nas escolas campo de estágio (PPC UFSM, 2020).

O Curso conta, ainda, com a supervisão e o apoio da Coordenação Geral de Estágio, que tem responsabilidades mais amplas relacionadas tanto às questões pedagógicas como administrativas, que vão desde a organização geral das equipes, a orientação sobre os trâmites formais e o encaminhamento das documentações, passando pela condução da construção e elaboração das proposições pedagógicas até a orientação e acompanhamento do trabalho das equipes, bem como do processo de estágio como um todo.

As atividades relativas à equipe docente dizem respeito à elaboração da proposta e das atividades que serão apresentadas aos estudantes estagiários e à orientação do estágio.

Conforme o seu PPC, as funções da equipe “estão intimamente relacionados com a concepção de educação a distância e atende os objetivos e finalidades a que se propõe o curso” (PPC UFSM, 2020), o que implica e reflete diretamente na forma e na metodologia de ensino adotada por este Curso.

No caso da Pedagogia EaD da UFSM cabe colocar que, embora sob a coordenação geral da instituição, a maioria dos professores que atuam no estágio obrigatório são professores externos com formação em Pedagogia que atuam nas redes de ensino local e, portanto, também são professores da educação básica com larga experiência na área neste nível de ensino, conforme segue a fala do Coordenador de Estágio do Curso de Pedagogia EaD da UFSM:

A equipe da orientação de estágio é a única que é formada por professores da educação básica. O que não acontece no presencial que é ocupado por cargo efetivo. Nós temos as professoras efetivas que orientam estágio, mas muitas vezes são professoras que nunca colocaram o pé na escola ou colocaram muito pouco. [...] Esse acaba sendo um diferencial do nosso grupo. Nós somos orientadores de estágio que estamos dentro da escola. Isso acaba sendo um diferencial no momento da gente compor e propor as atividades, fazer as orientações, porque nós estamos vivenciando a escola diretamente. (ORIENTADOR UFSM, 2021).

Segundo o professor, o fato destes profissionais serem também professores das redes de ensino local é considerado um diferencial tanto no momento de construção das atividades de estágio como na orientação deste propriamente dita. O entendimento é que isto tem aproximado mais acadêmicos da realidade das escolas e contextos escolares e por isso tem qualificado ainda mais o processo formativo.

Conforme a Pedagogia EaD da UFSM, a “seleção dos professores que atuarão nesse [curso] já é pensada e direcionada a um determinado campo de atuação e aos diversos momentos relacionados ao estágio em que estes profissionais atuarão no Curso” (ORIENTADOR UFSM, 2021), desta forma os cursos a distância vinculados à UAB atendem ao um dos objetivos do programa, que pretende oferecer cursos aos dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública.

De forma semelhante aos demais cursos analisados e de acordo com a conjuntura atual os profissionais que participam e integram o quadro de professores selecionados no Curso de Pedagogia EaD da FURG são provenientes de Programas de Pós-Graduação da própria instituição e de instituições vizinhas, bem como atuam em escolas das redes públicas e privadas. Esses profissionais estão em formação em nível de doutorado ou já concluíram a formação nesse nível.

Ao serem selecionados a atuar na Pedagogia EaD da FURG, no decorrer do processo, passam por uma triagem interna em que seu currículo e sua caminhada junto ao Curso são avaliados e direcionados especificamente para atuarem junto ao estágio obrigatório. Neste

momento um dos principais critérios observados na seleção destes sujeitos se refere à experiência docente exercida junto à escola. “A questão da experiência e trajetória docente é um aspecto importante e bastante considerado para o desempenho da função já que se trata da orientação das atividades docentes” (ORIENTADORA FURG, 2021). Cabe ressaltar que diferente da Pedagogia EaD da UFSM e da UNIPAMPA, que possuem uma figura específica que faz a coordenação geral dos estágios, na Pedagogia da FURG é realizada de forma conjunta pelas professoras orientadoras de estágio.

A orientação e o acompanhamento do estágio são feitos pela equipe docente, como dito anteriormente, num sistema adotado por ocasião da realização do estágio. O Curso opta por um formato de orientação que está centrado na atuação dos professores da universidade, desenvolvido em sistema de colaboração com professoras bolsistas da CAPES/UAB e por professores da escola campo de estágio. Essa parceria de trabalho tem sido fundamental no desenvolvimento e realização do estágio, sendo que por ocasião de sua realização há a organização dos professores em equipes, o que requer novas e diferentes formas de atuação e interação docente, exigindo que a equipe se divida para orientar as dinâmicas e rotinas referentes ao estágio obrigatório. Diferentemente dos demais momentos do Curso, neste uma professora da universidade é designada para acompanhar cada uma das turmas em estágio, e estas se somam aos demais professores bolsistas.

Então, quando chega o período de estágio, nós já organizamos quatro professoras do curso que são responsáveis pelo estágio. [...] Então, nós sempre dividimos quatro professoras por estágio e quatro tutores. Então, a organização se dá assim, a gente faz as reuniões conjuntas pra decidir os critérios de avaliação, a organização do estágio e aí nos dividimos por polo, pra poder dar atenção mais específica pra esses estudantes. Isso não ocorre nas outras disciplinas, nas outras disciplinas geralmente é um professor pra todos os polos. Mas no estágio, a gente sempre organiza que tenham quatro professores e os tutores. (ORIENTADORA FURG, 2021).

Essa organização costuma ser adotada durante o estágio obrigatório e, conforme coloca a orientadora de estágio do Curso da FURG, “[...] os tutores, eles são professores junto com a gente e também participam das discussões de organização e elaboração da disciplina”. (ORIENTADORA FURG, 2021).

Além do processo seletivo dos professores bolsistas na Pedagogia EaD da FURG, assim como nos demais Cursos analisados, os professores tutores passam por uma formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação a Distância, esta formação mais geral está voltada para as atividades próprias da tutoria. Essa formação acontece por meio de uma plataforma institucional em que ocorre a interação entre os tutores da instituição de uma forma geral. Há também a formação específica do Curso de Pedagogia a Distância, que acontece de forma orgânica com encontros e reuniões periódicas entre os professores do estágio.

Estas formações e reuniões geralmente tem um agendamento semanal fixo e ocorrem presencialmente na sede da universidade, nestas a dinâmica e elaboração das disciplinas e do estágio são pensadas e organizadas por todas as professoras que participam do estágio. (ORIENTADORA FURG, 2021).

Por sua vez, o estágio obrigatório no *Curso de Pedagogia EaD da UNIPAMPA* também é acompanhado por uma equipe docente selecionada por edital de seleção pública sob uma coordenação geral dos estágios realizada por uma professora da instituição. A coordenadora, além das suas atribuições de orientar e organizar os trabalhos voltados para o desenvolvimento e acompanhamento do estágio, também exerce a função de professora orientadora de estágio. De acordo com o Projeto Pedagógico deste Curso:

As atividades de estágios são acompanhadas pelo professor orientador através da plataforma Moodle, do supervisor de estágio na escola e dos tutores presenciais no auxílio nas relações institucionais. [...] Os professores são responsáveis pela elaboração de diferentes materiais didáticos contando com o suporte da equipe multidisciplinar da DEAD. Os tutores à distância, além de acompanharem toda a realização do trabalho com orientações específicas aos estudantes de cada atividade proposta, com feedback das avaliações à distância trabalham em conjunto com o professor no planejamento de tais atividades. (PPC UNIPAMPA, 2019, p. 54).

Como de praxe, e de acordo com as prerrogativas da UAB/CAPES, a partir do segundo semestre do ano de 2019 todo e qualquer professor para atuar nos cursos a distância participante deste sistema, conforme orientação da portaria 102/2019 que regulamenta o Art. 7º da Portaria CAPES nº 183, de 21 de outubro de 2016, tiveram que participar de processo seletivo com vistas à concessão das bolsas UAB criadas pela Lei nº11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Por sua vez, o funcionamento do processo seletivo é regulamentado pelo Regimento Geral da Universidade e pelas normativas específicas do Sistema UAB.

O Curso de Pedagogia EaD da UNIPAMPA promoveu, em 2021, um processo seletivo específico para complementar as vagas docentes para orientação do Estágio Obrigatório e do Trabalho de Conclusão de Curso que se dão de forma correlata e concomitante. Como o Curso está sendo oferecido em sete municípios, ao todo são sete equipes docentes sob a coordenação geral de uma professora da universidade selecionada e designada especificamente para esta função. Em alguns Polos o Curso ainda conta com a contratação e a atuação dos professores tutores presenciais selecionados nos polos onde o Curso é oferecido, e esses tutores que são professores das redes de ensino local. Ocorre de alguns polos não contarem com esses professores nas suas equipes, mas o Curso da UNIPAMPA tenta preservá-los por entender a importância e a necessidade desta atuação em determinados locais e turmas, bem como por ainda contarem com cotas de bolsas que podem destinar a este tipo de contratação. No entanto, a composição das equipes pode sofrer alterações conforme as necessidades da turma e do número de estagiários em cada polo. De um modo geral, mantém-se a configuração das equipes

docentes descrita anteriormente para atuarem junto aos estágios, preservados os requisitos para o preenchimento das vagas.

Ao se referir aos professores orientadores, a professora responsável pelo estágio diz que se trata de profissionais licenciados com larga experiência docente, principalmente na educação básica, com vinculação com as redes de ensino.

Todos têm formação e muita experiência. Trabalham há anos com Educação Infantil e os Anos Iniciais. São muito dedicadas, já tem o traquejo com a EaD. Elas se viram! E são ótimas! Passam pela seleção, com o currículo que representa o trabalho que desenvolvem. [...] Tem que ser profissional e de boas relações profissionais, ter uma caminhada. (ORIENTADORA UNIPAMPA, 2021).

Desta maneira, é possível perceber que além dos requisitos formais relativos ao currículo estes professores precisam ter um perfil de atuação que

[...] exige algumas características que não estão relacionadas apenas com uma competência objetiva. São aspectos relacionados ao relacionamento interpessoal e a compreensão de educação que cada indivíduo constrói internamente. Não basta apenas um discurso motivador e uma proposta de trabalho enfocando a construção do conhecimento de forma conjunta com o aluno. É fundamental que este professor adquira ou desenvolva habilidades de relacionamento interpessoal que valorize um processo de formação flexível, com abertura para o diálogo e negociação constantes durante a aprendizagem. (CARVALHO, 2007, p. 7).

Os aspectos trazidos por Carvalho (2007), no meu entendimento, certamente constituem a docência na educação a distância e precisam ser levados em consideração ao se olhar para o fazer docente na EaD. Trata-se de um processo que envolve a formação de seus sujeitos de forma contínua e contextualizada de acordo com cada um dos momentos dos estágios nos Cursos de Pedagogia EaD da UFSM, da FURG da UNIPAMPA. Neste sentido, a instituição oferece frequentemente capacitações gerais, via ambiente virtual institucional e formações específicas do Curso que ocorrem semanalmente com o conjunto dos professores que trabalham com os estágios e entre os membros de cada uma das equipes docentes.

Outro aspecto que ainda precisa ser colocado se refere à participação dos professores regentes das turmas de estágio, que nos três cursos analisados também acompanham o processo. Sua atuação começa nos contatos iniciais feitos pelos acadêmicos e pelo polo, passa pela participação em reuniões realizadas com os demais professores integrantes da equipe docente e pelo coordenador de estágio.

No caso da Pedagogia EaD da UFSM, as primeiras reuniões objetivam a apropriação da proposta pedagógica do estágio por parte destes professores. Na sequência, o professor regente acompanha todo o processo in loco e tem a sua participação consolidada pelo acompanhamento presencial diário na e pelas considerações avaliativas que tece no seu parecer e no

preenchimento da ficha avaliativa. A fala a seguir descreve como organizavam o envio das considerações dos regentes:

O professor regente, ele tem uma ficha de avaliação deste planejamento que a gente encaminha pra ele. Isso antes da pandemia, então a gente encaminhava uma ficha pra ele preencher, colocar num envelope lacrado para ser enviado ao polo. E aí depois recebíamos essa avaliação na universidade fazíamos a leitura das mesmas, dávamos um *feedback* e integrarmos a avaliação geral. Neste momento de pandemia é um pouco diferente, enviar diretamente para os professores do grupo via e-mail. (ORIENTADOR UFSM, 2021).

Portanto, estes professores precisam participar de reuniões preparatórias e de finalização do período de estágio, em que são debatidas as orientações que definem e regulam o caminho a ser seguido na sua realização e no seu desenvolvimento. Além destes momentos, a equipe docente também mantém contato constante com os professores regentes via um grupo de WhatsApp organizado especificamente para esta finalidade.

Em relação à capacitação das equipes docentes, foi possível constatar que além da capacitação voltada para uso das tecnologias e do AVEA oferecidas pelo NTE, as equipes docentes participam de processos formativos específicos para a atuação em diferentes frentes, disciplinas e módulos, bem como se inserem num processo contínuo de formação que se dá ao longo da sua atuação no Curso e no dia a dia da organização da dinâmica pedagógica do estágio. Segundo o professor que coordena e orienta atualmente os estágios, esse processo ocorre da seguinte maneira:

Agora no processo de qualificação, sim, o curso nos proporciona momentos de estudo e discussão que acontece no nosso próprio grupo. Geralmente quando a gente faz a organização da disciplina e geralmente são encontros quinzenais. Quando há uma demanda muito grande é a semanal, mas geralmente elas são quinzenais. É nesse momento que a gente, a coordenação, procura discutir algum texto e se envia algum material previamente para a equipe. Aí a gente já faz essa formação continuada entre nós mesmos a partir do que está sendo colocado para os alunos. O processo exige essa formação constante entre e dos pares. (ORIENTADOR UFSM, 2021).

Cabe ressaltar que mesmo antes da pandemia essas reuniões presenciais já vinham dando lugar às reuniões online/remotas que aos poucos foram prevalecendo e, em decorrência da Pandemia da Covid-19, acabaram ocorrendo exclusivamente de forma remota.

Uma questão relevante na análise foi que o fato de que em momentos e edições anteriores os Cursos contaram com a atuação dos professores tutores presenciais. Nesse sentido, foi apontado pela Pedagogia EaD da UFSM a saída de cena destes profissionais como uma perda significativa para o Curso.

Antes da pandemia e antes de não perdermos os presenciais... Antes da pandemia e com o tutor presencial, quando essa figura ainda atuava no Curso, era incumbência dele ir à escola de estágio. Esse era o combinado. Quando não se tinha mais o presencial os professores daqui iam às escolas fazer a supervisão e já faziam orientação presencial também. Antes a gente fazia esse acompanhamento remoto e

eles, o presenciais iam, in loco, à escola de cada aluno. (ORIENTADOR UFSM, 2021).

Assim como nos demais Cursos de Pedagogia EaD analisados, a diminuição nas cotas de bolsas da CAPES/UAB se deu em função da redução orçamentária determinada pela UAB/CAPES. Ocorre que muitas vezes, ao longo do convênio, foram feitas diversas alterações na política de distribuição de bolsas, o que refletiu diretamente no fazer docente. Conforme colocado pelo coordenador de estágio, essa redução pode influenciar o trabalho e até mesmo a qualidade do Curso.

Na prática, essa redução nas cotas de bolsas da UAB impossibilitou a contratação de um número reduzido de professores bolsistas e os cortes acabaram se direcionando aos professores tutores presenciais que exercem, entre outros, o papel de mediação e interação mais direta com as escolas e os professores regentes nas escolas campo, principalmente durante o desenvolvimento do estágio obrigatório.

“Na falta deste contato mais direto e presencial fez o Curso recorrer ao apoio dos Coordenadores de Polo e dos Assistentes à Docência” (ORIENTADOR UFSM, 2021). Estes profissionais atuam junto aos polos, sendo que o Assistente à Docência atende diversos cursos ofertados no polo, desempenhando múltiplas funções, principalmente as mais imediatas. Ainda assim, especificamente no caso da Pedagogia a Distância da UFSM, estes sempre contribuem de alguma maneira com o Curso, como por exemplo: acompanham e fazem a mediação no momento de escolha das escolas e das turmas para a realização do estágio, bem como buscam resgatar os acadêmicos que se dispersam ao longo do Curso. São profissionais que acabam exercendo múltiplas funções e sua atuação mesmo sendo mais genérica, muitas vezes se faz necessária para a relação mais direta com as escolas e para a troca de informações com as equipes e o Coordenador do Estágio, fortalecendo a relação entre escola e universidade.

Neste sentido e para além do cumprimento das formalidades o desenvolvimento do estágio é considerado como momento educativo em que se articulam aspectos teóricos práticos imprescindíveis à formação inicial de professores para a educação básica. Principalmente quando se trata da Educação a Distância, em que o estágio obrigatório tem grande alcance e abrange uma diversidade de escolas ainda maior, o que exige um incremento tanto da atuação da escola como do professor regente, já que estes são sujeitos chave que compartilham com os estagiários o palco onde a formação e o exercício profissional docente efetivamente acontecem.

De forma semelhante nos Cursos de Pedagogia EaD da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA, a atuação junto ao estágio tem implicações diferenciadas em relação ao trabalho dos demais componentes curriculares, exigindo que o fazer docente acabe tendo que ser

compartilhado na e entre as equipes. Assim, cada um dos professores participa e colabora no processo desde sua elaboração, passando pelo seu desenvolvimento até a finalização das atividades de estágio. Conforme prevê o Curso de Pedagogia EaD da FURG “os docentes poderão assumir papéis diversificados, porém interdependentes” (PPC FURG, 2016, p. 52). Em grande parte, o trabalho de orientação desenvolvido pelos professores bolsistas se iguala ao trabalho dos demais professores da universidade, trazendo organicidade e qualidade à proposta de ensino empregada no e durante o estágio obrigatório.

O Curso está na sua quarta edição e conta com 04 (quatro) equipes que atendem as 04 (quarto) turmas, ou seja, uma equipe docente para cada um dos polos. Nestas pode ocorrer o remanejo dos professores tutores em função do número de estagiários em cada polo, o que por vezes influi na organização do fazer docente no período do estágio obrigatório.

Nas suas edições anteriores o Curso contou também com a participação dos professores tutores presenciais para a realização do estágio obrigatório, o que atualmente não ocorre mais. Para exercer a função de tutor presencial era preciso ser licenciado em Pedagogia, atuar nas redes de ensino locais, ter experiência mínima de um ano no magistério e passar por processo de seleção público promovido pela instituição em parceria com o Polo UAB. Conforme foi possível constatar, estes professores exerciam uma função importante no Curso e mantinham uma relação mais direta com a turma no “sentido de que os acadêmicos se mantivessem ativos no processo de desenvolvimento de sua aprendizagem, bem como auxiliavam no acompanhamento e na orientação das questões referentes ao Curso nos polos” (ORIENTADORA FURG, 2021).

A partir da terceira (3^a) oferta do Curso houve corte de verbas e diminuição das cotas de bolsas da UAB/CAPES, a exemplo do que aconteceu com os demais cursos analisados. Isto fez com que a Coordenação UAB da instituição e Coordenadores de Cursos a Distância priorizassem as cotas de bolsas para contratação de professores tutores a distância e optassem pela não destinação deste tipo de bolsa a professores tutores presenciais. Tanto o corte orçamentário como a consequente diminuição nas cotas de bolsas, feita por determinação do governo federal via UAB e CAPES, interferiu de alguma maneira na organização do fazer docente, já que algumas funções, que até então poderiam ser exercidas pelos tutores presenciais, passaram a ser incorporadas e desenvolvidas pelos próprios professores da universidade e pelos professores tutores a distância do Curso, mesmo que sendo exercidas distantes do polo. Excepcionalmente, o coordenador do polo auxilia em alguma questão mais pontual sobre determinado estudante ou demanda que surja na turma. Mas a “mediação e interação com as escolas e preparação contínua sendo toda feita pela equipe docente que se articula para

encaminhar toda a preparação e a documentação do estágio obrigatório e, também, ir aos polos fazer a supervisão e orientação” (ORIENTADORA FURG, 2021).

A respeito do compartilhamento da proposta do estágio, o Curso procura fazer essa discussão o quanto antes com o campo. Portanto,

Logo de início nós fazemos uma reunião com as escolas por Web ou presencial, eu lembro de uma oferta ser presencial e a outra por web, e aí conversamos com os diretores das escolas ou os representantes das escolas explicando como é a proposta de estágio. Explicamos como será a supervisão e a forma como contamos, também, com o apoio da professora regente. (ORIENTADORA FURG, 2021).

Esse envolvimento e participação são fundamentais para o estágio, visto que interagem cotidianamente com os estagiários nas escolas, o que também exige que estes professores se apropriem dos objetivos, da proposta, das dinâmicas e da avaliação do estágio. Cabe ressaltar que, assim como as professoras orientadoras, as regentes também são responsáveis pelas questões relativas aos trâmites e cumprimento das formalidades que asseguram e amparam legalmente os acadêmicos nos momentos em que estes estão nas escolas. Quanto às documentações, a instituição e o Curso disponibilizam em seus sites modelos e orientações para preenchimento. Essa parceria de trabalho tem sido fundamental no desenvolvimento e realização do estágio.

No que refere ao trabalho desenvolvido pelas equipes docentes de estágio na Pedagogia EaD da UNIPAMPA, foi possível constatar que este, assim como nos demais cursos de Pedagogia EaD aqui analisados, se dá de forma partilhada e orgânica em que todos os professores participam de diferentes formas e abrangências.

Eu tenho colegas ali que já trabalham com a educação infantil há “mil anos”, então vai ser ótimo porque a gente vai só contribuindo. Então, todas as ideias, assim, que a gente tem se juntam... Como eu te disse: eu não tiro nada da minha cabeça... Então vai ser o professor, mais as tutoras e ainda as presenciais nos polos que no estágio dão mais assistência. Já vamos aguardar se volta às aulas presenciais e se sim teremos ainda a volta do supervisor da escola, professor da escola, da turma. (ORIENTADORA UNIPAMPA, 2021).

Sendo assim, diante da análise realizada a partir dos dados produzidos foi possível verificar que o trabalho desenvolvido pelas equipes docentes de estágio neste Curso, assim como nos demais cursos de Pedagogia EaD analisados, se dá de forma compartilhada e colaborativa. Cabe ressaltar que, no primeiro semestre de 2021, o Curso de Pedagogia EaD da UNIPAMPA em parceria com o da FURG promoveu um Webnário⁴⁰ onde houve a troca de relatos de experiência sobre o desenvolvimento do estágio remoto nestes cursos. Iniciativa que

⁴⁰ Webnário: Mostra de produtos midiáticos com alunos da Pedagogia EaD UNIPAMPA e da FURG. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=DECVbD3JZk>, acessado em 01/09/2021.

demonstra a articulação demandada pelo processo de organização e reflexão em torno do estágio obrigatório, principalmente, durante a Pandemia da Covid-19 que se apresentou como desafio inclusive os Cursos EaD, o que reforça a ideia de colaboração entre as partes e a articulação existente entre os professores fazendo com que se faça referência a estes profissionais como professores sejam estes da universidade, da escola básica e ou tutores da UAB/CAPES.

Um tutor, com participação efetiva no processo de avaliação e construção dos conteúdos, torna-se um elemento fundamental para o sucesso de qualquer curso a distância, pois cabe a ele observar e entender como o aluno aprende, criando estratégias de aprendizagem significativas para o aluno. (CARVALHO, 2007, p. 8).

Ao atuar ativamente no processo de formação como um todo, estes professores estabelecem relações e estratégias de ensino importantes para a realização dos estágios nesta modalidade. Isto porque, como afirma Maria Isabel Cunha, “o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 2004, p. 530).

As atribuições e a atuação docente no contexto destes Cursos de Pedagogia EaD analisados parecem se complementar, imprimindo uma organicidade peculiar à orientação do estágio obrigatório ao fazer docente nos moldes propostos. Para tanto, “Como em qualquer outro tipo de atividade profissional, os professores, devem ter os conhecimentos e habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções” (ZABALZA, 2014, p. 108). Assim, ao criar e mediar propostas que atendam às necessidades e interesses da formação inicial de professores, estes mobilizam seus saberes para estimular os estudantes a lidar com diferentes situações de ensino e aprendizagem de forma cooperativa, dinâmica e interativa, a partir do conteúdo decorrente da concretude escolar.

Desta forma, reforço o quanto este processo que envolve elaboração, orientação, acompanhamento e avaliação do estágio obrigatório precisa estar em sintonia, uma vez que estas ações são realizadas de forma conjunta pela equipe docente. A professora Maria Luiza Belloni (2012) vai dizer que “a característica principal do ensino a distância é a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva” (BELLONI, 2012, p. 87).

Sendo assim, fica evidente que os Cursos de Pedagogia EaD abordados neste estudo se dedicam e investem em processos formativos orgânicos no sentido de efetivar seus projetos de curso e de estágio obrigatório. Portanto, os momentos de elaboração e discussão das propostas pedagógicas, assim como as reuniões e as interações entre os professores, são espaços de extrema importância que sustentam a construção das propostas a serem desenvolvidas nos estágios obrigatórios.

Na sequência proponho uma reflexão e problematizo as potencialidades da relação entre Escola e universidade nos três Cursos de Pedagogia EaD analisados.

5.5 Escola e Universidade: potencialidades desta relação no estágio obrigatório dos Cursos de Pedagogia EaD da UFSM, da FURG, e da UNIPAMPA

Início esta seção fazendo alguns apontamentos em torno da relação estabelecida no campo pedagógico entre o Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFSM e as escolas onde ocorre o estágio obrigatório. A atual oferta deste Curso, 2028/2021, abarca seis (06) turmas em seis (06) diferentes polos que abrangem sujeitos de outros municípios ao redor da Região Noroeste do Estado do RS e a Região Metropolitana de Porto Alegre. Isto coloca a universidade em contato com diversas e diferentes realidades e contextos escolares, principalmente durante a realização do estágio obrigatório, em que se intensifica a presença dos acadêmicos e dos professores nas escolas. Essa relação tem se constituído por meio de uma parceria bastante consolidada entre o campo de estágio e o Curso constituído em decorrência do longo período de convênio com o sistema UAB, bem como por exigência da natureza deste componente curricular, que pressupõe a participação das escolas como parte imprescindível na e da realização do estágio.

A escolha das escolas fica ao encargo dos acadêmicos em sistema de colaboração com os polos, já que a relação constituída via convênio com a UAB já é bastante conhecida localmente.

Esse processo de escolha e aceitação é uma coisa que eles [os estagiários] fazem sem a nossa presença e sem o nosso acompanhamento direto. [...] é algo que eles procuram e articulam na cidade deles onde vão estagiar e em que turma. Depois formalizamos com as escolas a assinatura do termo que atualmente é feita online pela plataforma da universidade. Mas a seleção das escolas é tranquila e tendem sempre a colaborar. Valorizam muito a presença da gente e da UFSM nos polos e nas escolas. Como tem esse convênio com a universidade e a UAB, muitos conhecem os estudantes da Pedagogia. As escolas têm clareza da importância dessa relação. (ORIENTADOR UFSM, 2021).

Portanto, a presença e participação da escola campo de estágio é um valioso espaço de formação e validação do estágio como componente curricular obrigatório na formação inicial de professores. Em outras palavras, a relação entre escola e universidade neste sentido é imprescindível para a efetivação do estágio na educação a distância. Isto foi preservado até mesmo no momento da Pandemia da Covid-19, em que o estágio presencial ocorreu de outra forma que não a presencial, mas não deixou de manter o envolvimento e participação dos professores das escolas. Para isso, o Curso fez os devidos contatos com:

[...] as coordenações do polo que selecionaram professores da rede municipal ou estadual. Professores do contato deles para fazer uma avaliação dessa sequência didática conforme o nível escolhido pelos alunos. Porque a nossa preocupação é que houvesse e não se perdesse essa interlocução da universidade com a escola. Então pensando nisso nós elaboramos essa estratégia dos professores da rede que os Polos indicaram e que fariam essa análise da sequência didática e elaborando um parecer dando sua análise. [...] Aí eles elaboraram um parecer e nos enviaram via e-mail. (ORIENTADOR UFSM, 2021).

Esta articulação demonstra o envolvimento das partes e a relevância do campo neste processo. No caso do CLPD da UFSM foi possível perceber que o mesmo conta com a participação das coordenações dos polos mediando alguns encaminhamentos tanto com as redes de ensino como com as escolas. Isto não desqualifica o processo e ainda trabalha na perspectiva de que o polo da UAB dê apoio para que as atividades sejam realizadas da melhor possível.

A distância sempre exige uma elaboração e construção diferenciada, uma forma de apresentar, de propor, de construir... Não é como estar no local, numa aula presencial. Então a mediação via as tecnologias é constante e intrínseca ao trabalho do professor na EaD. (ORIENTADOR UFSM, 2021).

A interação entre os sujeitos se intensifica na medida em que as atividades e a orientação do estágio obrigatório vão se constituindo a partir de diferentes dimensões, espaços e olhares. Cabe ainda destacar que o tipo de envolvimento e de atuação destes promove, em diferentes abrangências, a interlocução entre os acadêmicos e a escola, questão necessária e fundamental à realização do estágio.

Por outro lado, a abrangência desta interlocução atinge outras proporções no momento em que traz, como objeto de estudo, a realidade concreta dos diversos contextos e diferentes culturas escolares para o centro da formação.

A realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. (FREIRE, 1990, p. 26).

Para Paulo Freire (1990), a leitura da realidade não é a simples constatação de fatos nem tão pouco o simples esforço intelectual que uns fazem individualmente e transmitam a outros, o que diz respeito a uma construção coletiva, realizada com a multiplicidade das visões daqueles que a vivem e dela participam. Nesse sentido é importante dizer que a formação de professores nessa modalidade de ensino se dá distante da sede da universidade onde parte do Curso funciona, mas o processo efetivo das atividades e tarefas do estágio obrigatório se dá nos polos e nas escolas de forma presencial. Ressalto ainda que os acadêmicos fazem parte do contexto sociocultural no qual as escolas seu futuro campo de atuação profissional estão inseridas e, assim, não deixam de centrar o seu processo formativo na realidade e na concretude escolar

local da qual também fazem parte e interagem de alguma forma desde o início da sua escolarização, e agora na sua formação profissional.

Nesta mesma direção, a ampliação das relações estabelecidas entre a universidade e a realidade das escolas faz com que a concretude escolar, especialmente durante o estágio, se afirme como conteúdo central da formação inicial de professores ao mesmo tempo em que coloca estas relações como um novo patamar ontológico de problematização e discussão do atendimento das demandas regionais de educação. Trata-se de uma parceria iniciada com o convênio formal da UAB e efetivada tanto via a atuação dos professores das redes básicas de ensino no Curso como pela inserção dos acadêmicos nas escolas, principalmente por meio do estágio obrigatório, criando um importante movimento formativo de colaboração que dialoga com a realidade escolar de diversas regiões do Estado do Rio Grande do Sul.

Já no Curso de Pedagogia a Distância da FURG, a presença da pesquisa e o fato desta permear o processo de formação do início do Curso até a realização do estágio obrigatório, demonstra com mais intensidade a amplitude da inserção e da relação que a universidade vem construindo com as escolas e redes de ensino das regiões nas quais atua e participa. Este movimento, intensifica e qualifica a relação entre escola e universidade de forma significativa e gera outras demandas formativas que implicam diretamente no estreitamento dos laços institucionais, bem como no conhecimento construído em torno das realidades escolares e educativas com as quais a instituição e seus sujeitos, por meio das atividades do Curso, interagem.

Neste sentido, a orientadora de estágio da Pedagogia EaD da FURG coloca o quanto é importante que a escola esteja envolvida no processo.

Quando nós organizamos os estágios, uma das coisas que a gente sempre acha muito importante nessa relação da universidade com a escola é o nosso contato direto com a escola. Pois isso que, também, fazemos questão de fazer a orientação de estágio na escola. [...] Quando a gente vai à escola fazer a supervisão do estágio, a gente sempre tem que selecionar um momento de conversa com os professores, com a direção [...] para conversar sobre como está sendo esse processo de formação. E eles acabam passando também as demandas que a escola está tendo. Então, de certa forma, é um pouco formativo esse processo também pra escola quando nós vamos fazer a supervisões de estágio. (ORIENTADORA FURG, 2021).

Além dos contatos que são mantidos constantemente com as escolas e com os professores regentes durante a realização dos estágios, há a compreensão acerca da importância da participação e consideração destes sujeitos, o que potencializa o processo como um todo e intensifica o envolvimento e a relação entre as partes. Embora não seja claramente estabelecida uma proposta de formação voltada especificamente aos professores regentes, a participação e envolvimento destes parece não se restringir ao cumprimento das formalidades legais, e sim

demonstra grande preocupação do Curso em relação ao envolvimento e participação destes atores no e com o desenvolvimento dos estágios.

O curso entende que a delimitação do número de turmas por oferta é um aspecto bastante relevante, pois preserva a sua capacidade de atender qualificadamente as turmas, principalmente durante o estágio obrigatório. “Na FURG nós temos um limite de quatro polos por curso, de quatro a cinco polos. Na Pedagogia sempre são no máximo quatro polos” (ORIENTADORA FURG, 2021). Segundo a orientadora, isso tem criado maiores possibilidades de qualificar a aproximação da universidade com as escolas e a comunidade local, bem como contribui significativamente para a qualificação do processo formativo como um todo por abranger aspectos que estão interligados numa trama de relações e atividades desenvolvidas pelo Curso.

Na sua quarta edição (2018-2021), o Curso atende prioritariamente três (03) turmas em diferentes municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre e um (01) município da Região Sul do Estado do RS.

Tais encaminhamentos, facilitam a realização e o desenvolvimento do estágio obrigatório, que se qualifica no momento que propõem um processo que prioriza a pesquisa integrada com o ensino como princípio educativo da formação inicial de professores. Ao intensificar a parceria nestes moldes, o Curso atinge outro patamar formativo que promove experiências de pesquisa com docência e, por consequência, contribuição comunitária.

Essa proposição vai ao encontro do que os professores Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) demonstram em relação à importância do estágio estar “vinculado à pesquisa para que o professor inicie a legitimação de sua identidade docente a partir de um olhar reflexivo sobre o seu contexto, pois dessa forma ele dá início à busca por sua autonomia profissional/intelectual” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 240). Portanto, a indicação de que a aproximação com as escolas ocorra desde o início da formação se efetiva no momento em que os acadêmicos se aproximam dessas escolas.

A escolha da escola, isso tudo é atribuição dos professores da disciplina. Nós vamos às Secretarias de Educação, fazemos os acordos sobre as escolas onde seriam realizados os estágios. Geralmente fazemos uma lista de interesses dos alunos. Primeiro vemos quais escolas que eles gostariam de se inserir, muitos já são profissionais da escola. Então nós vamos às Secretarias de Educação, levamos aquela lista, vimos alguns casos específicos que tinham que ter liberação de carga horária dos estudantes pra realizar as interações e o estágio. Depois nós fazemos o contato com as escolas e marcamos as reuniões com as escolas. (ORIENTADORA FURG, 2021).

Toda a mobilização e articulação com as escolas e as secretarias de educação são realizadas pessoalmente pelas professoras responsáveis pelo estágio obrigatório nas escolas.

Esta relação com a escola é essencial. Quando nós organizamos os estágios, uma das coisas que a gente sempre considera muito importante nessa relação da universidade com a escola é o nosso contato direto com a escola, por isso que fazemos questão de fazer os contatos pessoalmente. (ORIENTADORA FURG, 2021).

Ao assumir a postura de fazer a articulação diretamente com as redes de ensino e as escolas, o Curso fortalece a relação com elas, o que faz com estas se mostrem bastante abertas e participativas à realização das atividades do Curso. Essa parceria estabelecida com as redes e as escolas se refere, também, à atuação dos professores do Curso em outras abrangências que não apenas as do estágio. A fala da professora orientadora de estágio demonstra claramente como isto ocorre:

Então eu conheci todas as escolas do ensino fundamental, dos anos iniciais e mais as escolas de educação infantil. Como nesse município não são muitas, então são todas mesmo que a gente conseguia transitar na cidade. E isso criava uma ótima relação com a universidade porque eu lembro depois de ser chamada pra muitas formações nessas escolas. Principalmente depois de ter feito as visitas de estágio. São Lourenço do Sul, como é uma cidade mais próxima, eu fiz muitas formações de ir de novo à escola, fazer formação com professores, estabelecemos uma boa relação com a Secretaria Municipal. (ORIENTADORA FURG, 2021).

Além de qualificar e fortalecer as relações do Curso com o campo, também amplia a sua atuação ao se envolverem nas dinâmicas formativas próprias das escolas. Cabe destacar que o fato de permitirem que os acadêmicos realizem as atividades em escolas de municípios vizinhos também potencializa consideravelmente o conhecimento gerado sobre o contexto escolar de diversas outras regiões com as quais os acadêmicos e os professores acabam se envolvendo e conhecendo.

Por sua vez, o Curso de Pedagogia a Distância da UNIPAMPA, a partir de março de 2018, ofertou turmas em sete (07) polos distribuídos em diversas partes do Estado do Rio Grande do Sul e, portanto, mantém relações com uma gama maior de contextos e culturas escolares distantes e distintas da sede da universidade que oferta o Curso, Campus Jaguarão, que se localiza no extremo sul do Estado do RS. Além disso, sua abrangência de atuação ultrapassa os limites municipais do polo UAB e envolve também a realidade escolar do entorno destes sete municípios que, segundo o programa, são considerados polos. Ou seja, municípios de porte médio que se destacam dentre os demais núcleos urbanos em uma determinada região e que exercem influência no seu entorno com respeito a diversos aspectos e, neste caso principalmente, em relação à educação.

Como este Curso prevê que a aproximação com a escola campo ocorra por meio do estágio obrigatório desde os primeiros semestres, o Curso acaba por intensificar a presença e interação dos acadêmicos com as escolas campo de estágio. Desta forma,

[...] todo estudante nosso, pra ter qualquer vínculo com esses estágios obrigatórios ou com alguma escola, esta escola precisa ter convênio com a UNIPAMPA. Então, o que acontece?! Escolas da esfera particular precisam fazer este contrato diretamente com a UNIPAMPA. Existe todo um protocolo para firmar esse convênio entre essas duas instituições. Por sua vez, as municipais, o convênio é feito com a Prefeitura e a Secretaria Municipal de Educação, aí o que acontece?! A partir do momento em que a Prefeitura tem o convênio com a UNIPAMPA, todas as escolas do município estão dentro deste convênio e as escolas do estado já têm esse contrato “vitalício”, ou seja, está ok! (ORIENTADORA UNIPAMPA, 2021).

Portanto, conforme os convênios sejam estabelecidos, a inserção e a articulação com o campo ocorrem de forma dinâmica, e ao fazerem suas próprias escolhas os acadêmicos buscam escolas de suas referências e proximidade, o que contribui para o processo com um todo. Conforme dito pela coordenação do estágio, as equipes trabalham no sentido de firmar os convênios para que

[...] os estudantes possam trabalhar no município deles, [...] trabalhar dentro do município deles. Porque tem muita gente que já conhece as escolas, já trabalha no seu município, entende? Isto é importante, essa relação com a escola no processo de formação de professores como pensamos, como queremos. (ORIENTADORA UNIPAMPA, 2021).

Esta prerrogativa dos acadêmicos fazerem a escolha das escolas a partir das relações que estabelecem com as escolas de seu município parece ser um aspecto importante para o desenvolvimento dos estágios, bem como vai ao encontro de objetivos como o de centrar a formação a partir da realidade escolar da qual estes sujeitos em formação fazem parte e/ou participam. Sendo assim, o desenvolvimento do estágio estabelece

[...] vínculos de responsabilidade social da Universidade e do Curso junto aos sistemas de ensino e/ou instituições que veiculam situações de ensino e de aprendizagem em seus ambientes, tornando-se fontes de compreensão e atuação do profissional egresso do curso. (PPC UNIPAMPA, 2019, p. 50).

Da mesma forma como ocorre nos demais cursos de Pedagogia EaD analisados, os contatos e as articulações com as escolas e professores regentes são estabelecidos logo de início, conforme previsto para o desenvolvimento das atividades relativas aos estágios nas escolas. Segundo coloca a professora do Curso: “A gente faz os planos a partir deste diálogo com as escolas e as professoras. Eles estão produzindo os seus materiais e mantendo contato com as professoras das escolas constantemente” (ORIENTADORA UNIPAMPA, 2021).

A partir de então a interlocução com o campo se intensifica, o que requer maior envolvimento destes professores e pressupõe a constituição de uma parceria bastante consistente, já que os professores participam diretamente da supervisão e posterior avaliação do estágio obrigatório. “Então a preparação para o estágio vai ser esta, para atividades no presencial [...] e com a supervisão dos professores regentes das turmas, os supervisores. Tem sido assim desde o início” (ORIENTADORA UNIPAMPA, 2021).

Por sua vez, essa articulação requer que os professores das escolas se apropriem das propostas de estágio apresentadas nos seus diversos formatos ao longo do Curso. Para isto os professores responsáveis precisam trabalhar de forma compartilhada com os professores regentes no sentido de realizar reuniões e conversas para socializar e discutir os propósitos e objetivos deste componente curricular com o campo. “O nosso processo é contínuo. O que é um processo contínuo? É um processo que vai se formando ao longo da componente” (ORIENTADORA UNIPAMPA, 2021). Nestes moldes o estágio obrigatório mantém uma regularidade interativa com as escolas e demais espaços educativos campo de estágio ao longo do Curso, ampliando e fortalecendo a parceria e a relação entre Escola e Universidade.

O Curso indica e orienta que a realização do estágio envolva e enfatize “[...] a atitude investigativa que o aluno deverá desenvolver pesquisando, analisando, refletindo e registrando dados a partir de sua atuação nos ambientes educativos no âmbito da pesquisa” (PPC UNIPAMPA, 2019, p. 51). Neste sentido, foi possível perceber que a pesquisa perpassa a formação e se efetiva, principalmente, via as atividades realizadas com e nas escolas, para então estabelecer e fortalecer laços em prol da constituição de uma parceria consistente. Tanto em termos legais como pedagógicos, a participação da escola é imprescindível à realização, desenvolvimento e cumprimento do estágio obrigatório nos Cursos analisados.

5.6 Estágio Remoto em tempos de Pandemia: desafios e propostas dos Cursos de Pedagogia EaD

“Quem me dera ao menos uma vez que o mais simples fosse visto como o mais importante, mas nos deram espelhos e vimos o mundo doente.”
Renato Russo

Durante os anos de 2020, 2021 e ainda hoje, em 2022, o planeta foi atingido por uma das maiores pandemias vividas até então, a de Covid-19 (Corona vírus). De lá para cá o mundo tem enfrentado diversas restrições para conter seu avanço, e no âmbito educacional a suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino foi uma das primeiras medidas a serem adotadas. Isto fez com que as instituições de ensino, de um modo geral, restringissem suas atividades presenciais e as realizassem de forma remota durante praticamente todos os dois últimos anos letivos. No Estado do RS as atividades e aulas presenciais só foram retomadas, aos poucos, a partir de outubro de 2021. Mesmo assim houve idas e vindas e algumas atividades presenciais só se efetivaram agora em 2022. Sendo assim e, por ocasião de toda essa situação, julguei importante deixar registrado, embora não previsto no projeto de pesquisa ao qual

submeti a qualificação, como os três Cursos de Pedagogia EaD analisados neste estudo enfrentaram e lidaram com essa situação excepcional que atingiu o planeta como um todo.

Essa suspensão das atividades presenciais ocorreu de forma semelhante nas universidades federais, principalmente em relação aos estágios obrigatórios que deveriam ocorrer presencialmente nas escolas e não puderam ser realizados da forma como estavam previstos e ou vinham ocorrendo anteriormente. No entanto, o que inicialmente parecia impossível de ser realizado, aos poucos foi sendo ajustado e remodelado para ocorrer de forma remota, e com os estágios obrigatórios dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância analisados nesta pesquisa não foi diferente.

No primeiro ano de Pandemia de Covid-19, visto que pouco ainda se sabia sobre o novo Corona vírus, foi preciso um tempo para processar e construir alternativas pertinentes para retomar as atividades de forma segura e consistente, academicamente falando. Neste sentido, tão logo foi liberada a realização das atividades remotas, as universidades e os Cursos de Pedagogia EaD organizaram suas propostas para o desenvolvimento do estágio obrigatório de forma condizente com a situação sanitária vivida mundialmente. Foi então que cada um dos cursos realizou atividades de estágio de forma remota. Todas elas se desenvolveram de maneira semelhante, mas cada um dos cursos apresentou algumas particularidades em suas propostas.

O Curso da UFSM, logo que adotou as medidas restritivas e diante das suas demandas, passou a pensar em alternativas para realização dos estágios obrigatórios, logo estas tomaram forma, foram amadurecidas, assumidas institucionalmente e regulamentadas por meio da Instrução Normativa nº. 03/2020/PROGRAD/UFSM, conforme segue:

Art. 12º A decisão sobre a continuidade dos estágios curriculares está sob a responsabilidade do professor orientador em consonância com os limites e possibilidades oferecidos pelo campo. Nesse sentido, com base nos artefatos legais e de posse da aprovação do Colegiado do Curso as atividades pedagógicas da disciplina de Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais foram redimensionadas, de forma a garantir a continuidade da sua realização por meio do ambiente MOODLE. Desta forma, por meio da atuação dos Supervisores e Tutores da disciplina de Estágio, foram realizados a prática de estudos de caso, envolvendo turmas específicas do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental (Classes de Alfabetização). (PPC UFSM, 2020).

Sendo assim, os acadêmicos do Curso de Pedagogia a Distância tiveram que analisar casos que lhes foram apresentados no sentido de compreender as especificidades de cada turma. A partir desta análise diagnóstica os estagiários/as iniciaram a construção de Planos de Estágios, que deviam levar em consideração “aspectos gerais da articulação das áreas do conhecimento por meio da definição dos conteúdos, das questões problematizadoras e estratégias pedagógicas de ensino” (PPC UFSM, 2020).

Nesta primeira fase os Planos de Estágio deveriam ser organizados a partir dos casos e situações simuladas pelos seus professores. Com os planos prontos, os estagiários passaram para uma segunda fase de estruturação do Planejamento de Estágio. Neste momento o Plano de Estágio deveria se constituir em sequências didáticas a serem desenvolvidas com os anos iniciais. Portanto, estes tiveram que estruturar suas estratégias pedagógicas, elaborar recursos didáticos, estudar os conteúdos para sistematizá-los na forma de atividades e refletir sobre o processo avaliativo hipoteticamente a ser aplicado.

Um aspecto importante foi que o Curso da UFSM, como forma de manutenção do campo de estágio e interação com ele, propôs que o material elaborado pelos estagiários/as fosse enviado para uma banca pedagógica. Além do olhar criterioso dos professores e tutores/as que orientaram a elaboração do planejamento, este foi avaliado por professores das Redes Municipais de Ensino. Estes analisaram os materiais produzidos e teceram suas considerações em torno deles no sentido de avaliar a consistência e a pertinência das propostas construídas (PPC UFSM, 2020).

Desta maneira, foi possível dar continuidade às atividades de estágio e preservar algumas características fundamentais deste componente curricular, ou seja, foi mantido o processo de análise e planejamento de atividades, bem como a relação com o campo, e manteve, de certa maneira, a atuação dos professores regentes. A proposta desta se diferenciou um pouco das demais no que diz respeito à sua execução. Enquanto na UFSM as propostas de estágio não foram desenvolvidas de forma remota nas escolas, nos demais cursos analisados, da FURG e da UNIPAMPA, a orientação foi que as atividades fossem construídas e estivessem voltadas para serem realizadas de forma remota.

No Curso de Pedagogia EaD da FURG o estágio se orientou pelas regulamentações institucionais e nacionais referentes este. Assim a FURG, por meio da Portaria nº 1086/2021, prorrogou novamente a suspensão das atividades acadêmicas e administrativas presenciais na universidade. Esta decisão foi baseada nas orientações do Comitê de Monitoramento do Corona vírus/FURG, relativas às condições sanitárias e em face a continuidade do contexto Pandêmico no Estado.

Desta forma, a proposta pedagógica para a realização do Estágio foi pensada dentro das possibilidades do momento e de forma remota utilizando o AVEA e outras plataformas para orientar a construção de atividades voltadas para a formação continuada de professores da escola básica e a partir de temáticas que deveriam ser organizadas em formato audiovisual a ser disponibilizado no YouTube.

Então, nós organizamos os dividindo em grupos e eles tinham que pensar um roteiro do vídeo, como se fosse um plano de aula; assim organizavam o roteiro do vídeo. Olhávamos e fazíamos uma devolução de todos os roteiros, às vezes, mais de uma vez também, até ficar um roteiro adequado, pensando na questão do cenário, pensando na questão do conteúdo e na forma de apresentação. Eles tinham que escrever toda fala que eles iam colocar no vídeo, pensar no tipo de atividade que eles iam propor e aí depois faziam uma gravação do vídeo, enviam o link do vídeo para a gente, botavam como não público dentro do YouTube e a gente fazia ali a análise do vídeo. Muitas vezes tivemos que pedir pra regravar. Então nós pedíamos pra regravar, eles regravavam ou editavam e, quando tivesse ok, eles tornavam o vídeo público dentro do seu canal do YouTube. (ORIENTADORA FURG, 2021).

Além de ter envolvido toda uma preparação específica para a produção audiovisual, o Curso buscou manter todos os processos e procedimentos previstos para a elaboração de um planejamento pedagógico de estágio que estivesse de acordo a um determinado conteúdo específico da Educação Infantil ou Anos Inicial da educação básica. Essas produções estavam voltadas tanto para do magistério como para crianças. A perspectiva é que os estagiários pudessem desenvolver seus planejamentos presencialmente, mas no decorrer do semestre, e com o avanço da pandemia, isso realmente não foi possível. De qualquer forma, a avaliação deste foi bastante positiva, conforme colocou uma das professoras orientadoras de estágio:

Então, eles tiveram que aprender a fazer esse processo, como é que é a postura, de como falar, de como organizar o que eles estão pensando para passar para a outra proposta. Eu vejo que foi uma dinâmica bem diferente de estágio, mas foi algo que gerou um aprendizado também muito interessante em termos de processo de constituição do professor, porque nesse momento estão no ensino remoto nas escolas, precisam entender como é que se dá essa dinâmica, de como produzir o material pra disponibilizar para os estudantes. Então, foi essa a proposta que nós fizemos de estágio nesse momento, que eles tivessem essa experiência de produzir material didático-pedagógico digital e que pudessem entender essa lógica, construir isso e compreender. (ORIENTADORA FURG, 2021).

Essa proposta de estágio foi compartilhada e discutida com Pedagogia a EaD da UNIPAMPA, que por sua vez promoveu, como mencionado anteriormente, o *Webnário⁴¹*: *Mostra de produtos midiáticos com alunos da Pedagogia EaD UNIPAMPA e da FURG* com a finalidade de fazer a troca de relatos de experiência em torno das propostas de estágio remoto desenvolvidas por estes dois cursos. Neste seminário online, os professores, os acadêmicos e egressos/as destes cursos discutiram questões em torno do estágio remoto e os Produtos Midiáticos elaborados durante a Pandemia.

O Curso de Pedagogia EaD da UNIPAMPA orientou a elaboração de sua proposta de estágio baseada na Norma Operacional nº 4/2020, que seguiu a Portaria nº 544/2020 do

⁴¹ Este evento se refere a um Seminário virtual, que buscou fazer uma discussão em torno o estágio remoto e fazer uma troca de relatos de experiência sobre este. O evento está disponível através do link: <https://www.youtube.com/watch?v=DEVCVbD3JZk> acessado em 01/09/2021. Há também aula disponível sobre a proposta de estágio remoto do Curso conforme segue: Aula Estágio I <https://www.youtube.com/watch?v=OlrUpwGGVAQ> e aula Estágio II <https://www.youtube.com/watch?v=XBy4Y5LCfFo>

Ministério da Educação (MEC), que liberou a realização remota dos estágios no ensino superior até o dia 31 de dezembro de 2021. Inicialmente o estágio começou com uma proposta que partiu da elaboração do plano que vinha sendo elaborado para ocorrer presencialmente e progressivamente, e este foi reformulando, diversificando o modo como o estágio deveria ocorrer. Inicialmente foi proposta a construção de Produtos Midiáticos que foram disponibilizados genericamente no YouTube para acesso público.

Já no estágio seguinte o Curso sentiu a necessidade de ampliar a mediação virtual com os professores das escolas e propôs que o estágio estabelecesse uma relação maior com determinada turma e escola, foi quando este propôs a realização de entrevistas com as professoras regentes das turmas. Por meio destas os estagiários/as recolheram informações e produziram dados que subsidiariam o planejamento dos Projetos de Estágio. A partir deste projeto de trabalho se construiu os Produtos midiáticos de acordo com as especificidades de cada turma. Na sequência, esses Produtos Midiáticos passaram a ser elaborados com mais interação com as escolas campo, com as professoras titulares e com as próprias crianças, bem como passaram a ser pensados e desenvolvidos numa sequência didática voltada para uma turma específica e, por sua vez, teve todo um desdobramento de atividades subsequentes. Portanto, a proposta de estágio inicia de uma forma, amadurece as versões anteriores que estavam voltadas apenas para a produção de Produtos Midiáticos e, agora, passa a propor toda uma sequência didática a partir do uso dos Produtos Midiáticos produzidos pelo próprio estagiário, especificamente para um determinado contexto escolar.

Neste sentido, foi possível perceber que há uma diferença nas propostas de um semestre para outro, onde a última versão apresentou a particularidade de que o estágio obrigatório fosse realizado em duplas. Em relação a isto a professora Magda Damiani e outros se posicionam que as

[...] pesquisas realizadas na Inglaterra que apresentam evidências de que professores que se ajudam mutuamente têm mais sucesso e as escolas em que esse tipo de professores atua são escolas mais inclusivas. Por meio destas ideias, acredito que duas professoras em uma mesma sala de aula, se ajudando mutuamente na resolução de problemas, podem realizar um estágio de sucesso, no qual, juntas, tenham a oportunidade de estarem construindo o seu próprio conhecimento e identidade profissional. (DAMIANI *et al*, 2002, p. 1).

Desta maneira, os estagiários puderam desenvolver um trabalho colaborativo importante para o processo de aprendizagem e para realização do estágio, que levou em consideração a interação entre os pares. Além disto, este Curso propôs que o plano e as atividades de estágio fossem elaborados a partir da interação remota com as escolas e de acordo com o contexto e possibilidades de cada turma parceira, bem como propôs que o plano fosse desenvolvido em

parceria remota com a professora titular da turma. O curso de Pedagogia EaD da UNIPAMPA inovou, também, ao propor que o Relatório de Estágio fosse elaborado e desenvolvido em formato audiovisual, aos moldes da proposta dos Produtos Midiáticos adotada pelo Curso, em vez de ser um documento escrito como nos cursos da UFSM e da FURG. No entanto, este “Relatório de Estágio” deveria ser elaborado de forma individual mesmo que o estágio tivesse sido realizado em dupla.

Para que esta proposta fosse desenvolvida foi necessário fazer todo um levantamento das escolas indicadas pelos estudantes e que disponibilizaram turmas em que as atividades remotas pudessem ser realizadas desta forma. Como dito, o Projeto de Estágio deveria ser construído em parceria com os professores titulares das turmas, de acordo com os conteúdos curriculares previstos para a turma, ou de forma complementar, desenvolvido em turno inverso com a mesma turma. A frequência estabelecida para o desenvolvimento das atividades foi de quatro aulas, ou seja, quatro atividades por turma, diferente do que ocorria de forma mais densa e intensa no estágio presencial.

Cabe colocar que a realização do estágio obrigatório na UNIPAMPA ocorreu a partir de outubro de 2021, logo que as atividades remotas foram autorizadas nacionalmente nas instituições federais. O Curso de Pedagogia EaD da UNIPAMPA foi o que, entre os demais cursos analisados, desenvolveu as atividades de estágio remotamente nas escolas campos. Isto possibilitou que os acadêmicos pudessem fazê-lo em turmas de escolas de outras regiões diferentes das do polo de sua vinculação, já que o mesmo ocorreria totalmente de forma remota, inclusive a sua orientação. Assim os professores mapearam escolas nos polos com as quais mantinham mais proximidade e afinidade acadêmica, pois se tratava de um momento bastante delicado que exigia a participação de profissionais que tivessem propriedade e envolvimento com esse Curso.

Tendo em vista o período em que o Estágio Obrigatório da UNIPAMPA foi realizado, com as escolas autorizadas a funcionar no ensino remoto, as atividades de estágio puderam se desenvolver de forma muito próxima ao que seria no presencial, realizando planos de aula e outras atividades relacionadas ao fazer docente em sala de aula. Cabe destacar também, que a construção da proposta da UNIPAMPA se valeu de momentos de discussão em torno das experiências desenvolvidas nos demais cursos, o que de certa maneira contribuiu para o amadurecimento da sua proposta de estágio. No caso dos estágios da FURG e UFSM que ocorreram na fase mais intensa da pandemia, com as escolas fechadas e não autorizadas ainda ao ensino remoto, não houve a mesma experiência da UNIPAMPA, o que dificultou a

possibilidade de se materializar uma interação com as escolas que ainda estavam em período de organização de suas atividades remotas.

Contudo, os cursos encontraram alguns limites para o desenvolvimento do estágio remoto. O primeiro deles está diretamente relacionado ao movimento de apropriação e desenvoltura em relação ao uso das tecnologias e ferramentas digitais empregadas na produção audiovisual e ao acesso à internet de boa qualidade. Foram várias dificuldades desta ordem enfrentadas pelos acadêmicos no período do estágio, principalmente por não terem acesso aos polos para utilizar os equipamentos adequados e recorrer ao auxílio especializado disponibilizado pelos Polos da UAB como anteriormente ocorria presencialmente no polo. Apesar dos cursos utilizarem muitos recursos tecnológicos e midiáticos, nem sempre estes são explorados e empregados de forma satisfatória pelos acadêmicos na realização de suas atividades curriculares.

Além de não terem acesso aos equipamentos adequados, a questão de uma conexão de internet de boa qualidade também dificultou o processo. O acesso à internet ainda é um fator limitante para os acadêmicos destes cursos, já que estes ocorrem em grande parte em municípios do interior que muitas vezes não dispõem de rede de internet adequada, e os serviços oferecidos nestas regiões ainda apresentam um custo alto.

Outro aspecto que apresentou certa tensão diz respeito ao suporte e auxílio técnico oferecido pelos Polos UAB. Com o fechamento dos polos, os acadêmicos não puderam utilizar a infraestrutura disponibilizada por eles, dificultando a realização das atividades de estágio já que não puderam fazer uso dos espaços, dos equipamentos e até mesmo da internet do polo. Olhando por este ângulo é possível perceber a importância e relevância dos Polos UAB no sentido de dar este tipo de suporte aos acadêmicos dos cursos EaD vinculados às universidades públicas e a Universidade Aberta do Brasil.

Tudo isto não inviabilizou a realização do estágio, mas muitas vezes fez com que se tivesse que enfrentar problemas desta ordem para efetivar a interação e a postagem dos materiais produzidos, principalmente neste momento em que toda e qualquer atividade acadêmica ocorria via internet. Isso fez com que a realização do estágio obrigatório de forma remota se tornasse um grande desafio enfrentado e vencido pelos diferentes sujeitos destes cursos.

Assim, no ano passado a pandemia era uma “novidade”. Eles (UFSM) não sabiam o que fazer. Nós (Curso) acabamos sendo pioneiros no Centro de Educação e na Universidade Federal de Santa Maria. Fomos o primeiro curso a começar a pensar sobre o que acontecia. A maioria das pessoas enlouquecidas, um corre para lá e pra cá. [...] Procuramos fazer a leitura das instruções normativas que se tinha no momento e a partir disso começamos a pensar o que fazer nesse processo. Então a gente foi o

primeiro curso a levar uma proposição daquilo que poderia ser feito para que os alunos não perdessem o semestre. Deu certo, mas foi um desafio e tanto. (ORIENTADOR UFSM, 2021).

Na pandemia não tínhamos suporte técnico. Nesse momento, também não, porque estamos todos trabalhando em Home Office, não estamos na universidade pra tentar resolver os problemas técnicos. Então, tínhamos essas dificuldades na realização desse estágio adaptado, mas eu acho que foi um aprendizado bem importante pra eles de entender o que é a produção do material digital. Foi desafiador! (ORIENTADORA FURG, 2021).

Então, uma coisa que eu percebi, assim que muitas coisas a gente (Curso) teve que correr atrás aqui [...] E isso nesse período pandêmico foi muito complicado. Mas a gente reorganizou o conteúdo, cronograma, trabalhou então com esses produtos midiáticos, fez essas adaptações para o ensino remoto, que eu acho que vai ser bacana pra eles. Também porque pode ser que um dia tenham que dar aula a distância e já terão certa experiência. Então, teve muito produto bacana sim! Então, pra elas foi um desafio, assim, crucial! (ORIENTADORA UNIPAMPA, 2021)

Portanto, de maneiras diferentes e respeitando os limites impostos pela pandemia, os cursos analisados apresentaram, de forma relevante, propostas de estágio remoto sem perder de vista o campo e os processos pedagógicos pertinentes a sua realização da melhor forma possível, bem como construíram propostas que incorporaram e acompanharam as exigências e demandas daquele momento.

6 CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS ESTÁGIOS OBRIGATÓRIOS: BUSCANDO UMA SÍNTESE NÃO CONCLUSIVA

“Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.”

Paulo Freire

Nesse momento apresento algumas considerações em relação aos estágios obrigatórios no âmbito dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA, instituições foco dessa investigação. Busco fazer algumas reflexões e sistematizações acerca das suas configurações, das suas propostas pedagógicas e suas formas de acompanhamento docente, bem como teço considerações em torno da relação entre escola e universidades estabelecidas nesses Cursos.

No tocante aos elementos estruturais e legais referentes ao estágio obrigatório nos Cursos da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA, foi possível constatar que todos eles atendem às especificações legais que regulamentam o estágio obrigatório. Os Projetos Pedagógicos destes Cursos, especificamente acerca do estágio obrigatório, apontam para os pressupostos normativos legais básicos e fundamentais que, por sua vez, estão de acordo com: a) a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; b) a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura; c) a Lei nº 11788, de 25/09/2008 que versa sobre o estágio em geral; d) a Resolução CNE/CES Nº 1, de 11 de março de 2016 que estabelece as Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância; e) o Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017; f) a Lei nº 9.394, de 1996; e g) os Referenciais de Qualidade para a Modalidade de Educação Superior a Distância no País.

Estes projetos também contemplam e atendem os aspectos relativos ao estágio obrigatório no que se refere: a) a composição de carga horária do estágio obrigatório estabelecida por lei que deve ser de no mínimo 400 horas; b) a especificação do estágio como uma atividade presencial que ocorre junto à escola básica sob a supervisão de um professor; c) o estabelecimento da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Gestão Escolar como as principais áreas de formação e atuação para o magistério; d) a orientação de que o estágio obrigatório ocorra já a partir do início da segunda metade do curso; e) o cumprimento das regulamentações e formalidades legais referentes ao estágio obrigatório. Diante do que vem sendo dito é possível perceber, assim como apontado no estudo de Elizabeth

Tolêdo, “que um Estágio na modalidade a distância tem características e exigências semelhantes ao Estágio no ensino presencial” (TOLÊDO, 2009, p. 5).

No entanto, e especificamente no caso da FURG e da UNIPAMPA, o estágio obrigatório está previsto na sua grade curricular para ocorrer desde o primeiro ano destes Cursos. Apontam ainda para o estágio como sendo um processo progressivo de inserção e de investigação na e da realidade escolar e contexto educativo. Até mesmo no caso da Pedagogia EaD da UFSM, que não prevê explicitamente que o estágio obrigatório ocorra ainda na primeira metade do Curso, mas sim a partir do sexto semestre, observa-se que há a preocupação de pautar as questões próprias do estágio por meio de outras disciplinas e a partir da segunda metade do Curso, conforme demonstrado pelo coordenador e orientador do estágio. Sendo assim, foi possível constatar que há a indicação de que as questões e encaminhamentos relativos ao estágio comecem a ser pautadas pelos seus professores por dentro de algumas disciplinas específicas, como por exemplo *Didática*⁴² e *Organização da Ação Pedagógica*⁴³, que antecedem a preparação e a realização do estágio. Essa indicação se estende às ações e às interações dos professores em outros componentes curriculares ao longo do Curso, principalmente naquelas que visam à integração disciplinar de modo que as questões referentes ao estágio dialoguem

⁴² **Programa de disciplina de graduação:** *DIDÁTICA - EAD* Carga Horária 60 Créditos 4 Dados da Disciplina Código: EAD1046 Didática. **Objetivos:** Compreender a Didática no âmbito da Pedagogia e das práticas educativas. Refletir sobre as novas tendências, teorias, pesquisa na educação, Didática e sua fundamentação, visando um posicionamento consciente e sua aplicação na prática docente. Dominar os temas básicos da Didática dentro de um contexto histórico. Organizar e executar o processo educativo em sala de aula. **Conteúdo Programático:** UNIDADE 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO DA DIDÁTICA 1.1 - Didática: objeto de estudo, suas relações e pressupostos. 1.2 - Dimensões da didática. 1.3 - Perspectiva interdisciplinar nos processos didáticos. UNIDADE 2 - ELEMENTOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO ENSINO -APRENDIZAGEM 2.1 - Aprendizagem e ensino. 2.2 - perspectivas metodológicas de aprendizagem. 2.3 - As relações humanas no processo de ensino-aprendizagem. UNIDADE 3 - O PLANEJAMENTO DE ENSINO 3.1 - Conceito de planejamento. 3.2 - Planejamento de ensino e educacional. 3.3 - Plano de ensino: tipos, etapas e componentes básicos. 3.4 - Elaboração de plano de unidade e plano de aula. UNIDADE 4 - O PLANEJAMENTO DE ENSINO 4.1 - Os objetivos de ensino. 4.2 - Organização e seleção dos conteúdos. 4.3 - Métodos de ensino. 4.4 - Recursos de ensino. 4.5 - A avaliação da aprendizagem. BIBLIOGRAFIA BÁSICA CANDAU, V.M. (Org.). A Didática em Questão. Petrópolis: Vozes, 1985. LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. MARTINS, J.P. Didática Geral. Petrópolis: Atlas, 1985. MOYSÉS, L. O Desafio de saber ensinar. Papirus, 1995. SCHMITZ, E. Fundamentos da Didática. São Leopoldo: UNISINOS, 1993. BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR CUNHA, M.I. O bom professor e sua prática. Rio de Janeiro: Papirus, 1989. DEMO, P. Mitologias da avaliação. Campinas: Autores Associados, 1999. FLEURI, R.M. Educar para quê? São Paulo: Cortez, 1990. FREIRE, P. A Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1993.

⁴³ **Programa de disciplina de graduação:** *ORGANIZAÇÃO DA AÇÃO PEDAGÓGICA – EAD*. Carga Horária 60 Créditos: 4 Dados da Disciplina Código: EAD1070 **Objetivos** Identificar e propor a partir de referenciais teórico -metodológicos subsídios para a elaboração e execução de planos de ação para o atendimento da criança em espaços escolares e não escolares. **Conteúdo Programático** UNIDADE 1 - PRINCÍPIOS EDUCATIVOS PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA 1.1 - Análise das necessidades educativas dos sujeitos e da instituição. 1.2 - A função e a formação do professor nos diferentes contextos educativos. UNIDADE 2 - PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS PARA O TRABALHO EDUCATIVO 2.1 - Organização da ação pedagógica: investigação do contexto escolar; referenciais; propostas. 2.2 - Caracterização do campo de ação pedagógica: Quem? Como? O quê? UNIDADE 3 - AVALIAÇÃO E REGISTROS DO TRABALHO PEDAGÓGICO 3.1 - A investigação e o registro do trabalho pedagógico como elementos para a avaliação. 3.2 - O diário como instrumento para investigar problemas e soluções. 3.3 - Formas de avaliação em diferentes contextos educativos (Cultura, Expressão, Conhecimento)

com as demais disciplinas curriculares durante a formação como um todo. No entanto, no Curso de Pedagogia EaD da UFSM, o estágio obrigatório está previsto na grade curricular para ocorrer a partir do sexto semestre, fazendo com que o estágio obrigatório não seja pensado e proposto de forma tão isolada ou fique reservado a apenas os momentos finais do curso. Cumprir com estas especificações legais e estando formalizado como componente curricular de caráter obrigatório, no meu entendimento, dá maiores possibilidades para que o estágio se integre ao percurso formativo desde o início do curso e dialogue ainda mais com as demais disciplinas curriculares e com o todo da formação inicial de professores.

Segundo Miguel Zabalza (2014), a obrigatoriedade do estágio tem proporcionado resultados positivos voltados para a sua integração nos currículos universitários.

Trata-se de uma condição prévia e que alude à consideração da natureza formalizada de toda proposta curricular: que exista, efetivamente, um projeto e que esse projeto esteja escrito, seja público, de modo que todos os envolvidos nele saibam do que se trata e conheçam os compromissos que assumem. (ZABALZA, 2014, p. 152).

Miguel Zabalza coloca ainda o quanto é necessário e importante pensar essa relação e integração do estágio no plano de atividades das escolas. “Ou seja, por meio de um convênio de colaboração, as instituições participantes se comprometem a organizar um estágio de qualidade e que seja positivo para todas as partes” (ZABALZA, 2014, p. 145). O que no âmbito dos Cursos de Pedagogia EaD analisados acaba ocorrendo com certa “naturalidade”, uma vez que já está assumido o compromisso de oferecer cursos a distância. Desta forma, Polo e Universidade fecham um acordo de parceria e colaboração semelhante ao apontado por Miguel Zabalza (2014). Assim

É fácil entender que esse tipo de proposta em que se satisfazem necessidade ou interesses mútuos propicia um nível de envolvimento das instituições de práticas muito mais intenso que quando, simplesmente, se sentem receptoras semiforçadas de estudantes universitários que vão ver e aprender o que ali se faz sem que haja um retorno (exceto os honoríficos) para elas. (ZABALZA, 2014, p. 146).

Os dados da pesquisa demonstraram o quanto essa parceria é necessária e importante para a relação com as escolas e o quanto estas estão abertas às demandas formativas dos Cursos pesquisados. O convênio firmado entre a universidade e os municípios neste caso, inicia-se com a adesão aos Editais da UAB/CAPES/MEC e se constitui efetivamente como parceria de trabalho e colaboração mútua conforme as atividades destes cursos se intensificam e se materializam nos Polos.

Algumas instituições de ensino superior enfrentam problemas para encontrar escolas que estejam verdadeiramente dispostas a abrir suas portas e receber os estudantes para a realização do estágio obrigatório. Isso pode ocorrer tanto pelos “maus” encaminhamentos dados

pelas instituições como pelo grau de importância atribuído pelos PPC ao estágio, o que consequentemente reflete no grau de comprometimento dos acadêmicos com a escola e a perspectiva de desenvolvimento do estágio.

Apesar dos movimentos em prol de mudanças nos cursos de licenciatura, foi a partir dos anos 2000, com as Resoluções nº 01/2002 e nº 02/ 2002, mais tarde, reafirmadas pela Resolução nº 02/2015, que o estágio obrigatório dos cursos de formação de professores foi redimensionado tanto em relação ao aumento de carga horária como à previsão de uma maior articulação com as escolas campo. O aumento de carga horária reforça tanto a questão da obrigatoriedade de imersão dos acadêmicos em atividades que envolvem o exercício profissional docente, como representa um incremento na relação entre escola e universidade, já que é a partir destas mudanças que os acadêmicos passam a ser orientados a pensar com mais frequência e intensidade sobre o exercício profissional.

Além de ser um estímulo pedagógico essa orientação se alicerça na prerrogativa que perpassa o processo de formação e vai ao encontro de uma perspectiva de formação que se pauta no modelo da *racionalidade prática*. Esse modelo de formação de professores conquistou espaço ao fazer críticas ao modelo da *racionalidade técnica* que predominava nos programas de formação de professores e, atualmente, se apresenta como fundamental à formação inicial de professores. No modelo da rationalidade prática:

[...] o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados. (DINIZ PEREIRA, 1999, p. 113).

Conforme demonstraram os dados pesquisados junto aos Cursos da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA, suas matrizes curriculares e projetos pedagógicos geram-se a partir destas premissas e diretrizes, fazendo com que o estágio obrigatório nestes Cursos ocorra por meio de uma gama maior de disciplinas e/ou componentes que intensificam os momentos e espaços didáticos pedagógicos referentes ao estágio obrigatório realizado em parceria com as escolas locais, o que me parece ser mais propício de ocorrer no contexto dos cursos EaD.

No entanto, ainda é na sua versão mais densa do estágio realizado individualmente por meio do desenvolvimento de atividade docente, com turmas de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que os acadêmicos protagonizam de forma mais vigorosa o exercício profissional docente, momento esse em que surgem os maiores desafios. Conforme o professor Júlio Emilio Diniz Pereira, “é no momento em que se assume a condição de educador diante de outros e, por estes somos reconhecidos como tal, é que efetivamente se inicia o

processo de construção da identidade docente” (DINIZ PEREIRA, 2011, p 48). Essa condição garante aos acadêmicos das licenciaturas experienciar, formal e oficialmente, a docência. Nos cursos vinculados à UAB esse processo tem se efetivado por intermédio de uma parceria bastante consolidada entre municípios, escolas públicas e universidades, que abrange diferentes dimensões formativas de forma mútua e colaborativa, bem como tem considerado propostas de formação inicial de professores que levam em conta os saberes docentes e as experiências relacionadas às vivências e às ações desenvolvidas no âmbito escolar, local em que os acadêmicos exerçerão futuramente sua profissão.

O Sistema da UAB garante, entre outros aspectos, a formalização do convênio entre o Ministério da Educação, as universidades e os municípios que acolhem os polos da UAB, bem como aproxima e cria um ambiente favorável entre ambas às partes. Além de seguir estas questões legais, os três Cursos analisados seguem as regulamentações de suas instituições para a formalização dos seguros e assinaturas dos termos de estágio. Atualmente os trâmites são feitos via sistema informatizado adotado pelas universidades em âmbito nacional. Consequentemente, o convênio com a UAB faz com que as universidades se envolvam ainda mais com as redes de ensino e suas escolas e vice-versa, ampliando sua atuação em diferentes frentes e aprofundando conhecimentos em torno da diversidade escolar com as quais se envolvem e interagem em função das ofertas EaD.

Neste sentido, a EaD, nos termos propostos pela UAB, abre possibilidades para a constituição de uma parceria ainda mais consistente entre Escola e Universidade que até então não ocorria nas mesmas proporções que estão ocorrendo com as ofertas dos cursos a distância das universidades públicas brasileiras de uma forma geral. É certo que houve e ainda há programas de formação de professores que ocorrem de forma similar com a adoção de estratégias formativas alternativas às do ensino superior presencial regular, como é o caso do Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância de Professores para a Educação Básica (PARFOR)⁴⁴, do Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência)⁴⁵, do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no

⁴⁴ “O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação estratégica do MEC, resultante de um conjunto de ações que se concretizam mediante o princípio de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior neles sediadas. Serve para elevar o padrão de qualidade da formação dos professores das escolas públicas da educação básica no território nacional”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores> acessado em 08/02/22.

⁴⁵ “O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) oferece apoio financeiro a projetos institucionais que contribuam para inovar os cursos de formação de professores e melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores e à superação de problemas identificados nas avaliações efetuadas nos cursos de licenciatura. Podem concorrer aos editais, Instituições Federais de Ensino Superior, inclusive os Institutos Federais, que possuam licenciaturas e Instituições

Campo (Procampo)⁴⁶ e mesmo os programas ligados à Reforma Agrária e ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que são fundamentados na Pedagogia da Alternância e estão vinculados ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁴⁷, entre outros tantos que rompem com formas institucionais tradicionais, com processos provenientes do modelo da racionalidade técnica e vão além do espaço de sua abrangência territorial instituída para propor de forma mais democrática a construção de conhecimentos e saberes de outro modo.

Sendo assim, percebo que o estágio obrigatório nos cursos de Pedagogia EaD tem um potencial que vai na mesma direção de uma formação que intensifica momentos e circunstâncias formativas na escola básica. Assim como coloca Diniz Pereira (1999) “É preciso, então, imaginar a formação de um profissional que tenha vivências na escola básica, desde a infância, com a adolescência e jovens/adultos, e conheça seu cotidiano, suas construções, sua realidade” (p. 117). O estágio, desta maneira, parece ser uma potência formativa que vai nesta mesma perspectiva educativa, já que no momento do estágio revisitamos lembranças, vivências e experiências de toda uma vida escolar que acabam compondo nosso pensar sobre o fazer docente.

São propostas que, entre outros aspectos, favorecem a formação de profissionais que pensam a partir de seus territórios, que atuam junto à realidade concreta das quais participam desde sua escolarização e assim passam a construir outras formas de fazer educação. Ainda assim essas proposições se colocam como desafio às universidades não só no tocante a EaD, mas também nas relações que se estabelecem a partir do ensino presencial. Trata-se de enfrentamentos relativos à qualificação da relação entre universidade e comunidade que

Estaduais e Municipais de Educação Superior que tenham licenciaturas autorizadas na forma da lei”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores> acessado em 08/02/22.

⁴⁶ “É um programa de apoio a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas Instituições Públicas de Ensino Superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores que atuam em experiências alternativas em Educação do Campo das Redes Públicas de Ensino para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais. O Curso é oferecido em regime de alternância (Tempo Escola e Tempo Comunidade). O Tempo Escola é realizado nas Instituições de Ensino Superior, de modo a permitir o acesso e permanência dos estudantes na universidade e o Tempo Comunidade é desenvolvido nas comunidades dos professores por meio de atividades orientadas pelas IPES por meio de oficinas, reuniões pedagógicas, cursos e outros” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores> acessado em 08/02/22.

⁴⁷ “Criado em 1998, o programa é direcionado a moradores de assentamento criados ou reconhecidos pelo Incra, quilombolas, trabalhadores acampados cadastrados na autarquia, além de beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF). Como instrumento de democratização do conhecimento no campo, o PRONERA contribui para transformar a realidade social e econômica de diversos atores no campo, tornando o meio rural mais abundante tanto em sua capacidade produtiva, quanto em seus níveis educacionais”. Disponível em <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/noticias/pronera-23-anos-levando-educacao-para-o-campo-brasileiro>, acessado em 08/02/2022.

precisam ser assumidos de forma colaborativa e comunitária com a criação de espaço para que novas formas de ser e de fazer universidade ocorram.

Contudo, há algumas similaridades e diferenças no que se refere ao estágio no ensino presencial e no EaD, como apontou Sandra Reis (2015). Por exemplo, acerca da dimensão pedagógica a autora assim se manifesta:

[...] o estágio no curso de pedagogia a distância apresenta similaridade com o presencial, contemplando as mesmas reflexões sobre a formação do professor. É regido pelos mesmos processos de legalização e adota a mesma documentação de validação. Possui estrutura e procedimentos de realização semelhantes ao estágio no ensino presencial (REIS, 2015, p. 8).

Ainda conforme Sandra Reis, a “dimensão a distância é composta por três elementos, professor, tutoria e Ambiente Virtual de Aprendizagem, que impingem diferenças entre o estágio na EaD e no presencial” (REIS, 2015, p. 8). Esses processos exigem um conjunto complexo de ações e relações que acabam os diferenciando.

A princípio, a configuração do estágio obrigatório na EaD não apresenta diferenças, no que diz respeito aos aspectos legais e regimentais. No entanto, acerca da sua operacionalização e a sua constituição na EaD, este exige outras formas de viabilizar o trabalho, o que acaba fazendo com que o estágio obrigatório adquira “novos” contornos e se constitua de forma diferenciada. Trata-se de uma rede de relações que implica na reformulação de diferentes dimensões no que se refere à proposta didático-pedagógica, ao uso do ambiente virtual, à docência e às próprias relações comunitárias. De qualquer modo, nesse contexto analisado, o estágio obrigatório integra o itinerário formativo do estudante por meio de um número maior de momentos de inserção e interação com a escola do que usualmente ocorre nos demais cursos de Pedagogia presenciais.

Nesta direção a análise evidenciou que os Cursos de Pedagogia EaD analisados incluem momentos de pesquisa sobre e com a escola desde o início da formação. No meu entender, essa postura impulsiona a presença dos acadêmicos na escola antes mesmo de ocorrer o estágio em sala de aula, denominado de estágio em regência ou similar, antecipando, dessa forma, o “espanto” sofrido por estes ao final do curso, bem como efetiva o estágio como “aproximação à realidade na qual se irá atuar” (PIMENTA, 2010, p. 13-14) entendida como uma “atividade teórica, preparadora de uma práxis” (PIMENTA, 2010, p. 15). Desta forma, chegando o momento de “habilitarem-se ao estágio”, os estudantes já trilharam toda uma trajetória de pesquisa e ação colaborativa desenvolvida com uma escola desde o início do curso. Entendo que essa prática qualifica o desenvolvimento do estágio e sintetizaria o princípio educativo da formação inicial de professores tanto no ensino presencial como no a distância. Nesta

concepção, a realidade local dos sujeitos e a realidade escolar estão situadas como ponto de partida das práticas pedagógicas e para a construção do conhecimento.

Neste formato, tanto o ensino com pesquisa (DEMO, 2000), a pesquisa-ação (FREIRE, 2002) e a pesquisa com fim didático (GHEDIN, 2015) permitem a compreensão de outras abrangências da realidade e favorecem a produção de conhecimento por meio de múltiplas perspectivas sobre a realidade e o conteúdo escolar. Num ambiente intelectual marcado pela transitividade crítica (FREIRE, 1976), esse contato com múltiplas dimensões da realidade potencializa a construção de uma nova – e sempre provisória – síntese sobre as condições de vida escolar dos sujeitos com quem o futuro docente trabalhará.

Segundo Freire (1976), este processo educativo é capaz de propor uma reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, suas responsabilidades, seu papel na escola e na sociedade, bem como leva em consideração os vários estados de compreensão da realidade com relação ao condicionamento histórico-cultural dos sujeitos com os quais se interage. Esses níveis de compreensão, segundo Paulo Freire (1976), são o que ele chamou de intransitividade da consciência, transitividade ingênua e transitividade crítica.

A criticidade para nós implica na apropriação crescente de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como entendemos, há de resultar de um trabalho pedagógico crítico, apoiando em condições históricas propícias. (FREIRE, 1976, p. 61).

Para Paulo Freire (1976), a passagem da consciência transitiva ingênua para a consciência transitiva crítica só acontece por meio de um processo educativo crítico, ou seja, “somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação” (FREIRE, 1976, p. 62). Portanto, a conscientização, para Paulo Freire (1980), é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, processo que vai “além da (apreensão) fase espontânea até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica procurando conhecer” (FREIRE, 1980, p. 290).

O estágio obrigatório desenvolvido dentro desta perspectiva, por meio do exercício investigativo associado à formação inicial de professores, conforme demonstra esta análise, possibilita aos acadêmicos, futuros professores, conhecerem a realidade escolar de forma concreta e não apenas a ideal. Nestes moldes, um projeto de formação de professores ao atuar dentro de uma proposta educativa crítica, conforme descrita por Freire, provavelmente concretiza um projeto crítico e reflexivo de formação. Neste sentido, o conhecimento da realidade escolar e seu entorno – seus desafios e alternativas – potencializam a apropriação

crítica das referências discutidas ao longo do curso, o engajamento dos acadêmicos nos processos desenvolvidos pelas instituições de ensino dos seus municípios e a discussão coletiva sobre a escola como um todo e sobre questões específicas de determinada realidade.

Esse formato intensifica ainda a sistematização dos conhecimentos construídos ao longo da formação e a elaboração da teoria pedagógica do professor, como uma espécie de visão de conjunto aderente à prática educativa que progressivamente se alimenta da prática e da reflexão epistemológica da própria prática (FREIRE, 1976; 1980; 1981). Por conseguinte, o estágio obrigatório deixa de ser a primeira aproximação à realidade escolar e passa a ser um momento de efetivação prática de uma síntese em progressiva construção desde o ingresso no curso. Mais do que uma simples aproximação à realidade na qual se trabalhará, o estágio obrigatório favorece a estruturação de uma rotina docente que se sustenta na ação pedagógica e na pesquisa sobre a própria prática. Portanto a pesquisa sobre a prática deve ser precedida pela pesquisa sobre a realidade dos educandos, dos sujeitos da comunidade, dos trabalhadores da escola e das condições específicas de determinada instituição.

Somada as dimensões apresentadas e no que se referente à pesquisa como princípio educativo fundamental à formação inicial de professores, outra dimensão necessita ser apontada, principalmente no âmbito estágio obrigatório na Pedagogia EaD, que diz respeito às atividades e à dinâmica de desenvolvimento do estágio por meio do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA). Essa dimensão o diferencia do estágio no ensino presencial e o constitui no âmbito dos cursos analisados como o lugar onde um conjunto de atividades docentes e pedagógicas de construção de conhecimentos ocorrem tanto via o AVEA como de forma presencial em instituições escolares sob a supervisão e a orientação compartilhadas por uma equipe docente.

Dito isto, a análise demonstrou que o estágio obrigatório na Pedagogia a Distância da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA, apesar de apresentar características próprias da EaD, sofre a influência da trajetória dos modelos utilizados no ensino presencial e compartilha da experiência desenvolvida nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia Presencial destas mesmas instituições, conforme as colocações dos professores a seguir:

Muito do que se fez e faz no Estágio do Curso de Pedagogia presencial se aproveita na Pedagogia a Distância, é um pouco “natural”. Mas sempre tem que reorganizar, adaptar e propor de forma adequada a distância. (ORIENTADOR UFSM, 2021).

O Curso de Pedagogia a Distância, a proposta curricular dele tem como base o Curso de Pedagogia presencial da FURG, então não tem muita diferença da forma como a gente desenvolve o estágio dentro do curso à distância e do curso presencial. (ORIENTADORA FURG, 2021).

A primeira coisa que eu fiz foi sentar e conversar com as professoras de estágio do presencial, que já passaram por isso. [...]Então a gente no sentido de entender como aconteceu, ver como foi essa experiência, esse planejamento que foi e aí pegamos, digamos assim, o que deu certo no planejamento deles e reformulamos para EaD. (ORIENTADORA UNIPAMPA, 2021).

Quanto às propostas e à dimensão pedagógica, o estágio obrigatório a distância, salvo diferenças de operacionalização e mediação, ocorre de forma semelhante ao estágio no ensino presencial inclusive obedecendo a questão da presencialidade. No entanto, o estágio obrigatório foco desta pesquisa apresenta características próprias de operacionalização didática vinculadas diretamente às especificidades da educação a distância via utilização dos recursos tecnológicos e da internet que por sua vez apontam para formas de organização e dinâmicas pedagógicas importantes e renovadoras para a formação inicial de professores no âmbito da EaD. Neste aspecto, cabe destacar que o uso e a organização do Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), diferente de uma aula presencial, precisa criar possibilidades educativas que mantenham um canal aberto para que a comunicação e a interação a distância entre estudantes e professores efetive as aprendizagens. Desta maneira, os recursos do ambiente virtual precisam ser pensados e organizados para que se crie uma dinâmica e sequência didática apropriada ao desenvolvimento do estágio obrigatório de forma positiva, pedagogicamente falando, e por isso a forma como os recursos e as ferramentas são dispostas e estabelecidas orienta todo o processo educativo.

A fala de uma das orientadoras de estágio exemplifica como essa questão se diferencia:

Porque a gente sabe que tem aqueles pedagogos que são enraizados, não são raiz, mas são enraizados. Eles não usam e-mail, então eles entram na sala de aula com seus livros, com seus cadernos, suas folhas, seus estojos e precisam ter um papel na mão e uma caneta ou um lápis, um giz ou qualquer outra coisa pra que isso se... realize, digamos assim. Nada contra, mas felizmente a gente deu um salto aí de uns cinco anos no mínimo com a EaD. (ORIENTADORA UNIPAMPA, 2021).

Para o desenvolvimento das atividades os docentes utilizam-se da Plataforma Moodle e contam com o suporte de diversos outros recursos, tais como blogs, podcasts, sites acessíveis, produção de vídeos acessíveis (legendas, ampliações, presença de intérpretes). Há permanente busca por recursos mais interativos e atualizados proporcionando situações cada vez mais interativas entre docentes, discentes e tutores (PPC UNIPAMPA, 2019, p. 57).

De forma análoga ao ensino presencial, essa questão pedagógica precisa atentar-se para utilização do AVEA e para as práticas de mediação pedagógica dos professores de maneira que se garanta a efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem nos ambientes virtuais, como também ocorre na sala de aula presencial dada as especificidades de suas demandas. Ou seja, numa aula presencial existe todo um planejamento e dinâmica didática que condiz com estar presente física e espacialmente num determinado local, enquanto na EaD há toda uma

organização e mediação própria para a situação de distância, temporal ou espacial, entre aquele que tem a tarefa de ensinar e aquele que tem de aprender.

De qualquer forma, o estágio obrigatório na Pedagogia EaD se afirma como espaço e momento em que os acadêmicos centram suas atividades de formação na concretude escolar e no exercício da profissão docente junto à escola básica com forte mediação pedagógica, que acontece por meio do AVEA. Em ambos os contextos formativos o estágio é compreendido como componente curricular, e uma vez considerado como momento de integralização da prática e elemento formativo deve ser desenvolvido junto a uma determinada realidade escolar e contexto educativo. Enquanto campo de conhecimento e eixo curricular central nos cursos de formação inicial de professores, possibilita que sejam trabalhados aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas da docência (PIMENTA; LIMA, 2017).

De uma forma ou de outra, o estágio obrigatório se constitui, no âmbito destes Cursos de Pedagogia EaD, como um espaço fundamental e um importante momento de construção de conhecimentos capazes de efetivar o entrecruzamento teoria e prática (PIMENTA, 2012), bem como se apresenta como um momento essencial de reflexão sobre a preparação e a constituição da docência no todo da formação.

Neste momento deve se realizar a prática de ensino sob forma de estágio supervisionado, estabelecendo a relação teoria e prática social como efetivação do processo de ensino-aprendizagem. (PPC UFSM, 2020, s/p).

Estas atividades serão realizadas através de [...] um processo de pesquisa que viabilizará a construção do projeto de estágio. É imprescindível que o acadêmico faça as investigações na instituição educativa em que realizará todos os estágios. Cabe ressaltar que a dinâmica destas atividades deve contemplar a teorização e análise dos dados. (PPC FURG, 2016, p 55).

Os estágios, que compõem o currículo do Curso de Pedagogia têm como função realizar a articulação efetiva e relevante entre a teoria e a prática, [...] a fim de que possam integrar os conhecimentos teóricos à prática educativa, através da partilha didática dos conhecimentos construídos nos diversos componentes curriculares do curso, além de favorecer a pesquisa da prática pedagógica, fundamental para o desenvolvimento do estágio. (PPC UNIPAMPA, 2019, p. 50).

Neste sentido, foi possível constatar também que estas propostas de estágio obrigatório apontam para o rompimento com uma perspectiva e concepção em que “os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 33) e, dessa forma, “sequer se pode denominá-las teorias, pois são apenas saberes disciplinares em cursos de formação, que em geral estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional” (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 33).

Desta maneira, o projeto de formação de professores apresenta uma direção formativa mais consistente no sentido de propor uma formação menos cindida e mais contextual com a realidade escolar local e ao mesmo tempo contribuiu para que novos arranjos sejam propostos para a formação inicial de professores promovendo um movimento teórico prático enraizado à concretude escolar com a qual interage e participa. No meu entendimento, isso ocorre com mais intensidade no contexto formativo da Educação a Distância, que requer novas configurações curriculares devido às suas particularidades, como flexibilidade e inovação, bem como intensificando circunstâncias cada vez mais interativas entre professores, acadêmicos e tutores.

Isto pode ser observado principalmente no Curso da FURG e da UNIPAMPA, que propõem que a aproximação e a inserção com a escola ocorra desde o princípio da formação, intensificando e aprimorando, desta forma, a relação com o campo de estágio. Isso ainda pode ser percebido no momento em que estes Cursos fazem essa inserção de maneira atrelada às demais disciplinas e componentes curriculares, o que o Curso da UFSM faz de forma semelhante ao atrelar esse processo por meio de algumas disciplinas nas quais essa relação e diálogo com a escola são mediados via determinados componentes em cada um dos semestres e por intermédio dos planejamentos e respectivas orientações dos docentes que atuam neste Curso e, também, junto ao estágio. Em ambas as versões não se perdem de vista as ações e as aproximações que foram propostas e que ocorreram ao longo do curso. A partir dos excertos abaixo é possível apurar essa constatação:

O nosso grupo, a gente chama de grupo de estágio [...] Então todas essas disciplinas que estão espalhadas no decorrer dos outros semestres do Curso nós atuamos e já damos este tom, [...] esse olhar de Pré-estágio. (ORIENTADOR UFSM, 2021).

A preparação para o estágio acontecerá sistematicamente no sétimo semestre, quando os alunos da Pedagogia realizarão observações participadas nas classes em que pretendem realizar o Estágio Supervisionado, a fim de organizar a proposta pedagógica a ser implementada no oitavo semestre. (PPC UFSM, 2020, s/p).

Na alteração curricular, que houve na terceira oferta do Curso, as turmas começam a ter uma vinculação maior com a escola, uma inserção na escola desde o primeiro ano do Curso. (ORIENTADORA FURG, 2021).

Neste momento, inicia-se um processo de pesquisa que viabilizará a construção do projeto de estágio. É imprescindível que o acadêmico faça as investigações na instituição educativa em que realizará todos os estágios. (PPC FURG, 2016, p 55).

O Estágio ocorre desde o início do Curso com as atividades de Iniciação à Docência tendo o acompanhamento do professor responsável pelo componente curricular e após nos sétimo e oitavo semestres com a inserção dos estudantes nas escolas das redes públicas ou privadas. (PPC UNIPAMPA, 2019, p. 51).

Então, todos esses estágios que fizeram, [...] auxiliaram de alguma forma e pra ter uma ideia de como é o cotidiano, de como as coisas acontecem [...] tudo que tu viu e que participou vem como um aprendizado. Tu ter essa experiência anterior é importante. É importante já ter uma caminhada. [...] Mas essa condução maior, dentro desse período de estágio ficaria a cargo, então, deste aluno com a supervisão do professor da turma. (ORIENTADORA UNIPAMPA, 2021).

Embora estes três Cursos analisados adotem o modelo mais usual de estágio obrigatório, em que ocorre o planejamento, a execução, a supervisão e a sistematização do estágio, isso não os impossibilita de ampliar de forma progressiva os momentos de inserção e de interlocução com as escolas campo, bem como adotem processos formativos renovadores, criando assim maiores oportunidades e sustentação para que a relação teoria prática realmente se efetive por meio do estágio. Portanto, na medida em que estes criam mais oportunidades, maiores são as condições de possibilidade para que se desenvolvam práticas pedagógicas significativas via ação crítico-reflexiva na qual os acadêmicos são impulsionados a refletir acerca das ações e atividades desenvolvidas com mais intensidade no “chão da escola”. Ao assumirem essa postura, estes três projetos pedagógicos de cursos de Pedagogia a Distância intensificam e diversificam os momentos de permanência dos acadêmicos nas escolas campo, dando maiores possibilidades do estágio obrigatório se efetivar como espaço essencial de articulação entre o pensar e o fazer, de ação e reflexão sobre as aprendizagens baseadas no conjunto das disciplinas vivenciadas ao longo do curso, acompanhadas dos conteúdos que emergem da vivência e da atuação no contexto escolar.

Outro aspecto que permitiu observar esse movimento formativo foi o fato de dois, dos três cursos analisados, o da FURG e o da UNIPAMPA, terem propostas didático-pedagógicas semelhantes. O primeiro propõe que “O curso terá uma duração mínima de 8 (oito) semestres, organizados em Núcleos Temáticos. Cada semestre será desenvolvido em três módulos, de sete semanas cada” (PPC FURG, 2016, p. 14); o segundo que “O Curso terá uma duração mínima de 8 semestres, subdivididos em 2 bimestres de oito semanas cada um” (PPC UNIPAMPA, 2019, p. 33). Isso ocorre tanto no arranjo de cada semestre como na forma como os componentes são operacionalizados, ou seja, os cursos adotam um encadeamento didático curricular que prescreve um movimento progressivo que constitui a formação seguindo uma dinâmica subsequente de módulos que pressupõe um processo crescente e cumulativo de construção de conhecimento. Essa construção se dá a partir do estabelecimento de temas e de temáticas que se constituem a cada um dos módulos e semestres conforme estes promovam práticas investigativas mediadas também pelas atividades direta ou indiretamente vinculadas ao estágio obrigatório. Sendo assim, a partir destas atividades investigativas emerge e se constrói conhecimentos acerca da realidade escolar, conteúdo central para a formação de professores para a educação básica.

Especificamente em relação ao Curso de Pedagogia EaD da UFSM, apesar de haver a preocupação por parte do grupo de professores orientadores de estágio que este esteja vinculado com o todo da formação, ocorre que grande parte os seus componentes curriculares são

operacionalizados de forma concomitante e independente, mas articulados por *Disciplinas Complementares de Graduação*, com uma carga horária prática que ocorre por meio das oito disciplinas denominadas de *Seminário Integrador*, ofertadas ao longo dos oito semestres visando dar organicidade e unicidade às disciplinas em todos os semestres.

Desta forma, prevalece nestes Cursos de Pedagogia EaD uma matriz curricular disciplinar que busca dialogar entre si, seja por intermédio de algumas disciplinas que visam articular as demais a cada semestre conforme a incidência de temas comuns (PPC UFSM, 2020), seja por meio de um movimento pedagógico que propõem uma organização e dinâmica didática que envolve processos investigativos que produzem conteúdos e articulam temáticas de forma modular e sequencial ao longo do curso (PPC FURG, 2016; PPC UNIPAMPA, 2019). De ambas as formas, suas matrizes e propostas curriculares vão ao encontro tanto das diretrizes nacionais para a Licenciatura e a Pedagogia como das organizacionais relativas à qualificação da educação a distância, somando-se a estes princípios investigativos e reflexivos que corroboram para a qualificação destas propostas de formação inicial de professores para a educação básica num movimento de renovação curricular.

No que diz respeito às características organizacionais e operacionais, os Estágios Obrigatórios analisados apresentam semelhanças entre si e, nos moldes como estão sendo propostos, se constituem na medida em que adquirem uma atitude ainda mais dialógica e conforme se relacionam e se articulam com os demais componentes curriculares por meio de processos pedagógicos próprios da EaD. Desta maneira seu caráter teórico prático se efetiva no contexto da formação como um todo. Logo, conforme o estágio obrigatório adquire maior expressão e sentido, assumindo novas proporções, maior será seu potencial educativo.

Deste modo, há fortes indícios de que essa perspectiva de renovação curricular esteja ocorrendo na medida em que os Cursos da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA dão ênfase aos processos e procedimentos investigativos que estão atrelados à realização do estágio obrigatório, bem como por intermédio da adoção de processos pedagógicos próprios da EaD. Isso pode ser observado na medida em que estes demonstram a importância da adoção de uma perspectiva investigativa para a formação inicial de professores, conforme segue:

Um trabalho articulado e desenvolvido compartilhadamente pelos docentes e discentes de um Curso, mediadores reflexivos, sustenta propostas de formação mais condizentes com as necessidades acadêmicas e ao mesmo tempo desencadeia práticas investigativas desde a formação inicial. (PPC UFSM, 2020, s/p).

Acreditamos estar, assim, desenvolvendo uma formação inicial de qualidade, justamente pelos pressupostos teórico-práticos que norteiam nossas ações na educação, [...], a pesquisa, o investimento na própria formação, a criatividade, a sensibilidade, e a capacidade de interagir e trabalhar em equipe. São com esses

objetivos e valores que o Curso de Pedagogia, objeto do presente projeto se propõe a atuar na Formação Docente e do Gestor Escolar. (PPC FURG. 2016, p. 10).

O estágio cumpre com sua finalidade quando leva os alunos à realização de análises das realidades sobre as quais atuarão e, também, [...]ao enfatizar a atitude investigativa que o aluno deverá desenvolver pesquisando, analisando, refletindo e registrando dados a partir de sua atuação nos ambientes educativos no âmbito da pesquisa. (PPC UNIPAMPA, 2019, p. 50).

Os excertos destacados vão ao encontro do que aponta o professor Júlio Emilio Diniz Pereira, ao dizer que “as universidades devem assumir a formação do ‘professor investigador’, um profissional dotado de uma postura interrogativa e que se revele um pesquisador de sua própria ação docente (DINIZ PEREIRA, 1999, p. 118). Ainda de acordo com essas colocações, a formação do “professor investigador” deve resultar da vivência e sua trajetória na universidade, “da pesquisa como processo, o que faz com que o futuro professor não só aprenda, mas também apreenda o processo de investigação e, o mais importante, incorpore a postura de investigador em seu trabalho cotidiano na escola e na sala de aula” (DINIZ PEREIRA, 1999, p. 119).

Logo, o exercício docente articulado com processos investigativos potencializa a formação docente, como colocado por Paulo Freire (2002) em seu livro *Pedagogia da Autonomia*: “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa” (FREIRE, 2002, p. 32). Portanto, ao assumir a pesquisa como parte integrante do processo de ensino, agrega-se ainda mais qualidade e requinte ao processo formativo como um todo. Neste sentido, de acordo com a perspectiva colocada pelo professor Pedro Demo (2011),

[...] é preciso distinguir a pesquisa como princípio científico e a pesquisa como princípio educativo. Nós estamos trabalhando a pesquisa principalmente como pedagogia, como modo de educar, e não apenas como construção técnica do conhecimento. Bem, se nós aceitamos isso, então a pesquisa indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar. É a noção do sujeito autônomo que se emancipa através de sua consciência crítica e da capacidade de fazer propostas próprias. (DEMO, 2011, p. 22).

Nessa linha de pensamento, ao analisar os aspectos que caracterizam os projetos e propostas de estágio obrigatório na EaD, mesmo que num primeiro momento possam apresentar aspectos que pareçam ser contraditórios, repercute de forma positiva para o entendimento de seus processos educativos e formativos como um todo. Ou seja, mesmo que esses projetos de estágio operem dentro de uma estrutura curricular disciplinar e em certa medida conserve uma organização que propicia a fragmentação, a compartmentalização e a hierarquização do conhecimento apontam para processos que procuram romper com essa lógica curricular fragmentária dando maior organicidade, concretude e operacionalidade disciplinar para a formação inicial de professores a distância.

No PPC da FURG esta questão está claramente colocada ao dizer que as atividades relativas ao estágio iniciam com um processo de pesquisa que viabilizará a construção do projeto de estágio, e por isso é imprescindível que os acadêmicos realizem suas investigações onde realizarão todos os estágios do Curso (PPC FURG, 2016). Isso foi reafirmado durante a entrevista em que a professora orientadora disse que foram criadas disciplinas específicas que envolvem as atividades de estágio de forma que a aproximação com a escola ocorra desde o primeiro ano do Curso (ORIENTADORA FURG, 2021). Da mesma forma, essa indicação está registrada no PPC da UNIPAMPA (2019) ao descrever que o estágio obrigatório deva ocorrer desde o início do Curso com a inserção dos acadêmicos nas escolas (PPC UNIPAMPA, 2019) e confirmado durante a entrevista com a orientadora de estágio da UNIPAMPA (2019) ao dizer que as aproximações e inserções na escola, realizadas ao longo do Curso são imprescindíveis para o desenvolvimento e efetivação do estágio conforme está proposto curricularmente. De forma semelhante o Orientador de Estágio da UFSM (2021) dá indicativos de que essa postura é operacionalizada via algumas disciplinas, especificadas anteriormente, no intuito de desenvolver processos que seguem o “princípio metodológico geral de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer” (PPC UFSM, 2020).

Sendo assim, considero que por serem cursos a distância estes tem maiores possibilidades de se pautarem por princípios que vão ao encontro de uma perspectiva de formação que caminha na direção da concepção de professor pesquisador (FREIRE, 2002; DEMO, 2011; DINIZ PEREIRA, 1999) e de professor reflexivo (SCHÖN, 2002; PIMENTA, GHEDIN, 2002; NÓVOA, 2001), e para isto propõem arranjos pedagógicos que visam um processo de formação inicial de professores a distância que olham para si e para as suas ações com uma visão mais crítica e prospectiva. Esse processo tem se tornado possível na medida em que estes Cursos precisam efetivar estratégias em EaD por meio de metodologias e tecnologias educacionais que rompem com padrões normatizados, promovendo um processo de formação continuo com o intuito de refletir sobre o contexto e realidade escolar, “atrelando teoria e prática”, ampliando as possibilidades formativas e pedagógicas desta modalidade. Porque não dizer, propiciam novos arranjos pedagógicos, ou ainda, novas arquiteturas pedagógicas⁴⁸ no sentido colocado por Rosane Aragon (2016) quando diz que

⁴⁸ “Na perspectiva da ecologia cognitiva, descrita por Lévy (2010), Carvalho, Nevado e Menezes (2005) propõem o conceito de arquiteturas pedagógicas, concebendo-as como micro ecossistemas cognitivos que englobam ideias epistemológicas relacionais, pedagogias abertas, tecnologias digitais e novos referenciais de tempo e espaço como condições estruturantes para as aprendizagens individuais e construções coletivas” (Nevado, 2016, p 262).

[...] as arquiteturas propõem deslocamentos que visam dar às tecnologias sentidos que ultrapassem o seu uso periférico e dissociado das práticas pedagógicas, a fim de explorar novas possibilidades de referenciação dos espaços e tempos, transbordando os limites tradicionais das instituições educativas e ressignificando os papéis e as formas de mediação, oferecendo assim condições estruturantes para as construções coletivas. (ARAGON, 2016, p. 262).

Neste sentido, acredito que conforme os projetos pedagógicos dos Cursos analisados estejam atrelados às propostas de estágio obrigatório que caminhem na direção concebida como Arquitetura Pedagógica⁴⁹ (ARAGON, 2016), se esteja gerando propostas pedagógicas que fundamentam e sistematizam a organização do conhecimento por meio de uma matriz curricular permeada por princípios educativos que “pressupõem pesquisa, atividades interativas e autorais envolvendo tecnologias e abordagens problematizadoras” (ARAGON, 2016, p. 263), bem como efetivam projetos que levem em conta o conhecimento construído junto às escolas e aos contextos escolares com os quais interage.

Ao propor um processo curricular e formativo nestes moldes, as propostas de estágio analisadas se constituem e se fundamentam em princípios que contribuem para a renovação e potencialização da formação de professores numa perspectiva emancipatória.

Segundo Antônio Nóvoa (2001),

O professor pesquisador e o professor reflexivo, no fundo, correspondem a correntes diferentes para dizer a mesma coisa. São nomes distintos, maneiras diferentes dos teóricos da literatura pedagógica abordarem uma mesma realidade. A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. (NÓVOA, 2001, p. 01).

O ensino com pesquisa nos estágios recupera o que é próprio da docência proporcionando aos acadêmicos maiores possibilidades de aprenderem por meio da problematização do conhecimento, da construção argumentativa e das suas respectivas validações (GHEDIN, 2010), numa perspectiva formativa que o constitui como professor crítico reflexivo⁵⁰ com enraizamento histórico local que recupera e retoma “práticas de reflexão – que sempre existiram na profissão docente” (NÓVOA, c2001, s/p).

⁴⁹ “Na perspectiva da ecologia cognitiva, descrita por Lévy (2010), Carvalho, Nevado e Menezes (2005) propõem o conceito de arquiteturas pedagógicas, concebendo-as como micro ecossistemas cognitivos que englobam ideias epistemológicas relacionais, pedagogias abertas, tecnologias digitais e novos referenciais de tempo e espaço como condições estruturantes para as aprendizagens individuais e construções coletivas” (Nevado, 2016, p 262).

⁵⁰ “O paradigma do professor reflexivo, isto é, do professor que reflete sobre a sua prática, que pensa, que elabora em cima dessa prática, é o paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores. Por vezes é um paradigma um bocadinho retórico e eu, um pouco também, em jeito de brincadeira, mais de uma vez já disse que o que me importa mais é saber como é que os professores refletiam antes que os universitários tivessem decidido que eles deveriam ser professores reflexivos. Identificar essas práticas de reflexão – que sempre existiram na profissão docente, é impossível alguém imaginar uma profissão docente em que essas práticas reflexivas não existissem – tentar identificá-las e construir as condições para que elas possam se desenvolver” Antônio Nóvoa em entrevista concedida à TV Educativa do Brasil (TVE) em 2001.

Nessa direção e perspectiva, o estágio deve “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006 p. 24). Segundo a professora e pesquisadora Menga Lüdke (2009), o estágio curricular obrigatório como geralmente é proposto ainda precisa ser reestruturado melhor no sentido de que lhe seja atribuído um caráter mais “prático” de maneira que os futuros professores vivenciem mais seu contexto real de trabalho, alimentando ações, reflexões e investigações, de forma que os acadêmicos possam analisar a própria formação e tomem consciência das exigências escolares que lhes serão atribuídas. Nessa direção o estágio representa uma oportunidade singular de articulação teórica e prática da formação, pois se trata de um momento genuíno e um exercício formativo primordial para o futuro professor (LÜDKE, 2009).

Essa perspectiva formativa, tão importante principalmente no âmbito da EaD, lida diretamente com as peculiaridades educativas de diversas localidades onde os cursos são oferecidos, considera e trabalha com a visão de uma escola real como base fundante do modo de ser e exercer a docência na atualidade. Assim, o estágio obrigatório toma uma proporção pedagógica que abrange e envolve dialogicamente a formação inicial de professores na EaD e reafirma as questões próprias da escola como conteúdo e objeto formativo da Pedagogia, proposições tão urgentes e necessárias à reestruturação do estágio (LÜDKE, 2009).

Essa postura aponta para a adoção de uma perspectiva que coloca o estágio obrigatório como eixo articulador e integrador do processo de formação inicial de professores, esquivando-se do modelo em que prevalece o desenvolvimento de disciplinas isoladasumas das outras, sem conectividade. Ao rever essa opção curricular e desenvolver processos voltados para a EaD, os três Cursos de Pedagogia analisados podem estar efetivando processos reflexivos à luz das exigências que estão postas ao exercício profissional docente na atualidade e, assim, criando maiores possibilidades de formar professores capazes de refletir e fazer refletir.

Nesta direção, pode-se afirmar que umas das principais características do estágio obrigatório na EaD diz respeito à maneira como ocorre a orientação e o acompanhamento, principalmente, no tocante a configuração das equipes docentes e sua atuação. Neste sentido, foi possível verificar que a formação de equipes docentes, ou ainda o fazer compartilhado, amplia a participação de professores externos contratados pelas universidades de acordo com o

Sistema de Bolsas UAB/CAPES⁵¹. Este sistema está associado diretamente à UAB e tem o intuito de atender a demanda docente destes cursos UAB, decorrente tanto do aumento das ofertas de cursos superiores a distância, mas fundamentalmente para atender as especificidades didáticos pedagógicos da EaD.

A atuação destes professores sobrevém características marcantes na organização do ser e do fazer docente no âmbito da EaD, bem como acaba sendo uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de um processo educativo que envolve o fazer docente colaborativo e compartilhado entre os profissionais envolvidos. De acordo com as exigências regulamentares desse programa, mesmo que as cotas de bolsas sejam previamente calculadas e estipuladas pela UAB/CAPES, é reservada aos cursos certa autonomia para realizar as seleções e escolher seus bolsistas. Conforme especificação da referida portaria, esta considera processo seletivo como:

[...] a sequência de atos administrativos que operacionalize, independentemente do método, escolha criteriosa e fundamentada de indivíduos para atuarem como bolsistas nas atividades diretamente relacionadas aos propósitos do Sistema Universidade Aberta do Brasil, respeitando a legislação vigente, em especial o Art. 37 da Constituição Federal, os normativos da CAPES e de cada instituição de ensino superior que o conduz. (CAPES PORTARIA nº 102, 2019).

Portanto, uma vez preservada a legislação e as regulamentações específicas para a seleção de bolsistas, cabe a cada instituição conduzir seu processo de seleção pública de professores bolsistas. Na Portaria nº 15, de 23/01/2017⁵² as exigências para atuar como bolsistas

⁵¹ A Portaria da CAPES nº 102, de 10 de maio de 2019, regulamenta os processos de seleção, contratação e pagamento de bolsas UAB/CAPES. Já a Portaria nº 15, de 23 de Janeiro de 2017 trata especificamente das modalidades da contratação temporária de professores bolsistas e demais profissionais para atuarem junto aos cursos superiores a distância. Estas portarias estabelecem basicamente as categorias de bolsistas para atuarem junto aos cursos a distância vinculados à UAB, os valores a serem pagos para cada uma das categorias e regulamenta minimamente o campo de atuação das mesmas. Como os Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância das universidades federais do RS analisados nesta pesquisa participam deste programa, os mesmos adotam e seguem as determinações estabelecidas por estas Portarias e fazem uso das bolsas UAB/CAPES para efetivarem a contratação de professores/as bolsistas externos para atuarem nestes Cursos.

⁵² PORTARIA Nº 15, DE 23 DE JANEIRO DE 2017. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TzC2Mb/content/id/20356989/do1-2017-01-25-portaria-n-15-de-23-de-janeiro-de-2017-20356922, Acessada em 23/09/21. O Professor Formador I e o Professor Conteudista I embora tenham funções diferenciadas onde o primeiro atua em atividades típicas de ensino, participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de educação básica e o segundo, o Professor Conteudista I atue em atividades de elaboração de material didático, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, para ambos é exigida experiência de 03 (três) anos no magistério superior; e lhes são destinadas uma bolsa no valor de R\$ 1.300,00 (mil e trezentos reais). Da mesma forma ocorre com o Professor Formador II e o Professor Conteudista II, só que nesta modalidade lhe é exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério superior, consequentemente o valor da bolsa cai para R\$ 1.100,00 (mil e cem reais). Os Tutores, tanto para o presencial que atua junto a turma nos polos como o a distância que geralmente atua na sede e através do ambiente virtual de ensino e aprendizagem o valor da bolsa é de R\$ R\$998,00 (novecentos e noventa e oito reais) concedido para atuação em atividades típicas de tutoria desenvolvidas no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida formação de nível superior e experiência mínima de 1 (um) ano no magistério do ensino básico ou superior. A Portaria refere-se ainda entre outras modalidades, como Coordenadoria Geral, Coordenadoria Adjunta e Coordenadoria de Polo a modalidades que estão direcionadas a atuação junto aos Cursos de graduação a distância como por exemplo: a) a Coordenadoria de Tutoria I e II bolsa concedida para atuação em atividades de coordenação de tutores dos cursos implantados no âmbito do Sistema UAB e no desenvolvimento de projetos de pesquisa relacionados aos cursos, sendo exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério para Tutor II e de 3 (três) anos no magistério superior para Tutor I; b) a Assistente à Docência: concedido para atuação em atividades típicas de ensino, de desenvolvimento de projetos e de pesquisa, relacionadas

UAB/CAPES estão claramente especificadas quanto ao que se refere aos requisitos necessários para cada uma das modalidades e quanto às atribuições a serem desenvolvidas por estas.

Em relação às cotas de bolsa, estas são estabelecidas a partir de um cálculo que leva em consideração o número de estudantes ativos no Sistema UAB (SisUAB)⁵³ e também pela carga horária do curso a cada período e tempo restante para o seu encerramento. O cálculo das cotas de bolsas é um procedimento automático realizado pelo Sistema de Gerenciamento de Bolsas (SGB) e pela Coordenação UAB de cada uma das instituições em comum acordo com cada uma das Coordenações dos seus Cursos a Distância. Os Cursos UAB nos últimos anos têm vivenciado uma grande instabilidade no estabelecimento das cotas, o que impõem aos cursos UAB uma série de restrições nas contratações de professores bolsistas tão necessários ao bom funcionamento da EaD. No entanto, ainda são reservadas a estes a liberdade de operar as cotas de bolsa que lhe são atribuídas desde que atendam as particularidades do seu projeto pedagógico ou necessidades de um determinado momento formativo como, por exemplo, durante a realização do estágio obrigatório.

Esse aspecto perpassou a análise demonstrando como os cursos EaD utilizam este recurso para contratar e complementar seu quadro docente, atendendo assim às especificidades demandadas por suas propostas de formação de professores a distância. Neste sentido, a organização das equipes e do fazer docente, tanto no que diz respeito a sua atuação nos momentos presenciais (Polo/escolas) como nos momentos a distância via AVEA, estão diretamente relacionadas ao desenvolvimento e à orientação do estágio obrigatório nesta modalidade de ensino. Logo, foi possível constatar que apesar de algumas diferenças na composição de suas equipes, todos os três Cursos de Pedagogia EaD analisados trabalham com o sistema de bolsas da UAB/CAPES para concretizar o acompanhamento, a orientação e a avaliação do estágio obrigatório, assim como para o desenvolvimento dos seus cursos a distância como um todo.

Embora a vinculação e a contratação de professores nos moldes proferidos pela UAB/CAPES possam ser controversas, tanto no que diz respeito à renumeração, a fragilização ou a inexistência de vínculos empregatícios consistentes, temos em contraposição a esses fatores, um processo enriquecedor relativo à docência na EaD, principalmente durante a realização do estágio obrigatório. Se por um lado a Educação a Distância pode estar

aos cursos e programas implantados no âmbito do Sistema UAB, sendo exigida formação mínima em nível superior e experiência de 1 (um) ano no magistério, o valor da bolsa nesta modalidade é de R\$ 800,00 (oitocentos reais).

⁵³ O SisUAB é um sistema destinado ao acompanhamento e a gestão dos processos da Universidade Aberta do Brasil

promovendo um movimento crescente de precarização docente, principalmente quanto a falta de regulamentação das relações trabalhistas, por outro, parece originar um processo relevante que diz respeito à docência compartilhada, que presume que as atividades docentes ocorram de forma conjunta e redundem em qualificação do trabalho e da formação daqueles que estão envolvidos no processo (CALDERANO, 2017).

Cabe destacar que o Sistema de contratação de bolsistas utilizado pelos Cursos EaD em geral, em certa medida, pode ser comparado aos processos de contratação de professores temporários amplamente utilizados pelas instituições públicas de ensino superior e que de forma semelhante não oferecem plenas garantias e condições de trabalho para esses professores contratados temporariamente. Esta questão trata apenas de uma parte de um processo mais amplo de precarização das redes públicas de ensino, mas que pode afetar tanto as questões profissionais docentes como a educação como um todo.

Como trata-se de Cursos de Pedagogia EaD oferecidos por instituições públicas federais, também foi possível examinar a rigorosidade dos processos seletivos tanto no que diz respeito à forma como os professores são selecionados, passando pela qualificação dos professores participantes, até a maneira de compor as suas equipes docentes. Em todos os três Cursos analisados ocorrem procedimentos institucionais regidos e regulamentados de acordo com o Sistema UAB, o que tem garantido o comprometimento e a qualificação dos profissionais que participam e atuam junto aos estágios obrigatórios nestas instituições de ensino superior, bem como tem possibilitado a adoção de novos arranjos formativos no âmbito da orientação e do acompanhamento do estágio na EaD. Este processo tem possibilitado que o estágio obrigatório seja planejado, orientado, acompanhado e avaliado por meio de um trabalho conjunto e compartilhado. Sem dúvida, sabemos que a realidade das instituições públicas, federais, não são representativas do conjunto de instituições e ofertas de formação inicial em EaD no Brasil e, certamente, este é um dado a ser considerado.

A vista disso, a análise aponta que estão se constituindo propostas institucionais de tutoria que atendem aos propósitos de orientação e acompanhamento docente do estágio obrigatório na modalidade a distância que vão ao encontro de uma concepção de docência compartilhada conforme, concebida por Maria Assunção Calderano (2017), atendendo assim às peculiaridades de seus projetos e momentos pedagógicos particulares da EaD. Logo, a docência no âmbito dos Cursos de Pedagogia EaD da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA trazem para dentro dos processos formativos a vivência e as experiências de professores das escolas de educação básica e as colocam em diálogo direto com os acadêmicos. Isso ocorre tanto no momento que estes professores participam e contribuem na construção das propostas

de estágio como no momento em que estes realizam e efetivam as orientações e avaliações do estágio obrigatório.

Neste contexto, acontece um processo de interlocução que coloca a realidade escolar vivenciada pelos diferentes sujeitos em diálogo constante com a formação inicial de professores. O sistema de tutoria nestes moldes, ao permear o processo formativo no âmbito dos cursos a distância vinculados à UAB como um todo, contribuiu para que novos arranjos e fazeres docentes ocorram, o que reflete também na formação dos profissionais que participam e atuam nestes. Cabe ressaltar que:

A docência virtual implica novos saberes que precisam ser incorporados pelos professores, na medida em que se propõem a participar de um programa em EaD. Entre eles, destacamos o domínio das tecnologias de informação e comunicação (TIC), gestão do tempo e o gerenciamento de uma equipe de tutores e, portanto, a capacidade de trabalhar em equipe. (MILL; RIBEIRO; OLIVEIRA, 2010, p. 62).

A respeito disso, caberia aprofundar estudos relativos à forma como a docência, por meio da tutoria, intervém na formação inicial de professores como um todo, ponderando como ocorre e se desenvolve a tutoria nos cursos de Pedagogia a Distância no âmbito da UAB.

Conforme coloca a professora Thaís Philipsen Grützmann, em sua tese:

Pode-se pensar a Educação a Distância, modalidade de ensino em expansão principalmente na última década, como uma das responsáveis pelas modificações relacionadas ao fazer docente. Como abordado, na EaD não existe somente a figura do professor, mas sim uma equipe polidocente responsável pela execução de todo o trabalho pedagógico vinculado ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Nesta equipe, composta por diferentes sujeitos, merece destaque a figura do tutor. Este sujeito que exerce também funções docentes é um dos responsáveis pelas transformações na atual sociedade do trabalho, visto que ser tutor ainda não é uma profissão reconhecida, sendo caracterizada como uma precarização do fazer docente. Este sujeito acaba mobilizando, construindo e/ou adquirindo novos e diferentes saberes para poder exercer sua função de forma qualificada (GRÜTZMANN, 2013, p. 197).

Assume-se na EaD uma proposta de atuação docente que ocorre via a formação e atuação de equipes docentes. Essa dinâmica tem potencializado a participação e envolvimento de outros sujeitos, bem como tem fortalecido a conexão com as condições objetivas dos sujeitos que atuam no campo de estágio.

Na educação a distância há uma diversidade de modelos que resultam em diferentes composições dos recursos humanos, mas no que diz respeito ao acompanhamento e a orientação do estágio foi possível identificar que há muitas similaridades entre os Cursos analisados, principalmente no que está relacionado à composição e ao trabalho das equipes docentes, bem como em relação à proposta didático-pedagógico do estágio. Se comparado ao modo mais usual de orientação de estágio do presencial, em que o seu acompanhamento é feito muitas vezes apenas por um professor sem grande interação com o regente e a escola campo, nota-se

claramente que o formato proposto e realizado pelos Cursos de Pedagogia EaD da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA demostram o quanto a perspectiva adotada por estes potencializa e qualifica tanto a orientação como a constituição das próprias propostas estágio. Neste sentido, o sistema de tutoria, ao ampliar o quadro de professores que atuam junto ao estágio obrigatório, qualifica tanto o processo de elaboração das propostas como potencializa o seu desenvolvimento e a sua orientação.

A atuação destes professores externos está dentro do previsto pelos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007) que fazem menção à formação de equipes docentes e, portanto, esta composição não é uma nenhuma novidade para a EaD. Mas no meu entendimento a novidade está na proposta de atuação adotada principalmente durante o estágio obrigatório nos casos analisados nesta pesquisa. Percebo que o fazer docente desenvolvido nos Cursos da UFSM, da FURG e da UNIPMPA aponta para uma perspectiva de atuação que traz para a dinâmica do estágio obrigatório outras performances, ao mesmo tempo em que as redimensiona didaticamente. Nesse processo, outras relações se constituem criando assim condutas partilhadas coletivamente e desenvolvidas de forma que a estas se agreguem conteúdos conforme se pensa, se planeja e se faz junto. A reflexão acerca do potencial de inovação que deriva desta abrangência e fazer docente se apresenta como uma tendência na EaD e, provavelmente, esteja ocorrendo nos demais cursos a distância das instituições públicas brasileiras que ofertam cursos pela UAB nessa modalidade de ensino. De forma aligeirada muitos cursos a distância adotam propostas de formação profissional onde os tutores são considerados como meros ajudantes de turma que executam seu trabalho de forma mecanizada, prescrita por manuais de conduta técnica. O que acaba limitando a sua atuação destes sujeitos a meros repetidores de tarefas executáveis sem a exigência de processos críticos e reflexivos, como mostra o estudo de Eliana Rela (2010), que olhou para contextos de dois Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância em duas universidades brasileiras, sendo uma privada e outra pública, apontando práticas semelhantes entre eles.

Neste sentido, considero importante que a docência na EaD, principalmente a voltada à formação inicial de professores para a Educação Básica, vise um processo crítico e reflexivo que aconteça numa perspectiva de atuação docente coletiva e partilhada, o que certamente amplia as possibilidades de se promover formas reflexivas e colaborativas de atuação docente e, consequentemente, de uma formação nessa mesma direção. Trata-se de uma particularidade que evidencia possibilidades para que novos arranjos organizacionais ocorram e para que se crie um ambiente relativamente novo de ensino. Ambiente este que demanda novas estratégias pedagógicas, que no meu entendimento já estão ocorrendo nos Cursos de Pedagogia EaD da

UFSM, da FURG e da UNIPAMPA, o que pode ser observado nos depoimentos, conforme segue:

Geralmente a gente pega o esqueleto, a estrutura geral da proposta de Estágio do Curso, e faz a organização da disciplina nos encontros quinzenais. Quando há uma demanda muito grande a reunião é semanal, mas sempre procurando trabalhar no coletivo. Mesmo que seja virtual, cada um de sua casa, não se deixa de fazer e planejar junto às disciplinas de Estágio de docência. (ORIENTADOR UFSM, 2021).

Então, o que nós temos assim? Nós temos esse trabalho conjunto. Claro que a organização da proposta do estágio já vem um pouco construída da própria proposta do Curso. Então o que nós fazemos nas reuniões?! Nós organizarmos a proposta devido às demandas que aparecem, as dificuldades, pensarmos juntos as soluções, as atividades e definimos as dinâmicas, os critérios de avaliação, então é mais ou menos isso que organizamos juntas. Mas, a proposta de estágio já tá estruturada, organizada conforme o Curso. (ORIENTADORA FURG, 2021).

Eu vou fazer o papel de expor a ideia inicial e dizer: ‘Pessoal, pensei nisso, nisso e nisso’, só pra gente ter uma ideia, mas quero construir coletivamente, então eu acho que todos precisam participar auxiliar de alguma forma. Não só opinando necessariamente, mas de alguma forma agregar e eu sei que aqui todo mundo vai agregar. Porque meu Deus do céu. Se tu achas que eu falo, tu não viste eles. Então... acho que vai ser uma coisa bem bacana assim. (ORIENTADORA UNIPAMPA, 2021).

Esse fazer junto e de forma partilhada é uma dinâmica muito presente na EaD, principalmente nos Cursos aqui analisados, já que estes trabalham com o compartilhamento dos conteúdos e intenções a serem alcançadas por meio de um trabalho formativo que requer mudança de perspectiva educativa e sugere um novo modo de ser e fazer docente.

Por ocasião da minha atuação na EaD tive a oportunidade de participar ativamente da construção da proposta de formação de professores junto aos demais colegas professores do Curso de Pedagogia EaD da UFPel. Naquele momento a preocupação maior foi apresentar aos professores que atuariam no Curso a estrutura e propósitos do seu projeto pedagógico. Essa dinâmica seguiu com os demais professores, que ao ingressarem no Curso tomavam conhecimento da tarefa que teriam pela frente, bem como em linhas gerais se tomava conhecimento do caminho a ser trilhado a partir daquele momento. A cada nova etapa essa dinâmica se repetia, reforçando as temáticas próprias de cada semestre, em que os movimentos e as tarefas eram inicialmente pensadas e discutidas com o conjunto dos professores e tutores. No decorrer dos semestres se organizava um processo formativo que abordava as categorias, os conceitos e a perspectiva com a qual se trabalharia em cada eixo temático ao longo de cada novo semestre. A partir desta formação e das discussões decorridas dela, foi possível construir uma sistematização que subsidiou a escolha das atividades, das ferramentas e das dinâmicas dos eixos temáticos/disciplinas a serem apresentadas e propostas aos estudantes.

Dito isso, aponto para duas questões que emergem desta reflexão, uma delas diz respeito ao fato dos professores da escola básica fazerem parte destas equipes e atuarem diretamente e

de forma compartilhada na orientação do estágio. A outra se refere à abrangência pedagógica atingida quando se coloca a realidade, a vivência e a concretude escolar local em diálogo com a formação inicial de professores. Ou seja, as implicações da presença e da participação dos professores da educação básica nos moldes descritos anteriormente, como orientadores/as de estágio, intensifica e eleva o seu potencial formativo conforme propõem um processo que coloca os estagiários em diálogo constante com a concretude escolar vivida por seus professores orientadores que “transitam” entre a academia e as escolas.

Neste sentido, como coloca o Professor Erineu Foerste (2005), é necessário que exista uma parceria que se configura, basicamente, pelas:

[...] relações entre diferentes sujeitos ou instituições (governo, universidade, escolas, sindicatos, profissionais do ensino em geral, etc.), que passam a estabelecer interações para tratar de interesses comuns, construindo e implementando programas a partir de objetivos compartilhados, com a definição de atribuições ou competências institucionais. (FOERSTE, 2005, p. 37-38).

Portanto, para que exista efetivamente uma parceria é preciso que haja interesse real de ambas as partes no sentido de estabelecer uma relação que pressupõe a existência de um projeto coletivo no qual exista um objetivo geral ou um interesse comum, e que este seja partilhado por todas as partes e instituições envolvidas (SANTOS, 2012). A parceria com as escolas campo de estágio não se coloca como central apenas para o cumprimento de uma dimensão legal, mas por se tratar de uma vinculação imprescindível que coloca a escola e seu contexto como objeto central dos estudos da pedagogia e da formação inicial de professores para a educação básica.

Neste ponto, cabe ressaltar que os Cursos EaD das universidades federais do RS vinculados ao Sistema UAB tem intensificado a produção do conhecimento nestas regiões e fortalecido a parceria em prol da formação de professores numa perspectiva mais enraizada e orgânica. No âmbito burocrático, a princípio, essa parceria inicia com os trâmites do convênio que envolvem os entes federativos no que diz respeito às formalidades legais. Uma vez que este seja formalizado, fica selado o compromisso institucional entre as partes em ofertar em sistema de colaboração cursos superiores a distância. No entanto, com o decorrer das ofertas e o andamento das atividades destes Cursos, essas formalidades extrapolam o campo burocrático e surgem demandas de cunho pedagógico que necessariamente precisam ser assumidas por ambas as partes. Logo, passa-se a atender tanto as demandas dos municípios onde os polos estão sediados como as de municípios vizinhos, o que aumenta consideravelmente sua abrangência e potencial de atuação, principalmente quanto à interação com estes diferentes contextos.

Também foi possível verificar que a relação entre a Escola e a Universidades se intensifica durante o desenvolvimento dos estágios obrigatórios, o que fortalece ainda mais a

parceria tão necessária à formação inicial de professores e, ao mesmo tempo, desencadeia processos que contribuem para a formação dos professores das escolas campo. Assim, a presença da universidade por meio da oferta de cursos a distância desencadeia diversas ações que se caracterizam como um amplo movimento de formação conforme amplia sua abrangência e envolve diferentes profissionais das redes de ensino local em decorrência da realização dos estágios. No tocante a participação do professor regente, que recebe os acadêmicos em sua sala de aula, durante o estágio na EaD, a relação mais frágil desta escala de envolvimento ainda está relacionada ao fato destes participarem e contribuírem com a supervisão do estágio in loco, mas, ainda não compartilharem dos momentos de elaboração e planejamento da proposta de estágios.

Uma alternativa para o enfrentamento de algumas dificuldades do estágio é a efetivação de um vínculo mais efetivo entre universidade e escola, talvez através de projetos em parcerias, visando uma melhor formação de professores, onde universidade e escola se concebam como instituições formadoras de professores e professores universitários e; professores da escola básica concebam-se responsáveis por orientar o professor em formação. Tanto escola quanto universidade têm a ensinar e a aprender uma com a outra e isso pode ocorrer, também, no estágio. (FELDKERCHER, 2011, p. 53).

Seguindo essa linha de pensamento, considero que ainda seja necessário fortalecer a participação destes professores e assim qualificar ainda mais essa relação. De qualquer forma, a sua participação por si só é essencial para o estágio. O envolvimento destes professores, tanto nos moldes proposto por Nadiane Feldkercher (2011) como no pensado a partir desta análise, ainda necessita de mais atenção, principalmente no que está relacionado à atuação destes profissionais na construção das atividades e proposta de estágio, o que implica na realização de um trabalho que ultrapassa o âmbito da atuação profissional desenvolvida nas escolas de educação básica. Neste sentido, a formalização desta vinculação mediante a concessão de bolsa UAB/CAPES incentivaria e qualificaria ainda mais a relação e a atuação destes professores junto ao estágio obrigatório, já que no âmbito destes cursos a distância a parceria com as escolas e as redes de ensino tem sido próspera. Essa alternativa poderia ocorrer nos moldes que acontece em outros programas, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em que o professor da escola participante do programa recebe a bolsa⁵⁴ CAPES equivalente à função desempenhada no acompanhamento e supervisão dos acadêmicos nas escolas.

⁵⁴ Bolsa de Professor supervisor – para professores de escolas públicas de educação básica que acompanham, no mínimo, oito e, no máximo, dez discentes. Valor: R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais). Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acessado em 12/11/2021.

O Curso de Pedagogia EaD da UNIPAMPA chega a fazer menção ao PIBID, apontando-o como uma possibilidade de valorização do professor da educação básica que participe da formação do estagiário.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID (Plano de Desenvolvimento da Educação), que tem por objetivo inserir estudantes de cursos de licenciaturas no contexto escolar, buscando aproximar universidade e escola, além de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira, por meio da realização e incentivos a projetos de pesquisa na área. (PPC UNIPAMPA, 2019, p. 22).

Entretanto, avanços e acertos nessa relação ainda são necessários para efetivar processos de emparceiramento numa perspectiva de formação numa via de mão dupla. Porém, os cursos por ora analisados apresentam avanços significativos acerca do modo como essas relações formativas estão ocorrendo no âmbito da EaD, bem como evidenciam a abrangência formativa já atingida por estes.

É de referir que na ocasião da assinatura dos convênios para a realização do estágio obrigatório dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância (CLPD), Educação do Campo a Distância (CLEC), Matemática a Distância (CLMD) e Espanhol a Distância (CLED) vinculados à UAB e ao Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), mapeou-se na época aproximadamente 153 municípios pertencentes ao Rio Grande do Sul (RS), à Santa Catarina (SC) e ao Paraná (PR). Municípios nos quais os estágios obrigatórios dos cursos referidos logo acima foram realizados durante os anos de 2012 e 2013. Ao participar da elaboração desse levantamento, como membro da Câmara de Estágio do CEAD/UFPel e na condição de Coordenadora de Estágio da Pedagogia EaD da UFPel, tomei conhecimento da realidade cultural e escolar destas regiões de forma bastante produtiva. Esse movimento foi necessário para os convênios, mas fundamentalmente contribuiu também para pensar os movimentos e atividades pedagógicas referentes ao estágio, o que provavelmente esteja ocorrendo de forma semelhante com os Cursos EaD das instituições aqui analisadas, já que estes interagem e se relacionam com inúmeras escolas das redes públicas e privadas dessas localidades e arredores. Essa relação adentra e se aprofunda consideravelmente conforme a parceria se faz necessária ao processo formativo e na medida em que familiariza os estudantes com o ambiente escolar e seu entorno.

Experienciar esse processo e agora olhar para como isso ocorre nos Cursos de Pedagogia EaD da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA permitiu entender que existem diferentes níveis e formas de colaboração.

Gostaria de ponderar que esta colaboração mútua só ocorre na medida que a inserção e aproximação faz com que a formação “torne-se muito mais centrada e concreta para aquelas

pessoas que possuem experiências de vivências na escola, tornando-as como objeto de estudo, do que para aquelas que apenas imaginam e idealizam as relações concretas que ocorrem nela” (KIELING et. Al., 2010, p. 147), e considero ainda que essa postura e perspectiva faz toda a diferença na formação inicial de professores.

Certamente esse movimento não é novidade para outros cursos superiores, mas radicaliza essa necessidade potencializando a formação inicial de professores como um todo. Assim, as reflexões realizadas “a partir destas experiências demostram que o processo de aprendizagem da Pedagogia torna-se muito mais valioso com pessoas que exercem práticas docentes com turmas do que com pessoas que imaginam a prática docente e o quefazer do professor” (KIELING et al, 2010, p. 147).

Nesta mesma direção cabe colocar especificamente no caso da FURG, que formalizou a criação de um núcleo que também atua na direção de fortalecer e qualificar a interação com e nos polos, conforme segue:

A criação do Núcleo de Apoio aos Polos e do Núcleo de Estudantes contribuiu de forma efetiva para a realização de um suporte pedagógico e para o fortalecimento do processo de comunicação entre os atores envolvidos nos processos administrativos e de aprendizagem no âmbito de cada polo. Além da formação continuada e da colaboração na elaboração e execução de eventos promovidos nos polos presenciais, nossa experiência remete a um compromisso que entendemos como sendo, inclusive, afetivo. (PINTO; OLIVEIRA; ESPERANÇA, 2017, p. 122).

Ainda nesta linha argumentativa há a perspectiva de pesquisa e ação freiriana (1981), entendida como definição e execução participativa de projetos, e a ecologia de saberes na perspectiva colocada por Boaventura de Souza Santos (2004). Ambas trazem para dentro dessa reflexão noções mais abrangentes sobre a relação entre universidade e comunidade, uma vez que ambas se façam presentes nas ações propostas de forma interinstitucional.

A ecologia de saberes são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer neste diálogo. Implica uma vasta gama de ações de valorização tanto do conhecimento científico como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes. (SANTOS, 2004, p. 77).

As contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2004) revelam indagações semelhantes às de Paulo Freire (1981) em um novo contexto político, social e institucional, já que discutem o papel da universidade na sociedade bem como nos remete à relação constituída entre o conhecimento científico e as demais formas de conhecimento e saberes existentes na sociedade e que precisam ser consideradas. No que tange o presente estudo, essa discussão sustenta e demonstra fortes indícios de que a relação estabelecida pelos Cursos da UFSM, da

FURG e da UNIPAMPA tem possibilitado a criação de vínculos consistentes conforme assumam uma perspectiva formativa que agrega benefícios à educação e ao sistema de ensino local, ampliando e qualificando a relação e a interlocução entre escola e universidade, abrindo espaço para outra compreensão de formação, de docência, de sistema de tutoria, dentre outros.

No que diz respeito ao uso das tecnologias aplicadas à educação, os três Cursos de Pedagogia EaD analisados estão apoiados numa filosofia de ensino a distância que proporciona aos estudantes uma interação concisa. Desta forma, os princípios da interação e da interatividade são de fundamental importância para o processo de comunicação, fazendo com que estes Cursos de Pedagogia a Distância garantam sua efetivação por meio do uso de ambientes virtuais e de diversas outras ferramentas e recursos tecnológicos. Dificilmente o uso da tecnologia sozinha supera a habilidade humana de percepção e interação por meio do diálogo, mas se tratando do ensino a distância, o acesso aos recursos tecnológicos é uma das principais formas de se garantir a interatividade, a interlocução e a dialogicidade na EaD. No entanto, foi possível constatar que os três Cursos analisados ainda enfrentam restrições de acesso e de uso das tecnologias, entretanto, eles têm garantido e efetivado processos comunicacionais dinâmicos com o apoio dos Polos UAB, criando assim condições que preenchem a sensação de isolamento, tão apontada como uma das causas de perda de qualidade na EaD e como uma das principais causas responsáveis pela evasão nos Cursos a distância.

Cabe ressaltar que, mesmo sabendo das precariedades apontadas para as condições de trabalho e carreira dos professores tutores, estes profissionais exercem um papel de fundamental importância para a EaD nas universidades públicas brasileiras, e, arrisco dizer, que se trata de um quadro diferenciado de profissionais que atuam e se constituem a partir da Educação a Distância. Desta forma, a institucionalização deste segmento docente deveria ser alvo de políticas públicas, visando garantir maior legitimidade para o trabalho realizado por eles e por elas.

7 REFLEXÕES PARA SEGUIR PENSANDO O ESTÁGIO NA PEDAGOGIA EaD

“Um ponto final nem sempre significará o fim de uma história, às vezes possa ser apenas o começo de um novo parágrafo.”
Yasmin Menezes

O estágio obrigatório nos cursos de licenciatura e de formação inicial de professores, por si só, representa um grande desafio tanto para os professores que são responsáveis pela sua elaboração e realização como para os acadêmicos que se deparam com este momento crucial em que prevalece o desenvolvimento de atividades voltadas para o exercício profissional docente. No contexto dos Cursos de Pedagogia EaD, algumas demandas se ampliam frente às questões e aspectos inerentes à EaD, que por sua vez requer a organização e o desenvolvimento de estratégias didáticas metodológicas específicas para essa realidade.

Posto isto, analisar a constituição e a configuração do estágio obrigatório dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância das Universidades Federais com sede no Rio Grande do Sul foi a tônica e objetivo central desta investigação. Seguindo esse propósito, busquei descrever e caracterizar como o Estágio Obrigatório está organizado nos Cursos de Pedagogia EaD da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA, procurando analisar a sua configuração, as suas estratégias didáticas pedagógicas e como ocorre a relação entre universidade e escola no momento do estágio.

A pesquisa se iniciou com a análise dos documentos oficiais destes três Cursos, e posteriormente contou com a realização de entrevistas online com os respectivos orientadores e coordenadores de estágio, de forma que foi possível delinear um caminho investigativo que deu condições para produzir um material consistente e reunir dados significativos para o desenvolvimento e sustentação desta análise.

Para isso apresentei o seguinte pressuposto (tese): os estágios obrigatórios dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância, mesmo que amparados pelas mesmas legislações dos cursos presenciais, assim como pela obrigatoriedade da presencialidade, ao adotarem dinâmicas próprias da educação a distância agregam elementos que potencializam sua qualificação como um componente característico da formação inicial de professores.

Seguindo nesse mote, a análise apontou que as propostas de estágio obrigatório destes três Cursos de Pedagogia EaD estão apoiadas em projetos pedagógicos que atendem às regulamentações vigentes, foram bem planejados e estruturados, bem como são politicamente situados. Tratam-se de Cursos a distância inseridos num contexto específico, que é a realidade das instituições públicas federais, mais propícias para a realização de uma formação inicial de

professores comprometida com as demandas educativas e condizentes com os princípios da EaD. Realidade que se distingue da vivida pela maior parte dos cursos a distância ofertados no país. Nesse caso, conforme os cursos EaD façam parte de uma estrutura institucional como a das universidades federais e disponham das prerrogativas do Sistema da Universidade Aberta do Brasil, criam-se condições mais adequadas para que os estágios se constituam e se estruturem qualitativamente no contexto da EaD.

Trata-se de propostas de estágio obrigatório que estão em consonância com os princípios formativos da EaD e se constituem em um processo de aprimoramento desenvolvido no espaço e tempo escolar via processos de ação-reflexão-ação. Ao contemplarem as regulamentações vigentes e atenderem à legislação atinente ao estágio, estas propostas demonstram que este ocorre de forma similar ao do ensino presencial.

Formalmente, os estágios obrigatórios nos Cursos de Pedagogia EaD analisados estão em conformidade com propósitos formativos que caracterizam um momento e um ato educativo a ser desenvolvido no futuro ambiente de trabalho, visando a preparação para a docência na educação básica.

Certamente existem carências que precisam ser supridas tanto por parte das instituições federais de ensino superior como por parte da EaD de forma geral. Cabe ressaltar que ao longo dos últimos anos as universidades públicas, assim como os Cursos de Pedagogia EaD, sofreram com a redução de recursos que lhe são destinados. Isto afeta diretamente a orientação dos estágios que dependem destes recursos da UAB para viabilizar as viagens de supervisão para os polos. O mesmo ocorre com a redução nas cotas de bolsas interferindo, por exemplo, na contratação de professores tutores presenciais, os quais, segundo os Cursos da UFSM, da FURG e da UNIPAMPA, são figuras importantes para o desenvolvimento do estágio e do próprio curso, já que estes fomentam o processo de interlocução com os Polos UAB.

Quanto aos aspectos elencados acima, mesmo que os professores das universidades se desloquem até os polos para acompanhar os estágios, a atuação do professor tutor presencial nos polos é um aspecto bastante característico da EaD que ocorre junto das instituições de ensino superior públicas brasileiras, aspecto enfatizado na pesquisa. Embora os cursos sofram com estes cortes orçamentários, foi possível constatar que, no caso da Pedagogia EaD da UNIPAMPA os professores tutores presenciais ainda integram as equipes docentes e sua atuação tem sido destacada em diferentes frentes formativas por este Curso em especial, principalmente durante a realização dos estágios obrigatórios.

Em relação a este tema em específico, durante o ano de 2011 orientei um Trabalho de Conclusão no Curso de Especialização em Gestão de Polos da UFPel intitulado *Importância do*

*Estudo da Realidade Local na Docência e Gestão de Polos: oportunidades e desafios*⁵⁵. O referido estudo propôs discutir o quanto a atuação dos professores tutores presenciais, com o auxílio dos coordenadores de polo, precisa ir além da sua atuação formal. Indicou ainda a necessidade destes profissionais buscarem caminhos que lhes possibilitem serem sujeitos ativos no processo de formação docente dos quais participam.

Uma outra questão a ser pensada refere-se à atuação dos professores tutores estar ou não relacionada ao seu grau de formação, o que pode implicar na melhora de sua desenvoltura docente junto aos cursos EaD. Neste sentido, o fato destes profissionais constituírem o corpo e as equipes docentes na EaD de forma alguma desqualifica o fazer docente no âmbito dos Cursos analisados, pelo contrário. Apresentar nível de formação semelhante à dos professores das universidades federais, que geralmente têm formação em nível de doutorado, é um elemento que qualifica ainda mais os processos formativos que envolvem, por exemplo, a orientação dos estágios obrigatórios.

Portanto, o sistema de tutoria nos três Cursos de Pedagogia a distância analisados pode estar sendo redimensionado, o que o caracteriza como um diferencial importante a ser considerado neste contexto. Nesse ponto, a análise ressaltou a pertinência da adoção da docência compartilhada na EaD, o que pode indicar algumas questões investigativas futuras que podem colaborar, por exemplo, com a compreensão do modelo de tutoria que está sendo adotado pelos cursos de Pedagogia EaD no âmbito da UAB, uma vez que se tem casos de professores tutores atuando na EaD com alto nível de formação. Esta parece ser uma questão pertinente a ser investigada conforme seja proposta a realização de um levantamento consistente em relação à formação e atuação destes profissionais, o que pode contribuir tanto para a qualificação da atuação docente no âmbito da EaD como para apontar caminhos para a superação da precarização docente que parece estar ocorrendo neste contexto, bem como pode auxiliar no reconhecimento e na devida valorização da atuação e do trabalho desenvolvido pelos professores tutores na educação a distância.

Em relação ao acompanhamento dos estágios obrigatórios, cabe colocar que a participação e o envolvimento dos professores das escolas campo, no que diz respeito especificamente ao processo de elaboração das suas propostas pedagógicas, ainda carece de maior envolvimento e participação. Como apontado anteriormente, essa relação necessita de uma articulação maior no sentido de envolvê-los na construção e na elaboração das propostas

⁵⁵ LEMOS, Elisiane Gioza. Importância do Estudo da Realidade Local da Docência e Gestão de Polos: oportunidades e desafios. Pelotas, UFPel, 2011. (Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão de Polos/UFPel).

do estágio obrigatório, visto que a participação destes ainda está limitada ao acompanhamento *in loco* de acordo com critérios pré-estabelecidos apenas pelos professores e tutores da sede dos Cursos em questão.

No entanto, mesmo com as ponderações feitas acima, a forma como essa configuração vem ocorrendo durante os estágios têm qualificado significativamente a parceria entre as partes. Isto leva a pensar na possibilidade do professor regente integrar o quadro de professores bolsistas que acompanham os estágios nos Cursos de Pedagogia EaD, visto que essa vinculação formal como bolsista fortaleceria sua atuação junto ao estágio obrigatório. A concessão de bolsas aos professores das escolas que recebem e acompanham os acadêmicos ao longo dos estágios obrigatórios por parte da UAB/CAPES seria um grande diferencial e um desafio a ser implementado pelas universidades, o que certamente agrega benefícios importantes para a formação de professores a distância como um todo.

Já ao analisar como ocorre a relação entre a universidade e a escola, foi possível constatar que sua abrangência cria condições que tanto incrementam a formação docente como revelam um processo interinstitucional que articula o atendimento das demandas com as afinidades política entre as partes. A questão da proximidade regional, neste sentido, tem um peso considerável para o estabelecimento do vínculo entre as partes em função das questões geográficas, mas em alguns casos a estrutura e o compromisso político dos governos locais são fatores que selam a parceria entre um polo e uma determinada universidade no contexto das ofertas UAB.

Há algum tempo abriu-se um debate em torno da regionalização da EaD, mas como algumas articulações institucionais já vinham ocorrendo, acabou que se estabeleceu toda uma rede de interesses mútuos entre as partes, fazendo com que nem sempre o princípio da regionalização fosse seguido. Concomitante a essa movimentação acontece a criação de novos campi, como por exemplo o caso da FURG, que se instalou no município de Santo Antônio da Patrulha, reforçando assim sua vocação conforme aproximava-se do contexto deste município, onde seus cursos a distância também são oferecidos. Já no caso da Pedagogia EaD da UNIPAMPA ocorre um movimento semelhante, mas isto não limitou que seus cursos a distância fossem oferecidos fora dos limites de sua atuação e de seus campi⁵⁶. Especificamente neste caso, a UNIPAMPA ofereceu uma turma de Pedagogia EaD, por exemplo, no Polo de Gramado, que fica relativamente distante de sua sede e está bem mais próximo de outras

⁵⁶ No site institucional é possível acessar os Campis da UNIPAMPA <https://unipampa.edu.br/portal/universidade>, conforme segue: São Borja, Itaqui, Bagé, Uruguaiana, São Gabriel, Uruguaiana, Alegrete, Dom Pedrito e Caçapava do Sul.

universidades que também possuem o Curso de Pedagogia EaD vinculado a UAB. Já o movimento que ocorre na UFSM concentra suas ofertas de cursos EaD em regiões mais próximas a sede desta universidade.

A relação com diferentes polos e localidades desencadeia toda uma rede de relações que promove políticas de integração, inovação metodológica e desenvolvimento cultural, que por sua vez fomenta os cursos a distância ao mesmo tempo em que cria maiores condições para que a cultura e a realidade escolar local sejam reafirmadas como conteúdo da formação inicial de professores para a educação básica.

Neste sentido, seria pertinente afirmar que o fato de um curso ser a distância pode fazer com que a realidade e a cultura escolar local sejam mais bem contextualizadas em um processo formativo? A partir da minha experiência de atuação junto aos estágios obrigatórios na Pedagogia a distância percebo que no momento da realização dos estágios obrigatórios as questões próprias do contexto escolar no qual os estudantes estão inseridos têm um peso considerável em seus planejamentos e planos de estágio. No meu entendimento isto pode agregar conhecimentos tanto para os estudantes, que logo estarão atuando profissionalmente nestes mesmos espaços, como para os docentes, que se apropriam cada vez mais daquelas culturas e modos de ser, potencializando o diálogo e o processo formativo como um todo.

Sendo assim, é possível assegurar que neste contexto de formação o estágio obrigatório nas três universidades, UFSM, FURG e UNIPAMPA, tem seu caráter formativo potencializado no momento em que incorpora à sua dinâmica aspectos próprios ou decorrentes da educação a distância, em que aponto: a) o sistema de tutoria que amplia o corpo docente o qual orienta e acompanha o estágio qualificando o processo educativo como um todo; b) o desenvolvimento da docência compartilhada que dá maior consistência à orientação e à elaboração da proposta do estágio; c) o uso do ambiente virtual e das novas tecnologias como estratégias de mediação pedagógica que de forma alguma desqualificam o estágio, pelo contrário, se bem utilizadas e articuladas às estratégias didáticas metodológicas, são fortes aliadas do processo de ensino e aprendizagem; d) o fortalecimento da relação entre universidade e escola ampliando assim sua atuação e sua parceria formativa; e) a efetivação da pesquisa como princípio educativo na formação de professores a distância. Estes são os principais aspectos que, a partir do estudo realizado, posso inferir, conferem ao estágio obrigatório na EaD maiores possibilidades de se efetivar pedagógica e qualitativamente falando, bem como de se afirmar como um momento articulador e um componente fundamental para a formação inicial de professores a distância.

Diante do que foi trabalhado e dos argumentos expostos ao longo da pesquisa, tudo indica que a tese levantada aponta que conforme sejam adotados princípios e dinâmicas próprias

da educação a distância, os estágios obrigatórios agregam elementos que potencializam sua qualificação e, desta forma, reverberam nestes estágios alguns elementos conceituais e organizativos da própria EaD que podem fortalecer pedagogicamente este componente curricular no âmbito da formação inicial de professores a distância.

Para finalizar, falando em desafios, principalmente, aqueles postos às universidades e à educação como um todo não posso deixar de apontar o quanto estes foram potencializados durante a pandemia de Covid-19. Fazer um trabalho de pesquisa, neste contexto pandêmico, encaminhar a coleta de dados tendo de fazer adaptações metodológicas, dentre outros elementos, sem mencionar a instabilidade emocional que fez parte das relações das pessoas envolvidas no estudo (pesquisadora, entrevistado e entrevistadas, professor orientador e professoras orientadoras), exigiu de todas/os as partes esforços redobrados. Considero, portanto, esse movimento um ato político e de resistência acadêmica.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth Biancocini de. Educação, ambientes virtuais e interatividade. In: SILVA, Marco. **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth. As teorias principais de andrologia e heutagogia. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p. 105-111.
- ANDRÉ, M.; ROMANOWSKI, Joana P. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras, 1990 a 1996. **Programa e Resumos da 22ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação** (ANPED), Caxambu-MG, 1999.
- ARROYO, Miguel, G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUM, L. Frank. **O mágico de OZ**. [1939] Belo horizonte: Autêntica, 2017. (Tradução: Luis Reyes Gil).
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigmas da Complexidade: Metodologia de Projetos, Contratos Didáticos e Portfólios**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2017
- BEHRENS, Marilda Aparecida; JUNGE, Kelen dos Santos. **Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança**. Florianópolis: Perspectiva, v. 33, n. 1, 285-317, jan./abr. 2015.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**, 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução de Mateus S. Soares. 3^a edição. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. CLT. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008: Dispõe sobre o estágio de estudantes**. 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. Disponível em: http://www.normaslegais.com.br/192epositóri/lei_11788.htm. Acessado em: 09/08/2019.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **CNE/CP Parecer nº 28/2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/auditorias/323-secretarias-112877938/192eposi-vinculados-82187207/13272-parecer-cp-2001>. Acessado em 20/03/20.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**: Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rccp0_1_02.pdf. Acesso em: 09/08/2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP no 2, de 19 de fevereiro de 2002:** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP0_22002.pdf. Acessado em: 09 ago. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28/2001.** Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_028.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83, Acessado em 20/03/2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer do CNE/CES n.º 744/97.** Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 – Prática de Ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13247-parecer-ces-1997>. Acessado em 21/03/2020.

BRASIL. **Lei 6.494/1977.** Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e ensino profissional do 2º Grau e supletivo e dá outras providências. Revogada pela Lei nº 11.788, de 2008). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6494.htm Acessado em 20/03/20.

BRASIL. **Lei 8.859, de 23 de março de 1994.** Modifica dispositivos da **Lei nº 6.494**, de 7 de dezembro de 1977, estendendo aos alunos de ensino especial o direito à participação em atividades de estágio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8859.htm Acessado em 20/03/20.

BRASIL. MEC. **Resolução nº 02, de 01/07/2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. 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. Revoga: Não revoga nenhuma Legislação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>, Acessado em: 18/06/2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 2.164-41/01 de 24 agosto de 2001.** EMENTA: Altera a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, para dispor sobre o trabalho a tempo parcial, a suspensão do contrato de trabalho e o programa de qualificação profissional, modifica as Leis nº 4.923, de 23 de dezembro de 1965, 5.889, de 8 de junho de 1973, 6.321, de 14 de abril de 1976, 6.494, de 7 de dezembro de 1977, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 9.601, de 21 de janeiro de 1998, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/2164-41.htm, Acessado em 20/03/2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. Foi citada pela primeira vez na Constituição de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394>. Acesso em: 09/08/2019.

BRASIL. REUNI. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.** Reestruturação e Expansão das Universidades Federais: a expansão da educação superior conta com o Programa de Apoio a Planos

de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Brasília: 2010. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br> (Acessado em 11/08/2019).

CALDERANO, Maria da Assunção (org.). **Estágio Curricular: concepções, reflexões teórico-práticas e proposições.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012.

CALDERANO, Maria da Assunção. **O Estágio Curricular e a Docência Compartilhada: na perspectiva do realismo crítico.** Curitiba: Appris, 2017.

CARVALHO, Ana Beatriz. **Os Múltiplos Papéis do Professor em Educação a Distância: Uma Abordagem Centrada na Aprendizagem** In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste – EPENN. Maceió, 2007.

CHAGAS, A. T. R. **O questionário na pesquisa científica.** Administração on-line, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2000.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CONTRERAS, José. *A Autonomia da Classe Docente*. Portugal: Porto, 2003.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, Viriato. *Cazuza*. São Paulo: Companhia Nacional, 1981.

CRUZ, Dulce Márcia. **O professor midiático: a formação docente para a educação a distância no ambiente virtual da videoconferência.** Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (Tese), 2001. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/81518>

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e sua formação. **Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal. Educação**, v. XXVII, n. 54, set./ dez., 2004, p. 525-536. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84805411>. Acesso em: 10/09/2021.

DAMIANI, Magda. OLIVEIRA, Juliana Mendes; FUJITA, Terezinha; CASTRO, Ângela; REIS, Elisângela; PORCIÚNCULA, Fabiane; WILLE, Raquel. Trabalho colaborativo em escolas (ou: da dificuldade de dançar em um ritmo enquanto a orquestra toca em outro). **Anais do IV Seminário de Pesquisa da Região sul ANPED SUL**, Florianópolis, 2002.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e princípio científico e educativo.** 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**: Campinas, v. 68, n. 17, p.109-125, dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. O OVO OU A GALINHA: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**: INEP, v. 92 n. 230 (2011). Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rtep.92i230.541> Acessado: 03/03/2020.

- DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas.** Curitiba: Editora UFP Educar, n. 24, p. 213-225, 2004.
- DUARTE, Teresa. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre a triangulação (metodológica).** CIES e-Workings Papers (ISSN 1647-0893) (2009). Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf
- DUARTE, Teresa. **A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica).** Cies e-working paper, Lisboa, n.60, p. 1-24, 2009. Disponível em: <cies.iscte-iul.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2017
- FAGUNDES, L. A formação de professores na licenciatura presencial e na licenciatura a distância: semelhanças e diferenças. In: BRASIL, **Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores.** Brasília, DF: SEED, 2006, Pág. 67-78.
- FELDKERCHER, Nadiane. **O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de Matemática da UFPel.** Dissertação de Mestrado: UFPel, 2011. In: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/123456789/1751>. Acessado em 20/12/2019.
- FERREIRA, Jeferson Saccol. **Revelações do SINAES: (des)caminhos da avaliação da qualidade nos Cursos de Pedagogia no Brasil.** 2017. 311 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As Pesquisas Denominadas “Estado Da Arte”.** Educação & Sociedade, ano XXIII, n º79; Agosto, 2002.
- FLICK, U. Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.
- FOERSTE, Irineu. **Parceria na formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, Paulo. **A educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.
- FREIRE, Paulo. **A educação e mudança.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação.** São Paulo, SP: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. Criando método de pesquisa alternativa. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.) **Pesquisa Participante.** 8ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios.** São Paulo: Cortez, 1997.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. **CNE prorroga prazo para adequação à Resolução 02.2019.** BLOG DA HELENA, 2021. Disponível em: <https://formacaoprofessor.com/2021/08/05/cne-prorroga-prazo-para-adequacao-a-resolucao-02-2019/>. Acessado em: 04/11/2021.

GADOTTI, Moacyr. **Pensamento de Paulo Freire. 2015** In: <https://cmcmceducacao.blogs.sapo.pt/pensamento-de-paulo-freire-10-2597>. Acessado em: 09/07/2019.

GATTI, Bernardete A. **A formação de professores a distância: critérios de qualidade.** Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/ead/eadtxt1b.htm>. Acesso em: 3 ago. 2008.

GATTI, Bernardete A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, Ângela et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do fazer docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. Págs. 485-508.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS.** – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHEDIN, Evandro. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, R. L. Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores.** São Paulo: UNESP, 2010.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisangela. S.; ALMEIDA, Whasgthon A. **Estágio com Pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo, SP: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; CARVALHO Isis da Silva. **Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores: Avanços e Perspectivas para as Licenciaturas.** Revista Didática Sistêmica, v.19, n.1, p. 83-97, 2017.

GRÜTZMANN, Thaís Philipsen. **Os saberes docentes na tutoria em Educação a Distância.** Pelotas: UFPEL, 2013. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1673/1/Thais%20Philipsen%20Grutzmann_Teses.pdf

GÜNTER, Hartmut. **Como elaborar um questionário.** (Série: Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, Nº 1) Brasília, DF: UnB, 2003. Disponível em: <https://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2006/epistemico/01Questionario.pdf> Acessado: 20/06/2019.

HEIDEGGER, Martin. **La esencia del habla.** In: De camino al habla. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987. PDF/2019.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo. [1932]** São Paulo: Victor Civita, 1982.

Hypolito, Álvaro. M., VIEIRA, Jarbas. S., & PIZZI, Laura. C. V. Reestruturação curricular e auto intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, 9(2), 2009. 100-112. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil – 1930-1970.** 3^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente.** Campinas, SP: Papirus, 2013. (Coleção Papirus Educação)

- KIELING, José Fernando, et al. (Org.). **A subjetividade do lugar e dos professores na formação: O curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância UFPel.** Pelotas: Editora e Gráfica Universitária, 2010.
- LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina. D. A. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados.** 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista de Educação. Jan/Fev./Mar/Abr. Nº19. 2002.
- LEMOS, Elisiane Gioza. **Importância do Estudo da Realidade Local da Docência e Gestão de Polos:** oportunidades e desafios. Pelotas: UFPel, 2011. (Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Gestão de Polos/UFPel). LIBÂNEO, José C. **Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores.** Educação e sociedade, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.** 2^a ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p. (Coleção TRANS).
- LIMA, Marlene Haidem de Souza. **O Estágio em um curso de pedagogia a distância: a visão dos alunos.** 2013. 102 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2013.
- LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (orgs.). **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. Volumes 1 e 2.
- LITTO, Fredric Michael. **As Interfaces da EaD na Educação Brasileira.** Revista USP, São Paulo, n. 100, p. 57-66, fev. 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/>. Acesso: em 25 abr. 2019.
- LÜDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, Ago. Dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.Autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 10 outubro 2021.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.
- LUSSICH, Cleonice de Almeida Cunha. **O Estágio Supervisionado Obrigatório Na Formação Docente: um estudo a partir de um Curso de Pedagogia na Modalidade a Distância.** 2017. 227P. Tese (Educação) – Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo, 2017.
- MACHADO, Dinamara Pereira. **Análise das potencialidades das práticas formativas em um curso de pedagogia na modalidade de educação à distância.** 2015. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de pesquisa sobre a formação docente.** Belo Horizonte: Autêntica v. 02, n. 03. p. 11-49, Ago. Dez. 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** (Trad. Luís Claudio de Castro e Costa). 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- ARAGÓN, Rosane; MENEZES, Crediné Silva de; ZIEDE, Mariângela Lenz; CHARCZUK, Simone Bicca. **Arquiteturas pedagógicas para a aprendizagem em rede no contexto do seminário integrador.** Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre – RS. PEAD V. 11 nº 2, novembro, 2013.
- MILL, Daniel.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. (Org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MILL, Daniel. **Docência virtual: uma visão crítica.** Campinas: Papirus, 2012.
- MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; RIBEIRO, L. R. C. 208 (Org.). **Polidocência na educação a distância: múltiplos enfoques.** São Carlos: EdUFSCar, 2010.
- MINAYO, Maria. Cecília S. Introdução: conceito de avaliação por triangulação de método. In. MINAYO, Maria. Cecilia S; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilda Ramos de. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais.** Rio de Janeiro; Editora Fiocruz, 2005, p.19-52.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.
- MINAYO, Marília Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- NEVADO, Rosane Aragon.; DALPIAZ, M.; MENEZES, C. **Arquitetura pedagógica para construção colaborativa de conceituações.** In: WORKSHOP SOBRE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 15, CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO, 2009, Bento Gonçalves. Anais. Bento Gonçalves: WIE, 2009, v. 1. p. 1653-1662.
- NEVADO, Rosane Aragon; MENEZES, C.; VIEIRA JÚNIOR, R. Debate de Teses – **Uma Arquitetura Pedagógica.** In: SBIE, 22.WIE, 17, 2011, Aracaju. Anais... Aracaju: WIE, 2011.p. 820-829.
- NÓVOA, Antônio. (org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1999.
- NÓVOA, Antônio. **Em busca da liberdade nas universidades: para que serve a pesquisa em educação?** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 41, n.1, p. 263-272, jan./mar. 2015.
- NÓVOA, Antônio. **O professor pesquisador e reflexivo.** 2001 Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf. Acessado em 09/11/21. 2001.
- NUNES, I. B. A história da EAD no mundo. 1º cap. In: LITTO F M: FORMIGA M (orgs) **Educação a Distância: o estado da arte.** São Paulo: Pearson Education, 2009.
- OLIVEIRA, Francisnaine Priscila Martins. **Formação Inicial de Professores em cursos de Pedagogia a distância: indicadores do modelo formativo da UAB/UFSCAR.** 2010. 269 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2010.
- OLIVEIRA, Teresinha Zélia; OLIVEIRA, Paulo Cezar. **Perspectivas sociais e políticas da EAD no Brasil: uma visão panorâmica com foco na produção científica para o setor.** Disponível em: http://twiki.im.ufba.br/pub/Main/PauloCezarOliveira/artigo_ead_pctz.doc. Acesso em: 25 fev. 2009.

- ORTH, Miguel Alfredo; MANGAN, Patrícia Kayser Vargas; NEVES, Marcus Freitas. Análise Das Políticas Públicas De Educação A Distância No Brasil: Um Olhar Sobre O Ensino Superior. **IX ANPED-SUL**, 2012.
- ORWELL, George. **1984** [1949] Ttradução Alexandre Hubner, Heloisa jahn; posfácio Erich Fromm, Ben Pimlott, Thomas Pynchon. – São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- OSTERMANN, F.; MOREIRA, M.A. Atualização Do Currículo De Física Na Escola De Nível Médio: Um Estudo Dessa Problemática Na Perspectiva De Uma Experiência Em Sala De Aula E Da Formação Inicial De Professores. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**. v. 18, n. 2: p. 135-151, Agosto, 2001.
- PEREIRA, Alexandre B. **Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação**. Horizontes Antropológicos, v. 23, n. 49, p. 149-176, set./dez. 2017.
- PESCE; Luciola. LIMA, Valéria S. Formação De Professores, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Escola e Empoderamento. In: PESCE, Luciola e JARDIM, Vera. (Org.) **Educação, tecnologia e empoderamento freiriano: desafios e possibilidades dos grupos sociais contemporâneos**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. (p. 13-38)
- PIMENTA, S.G. e LIMA, M.S.L. **Estágio e Docência**. 5^a d. São Paulo: Cortez, 2010.
- PIMENTA, Selma G. Pesquisa e Formação de Professores: contextualização histórica e epistemológica de um projeto integrado. In: GUIMARÃES, Valter S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** Campinas (SP): Papirus, 2006. (p. 67-88)
- PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores – Unidade Teoria e Prática?** São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Org.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de e um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. <https://www.passeidireto.com/arquivo/26709925/professor-reflexivo-no-brasil-genese-e-critica-de-um-conceito-selma-garrido-pime> Acessado em 16/05/2020.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções**. Revista Poésis – Volume 3, Nº 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. (Coleção docência em formação. Série Saberes Pedagógicos). São Paulo: Cortez, 8. ed., 2017.
- PINTO, Ivete M. OLIVEIRA, Marcio V. ESPERANÇA, Joice A. (Org.) **Educação a distância na FURG: trajetórias, proposições e desafios no cenário contemporâneo** [livro eletrônico]. Rio Grande: FURG, 2017a.
- PINTO, Maria das Graças Carvalho da Silva Machado Gonçalves. (et al.) **Os Estágios Curriculares Dos Cursos De Pedagogia Presenciais Noturnos Do Rio Grande Do Sul: Cartografias E Reflexões**. Projeto de Pesquisa –GEPEFOP – Grupo de Estudo e Pesquisa em Estágio e Formação de Professores/FaE/UFPel/CNPq. 2018.
- PINTO, Maria das Graças Carvalho da Silva Machado Gonçalves. **Dizeres e saberes dos/nos estágios curriculares**. In: NÖREMBERG, M. (org.) Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional. São Leopoldo: Oikos, 2017b.

- PINTO, Simone Andréa. **A presença da ausência: a formação do pedagogo na modalidade a distância da Universidade do Tocantins.** 2007. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- POVOAS BRITO, Eliana. Da educação a distância à educação online: um percurso pelo espaço. **IX Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul.** Florianópolis: Brasil, 2009. p. 1-14.
- RAABE, Renata de Oliveira. **Estudo-piloto e proposta de estágio virtual à distância em engenharia de usabilidade.** Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. (Dissertação), 2003. <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/84692>
- REIS, Sandra Regina dos. **Estágio supervisionado no curso de pedagogia a distância: aproximações e diferenças do ensino presencial,** 2015. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo: 2015.
- RELA, Eliana. **Avaliação no estágio supervisionado: intersubjetividades na formação de professores em cursos na modalidade EAD,** 2010.
- RODRIGUES, Donizete.; MARGAÇA, Clara. Pesquisa Quantitativa Nas Ciências Sociais: Uma Questão De Método. In: **Pesquisas em ciências humanas e sociais [livro eletrônico]: introduções metodológicas** / Fabio Lanza. (et al.) (org.). – Londrina: UEL/Laboratório de Estudos sobre Religiões e Religiosidades, 2017.
- ROMANOWSKI, Joana Paulin.; ENS, Romilda Teodora.; As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educação,** Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.
- SANTOS, Adriana Alves Moreira dos. **Um retorno ao presencial? O estágio supervisionado nos cursos de pedagogia na modalidade de educação a distância (EAD).** 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Souza. A universidade e a escola pública. In: **A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, João Francisco Severo. Avaliação no Ensino a Distância. **Revista Ibero-americana de Educación** (ISSN: 1681-5653), 2006.
- SANTOS, Maria da Conceição Oliveira. **Estágios obrigatórios em cursos de pedagogia a distância: tensões e possibilidades.** 2017. 198 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Santos, 2017.
- SANTOS. Rita de Cássia Grecco dos. BRAND, Rita Melânia Webler; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. **Para além das “dívidas” entre universidade e escola: o estágio como espaço-tempo de formação docente em parceria.** Revista Trama: Vol. 05, Nº 10, 2009. P 129-143.
- SANTOS. Rita de Cássia Grecco dos. **O estágio curricular supervisionado como espaço-tempo de constituição docente a partir da parceria entre universidade e escola.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.
- SAVIANI, D. **A nova lei da educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHÖN, Donald. **Formar professores como profissionais reflexivos.** In: NÓVOA, António. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

- SILVA, A. Formação contínua de professores, construção de identidade e desenvolvimento profissional. MOREIRA, A.F. e MACEDO, E. F (Org.) **Curriculum, práticas pedagógicas e identidades**. Portugal: Porto Ed. 2002.
- SILVA, Marcos (org.). **Educação on-line: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. São Paulo: Loyola, 2003.
- SOARES, Magda B. **Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento**. Brasília: Inep/Santiago: Reduc, 2000.
- TOLEDO, Elizabeth Maria Lopes. **O curso de pedagogia na modalidade a distância: o pensado, o dito e o feito no estágio curricular**. 2009. 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- VASCONCELOS, Liliana; GUEDES, Luís Fernando Ascenção. **E-surveys: vantagens e limitações dos questionários eletrônicos via internet no contexto da pesquisa científica**. X SEMEAS, FEAUSP, 2007.
- VELHO, Gilberto. **Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. São Paulo: Cortez, 2014.

9 APÊNDICES

APÊNDICE 01: Indicadores de Análise Projeto Pedagógico dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância IFES – RS

ROTEIRO DE ANÁLISE PPC Pedagogia a Distância IFES/RS

ANÁLISE PPC - ESTÁGIO OBRIGATÓRIO		
INDICADORES/ESTÁGIO	CURSO PEDAGOGIA DISTÂNCIA:	OBS.:
Descrição		
Níveis		
Semestre		
Carga horária total e p/nível		
Unidade de lotação		
Organização/estrutura curricular		
Regulamentação/legislação		
Concepção		
Formação de professores /como		
Mediação tecnológica/AVEA		
Estratégia didático metodológica EaD		
Sujeitos que atuam		
Acompanhamento/orientação		
Como acompanha/orienta		
Avaliação		
Quem avalia		
Como avalia		
Relação curso e escola campo		
Referencial teórico		
Ementa		

APÊNDICE 02: Roteiro questões entrevista sobre o estágio obrigatório CLPD**ROTEIRO QUESTÕES**

Apresentação: pesquisadora e pesquisa;

Autorização: gravação entrevista/Termo de Consentimento e Declaração de Compromisso.

1 Qual função exerce no Curso de Licenciatura em Pedagogia Distância?

2 Há quanto tempo atua neste Curso de Pedagogia a Distância?

3 Você poderia falar sobre como é a dinâmica curricular do estágio obrigatório no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância? Como o estágio se desenvolve?

4 Como o estágio obrigatório no Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância dialoga e se relaciona com as demais disciplinas/módulos/temáticas da estrutura curricular? De que forma?

Qual a sua função/papel na formação de professores do Curso?

5 O Estágio obrigatório do Curso tem alguma relação com outras atividades práticas realizadas nas escolas em programas como o PIBID ou residência pedagógica?

6 Como é a relação do Curso com as escolas campo de estágio?

Quem e como as escolas são selecionadas;

Quem faz a mediação/interage com os responsáveis pelo estágio na escola;

7 Como as equipes que acompanham e orientam o estágio se constituem? Qual papel de cada membro?

8 As equipes de estágio participam de algum tipo de formação ou capacitação?

9 Como é o trabalho e a interação das equipes durante o estágio obrigatório?

10 Como é a avaliação do e no estágio? Como e por quem a avaliação do estágio é feita?

11 Durante a Pandemia de Covid-19 houve adaptação didático metodológica para a realização do estágio supervisionado?

12 Você tem algum destaque ou mais alguma consideração a fazer sobre o estágio obrigatório do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância?

APÊNDICE 03: Termo de consentimento livre e esclarecido e Declaração de responsabilidade do investigador

Termo de consentimento livre e esclarecido e Declaração de responsabilidade do
investigador

Prezado(a)

Estamos realizando uma pesquisa de doutorado denominada “ESTÁGIO OBRIGATÓRIO E A PEDAGOGIA A DISTÂNCIA: caminhos e horizontes formativos nas universidades federais do Rio Grande do Sul” junto ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE/FaE da Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

A referida pesquisa desenvolvida pela professora e doutoranda Lilian Lorenzato Rodriguez, sob a orientação da professora Drª Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto, tem como objetivo analisar a constituição e organização das propostas dos estágios obrigatórios dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância das universidades federais no RS.

Para tal, selecionamos os cursos de Licenciatura em Pedagogia a Distância de quatro universidades federais sediadas no Rio Grande do Sul que ofertam atualmente o curso. Entre estas a sua instituição faz parte e, portanto, convidamos você a participar da pesquisa respondendo ao questionário que segue.

Ao responder as questões você autorizará a utilização dos dados e a publicação dos resultados obtidos apenas para fins científicos e acadêmicos.

PROCEDIMENTOS: Fui informado(a) de que o objetivo geral da pesquisa é “analisar a constituição e organização das propostas dos estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura em pedagogia a distância das universidades federais no Rio Grande do Sul.”

Estou ciente de que a minha participação envolverá a participação em uma entrevista realizada via Webconf e que será resguardado meu nome e os dados coletados serão utilizados para compor o estudo, a pesquisa e trabalhos acadêmicos relacionados aos achados.

RISCOS E POSSÍVEIS REAÇÕES: Fui informado de que não existem riscos na participação neste estudo.

BENEFÍCIOS: O benefício de participar da pesquisa relaciona-se ao fato que os resultados serão incorporados ao conhecimento científico e posteriormente a situações de ensino-aprendizagem e formação de professores.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA: Como já me foi dito, minha participação neste estudo será voluntária e poderei interrompê-la a qualquer momento.

DESPESAS: Eu não terei que pagar por nenhum dos procedimentos, nem receberei compensações financeiras.

CONFIDENCIALIDADE: Estou ciente que a minha identidade permanecerá confidencial durante todas as etapas do estudo.

CONSENTIMENTO: Recebi claras explicações sobre o estudo, todas registradas neste formulário de consentimento. Os investigadores responderam e responderão, em qualquer etapa do estudo, a todas as minhas perguntas, até a minha completa satisfação. Portanto, estou de acordo em participar da pesquisa. Este Formulário de Consentimento Pré-Informado será consentido por mim e pela instituição responsável pela pesquisa.

DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO INVESTIGADOR:

Expliquei a natureza, objetivos, riscos e benefícios deste estudo. Coloquei-me à disposição para perguntas e as responderei em sua totalidade. O participante informou, sem imposições, seu aceite e consentimento. Tenho como compromisso utilizar os dados e o material coletado para a publicação de relatórios e artigos científicos referentes a essa pesquisa. Se o participante tiver alguma dúvida ou preocupação sobre o estudo pode entrar em contato através dos meus contatos: lialorenzato@gmail.com ou pelos telefones (53) 9912XXXX ou (53) 3226XXXX. Para outras considerações ou dúvidas sobre a ética da pesquisa, entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel – Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas/RS; Telefone: (53) 3284XXXX.

Desde já agradecemos a participação.

Pesquisadora responsável: Lilian Lorenzato Rodriguez

Contatos: lialorenzato@XXXX.XX.XX, Telefone: (53) 9912XXXX/053 3226XXX

Orientadora: Prof.^a Dr^a Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves Pinto

Contatos: profgra@XXXXXX.XXX.XX, Telefone: (53) 32XXXXXX

Instituição: Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Endereço: Rua Coronel Alberto Rosa, 154 – Centro – Pelotas-RS/Telefone: (53) 3284XXXX (PPGE/FaE/UFPel)