

LAYLA JÚLIA GOMES MATTOS

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO A DISTÂNCIA:  
Proposta, organização e prática no contexto da Licenciatura em Matemática a distância  
da UFV**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*..

VIÇOSA  
MINAS GERAIS – BRASIL  
2017

**Ficha catalográfica preparada pela Biblioteca Central da Universidade  
Federal de Viçosa - Câmpus Viçosa**

T

M444e  
2017

Mattos, Layla Júlia Gomes, 1990-  
O estágio supervisionado a distância : proposta, organização  
e prática no contexto da licenciatura em matemática a distância  
da UFV / Layla Júlia Gomes Mattos. – Viçosa, MG, 2017.  
xiii, 134f. : il. (algumas color.) ; 29 cm.

Inclui anexos.

Inclui apêndices.

Orientador: Silvana Cláudia dos Santos.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa.

Referências bibliográficas: f.107-111.

1. Professores - Formação - Ensino à distância.  
2. Professores de ensino fundamental - Formação. 3. Professores  
de matemática - Ensino à distância - Universidade Federal de  
Viçosa. 4. Programas de estágio. I. Universidade Federal de  
Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-graduação  
em Educação. II. Título.

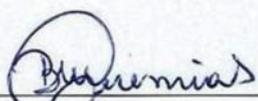
CDD 22 ed. 371.12

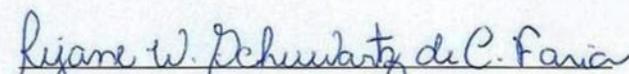
LAYLA JÚLIA GOMES MATTOS

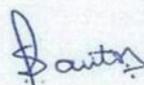
**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO A DISTÂNCIA:  
Proposta, organização e prática no contexto da Licenciatura em Matemática a distância  
da UFV**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 27 de abril de 2017.

  
Bethania Medeiros Geremias

  
Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria

  
Silvana Claudia dos Santos  
(Orientadora)

*Ao eterno Deus, por ser o Caminho, a Verdade e a Vida em mim!*

*À minha mãe, meu maior exemplo de coragem!*

## AGRADECIMENTOS

A minha canção favorita diz que: *“Palavras não podem expressar o que sinto em meu coração... Nada pode apagar o que tempo escreveu dentro de mim.”*. Inspirada por essa letra, não espero que as palavras representem a minha gratidão, mas faço desse momento um exercício de reviver algumas experiências e ter esperança em sonhos ainda mais impossíveis que este...

Gostaria de lhe agradecer, Deus, por ser meu melhor amigo e por me ouvir sempre, mesmo diante de angústias, muitas vezes, aparentemente, insignificantes. Obrigada por me lembrar de que a fé em Cristo é um caminho estreito, no qual, frequentemente, pareceremos loucos, mas que, firmados nela, podemos nos mover, viver e existir sem medo do futuro. O sonho do mestrado se torna real, mas não se concretiza apenas no título. Concretiza-se: em todas as amizades que tive/tenho por perto; em todos os problemas que passei, sem recuar; e em todos os frutos que colhi em mais dois anos de estudo na cidade de Viçosa, por exemplo. Tudo isso me serve como sinal da sua Graça, sem dúvidas, não mereci.

Agradeço a UFV, ao Programa de Pós-graduação em Educação e a FAPEMIG pela oportunidade enriquecedora de dar continuidade a minha formação. Aproveito para agradecer aos professores com os quais tive a oportunidade de conviver e aprender com suas sugestões, correções e incentivo. Sou grata, também, aos colegas de turma que, direta ou indiretamente, me influenciaram com a sua trajetória de profissão e de vida. E aos funcionários do DPE pela atenção e dedicação em me ajudar quando necessário.

Em especial, agradeço a minha orientadora, Silvana, “Silvs, minha blaster orientadora!”. Como eu aprendo com você! Sem dúvidas você é um dos melhores presentes que a universidade me deu. Sua sinceridade, recheada de carinho e paciência, me dá vontade de melhorar sempre. Obrigada por todos os momentos de orientação, por todo incentivo, e por confiar a mim esse trabalho.

Obrigada aos amigos do GATE, por todas as leituras feitas com “o carinho do GATE”. Eu aprendi muito, ouvindo e compartilhando ideias com vocês.

Agradeço aos participantes da pesquisa por cederem o seu tempo e suas experiências para colaborar conosco na produção dos dados desse trabalho, o enriquecendo com suas vozes. E, também, as professoras Rejane e Bethania pela disposição em participar da banca de avaliação do mesmo, trazendo importantes contribuições em suas falas.

Sou grata a todos os amigos que riram e choraram comigo, mas não poderia deixar de citar os amigos-irmãos: Nanda, desde sempre; Regiane e Zé, Nancy e Daniel, e Leidy e

Felipe, presentes nos momentos mais “emocionantes” da graduação e da pós, sempre de coração aberto a me apoiar de toda forma que se fez necessária; Gabi, Diego, Renata, Roger e Letícia, vivendo o dia a dia com toda paciência e com os ouvidos dispostos a escutar minhas piadas, meus devaneios sobre os dados da pesquisa, minhas angústias sobre o amanhã, entre outros temas; e também, as queridas, Grazi, Thaís e Thati, companheiras do mestrado, com as quais dividi ideias, projetos, dúvidas, indignações, e outros diversos momentos que o mestrado nos proporcionou. Todos vocês são presentes de valor imensurável.

Agradeço aos meus irmãos, Lukas, Michelle e Juliana, junto com toda a minha família, pelo apoio e incentivo. Por fim, sou especialmente grata a você, Maria José, minha mãe, por sempre estar ao meu lado, independente do tamanho do sonho, ou, do quão desafiador ele parecesse. Sua força e coragem trazem grandes ensinamentos para minha vida. Além disso, me inspiram a continuar sonhando...

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Polo ao qual estava vinculado e cidade onde estagiou .....	43
Quadro 2 - Tipo de escola.....	43
Quadro 3 - Modalidade (regular ou EJA).....	44
Quadro 4 - As disciplinas relacionadas ao conteúdo de formação pedagógica.....	58

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização das disciplinas de estágio supervisionado do curso de licenciatura em matemática a distância da UFV.....	69
Figura 2: Definição das atividades práticas de estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática a distância da UFV.....	71
Figura 3: Exemplo da descrição sucinta dos alunos, em geral.....	72
Figura 4: Exemplo da observação e descrição dos alunos, em geral.....	73
Figura 5: Exemplo da observação e descrição dos alunos, em geral.....	74
Figura 6: Definição das atividades de regência e do portfólio referentes ao estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Matemática a distância da UFV.....	77
Figura 7: Atestado de comparecimento que consta em todos os relatórios, para servir de exemplos da aparência dos demais.....	82
Figura 8: Exemplos da aparência das fichas de estágio que consta em todos os relatórios.....	83
Figura 9: Exemplos da disposição de fotos de diversos momentos do estágio, que consta na maioria dos relatórios.....	84
Figura 10: Exemplo referente à aparência das fichas de avaliação qualitativa do estágio, que consta em todos os relatórios.....	85
Figura 11: Exemplo de autoavaliação e sugestões que são elaboradas pelos estagiários no final dos relatórios.....	88
Figura 12: Exemplo de redação com baixa legibilidade encontrada em determinados relatórios.....	89

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

CEAD - Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância

CLT – Consolidação das Leis do Trabalho

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DMA – Departamento de Matemática

DPE – Departamento de Educação

EAD – Educação a Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GATE – Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PIBEX – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PP – Projeto pedagógico

PPP – Projeto Político Pedagógico

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UEM – Universidade Estadual de Maringá

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UNICENTRO – Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná

## RESUMO

MATTOS, Layla Júlia Gomes, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, abril de 2017. **O estágio supervisionado a distância: proposta, organização e prática no contexto da Licenciatura em Matemática a distância da UFV.** Orientadora: Silvana Claudia dos Santos.

Este trabalho teve por objetivo investigar como acontece o estágio supervisionado em uma licenciatura ofertada a distância. Para tanto, o nosso olhar buscou compreender como os estágios supervisionados do curso de Licenciatura em Matemática a distância da Universidade Federal de Viçosa são propostos pela instituição, como eles são organizados pelo professor responsável pelas disciplinas de estágio e como eles são vivenciados pelos alunos. Ao desenvolver um diálogo entre essas três perspectivas do estágio, o intuito desse trabalho foi colaborar com o avanço das discussões teóricas sobre o estágio, buscando contemplar especificidades do contexto de formação de professores na Educação a Distância (EaD). Focamos no estágio, pois, compreendemos que ele tem um papel relevante na formação profissional. Baseamo-nos em autores como Gatti (2010; 2013-2014), Barreto (2015), Lüdke (2013; 2014), Nóvoa (2012), Pimenta; Lima (2013), Colombo; Ballão (2014) e Felício; Oliveira (2008), que tem apresentado análises sobre os problemas do estágio na formação inicial e sobre o papel que a ele tem sido delegado na formação de professores. Entendemos que ele deveria ser um dos elementos articuladores dos conhecimentos específicos da profissão e o campo de atuação profissional. Mas, tem se resumido no momento de transição do que se entende como teoria para o que se compreende como prática, geralmente, reservado para o final dos cursos. Essa pesquisa é de cunho qualitativo e se constituiu na análise de dados de documentos oficiais da UFV, de entrevistas online com a professora orientadora dos estágios e com estagiários, como também, de relatórios de estágios elaborados por alunos do curso. A partir desses dados, observamos que não há definições para os estágios supervisionados a distância nos documentos oficiais da graduação na UFV, mas sim, documentos elaborados para o curso em questão, evidenciando uma separação entre as modalidades presencial e à distância. Os estágios são elaborados como disciplinas pedagógicas, mas, não estabelecem relação com as disciplinas que compreendem esse grupo, tampouco com as demais disciplinas do curso, ainda que os documentos indiquem que elas devam ser integradas na grade curricular de forma horizontal e vertical. A professora orientadora das disciplinas de estágio é uma tutora remanejada para a função, sem as devidas condições de trabalho, indicando possivelmente uma despreocupação da instituição com o modo que os estágios serão orientados e com a sobrecarga de trabalho da profissional. No

curso analisado o estágio se resume em um protocolo realizado ao final das aulas teóricas. Os alunos, por sua vez, o vivenciam considerando o estágio como a passagem da fase teórica para a prática, sem um espaço de problematização e reflexão das experiências vividas e sem avaliação qualitativa significativa do processo de formação, reforçando diversos estudos dos autores já mencionados que questionam a carência formativa das licenciaturas brasileiras em todas as modalidades. Concluimos que os princípios da racionalidade técnica, pautado na lógica três (teoria) mais um (prática), é ainda dominante. Acreditamos, também, que, um dos principais problemas que a EaD tem vivenciado, é, justamente, o fato de seus autores estarem reproduzindo o modelo presencial, partindo da cultura “presencialista”, e elaborando adaptações para o uso de AVA e suas ferramentas, sendo essa, uma das dificuldades enfrentadas pelos dos docentes que atuam na modalidade.

## ABSTRACT

MATTOS, Layla Júlia Gomes, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, April, 2017. **The distance supervised internship: proposal, organization and practice in the context of the Degree in Mathematics at distance of UFV.** Advisor: Silvana Claudia dos Santos.

This study had as objective to investigate how the supervised internship in a degree offered at a distance occurs. In order to do so, our eyes sought to understand how the supervised internships of the Distance Mathematics Degree in Federal University of Viçosa are proposed by the institution, how they are organized by the responsible professor for the internship disciplines and how they are experienced by the students. When developing a dialogue between these three perspectives of the internship, the intention of this study was to collaborate with the advance of the theoretic discussions about the internship, seeking to contemplate specificities of the context of teachers training in Distance Education. We focused on internship, because we comprehend that it has a relevant role in professional training. We based in authors such as Gatti (2010; 2013-2014), Barreto (2015), Lüdke (2013; 2014), Nóvoa (2012), Pimenta; Lima (2013), Colombo; Ballão (2014) e Felício; Oliveira (2008), who has presented analyzes about the problems of the internship in initial training and the role that has been delegated to the training of teachers. We understand that the internship must be one of the articulating elements of the specific knowledge of the profession and the field of professional activity. But, it has been summarized in the moment of transition from what is understood as theory to what is comprehended as practice, usually, reserved for the end of courses. This research is qualitative and was constituted in the analyses of data from official UFV documents, online interviews with the internship advisor teacher and interns, as well as reports of internships elaborated by students of the course. From this data, we observed that there are no definitions for the distance supervised internships in UFV official degree documents, but rather, documents elaborated for the course in question, evidencing a separation between the presential and distance modalities. The internships are elaborated as pedagogical disciplines but don't establish connection with disciplines that comprehend this group, nor with the other disciplines of the course, although the documents indicate that they must be integrated horizontally and vertically in the curriculum. The advisor teacher of the internship disciplines is a tutor relocated for the role, without the proper working conditions, indicating a lack of concern of the institution on how the internships will be oriented and with the workload of the professional. In the analyzed course the internship is summarized in a protocol performed at the end of lectures. The students, in turn, experience the consequences

of this institutional disorganization considering the internship as the passage from the theoretical to the practical phase, without a space of problematization and reflection of lived experiences of lived experiences and without significant qualitative evaluation of the training process, reinforcing several studies of the authors mentioned that question the lack of training of brazilian degrees in all modalities. We conclude that the principals of technical rationality, based on the logic three (theory) plus one (practice), is still dominant. We also believe that one of the main problems the Distance Education has experienced is, precisely, the fact that its authors are reproducing the presential model, starting from the “presential” culture, and elaborating adaptations for the use of AVA and its tools, this being one of the difficulties faced by teachers working in the modality.

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>1</b>
<b>1. O ESTÁGIO EM MOVIMENTO.....</b>	<b>6</b>
1.1 O estágio do ponto de vista legal.....	6
1.2 Dimensões teóricas e práticas em questão.....	13
1.3 O estágio no contexto das licenciaturas.....	24
1.4 Aspectos do estágio no contexto das licenciaturas a distância.....	29
<b>2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>39</b>
<b>3. A TRAJETÓRIA DE UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO A DISTÂNCIA.....</b>	<b>50</b>
3.1 O lugar do estágio no planejamento institucional .....	50
3.1.1 O estágio como disciplina de orientação e formação pedagógica.....	50
3.1.2 O desencontro das disciplinas de formação pedagógica .....	57
3.1.3 A designação para orientação dos estágios .....	64
3.2 O desenvolvimento da orientação e da supervisão .....	67
3.2.1 A organização da professora orientadora .....	67
3.2.2 A orientação da tríade observação, participação e regência.....	71
3.2.3 A finalidade dos relatórios .....	80
3.3 A narrativa sobre estágios nas escolas.....	92
3.3.1 As principais atividades realizadas pelos alunos.....	92
3.3.2 A expectativa dos estagiários sobre o papel do professor regente e do orientador de estágio.....	99
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>112</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>131</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Historicamente, o estágio passou por diversas transformações e, atualmente, ele é organizado dentro dos currículos acadêmicos como um momento de transição entre teoria e prática. Compreendemos que o estágio pode assumir características diferentes em cada contexto formativo. Assim sendo, para essa pesquisa, assumimos a formação de professores como contexto de análise e investigamos como o estágio supervisionado acontece num curso promovido sob os moldes da Educação a Distância (EaD). Para tal, estabelecemos como objetivo principal compreender como é desenvolvido o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Matemática à distância da Universidade Federal de Viçosa (UFV).

As pesquisas de Quaranta (2011), Feldkercher (2011), Lima (2013), Rocha (2013) Álvares (2015) sobre estágio na EaD, apresentadas no primeiro capítulo desse trabalho, apontam para indícios de que ele vem sendo organizado pelas instituições de ensino superior de forma muito semelhante ao ensino presencial. Nossa pesquisa, por sua vez, tem interesse em investigar de forma mais aprofundada essa realidade. Para isso, analisamos como o estágio acontece da perspectiva da instituição que o promove, e, portanto, tem autonomia para regimentar a maneira como ele será proposto sob as diretrizes legais, como também, analisamos o trabalho do orientador de estágio e vivências de estagiários desse contexto formativo.

Acreditamos que, a partir dessa análise, podemos contribuir com as discussões teóricas a respeito do estágio, da EaD e das licenciaturas, de modo geral, uma vez que a estrutura dos cursos de licenciatura a distância tem sido pauta de pesquisas, tais como as de Gatti (2010; 2013-2014) e Barreto (2015), e vem sendo debatida em diversos aspectos no campo da Educação. Esperamos, então, que investir em pesquisas que apresentem as diferentes vozes desse contexto possa colaborar, por exemplo, para uma revisão da organização dos cursos e da legislação que define os parâmetros que a EaD deve adotar.

A proposta dessa pesquisa surgiu dentro do Grupo de Atenção às Tecnologias na Educação (GATE). O grupo de pesquisa é coordenado pela professora do Departamento de Educação (DPE) da UFV, Silvana Claudia dos Santos, e atua no desenvolvimento de ações voltadas para o ensino e a aprendizagem, que apresentem como base a tecnologia.

O GATE tem como um dos principais projetos, atualmente, investigar o curso de Licenciatura em Matemática à Distância, citado anteriormente. O curso oferecido pela UFV iniciou no primeiro semestre de 2011, tendo o segundo semestre de 2015 como data prevista

para conclusão. Conta com quatro polos localizados nas cidades de Bicas, Jaboticatubas, Ipanema e Confins, todas em Minas Gerais.

Inicialmente, as vagas para o curso foram abertas para professores do ensino básico que não tinham ensino superior, buscando atender às demandas do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Posteriormente, as vagas que não foram preenchidas por alunos com essa demanda, foram abertas para candidatos caracterizados por demanda social (UFV, 2016).

O grupo de pesquisa já concluiu três pesquisas dentro do contexto do curso. Os temas investigados foram a evasão, o tutor e o planejamento de ensino, sendo uma pesquisa de mestrado e duas de iniciação científica, respectivamente.

A pesquisa sobre evasão realizada por Miranda (2016) foi intitulada “Discutindo sobre a evasão em uma Licenciatura em Matemática a distância” e teve como principal objetivo “[...] investigar a problemática da evasão no curso de Licenciatura de Matemática a distância da Universidade Federal de Viçosa (UFV), a partir das perspectivas dos evadidos.”. Constatou-se que 90% dos alunos matriculados no curso foram evadidos e que a problemática da evasão estava posta desde a seleção dos alunos, que se deu por meio de um único instrumento – a redação – não considerando elementos básicos para se iniciar um curso de graduação. A entrada dos alunos, por meio do processo citado, gerou limitações de planejamento dos professores, baseado na impossibilidade de mapearem as dificuldades dos alunos. A autora também aponta que:

A precariedade da formação no ensino básico foi uma questão preponderante no desenvolvimento dos sujeitos da pesquisa ao longo do curso, sendo, em alguns casos, um fator limitante que impediu a progressão, desestimulando os sujeitos a partir de reprovações e da ausência de um acompanhamento por parte do curso de maneira mais próxima. (MIRANDA, 2016, p. 91)

Ela atribui essa falta de acompanhamento à despreocupação da universidade com as particularidades desses alunos. Para ela, esse apoio e compreensão de quem é o aluno são completamente necessários para que eles avancem na graduação. Aponta, ainda, entre outras dificuldades determinantes para evasão, que “[...] o caráter conteudista desse curso aparece como um desafio para esses alunos e precisam ser revistos.” (MIRANDA, 2016, p. 92).

Outro trabalho de investigação do GATE foi desenvolvido por Castro (2016) e teve como título “O planejamento do ensino em um curso de Licenciatura em Matemática a Distância: um olhar para a produção do material didático”. A pesquisa teve como principal objetivo “[...] investigar como ocorreu o planejamento do ensino no curso de Licenciatura em

Matemática a distância da Universidade Federal de Viçosa – UFV, com foco no modo como o material didático foi produzido.”. A autora afirma que

[...] a maior parte dos professores do referido curso não possuíam formação prévia para trabalhar com EaD e não tinham clareza de quais tipos de materiais didáticos poderiam ser produzidos e nem de como produzi-los. Verificamos também que o apoio pedagógico oferecido pela CEAD a esse professor não era suficiente para esclarecer suas dúvidas quanto ao planejamento e escolha dos materiais para a disciplina. Entretanto, notamos que o apoio técnico oferecido aos docentes, no momento de produção dos materiais, ocorreu de forma eficiente e satisfatória. Além disso, constatamos que o planejamento, tanto das disciplinas quanto do curso em si, não foi feito com a antecedência necessária. (CASTRO, 2016, p. 2).

A par dessa realidade, ela conclui que para que a Licenciatura em Matemática a Distância da UFV avance, é necessário que o planejamento do curso aconteça antes do mesmo ser oferecido, e precisa contar com a participação ativa do professor. Dessa forma, ele poderá aprender sobre como desenvolver o seu trabalho na EaD. Outro ponto importante é que precisa haver um maior investimento da universidade na formação desses docentes e um apoio pedagógico mais eficiente (CASTRO, 2016).

Por fim, o trabalho de Figueira (2015) intitulado “Uma análise das necessidades formativas de tutores de um curso de licenciatura em matemática a distância” teve como objetivo central “ [...] analisar as necessidades formativas dos tutores do curso de Licenciatura em Matemática a distância da UFV com base na perspectiva desses sujeitos”. A autora identificou que é preciso proporcionar cursos de atualização sobre tecnologias digitais e softwares educacionais aos tutores, ressaltando a intenção de agregá-las à sua prática em busca de potencializar a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Segundo Figueira, deveriam, também, ser proporcionados cursos sobre metodologias de ensino específicas para EaD visando oferecer elementos aos tutores sobre a sua atuação na modalidade. Conclui que o papel desses sujeitos é essencial para EaD e para a formação de professores a distância. Portanto, acredita que o reconhecimento profissional é uma demanda urgente para que a modalidade avance na maneira como ela acontece (FIGUEIRA, 2015).

Por meio dos elementos apontados nos trabalhos das autoras Miranda (2016), Castro (2016) e Figueira (2015), inferimos que o curso em análise apresenta fragilidades na forma em que vem sendo promovido. Por estar em fase piloto, a questão vigente é se o curso continuará sendo ofertado. Assim, acreditamos que os dados analisados por essas pesquisas

podem servir como caminhos para possíveis reformulações na organização do curso, além de contribuírem para o conhecimento do que vem acontecendo com a EaD no Brasil.

Na busca de compreender o processo de formação à distância em seus diversos aspectos, propusemo-nos a dar continuidade nas análises dentro do contexto do curso e optamos por investigar o estágio, partindo da compreensão de que ele tem um papel relevante na formação profissional. Apoiamo-nos na perspectiva de que o próprio deveria ser um dos elementos articuladores dos conhecimentos específicos da profissão e o campo de atuação profissional. No entanto, a literatura tem evidenciado que ele tem se resumido no momento de transição entre teoria e prática, geralmente, reservada para o final dos cursos. Assim sendo, nos baseamos em autores como Gatti (2010; 2013-2014), Barreto (2015), Lüdke (2013; 2014), Nóvoa (2012), Pimenta; Lima (2013), Colombo; Ballão (2014) e Felício; Oliveira (2008), que têm apresentado análises e discussões sobre os problemas do estágio na formação inicial e sobre o papel que ele (não) tem assumido, para dialogarmos com os dados produzidos por essa pesquisa.

É, portanto, dessa perspectiva que buscamos analisar como acontece o estágio supervisionado a distância, com ênfase em evidenciar como ele é proposto pela instituição de ensino, como é organizado pelo professor orientador<sup>1</sup>, e como é praticado pelos estagiários.

Para isso, procuramos identificar qual é a proposta de estágio supervisionado apresentada nos documentos normativos da UFV para os cursos de graduação e na grade curricular do curso em questão. Buscamos, por meio de entrevista com o professor responsável pelas disciplinas de estágio, analisar como se dá a organização do estágio para orientar e supervisionar os alunos. E, por meio de análise dos relatórios de estágio e de entrevista com estagiários, investigamos como o estágio é vivenciado nas escolas. Por fim, o processo de produção desses dados visou identificar os principais elementos desse estágio que evidenciam especificidades da EaD .

Sendo assim, esse trabalho foi organizado em três capítulos, além das considerações iniciais e finais. O primeiro capítulo visa contextualizar os movimentos pelos quais o estágio passou até o presente, e a licenciatura como o meio específico onde estamos analisando a problemática o estágio. Portanto, apresenta, inicialmente, aspectos relacionados ao estágio, de forma mais ampla, e, posteriormente, questões sobre o mesmo no contexto da formação de professores e da EaD. Neste capítulo também apresentamos a relevância temática dessa pesquisa e a sua contribuição para o campo da formação de professores na modalidade de

---

<sup>1</sup> Esse é o professor responsável pela disciplina de estágio supervisionado e também poderá ser apresentado como professor supervisor.

educação a distância. Assim sendo, discutimos o que a legislação propõe para o estágio, de modo geral; a expectativa que está posta sobre o estágio e os conflitos entre o que são demandas teóricas e práticas dos cursos de formação; como os cursos de licenciatura trabalham e organizam o estágio, visando explorar o papel deste na formação do futuro professor. E, a partir daí, apresentamos o que vem sendo discutido sobre estágio no contexto das licenciaturas ofertadas na EaD.

A seguir, o segundo capítulo apresenta os caminhos metodológicos da pesquisa. Nele, expomos a abordagem metodológica, os procedimentos de produção de dados e de sua análise, os instrumentos utilizados e a justificativa de cada opção feita, visando promover a compreensão das categorias que emergiram da análise do estágio investigado, discutidas no terceiro capítulo, as quais são: o lugar do estágio no planejamento institucional; o desenvolvimento da orientação e da supervisão; e a narrativa sobre estágios nas escolas. Por fim, nas considerações finais, expomos uma retomada de questões de destaque que emergiram da pesquisa e a expectativa de possíveis caminhos a serem tomados a partir delas.

# 1. O ESTÁGIO EM MOVIMENTO

## 1.1 O estágio do ponto de vista legal

O estágio é considerado, pelo artigo 1º da lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, “ato educativo escolar supervisionado”, e deve ser vivenciado no ambiente de trabalho, visando à “capacitação para o trabalho produtivo” de alunos do ensino superior, profissional, médio, educação especial, anos finais do ensino fundamental, e na modalidade profissional da Educação de Jovens e Adultos. Consta nessa legislação, que ele esteja ligado ao processo de formação do aluno de modo integrado ao projeto pedagógico do curso e visando “o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008, p.1). Entretanto, esse ponto de vista do estágio com fins formativos e educativos é fruto de um avanço histórico, e levou décadas para ser instituído e reconhecido como uma necessidade amparada legalmente.

Analisando o histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil, Colombo e Ballão (2014) partem, inicialmente, do conceito de estágio e mostram o quanto, historicamente, ele sofreu mudanças e adaptações visando atender a interesses bem específicos. O estágio passa da atividade de acompanhamento prático de um mestre, na Idade Média, e chega até o que a legislação de hoje reconhece como componente da grade curricular de cursos de formação profissional. A palavra “estágio”, segundo eles, é encontrada na literatura no ano de 1080 com a ideia de que estágio era residir ou estar em algum lugar. Posteriormente, passa a ser apropriada pela igreja referindo-se ao período de treinamento em que futuros padres deveriam residir nas igrejas que assumiriam. Os autores ressaltam que desde o seu nascimento em latim, o termo estágio se refere a um período destinado à prática de algum aprendizado, num local específico de atuação e sob supervisão. Sendo assim, a função do estágio sempre esteve associada a um momento de reforçar a aprendizagem “profissional” por meio de experiências práticas.

Para Colombo e Ballão (2014, p.173) “[...] na palavra “estágio” deve estar implícita a questão educativa, mas se observarmos o cotidiano e as antigas brechas legais, muitas vezes o termo representa trabalho precário.”.

Segundo eles, no Brasil, a criação dos primeiros cursos superiores se deu no período de estadia da família real, e trouxe consigo a ideia de “estudo formal associado a trabalho”, a aprender em um espaço escolar, por meio de matérias e da aproximação com a prática

(COLOMBO; BALLÃO, 2014, p.174). Mas, é a partir de 1940 que se começa a regulamentar o estágio por meio da legislação, quando as definições do que seria esse estágio vão sofrendo alterações.

Em 1942 ele é definido pelo Decreto-lei 4.073, dentro da Lei Orgânica do Ensino Industrial, como um período onde o estudante trabalha em alguma indústria, “sob o controle de um docente”. Concebido como trabalho, ele se tornava uma caminho fácil para mera mão de obra barata, tendo em vista que não acontecia supervisão e não havia qualquer formalidade entre a escola<sup>2</sup> e a indústria. Ainda, segundo Andrade e Resende (2012), a citação do estágio nessa lei era apenas uma maneira de diferenciar alunos do recém-criado Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), de alunos de escolas técnicas, visto que, diferente dos alunos do SENAI, os demais aprendizes não tinham vínculo empregatício com as empresas.

Apenas a partir de 1967 é que o estágio passa a fazer parte do currículo de faculdades e escolas técnicas, e se torna obrigatório que seja firmado um contrato no qual a duração, carga horária, valor da bolsa quando havia, e o seguro contra acidentes pessoais fossem firmados entre as partes. Andrade e Resende (2012) afirmam que para o Ministério do Trabalho era uma questão de urgência melhorar o entrosamento entre as empresas e as instituições que promoviam o ensino industrial. Dessa forma, as instituições formadoras e as empresas foram forçadas a uma aproximação visando o aperfeiçoamento do ensino. A lei também “estabeleceu que não haveria vinculação empregatícia, encargos sociais, pagamento de férias ou de 13<sup>o</sup> salário”. Com isso, é importante ressaltar que essa era uma lei trabalhista e ainda estava focada em atender a interesses empresarias, como a de 1942 (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p.174).

Mais tarde, na década de 1970, o governo militar, focado em administrar obras diante dos avanços econômicos do país, deixa a educação e a saúde de lado e institui o Decreto nº 66.546, criando o “estágio prático” nas áreas de engenharia, administração, tecnologia e economia. Essas áreas eram vistas como “desenvolvimentistas” e sofriam com deficiência de mão de obra capacitada para o trabalho. Além disso, o trabalho em forma de estágio não significava vínculo empregatício, previam apenas bolsas de estudos promovidas pelos setores públicos e privados. Evidenciar esse estágio como prático indica que o exercício que o estágio vinha proporcionando precisava ser otimizado focando na demanda de trabalho das empresas, e não no aprendizado dos alunos. Era como dizer que eles precisavam ser mais úteis no

---

<sup>2</sup> A escola de que Colombo e Ballão (2014) se referem nesse contexto é a instituição formadora, podendo ser entendida como escola de ensino fundamental, médio, técnico ou instituições de ensino superior.

espaço em que estavam aprendendo a profissão. E Colombo e Ballão (2014, p.174) afirmam ainda que:

É válido ressaltar que a Lei nº 5.692/71 (LDB<sup>3</sup>), que fixou as diretrizes e bases da educação, impôs a profissionalização a toda escola secundária nacional, evidenciando a necessidade do estágio como elemento complementar à formação do educando. Mas, tudo de forma antidemocrática, burocratizada, sem o protagonismo da escola e menos ainda da comunidade escolar (pais, trabalhadores e empresários). A LDB permitia a improvisação para o cumprimento legal desta complementação de formação, resultando em trabalho precário, pois o foco da oferta competia “à unidade interessada no estágio, em articulação” com as instituições educacionais. O foco continuava a ser o do interesse do setor produtivo (empresas). (Nota nossa)

Embora a lei atendesse a essa ambição, e apesar do perfil antidemocrático apontado pelos autores, a LDB é uma legislação voltada para o contexto da Educação, o que começa a aproximar, de forma bem sutil, o estágio do seu aspecto formador.

Em 1975 o estágio foi regulamentado, no serviço público federal, para estudantes do ensino superior e de cursos profissionalizantes de 2º grau. Além da LDB, entre outros decretos e portarias, foi criada, em dezembro de 1977, a Lei 6.494, que aborda com exclusividade do estágio. Ainda assim, somente cinco anos mais tarde, em agosto de 1982, ela foi regulamentada pelo Decreto nº 87.497. Este decreto trouxe como novidade o direito de estudantes deficientes fazerem estágio. Doze anos depois ela sofreu outra significativa alteração, ao legalizar, por meio da Medida Provisória nº 1.952-24, o direito de estudantes do ensino médio não profissionalizante estagiar. Porém, segundo Colombo e Ballão (2014, p.175), todas as publicações em relação ao estágio durante essas seis décadas não foram capazes de firmar o estágio como “elemento de formação plena do estudante”, pois elas apenas alargaram o conceito de estágio dando brechas para fragmentação deste:

[...] regras anteriores sobre estágios, a Lei nº 6.494/1977, a Lei nº 8.859/1994 e a MP nº 1.952-24/2000 e suas regulamentações, apresentavam certas inadequações, as quais propiciavam, sob o manto da palavra “estágio”, que as empresas driblassem a legislação trabalhista, desvinculassem a atividade dos interesses educacionais, e também que não fossem atribuídas à escola e nem ao setor econômico responsabilidades inerentes aos objetivos do estágio (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p.176).

---

<sup>3</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação

No entanto, para Andrade e Resende (2012) esse decreto traz alguns progressos na medida em que, por exemplo, compromete o estagiário com a prática e esclarece que funções ele deve exercer. As autoras ressaltam que essa lei reafirma a necessidade de as instituições que recebem os estagiários proporcionarem “[...] experiência prática na linha de formação do estagiário, havendo a necessidade de que essa experiência efetivamente venha a complementar a aprendizagem [...]”. Elas consideram, também, que o regulamento avança ao permitir que os estagiários sejam inseridos em outros espaços, tais como projetos de caráter social (ANDRADE; RESENDE, 2012, p.4).

Andrade e Resende (2012) reconhecem que no decorrer dos anos, foram acrescentados pontos que progrediram aspectos como: o comprometimento das instituições de ensino e das que recebem os estagiários no processo de supervisão dos estágios; a diversificação de espaços de atuação do estagiário; e o acréscimo de garantias a favor do estagiário e, não só das empresas, por exemplo. Mas, apesar disso, evidenciam que no aspecto da concepção do estágio como “experiência prática na linha de formação”, como citado anteriormente, não houve avanço.

Compreendemos que na formação, como afirma Garcia (1999), existem diversos princípios que abrangem todo processo de formar e ser formado, entendendo o processo de formação como algo complexo e diverso. Logo, a formação não é uma linha de produção onde o estágio é uma peça de acabamento e, depois que o estágio termina e o aluno se forma, o primeiro emprego é um “Teste Drive” para os conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Isto é, se a “peça” estágio evidenciar alguma “falha”, não há como consertá-la, não é possível voltar à instituição formadora e dizer que faltou uma seção prática para ser aprendida que não foi incluída na linha de montagem do profissional. Portanto, a concepção do papel do estágio precisa ser repensada, em qualquer área de atuação, pois o aprendizado, entendido como prático, não arremata a formação e a experiência do estágio, não é capaz de proporcionar todas as dimensões do campo de atuação profissional.

Mizukami (2004) corrobora essa perspectiva quando afirma que o aprendizado não ocorre a partir da experiência, mas sim, quando pensamos sobre nossa experiência. E, não só no estágio, mas sim, durante todo processo de formação e continua na atuação profissional.

Além disso, até o ano 2000, percebemos ausência de um comprometimento legal de todas as partes envolvidas no estágio para que ele não fosse trabalho precário e sem fins educativos. O amparo que a legislação dava era para que o estágio fosse uma “aprendizagem profissional autogerida”, o que se entende como trabalho sem vínculo empregatício, sem

direitos e sem formação, pois, o estabelecimento que recebia o estagiário não tinha que assumir seus compromissos educativos e tampouco se comprometer com os direitos trabalhistas de um profissional, como a carteira assinada, por exemplo.

Com isso, Colombo e Ballão (2014, p.177) reforçam a ideia de que “[...] ampliou-se sobremaneira o conceito de estágio, sem amarras, sem termo de compromisso, sem supervisão pedagógica, sem fiscalização. Faltava um conceito consistente ou o propósito era de fato o alargamento do significado de estágio”.

Sob essas condições, era comum que estagiários fossem desviados da função que buscavam competências práticas advindas do currículo de formação, sendo direcionados a atividades como: ir a agências bancárias, fazer cópias e traslado de documentos, entre outras atividades que visavam substituir um trabalhador contínuo. Com destaque para o fato de que o calendário, horário e jornada eram feitos de acordo com interesses da instituição contratante, desde que a frequência do aluno não fosse prejudicada. Uma particularidade interessante é que a instituição de ensino não tinha qualquer força na regularização dessa questão, ficando como “polo passivo na relação aluno/empresa”, sendo, apenas, quem homologava as atividades feitas pelo aluno como sendo um estágio (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p.178).

Enfim, o destaque está na lacuna que a LDB deixava ao permitir que cada Estado estabelecesse suas normas para o estágio. Isso gerava conflitos na hora de fiscalizarem, tendo como base o que determinava a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e o que os Estados definiam, dando brechas para empresas tornarem o trabalho do estudante em estágio, precário e indefinido, resguardado pela lei.

Passados cerca de setenta anos que o estágio começou a ser definido pela legislação brasileira, em 2006 uma nova proposta apresentada ao Congresso Nacional tenta tornar o estágio de fato uma questão de cunho educacional. E, em seguida, então, é promulgada a lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, anulando o que havia sido considerado até o presente, e melhorando, segundo Colombo e Ballão, (2014, p. 180), “sensivelmente o conceito de estágio”. Finalmente, como já citado, o estágio é definido como “ato educativo escolar supervisionado” (BRASIL, 2008, p.1), e a lei agora formaliza o acompanhamento da instituição de ensino como quem garante o vínculo “didático-pedagógico” da atividade exercida pelo estudante na instituição na qual vivenciará o período de estágio.

Essa posição visa estreitar os laços formais e o comprometimento das instituições contratantes e das de ensino fazendo com que ambas sejam responsáveis pelo que acontece no

espaço do estágio. Para isso, a presença de termos de compromisso, relatórios de atividades, e avaliação passam a ser obrigatórias.

Além das formalidades que garantem a organização do estágio, Andrade e Resende (2012) afirmam que para que o estágio seja educativo precisamos garantir que as instituições de ensino e as que recebem estagiários trabalhem didaticamente com esses alunos em formação. O que inclui participarem juntas do planejamento, do desenvolvimento, da avaliação e dos resultados das atividades que os estagiários forem desenvolver no estágio. Também deve haver um momento para que dúvidas e desafios enfrentados no estágio fossem apresentados aos professores e colegas de turma, proporcionando um momento de reflexão e análise das experiências vivenciadas no espaço de atuação profissional. Outro ponto essencial para as autoras é que

[...] como esses alunos estão engajados em um processo educativo, a instituição que os recebe como estagiários deve ter consciência de seu trabalho educativo e da obrigação que tem em orientar esses estagiários, para que tirem o melhor proveito dessas experiências. Portanto, devem procurar diversificar as atividades a serem realizadas pelo estagiário, durante o período de estágio, ofertando-lhe chances de melhor compreensão de todo o processo de trabalho, de modo a enriquecer seu currículo escolar. Isto implica, na necessidade da instituição concedente, em não designar o estagiário apenas para execução de trabalhos operacionais repetitivos e rotineiros que acrescentam muito pouco em seu processo educativo para a cidadania e o trabalho (ANDRADE; RESENDE, 2012, p.5).

Nessa perspectiva, a instituição que recebe é tão autora do processo de formação quanto a que envia. Por isso, reconhecer esse papel é vital para que a construção do conhecimento no período de estágio seja significativa e se relacione com tudo que já foi aprendido e com o que ainda se pretende aprender.

Concluimos, então, sobre o que foi apresentado, que a lei formaliza e dá ao estágio status formativo bem diferente do que se viu nas legislações anteriores, não permitindo que ele seja deliberado a qualquer gosto. Define também, de forma mais clara, as responsabilidades, colocando a escola como mediadora central desse momento da formação. Outro aspecto que visa definir responsabilidades é o Termo de Compromisso, o qual “[...] passa a ser firmado tripartite: estudante, escola e empresa;”. A escola é obrigada a ter um orientador e a empresa é obrigada a ter um supervisor incumbido de acompanhar o estagiário, e ambos precisam incluir-se no Termo de Compromisso (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 180).

Ressaltamos, no entanto, que o fato de a lei definir essas responsabilidades, não elucida a participação dessas partes em demandas didáticas, por exemplo, fazendo com que a questão fique resolvida apenas no âmbito burocrático. A linha de trabalho segue com: o aluno indo à busca de um lugar para estagiar e cumprir a norma exigida para conclusão do curso; a escola formalizando a inserção do aluno no ambiente de trabalho e avaliando o resultado final (geralmente, por meio de relatórios); e a instituição que recebe o estagiário, alocando-o em alguma função pouco definida. Ou seja, por mais que a lei, atualmente, diga para as três partes se envolverem no ato educativo – estágio – o que efetiva isso é apenas assinaturas. Assim, a compreensão do papel que o estágio deveria exercer na formação do aluno ainda é uma barreira para as possibilidades de aprendizado que ele poderia proporcionar aos futuros profissionais.

Apesar dessa ressalva, direitos como: seguridade em caso de acidentes; férias; tempo máximo de dois anos de contratação; definição da jornada de trabalho juntamente com instituição de ensino; e inserções de direitos de alunos com deficiência, contribuem para que o estágio seja visto como um espaço de aprendizagem e, não, de trabalho precário, como, por vezes, foi constituído.

Além disso, as definições da legislação colaboram com o processo de fiscalização, dificultando a contratação inadequada e exploratória de estagiários. Isso porque, além dessas mudanças, inclui, também, alteração no artigo 428 da CLT, harmonizando a lei do trabalho com o “novo conceito de estágio, controlando a precarização e as variações entre os estados”. Altera-se, igualmente, o artigo 82 da LDB, e define que “[...] cada ente federado só pode legislar sobre estágio observando esta lei, agora de caráter nacional” (COLOMBO; BALLÃO, 2014, p. 181).

Agora é possível perceber que a legislação não está claramente visando a atender aos interesses empresariais, como em todos os destaques feitos às legislações anteriores a essa, na qual, a empresa era a detentora do controle das atividades, dos horários, das demandas e de tudo o que se refere ao estagiário. Há, nessa nova legislação, um protagonismo de direitos e deveres de interesse do estudante. E traz à instituição de ensino uma responsabilidade maior sob o que acontece com esse aluno, visando um compromisso com o conhecimento que se quer proporcionar ao aluno enquanto este estagia, tendo em vista que os termos de compromisso firmados pelas partes precisam deixar claros os objetivos do estágio, o que compete a cada parte, a jornada de trabalho, a área de estágio, entre outros aspectos que já foram listados anteriormente.

No entanto, é importante lembrar que os problemas do estágio não se limitam à legislação. Algumas questões podem desencadear desafios e limites em direções diversas, “[...] podendo ser tanto da instituição formadora como da escola-campo; relacionados aos formadores; relacionados aos alunos; concernentes às modalidades dos cursos – a distância, presenciais, dentre outros” (ANDRADE; RESENDE, 2012, p.7).

Em suma, toda essa atenção dedicada à legislação visa evidenciar que o estágio, como é hoje, com todas as suas limitações, demandou uma mudança histórica nas leis brasileiras e nas concepções de formação das instituições de ensino. Não se pode descansar no fato de a lei afirmar que o estágio é um ato educativo supervisionado e que, portanto, todas as partes envolvidas nele o veem sob esta ótica. Segundo Colombo e Ballão (2014, p.184).

O estágio na educação brasileira, se trabalharmos para isso, deixará de ser uma forma de trabalho precarizado e passará a ser uma ação pedagógica transformadora, na preparação de nossos profissionais, ao tempo em que criamos elos e o reforço mútuo entre a escola, o currículo e o setor produtivo.

Para isso, é preciso que a legislação continue sendo avaliada e revisada, mas, também, que a lei vigore de forma legítima nas instituições de ensino, e que o estágio seja visto como um componente curricular tão importante quanto qualquer outro, demandando organização, planejamento e intervenção docente. Avançou-se, não se pode negar. Entretanto, a cultura do estágio como trabalho precário, precisa ser superada, e a gestão das instituições formadoras precisam trabalhar em função de prover uma mudança conceitual para além das determinações de uma legislação, na qual a teoria e a prática não são vistas como momentos distintos da formação.

## **1.2 Dimensões teóricas e práticas em questão**

Os termos “teórico” e “prático” são elementos de conflito que determinam certa valoração a algumas etapas de cursos de formação. Não é difícil ouvir professores e alunos se referirem a determinadas aulas como teóricas e outras como práticas. Algumas disciplinas até levam em seu nome o termo “prática”, ressaltando que esta é uma disciplina cujo conteúdo está ligado a aulas em laboratórios, ou a ir a campos de trabalho comuns a determinadas profissões, entre outras opções que incluem a dimensão cotidiana do profissional em formação. O estágio, por sua vez, é, geralmente, fácil de identificar como a parte evidentemente prática dos cursos, se contrapondo ao período anterior a ele que compete à teoria (PIMENTA; LIMA, 2005/2006).

Em contrapartida, reafirmamos a ideia de que a formação é um processo complexo e diverso (GARCIA, 1999). Ao reconhecer isso, é preciso compreender que há fundamentos essenciais em que ela precisa se firmar. Dentre diversos fundamentos elencados por Garcia (1999), gostaríamos de acentuar um dos princípios que ele considera fundamental para formação profissional, que é o de *integrar prática e teoria*, levando o sujeito a analisar e refletir sobre a sua ação. Assim, entendemos que essas duas dimensões da formação precisam estar juntas em todas as fases do curso, ainda que, em alguns momentos, uma delas pareça mais evidente que em outra.

De antemão, chama-se a atenção para o fato de o estágio ser sobrecarregado da “responsabilidade” de promover o encontro entre a formação e o campo de atuação. Considera-se que ele, na verdade, deveria ser visto como um espaço propício para que alguns elementos do desenvolvimento profissional fossem promovidos de forma mais explícita.

Pimenta e Lima (2005/2006) ressaltam que os currículos dos cursos de formação são, na verdade, um amontoado de disciplinas solitárias, que não se conectam entre si, e com a realidade da qual originaram. Disciplinas que se constituem em saberes disciplinares em si. Mas, sem vínculo com o campo de atuação do futuro profissional, elas não podem ser denominadas teoria.

Em acordo com esse pensamento, percebemos que é comum as grades curriculares serem organizadas de forma progressiva, mas sem manter conexões claras entre os conteúdos apresentados anteriormente e os que virão. A complexidade dos temas tende a se evidenciar na medida em que as disciplinas avançam, mas, os conteúdos são apresentados numa perspectiva em que cada matéria, como são comumente chamados, supera outra, e não que se complementam no processo. E assim, fica a cargo do aluno fazer as correlações que existam.

Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional. O que significa ser profissional? Que profissional se quer formar? Qual a contribuição da área na construção da sociedade humana, de suas relações e de suas estruturas de poder e de dominação? Quais os nexos com o conhecimento científico produzido e em produção? São questões que, muitas vezes, não são consideradas nos programas das disciplinas, nos conteúdos, objetivos e métodos que desenvolvem. (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p.6)

Esse dualismo que está posto entre teoria e prática nos currículos de formação profissional, não é uma questão apenas de conflito “semântico”. Isso é facilmente perceptível ao olharmos para a presente desigualdade de poder que a parte considerada como prática tem

na constituição da grade curricular, sendo esta, sempre a de menor carga horária. (PIMENTA; LIMA, 2005/2006).

Essa questão é favorecida pela organização dos cursos em uma lógica disciplinar, cujos conteúdos são distribuídos de forma fragmentada e especializada, separando conhecimento e ação. Nessa lógica, aprender é conhecer determinado conteúdo e a prática é “fazer e conhecer fazendo”. Além disso, por serem fechadas em seus conceitos e de curto período de duração, algumas disciplinas acabam por exercer impacto pouco significativo sobre os alunos em formação, tais como: filosofias, didáticas e psicologias, geralmente, apresentadas no início dos cursos de licenciaturas (TARDIF, 2000, p.19).

Vimos nos progressos legislativos apresentados anteriormente, que os estágios, e no caso das licenciaturas, também, as práticas de ensino, colaboraram para que acontecesse uma aproximação entre o sujeito em formação e a realidade do seu campo de trabalho. Mas, também, por serem deixados para o último semestre dos cursos, a prática de ensino e o estágio, contribuem para a promoção da errônea separação da formação em dimensões, inicialmente, teóricas e, posteriormente, práticas. “Nessa perspectiva, o Estágio e a Prática de Ensino assumem uma natureza instrumental e técnica desprovida dos fundamentos teóricos que deveriam permear o seu desenvolvimento.” (SILVA; MIRANDA, 2008, p.9).

Esse sistema organizacional é fruto de concepções históricas baseadas no *modelo da racionalidade técnica*. Os cursos, em nosso caso, as licenciaturas, são divididos em três anos de investimento em um somatório de disciplinas de cunho científico e, finalizam com um ano de conhecimentos pedagógicos que nortearão suas ações no espaço de trabalho. Nessa etapa, as vivências do estágio supervisionado têm como objetivo dar aos alunos a oportunidade de aplicar os conhecimentos científicos e as habilidades pedagógicas “às situações práticas de aula.” Essa estrutura, é, portanto, consolidada como ideal e difícil de ser modificada. (DINIZ-PEREIRA, 1999)

Outro fator preponderante para essa descontinuidade no processo de formação é a notória despreocupação sobre como essas disciplinas serão conduzidas, tendo comumente, como responsáveis, docentes substitutos ou provisórios, desencadeando a “[...] falta de trabalho sistematizado e contínuo, comprometendo também a produção acadêmica na área” (SILVA; MIRANDA, 2008, p. 10). Como vimos, a legislação define que precisa haver acompanhamento, organização, e parceria entre as partes envolvidas, mas nem a instituição de ensino responsável pelos aspectos pedagógicos e por encaminhar o aluno para estágio, sob sua

orientação e supervisão, tem se comprometido de fato em cumprir seu papel de forma efetiva e qualitativa.

A falta de importância dada a essa orientação e supervisão evidencia que tem dependido do aluno criar pontes entre o que aprendeu até essa etapa e as vivências proporcionadas por ela. Sendo assim, poderíamos chamar essa atuação da instituição de ensino de orientação e/ou supervisão? Ou o que acontece, na verdade, é a prescrição de normas a serem cumpridas (termos de compromisso, relatórios e carga horária) e avaliação do trabalho final (atribuição de notas), porquanto, é dentro dessa perspectiva, que a instituição parece estar cumprindo o seu papel de proporcionar a experiência, entendida como prática, aos seus formandos.

A expectativa posta pela legislação é que a instituição se comprometesse em promover uma inter-relação entre essas dimensões formativas que consideram teóricas e práticas, trabalhando-as de forma harmoniosa. Para Pimenta e Lima (2005/2006, p.7) “O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’.”. E aprender observando, imitando e reinventando modelos é uma perspectiva de aprendizagem já consolidada como boa. Mas, as autoras não a consideram uma opção suficiente para uma formação de qualidade. Tendo como ressalva o fato de o aluno nem sempre dispor de elementos para avaliar situações que transpõem os modelos e exigem uma resposta imediata e profissional.

No que diz respeito ao contexto de formação de professores, que é o desse trabalho, as autoras chamam a atenção para o que a literatura tem chamado de “artesanal”, quando se refere à formação baseada na imitação da prática docente tradicional. Elas afirmam que esse é um modelo muito comum e, ainda, que:

O pressuposto dessa concepção é o de que a realidade do ensino é imutável e os alunos que freqüentam a escola também o são. Idealmente concebidos, à escola, competiria ensiná-los, segundo a tradição. Não cabe, pois, considerar as transformações históricas e sociais decorrentes dos processos de democratização do acesso, que trouxe para a escola novas demandas e realidades sociais, com a inclusão de alunos até então marginalizados do processo de escolarização e dos processos de transformação da sociedade, de seus valores e das características que crianças e jovens vão adquirindo. (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 8)

Podemos expandir essa perspectiva para todas as profissões e constatar que os pacientes são diversos, que as edificações são diversas, que os experimentos são diversos, ou seja, em variadas áreas o fator imprecisão ou surpresa está posto, com mais ou menos intensidade. A formação precisa superar os modelos e levar o profissional em

desenvolvimento para o campo da criticidade, da reflexão, e da análise, por exemplo. Mas, infelizmente, ainda compreendemos a docência como uma atividade técnica baseada em apresentação de determinado assunto sobre o qual tenha “domínio”.

No caso dos profissionais, isso tem gerado professores que não valorizam sua formação intelectual, e uma atividade docente apenas do fazer, que, quanto mais próximo dos modelos que ele teve a oportunidade de observar, melhor é vista sua prática. É importante lembrar que o futuro professor está exposto a modelos de professores e de escola continuamente, levando em conta toda a trajetória escolar até o ensino superior (DINIZ-PEREIRA, 2007).

Assim, a formação baseada em repetir a prática de modelos traz consigo conformismo e conserva valores, comportamentos, e ideias, culturalmente legitimados. O estágio se reduz a mera observação em sala de aula e dali sai os modelos a serem imitados, sem a devida “[...] análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa” (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 8).

Outro ponto a ser discutido é a questão técnica abrangida pela prática. Ela está ligada a todo processo de formação, pois, todo exercício profissional exige o domínio de técnicas. Não é diferente com o professor, ele também precisa dominar técnicas e habilidades para o dia a dia docente. Contudo, o domínio técnico não subsidia os problemas pertinentes à rotina e o contexto escolar, por exemplo, “[...] uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais”. Se ele se ativer apenas ao técnico, o prático se resumirá, então, em dominar “rotinas de intervenção técnica”, derivadas de conhecimento científico, sem considerar a realidade proveniente de cada aluno, escola, e o contexto social onde estão inseridos (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 8-9).

Essa postura profissional de professores é observável em diferentes níveis de formação, desde a escola, até os variados cursos de nível superior. Professores reproduzem práticas e técnicas que vem de seus antigos professores e nem sempre conseguem criticar se elas favorecem ou não a aprendizagem. Isso se vê, por exemplo, em comportamentos em sala de aula e em processos de avaliação da turma. Isso quando a formação profissional lhe concede alguma técnica do ser professor, e não apenas umas poucas disciplinas sobre psicologia, didática e legislação. Como se qualquer um soubesse ensinar, logo, é necessário apenas dominar o conteúdo, o resto acontece naturalmente ao entrar para sala de aula. Afinal,

já se sabe muito bem como os professores fazem, é só imitar. Diniz-Pereira (2007, p.86) corrobora essa afirmação dizendo que:

Parece consenso, na literatura especializada, o impacto que toda essa experiência anterior tem na construção de modelos e concepções do que seja “o professor”, “a aula”, ou do que seja “ensinar”. Modelos tradicionais, que concebem a educação escolar e o ensino enquanto “transmissão de conhecimentos” ou, utilizando a conhecida expressão de Paulo Freire, modelos baseados na “educação bancária”, são introjetados ao longo desse percurso e são difíceis, mas não impossíveis, de serem rompidos no discurso e na prática.

Desse ponto de vista, o estágio serve para observar procedimentos comuns à sala de aula, como preenchimento de fichas de alunos, o uso diários de classe, aplicação de provas, comando de turmas, entre outros. Romper com esse paradigma é desconstruir uma realidade que veio se fortalecendo há décadas na educação brasileira e iniciativas que tentem escapar dessa estrutura demandaria um trabalho de negociação, formação, e muitas vezes, por que não, de confronto.

Dizer que o que se tem feito não tem trazido mudanças significativas para a formação dos estagiários não nos parece ser algo fácil de digerir e reformar, sem gerar desconforto e conflitos de natureza diversa e, em estâncias diversas. Se o estagiário não está ali para aprender como se faz a docência no dia a dia da escola, para que serve o estágio? Qual é a motivação de se enviar o aluno para o seu tão conhecido espaço de trabalho. Nesse ponto podemos resgatar o que Colombo e Ballão (2014) questionam sobre o alargamento da concepção de estágio, e também, do que pontuamos anteriormente sobre a supervisão e a orientação dos sujeitos estagiários, que vão a campo sem saber ao certo o que observar e voltam sem terem a oportunidade de tirar dúvidas, expor questões e repensar a inserção na escola, agora não como aluno, mas como futuro profissional que atuará nela.

Assim, cabe indagar quem define as habilidades mais importantes a serem treinadas? Seriam as habilidades treinadas generalizáveis para o trabalho docente com qualquer agrupamento de alunos? O processo educativo é mais amplo, complexo e inclui situações específicas de treino, mas não pode a ele ser reduzido. Parece-nos que, a um certo nível, é possível falar em domínio de determinadas técnicas, instrumentos e recursos, para o desenvolvimento de determinadas habilidades em situação. Portanto, a habilidade que o professor deve desenvolver é a de saber lançar mão adequadamente das técnicas conforme as diversas e diferentes situações em que o ensino ocorre, o que necessariamente implica a criação de novas técnicas. (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 9-10)

Esse típico olhar técnico que estamos questionando, no contexto do estágio, distancia o aluno da realidade do trabalho do professor, das questões diárias que compõem o trabalho docente. Para as autoras, isso é causado pela falta de nexos entre os conteúdos apresentados nas disciplinas, que não necessariamente podem ser considerados teoria, como já apresentado anteriormente, e a realidade onde o ensino de fato acontece.

Sob esse olhar, Imbernón (2006) pontua que no século XX as instituições de ensino, de todos os níveis formativos, são vistas como responsáveis pela formação do cidadão de uma sociedade democrática e não mais como transmissoras do conhecimento. É possível notar um dinamismo social e cultural da instituição, em nosso tempo, vista como parte de uma comunidade e a serviço dela. Assim, se o caráter institucional muda, se tornando mais complexo, isso reflete na profissão docente. Surgem novas funções para o professor, uma nova cultura profissional e, por consequência, uma maior participação social deste.

E mesmo diante dessa expectativa social posta sobre a profissão docente, é acentuada as frequentes solicitações dos alunos de cursos de formação de professores e dos próprios professores, por “novas técnicas e metodologias universais”, creditando a elas a competência de suprir as necessidades presentes no contexto escolar, nas deficiências do sistema de ensino e na profissão, fortalecendo o que as autoras Pimenta e Lima (2005/2006) chamam de “mito das técnicas e metodologias”. Esse mito também reflete em políticas educacionais que visam compensar os maus resultados do ensino, direcionando verba para programas de formação “(des)contínua”, concluindo que o problema central do ensino, no país, é de caráter técnico e metodológico. Embora assumamos que os problemas de caráter técnico e metodológico também existam.

Sob uma ótica específica de resolução de problemas que minimize esforço e gastos, essa postura faz sentido, pois, mexer na estrutura educacional brasileira e tocar em questões sociais mais profundas que a envolvem, além de mais trabalhoso, conflituoso e demorado, sairia mais caro. Isso torna mais prático dar aos professores o remédio para as questões práticas que envolvem a sua sala de aula e os seus alunos, do que iniciar um processo empreendedor de reforma educacional, que ouça as partes envolvidas e que se importe com resultados em longo prazo e não proponha medidas paliativas que envolvam apenas o problema da formação técnica dos docentes.

Como se pode ver, a profissão docente está envolvida em questões que vão muito além do ensino de conteúdos e aplicação de provas. Para Imbernón (2006) uma questão que está posta é a necessidade de uma redefinição da docência como profissão. Ele afirma que essa

nova era da educação exige um profissional diferente, tanto no que tange ao conhecimento pedagógico e científico, quanto ao aspecto cultural. O autor problematiza essas questões perguntando “quais são as competências necessárias para que o professor assuma essa profissionalização na instituição educacional e tenha uma repercussão educativa e social de mudança e transformação?” (IMBERNÓN, 2006, p.13).

Para o autor os professores atuais precisam desenvolver capacidades de convivência, de relação e de culturas do contexto dos sujeitos e da comunidade envolvida no processo educativo. Esse processo, portanto, exige que a sua formação trabalhe questões voltadas para as incertezas e mudanças inerentes ao campo de atuação. Promova espaços participativos e reflexivos, abrindo caminho para uma atuação profissional autônoma.

Portanto, ao falar de estágio é preciso pensar da seguinte perspectiva, ele é teoria e prática, em qualquer área de inserção, não só na formação do professor. Sendo assim, ele seria entendido como práxis, que para Frigotto (1994, p. 81 apud LIMA; GOLÇALVES, 2009, p.2006) é “[...] a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas no processo de conhecimento: teoria e ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação.” Pimenta e Lima (2005-2006, p.11) explicitam isso dizendo que:

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

Sendo assim, não podemos conceber um período de estágio como aquele em que se encerra um relacionamento formativo com a “teoria” e passa-se a viver do que se vê no período da “prática” que, muitas vezes, se resume a apenas longos períodos de observação sem se saber ao certo o que se quer ver.

“Podemos colocar a imaginação à prova e questionar o que seria do estágio caso todas as disciplinas do curso o tivessem como preocupação?” (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p.12). A questão proposta pelas autoras fomenta essa ideia de que o currículo precisa ser repensado investindo em mudanças necessárias para que o estágio se efetive como ato educativo firmado pela legislação. Do ponto de vista delas, todas as disciplinas precisam ser “teóricas’ e ‘práticas’”. Em complemento a essa ideia, a análise das autoras sobre a dicotomia entre teoria e a prática é que:

Num curso de formação de professores, todas as disciplinas, as de fundamentos e as didáticas, devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação. Nesse sentido, todas as disciplinas necessitam oferecer conhecimentos e métodos para esse processo. (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p.12).

Na realidade, o momento da prática, chamou-se de estágio e o deixou levar a culpa pela dificuldade que o aluno em formação tem ao não encontrar relação entre o que lhe dizem ser teórico e o que lhe apontam como aprendizagem prática. Ele é quem tem que se empenhar para atribuir algum sentido ao que vivencia nesses momentos indevidamente tratados como distintos. Caso não o faça, fica por isso mesmo. A instituição formadora lhe dá o espaço e parte do princípio que ele saberá o que fazer para formar-se. A orientação do estágio se restringe em garantir as formalidades e no fim do semestre, com a carga horária cumprida, a instituição avalia que cumpriu o seu papel formador proporcionando a prática exigida na lei.

Nessa conjuntura, como já foi dito anteriormente, em geral, não há critérios definidos claramente para a escolha do professor orientador de estágio, indicando despreocupação com a sua formação desse docente e os aspectos pedagógicos que envolvem o estágio, tornando-o uma espécie de vigia responsável pelo estágio supervisionado. O conteúdo já foi todo ministrado na parte “teórica” do curso. Dessa perspectiva, o professor não precisa estabelecer relações de aprendizagem, é como se elas emergissem da prática do profissional que será observado. Assim, estudantes na etapa final dos cursos voltam do estágio sem discernir ao certo o que aprenderam ali. E quando vão para o exercício da profissão, comumente, dizem que a realidade é bem diferente da teoria. E para que serviu o estágio? Para cumprir o que a legislação estabelece. Como foi proposto, inicialmente, não basta mudar o conteúdo da lei, muito ainda precisa ser conquistado no âmbito da concepção do que é o estágio, entre outros aspectos importantes deste.

No entanto, segundo Imbernón (2006), essas questões de inovação educativa, entram lentamente no campo da educação. E para ele, o baixo investimento nesse sentido, só mudará se pensarmos seriamente em um novo conceito de profissionalização do professor. Contudo, não se pode perder de vista que as inovações e a mudança de conceitos sobre a profissão docente precisam acontecer juntas, tendo o professor como participante ativo desse processo, que precisa ser dinâmico e flexível. Segundo ele, precisa haver uma ideia de autonomia compartilhada entre a instituição educativa e o docente, buscando inovação a partir de pesquisa e reflexão.

No debate sobre a profissionalização docente, o autor enfatiza que profissão, profissionalismo e profissionalização são termos muito complexos, destacando que o conceito de profissão não é neutro, tampouco científico, mas sim, fruto de conteúdo ideológico e contextual. Sendo assim, as profissões são legitimadas pelo espaço onde elas são exercidas. Dentro disso, ver o docente como profissional é exigir que ele domine capacidades e habilidades específicas. Sobre esse conhecimento profissional do docente, Imbernón afirma que há a necessidade de o professor equilibrar suas funções profissionais e sua participação social. O conhecimento pedagógico se consolida, segundo ele, como fruto da vida profissional e das relações que o professor estabelece entre teoria e prática, e também, pela interação entre eles mesmos. Mas ressalta que um dos fatores que prejudica a consolidação dessa profissão é o excesso de funções que são atribuídas ao professor. Para ele os professores assumem “responsabilidades educativas que cabem a outros agentes de socialização” (IMBERNÓN, 2006, p.34).

Portanto, é preciso conceber o estágio como práxis, pois, para Pimenta e Lima (2005-2006), o objetivo do estágio seria o de promover ao aluno em formação uma aproximação da realidade na qual o futuro professor atuará. “Assim, o estágio se afasta da compreensão até então corrente, de que seria a parte prática do curso” (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p.13), e caminha para uma redefinição, na qual, passa a ser uma reflexão a partir da realidade.

Contudo, as autoras problematizam essa compreensão do conceito de realidade, pois, aproximar-se dela “[...] só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, está numa visão míope de aproximação da realidade.” (p.14). Para elas, essas indagações indicam uma necessidade de nos aprofundarmos na questão conceitual do que é o estágio e do que se realiza nele. E concordam com a proposta de Imbernón (2006), antes pontuada, afirmando que esse processo precisa envolver professores orientadores e alunos. Nós, também, acrescentaríamos a necessidade de representantes de instituições que recebem estagiários, tanto escolas, quanto empresas, para que, dessa perspectiva, essa aproximação da realidade seja analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias, no coletivo. Esse caminho traria “novas experiências.”.

Deste ponto de vista, apontamos para a ideia da práxis, com o intuito de superar a dicotomia entre o que é de natureza teórica ou prática. Nesse caminho, Pimenta e Lima (2005-2006) concluem que o estágio, agora, é uma atividade teórica que instrumentaliza a práxis

docente<sup>4</sup>, que é a atividade que transforma a realidade. Por este ângulo, o lugar do estágio no currículo “[...] é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá” (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p.14).

O docente em formação precisa refletir sobre a prática e desenvolver a capacidade de questionar e questionar-se permanentemente, evitando prender-se a modelos propostos e adaptando-se a metodologias de forma flexível. A formação inicial aponta a necessidade de fundamentar a metodologia na pesquisa-ação como aspecto importante para reflexão e para a relação entre teoria e prática. Outro ponto essencial da formação inicial é dar base para construção do conhecimento pedagógico especializado. O modelo indagativo ou de pesquisa como ferramenta de formação de professores e envolve a competência que o professor precisa ter de formular questões sobre a sua prática e de estabelecer objetivos para encontrar respostas para elas, e essa, pode ser uma prática, tanto individual, quanto coletiva (IMBERNÓN, 2006).

O espaço da escola, portanto, é visto como uma alternativa para a formação permanente, visando desenvolver no profissional da docência a colaboração em torno de ações que modifiquem a realidade da mesma. Há, ainda, uma necessidade de redefinir as funções, os papéis e a finalidade da escola, assim como dos professores, como apontamos anteriormente. A falta de orientação que assombra as instituições educativas e a burocratização intervêm na autonomia profissional e institucional. E para Imbernón (2006), os professores precisam se envolver mais com as questões destinadas às políticas educativas e sociais e investir na luta por melhorias para seu contexto e para a sociedade, superando por si mesmo a dependência profissional.

Assim sendo, concluímos que “[...] as mudanças no contexto social e científico, a escolarização maciça, a melhor formação do professor e o acesso democrático à educação exigem um novo modo de ver a função docente” (IMBERNÓN, 2006, p.112). Esses aspectos ajudam a construir caminhos para uma formação permanente menos ligada a aspectos técnicos e mais ligada a espaços de reflexão sobre a ação, sobre o espaço, sobre as técnicas, por exemplo, permitindo que esse profissional se desenvolva não só no âmbito pedagógico, como também, nos âmbitos morais e éticos da profissão. E, portanto, evidenciam a

---

<sup>4</sup> “As dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e a de intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente conferem-lhe o sentido de atividade teórico-prática – ou práxis.” (PIMENTA, 1994, p.61)

necessidade de o estágio assumir um papel significativamente formador, considerando todas as demandas que envolvem a profissão docente e que extrapolam a sala de aula.

### **1.3 O estágio no contexto das licenciaturas**

Segundo Diniz-Pereira (2000), no Brasil, a formação de professores já passou por diversas fases. A partir do final dos anos 1970 começou um movimento que se opunha à perspectiva funcionalista e técnica que dominava a educação. Adiante, nos anos 1980, com o país saindo de um contexto de ditadura e vivendo um processo de redemocratização, o movimento ganha força e passa a investir num olhar sobre a formação do educador, e as questões sociais ganham presença no que se espera da formação dele. Juntamente com essa discussão, as pesquisas também passam a pensar sobre as condições de trabalho docente, que já eram precárias. Nesse período surge, juntamente com a ideia de formar o educador e não apenas o professor, a discussão sobre a articulação entre a teoria e a prática, discutida anteriormente (DINIZ-PEREIRA, 2000).

As mudanças continuaram, e nos anos 1990 a formação do professor – pesquisador passa a ser o movimento presente, diante de modificações que aconteceram em outros países. Isso se dá mediante ao advento do paradigma do professor reflexivo, que pensa sobre o seu trabalho e no seu trabalho, vinculando a atividade docente à pesquisa. Nos anos iniciais dessa década, os temas recorrentes abordados nas pesquisas foram: “A relação ensino-pesquisa na formação de professores”; “Saber escolar, saber docente e formação prática do professor”; e “A formação continuada do professor” (DINIZ-PEREIRA, 2000, p. 42 - 47).

Mesmo diante dessa crescente mudança de olhar, revelada pelas pesquisas sobre a formação do professor, nos dias atuais, ela ainda é vista como um desafio para as políticas voltadas para a educação. Gatti (2013-2014) afirma que alguns países como Chile, Estados Unidos, Inglaterra, Finlândia, entre outros, têm tomado medidas com um olhar interessado em formar o professor “mais consciente”, e tornar a profissão docente “mais atraente”. Ressalta-se aqui que cada país citado investe em mudanças específicas dentro de seus contextos políticos e sociais. Contudo, nosso país pouco tem feito no âmbito das políticas educacionais para adequação do currículo às demandas de ensino, e que, por consequência, revejam a “estrutura” e a “dinâmica” das licenciaturas (GATTI, 2013-2014).

Em outra análise sobre a realidade da formação docente, Diniz-Pereira (2007) critica a culpabilização do professor e de sua má formação diante dos problemas da escola e da

educação. E ainda acrescenta a tendência de culpabilizar a educação básica pelas desigualdades sociais do país. O autor afirma que pouco se fala da necessidade de melhoria das condições de trabalho, autonomia e número de alunos, por exemplo. Quanto a esses aspectos ele afirma que “não será a educação, e muito menos a formação docente, as únicas capazes de transformar a sociedade”, mas, reconhece que essas transformações sociais não podem “abdicar do importante papel da educação e da formação docente” (DINIZ-PEREIRA, 2007, p.84).

Para esse autor, há uma literatura que reforça o fato de que os anos de inserção escolar trazem impactos nítidos na formação do futuro professor, incluindo aspectos da “educação bancária”<sup>5</sup> que, de tão arraigada, é difícil de ser rompida na prática docente. Entretanto, pede cautela e atenção para especificidades da educação brasileira. No contexto dessas pesquisas, a racionalidade técnica predomina e os estágios e práticas de ensino não têm a devida significância. Evidencia, ainda, que essas pesquisas não vieram de um contexto onde há professores leigos (sem formação normal ou acadêmica). Diniz-Pereira (2007) afirma que essa característica é evidente no contexto brasileiro e afirma que “precisamos de pesquisas que avaliem as repercussões na escola e na sala de aula de programas de formação docente que consigam romper com o modelo da racionalidade técnica.” (p.88). E assim, avaliarmos quais os impactos dessa mudança, na identidade profissional, e como ela é confrontada com a realidade da escola. Segundo o autor, o discurso Neoliberal<sup>6</sup> prega que investir em formação de quatro anos seria um desperdício, um luxo, ou seja, desnecessário. E a solução seria investir em uma formação aligeirada, semi-presencial, ou, a distância em instituições que não sejam universidades.

Dentro dessa conjuntura se encontra os estágios e práticas de ensino, destinados a criar o elo entre o formando, da modalidade presencial ou a distância, e o futuro campo de atuação.

[...] os estágios supervisionados e as práticas de ensino ocupam, segundo esse modelo, espaços pouco prestigiados nos currículos: em geral, aparecem bastante tardiamente nesse percurso, alimentando a idéia de que “chegou a hora de aplicar os conhecimentos aprendidos (ou supostamente aprendidos) por meio das disciplinas de conteúdo específico e/ou pedagógicos”. Parece consenso, nessa literatura, a pouca eficácia desse modelo para a formação profissional, em geral, e para a formação de professores, em particular. (DINIZ-PEREIRA, 2007, p.87)

<sup>5</sup> Nessa perspectiva, “[...] a educação é o ato de depositar, transferir, de transmitir conhecimentos [...]” (FREIRE, 1983, p.67).

<sup>6</sup> “O termo Neoliberalismo tem sido aplicado aos Estados que optam por desenvolverem uma política de intervenção mínima. Tal política, embora advogue um discurso de maior liberdade e autonomia, adota práticas centralizadoras e implanta, inclusive sobre os direitos sociais básicos, tais como saúde e educação, uma política de mercado com tendência à privatização.” (COSMO; FERNANDES, 2009, p.2)

Na formação acadêmica o estágio tem sido o principal responsável por trazer a experiência da sala de aula e da escola para vida do futuro professor. Essa experimentação da realidade da escola, em geral, implica no exercício recorrente de observar a rotina de um professor no contexto de uma turma que este leciona. Posteriormente, o estagiário deve propor uma aula para a turma, sob o olhar do professor regente, e por fim, deve produzir um relatório descrevendo a escola e como se deu a observação e regência.

Lüdke (2013, p.123) estudando essa realidade do estagiário e discutindo o papel do estágio na formação do professor, afirma que “[...] formação oferecida pelos cursos de licenciatura não está correspondendo ao que é necessário para o desempenho do trabalho docente.”. E, a exemplo disso, ela alega que o estágio está no centro dos problemas que as instituições formadoras têm para articular teoria e prática na grade curricular de seus cursos.

Gatti (2013-2014), sustenta que a pesquisa sobre formação de professores tem evidenciado uma “insuficiência formativa” nas licenciaturas, voltada para o desenvolvimento do trabalho docente. E acrescenta a isso as condições em que os estágios são realizados. Baseado em diversas pesquisas que apresenta, ela afirma que:

Embora, em princípio, os estágios constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, não obtiveram evidências, nos estudos a que referimos, sobre como esses estágios vêm sendo de fato realizados, pois os dados referentes a eles padecem de uma série de imprecisões, que praticamente inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação a partir apenas dos currículos documentados. (GATTI, 2013-2014, p.40)

Ela aborda que, embora seja difícil analisar os dados que procedem do estágio, é possível observar por meio desses estudos que a maioria dos estágios conta com a observação como principal forma de inserção, e que os estudantes costumam procurar por si próprios as escolas onde irão estagiar, sem contar com a devida supervisão e articulação entre a instituição de ensino superior e a que o recebe nesse período, corroborando o que Pimenta e Lima (2005-2006) ressaltam sobre a falta de importância dada a quem e a como é coordenado o período do estágio (GATTI, 2013-2014).

Essa falta de comprometimento com a gestão do estágio e com o papel que ele deveria exercer na formação do futuro professor acaba deixando brechas para que o estágio seja um “Substantivo fictício”, aponta Lüdke (2014). Isso, devido a diversos aspectos que implicam na falta de uma inserção efetiva do estagiário no contexto escolar. Ela relata casos das pesquisas que desenvolveu, em que, por exemplo, em que professores regentes assinam

cadernos de presença sem que o aluno tenha frequentado o estágio, e que, poucas vezes, se vê como peça fundamental nesse processo de formação, e também, de estagiários, meros observadores, ao invés de assumirem um papel seu papel no processo de formação.

Em contrapartida a esse tipo de prática, o estágio, se visto como elemento articulador entre o curso e a dimensão da prática docente, contará com a característica da mobilidade e de trânsito entre os espaços da universidade e da escola, das suas concepções, desafios, e ideias, por exemplo. E isso pode favorecer a “construção significativa de aprendizagens”, não só para os estagiários, como também, para o professor regente e professor orientador. (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008. p. 217)

A importância dada ao estágio é fundamental para a forma como ele será organizado e desenvolvido pela instituição e pelos professores orientadores. Para Felício e Oliveira (2008. p. 217):

A insatisfação trazida pela dicotomia entre situações de formação e situações de trabalho mobiliza as Universidades para que avaliem seus cursos de formação de professores na direção de privilegiar, em seus currículos, a dimensão prática, não como espaço isolado, mas como um elemento articulador do curso. Considerando a necessidade de privilegiar, também, a dimensão prática nos cursos de formação de professores, entendemos que o Estágio Curricular, se bem fundamentado, estruturado e orientado, configura-se como um momento de relevante importância no processo de formação prática dos futuros professores.

Já para Nóvoa (2012), o foco das necessidades está em uma reorganização educacional, e, isso passa por uma proposta que implique na valorização do conhecimento docente. Ele sublinha, ainda, a “[...] necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão” (p. 13), Segundo o autor, temos que “devolver a formação de professor aos professores”, ressaltando que o professor que vive a prática da docência possa ser um caminho formador essencial, semelhante ao que preconiza o projeto do Ministério da Educação (MEC), Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O programa tem como proposta desenvolver projetos de inserção dos alunos das licenciaturas no contexto das escolas públicas já no início da sua formação

acadêmica para que, como bolsistas, desenvolvam atividades didático-pedagógicas orientadas por um professor do curso em leciona e por um professor da escola.<sup>7</sup>

Ribeiro (2010), fazendo um levantamento de trabalhos voltados para o estágio, evidencia que é presente questões como: a valorização das disciplinas de estágio; o estágio como articulador entre a universidade e a realidade da escola; o estágio é o momento de se desenvolver as atitudes e conhecimentos profissionais; o estágio articula teoria e prática, e também todo o currículo; e o estágio seria o espaço de exercício do trabalho.

Pimenta e Lima (2005-2006), em discussão sobre esse tema, consideram que o estágio aparelha o futuro professor para o trabalho docente no âmbito do coletivo, tendo como pressuposto que o ensino não é tema exclusivo do professor. Mas, sim, uma responsabilidade que demanda ações de um “coletivo de professores e de práticas institucionais” que abarcam um contexto social, cultural e histórico.

Pode-se, ainda, pensar o estágio em propostas que concebem o percurso formativo, alternando os momentos de formação dos estudantes na universidade e no campo de estágio. Essas propostas consideram que teoria e prática estão presentes tanto na universidade quanto nas instituições-campo. O desafio é proceder ao intercâmbio, durante o processo formativo, do que se teoriza e do que se pratica em ambas. Esse movimento pode ser melhor realizado em uma estrutura curricular que supõe momentos para reflexão e análise das práticas institucionais e das ações dos professores, à luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e das experiências de seus profissionais (PIMENTA; LIMA, 2005-2006, p. 21)

Em complemento a essa perspectiva de um coletivo que compõe os processos educacionais e uma educação contextualizada, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que tratam da formação de professores da educação básica referem-se à docência da seguinte maneira:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (BRASIL, 2015, p. 3)

<sup>7</sup> <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

Entretanto, tudo isso que compreende a docência, não tem sido contemplado nas demandas de formação do docente Gatti (2013-2014). O educativo, o pedagógico, os métodos, os conhecimentos, os conceitos, os princípios e os objetivos propostos anteriormente, ficam à mercê de uma série de fatores que vão das políticas educacionais, passam pela instituição de ensino que oferta a formação e se revelam no cotidiano dos professores que se formam em diversas instituições, quer sejam presenciais ou a distância, públicos ou privados. Então, quando se olha para o trabalho dos professores é preciso considerar a ausência desta “sólida formação” citada nas diretrizes. Consequentemente, não é preciso ir muito longe para que os próprios professores constatem a “insuficiência formativa” apontada por Gatti (2013-2014), nas licenciaturas, voltada para o desenvolvimento do trabalho docente, dito antes.

As diretrizes colocam que a duração mínima dos cursos de licenciatura deve corresponder 3200 horas (4 anos). Dessas horas, 400 devem ser dedicadas a prática como componente curricular, e outras 400 devem contemplar o estágio supervisionado, este é considerado “[...] componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”(p.11-12). Interessa ressaltar que é uma atividade articulada com a prática, trazendo a ideia de que ele pertence a um conjunto de ações voltadas para a prática docente e não é o momento da prática, no curso (BRASIL, 2015, grifo nosso).

#### **1.4 Aspectos do estágio no contexto das licenciaturas a distância**

A criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) é considerada por Alves (2011) como um marco muito importante na EaD no Brasil. Mas, ela destaca que desde 1904 já existiam cursos de profissionalização à distância, ou, mais especificamente, por correspondência. Segundo ela:

Torna-se importante citar que entre as décadas de 1970 e 1980, fundações privadas e organizações não governamentais iniciaram a oferta de cursos supletivos a distância, no modelo de teleeducação, com aulas via satélite, complementadas por *kits* de materiais impressos, demarcando a chegada da segunda geração de Educação a Distância no país. Somente na década de 1990, é que a maior

parte das Instituições de Ensino Superior brasileiras mobilizou-se para a Educação a Distância com o uso de novas tecnologias de informação e comunicação. (ALVES, 2011, p. 90)

Nos dias atuais a EaD se tornou uma sigla conhecida e isso se deve à expansão das licenciaturas na última década diante das demandas nacionais de formação professores. A LDB, ao exigir que a formação dos professores seja de nível superior, colabora com o crescimento de matrículas nesses cursos, atendendo, principalmente, professores da rede pública de ensino que não cumpriam essa exigência. No período entre 2001 e 2011 é possível observar um crescimento de 46% no número de matrículas nos cursos de nível superior. Em 2001, 53,8% das matrículas foram feitas na rede privada e os outros 46,2% na rede pública, e em sua maioria no ensino presencial, contando com apenas 0,6 % das matrículas na modalidade à distância. Em dez anos, no entanto, esse número cresceu para 31,06 %. (BARRETTO, 2015).

Porém, diante de todo crescimento a autora evidencia algumas dificuldades no modelo ofertado pelas instituições de nível superior, tais como:

- Pouca discussão do projeto pedagógico elaborado para os cursos, promovendo uma reprodução do que é vivido na modalidade presencial;
- Fragmentação do trabalho que cabe ao professor, sobrecarregando tutores;
- Precarização da contratação de tutores e atuação de tutores;
- Criação de estruturas paralelas que não promovem a integração entre os cursos;
- Valoração diferenciada entre professores que se dedicam a pesquisa e os que se dedicam a formação docente, sendo os últimos os menos bem avaliados.

Segundo a Barretto (2015), as fragilidades dos cursos de licenciatura podem ser atribuídas às condições recentes de sua expansão, isto é, um grande crescimento das matrículas à distância, sobretudo no curso de Pedagogia, e por meio das instituições de ensino superior (IES) privadas. Para ela, isso é preocupante, pois, por ter interesse de mercado, essas instituições não realizam pesquisas e não se empenham nas atividades do ensino. Outro ponto abordado é que, com a rápida expansão da educação à distância, houve improvisação do projeto pedagógico, da infraestrutura de apoio e acompanhamento dos estudantes, e uma grande evasão, o que deixa indícios de que ela pode oferecer uma formação ainda mais precária que a presencial.

A evasão nos cursos na EaD são aproximadamente de 80%, de acordo com os estudos de Gatti (2013-2014), isso se justifica por causa das dificuldades enfrentadas pelos

alunos de administrarem a rotina de estudos e de recursos necessários para permanecer na modalidade, entre outros motivos. Ainda segundo a autora, a EaD não favorece esses estudantes com o convívio da cultura acadêmica do diálogo direto com as pessoas envolvidas no processo de formação, como movimentos estudantis, entre outras vivências características da modalidade presencial.

Ela afirma, categoricamente, que essa EaD vem sendo oferecida de maneira mais precária que a presencial e que, ao invés de contribuir para melhorias na crise existente na formação inicial, pode torná-la mais frágil. No que tange à formação em Pedagogia, que é a “campeã” das matrículas nas licenciaturas à distância, por exemplo, a autora afirma que “essa modalidade não favorece de forma cabal esse tipo de formação” (GATTI, 2013 – 2014, p.38). Ressaltamos que embora a licenciatura em Pedagogia seja o curso com maior oferta na EaD, optamos por uma pesquisa sobre uma licenciatura em Matemática pelo fato de essa pesquisa ser um subprojeto desenvolvido pelo GATE e, por ser a única licenciatura ofertada a distância pela UFV, no momento da escolha da temática da pesquisa. O curso pode ser ou não oferecido novamente. Portanto, os dados dessa pesquisa podem contribuir para o que se pensa sobre a viabilidade da continuação ou não da oferta do curso e, também, sobre melhorias que podem ser feitas nele.

Borba, Malheiros e Zulatto (2007), olhando para possibilidades e reconhecendo a palavra “distância” como uma termo essencial para a EaD, veem as relações estabelecidas na modalidade, mediadas pela tecnologia, com mais otimismo, considerando como uma oportunidade de reunir pessoas geograficamente distantes, abrindo espaço para uma possível troca entre culturas diferentes. Os autores destacam que, independente da proposta utilizada, será necessário o uso de meios tecnológicos para tornar viável a comunicação. Esses espaços são conhecidos como Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) e, dependendo dos recursos que dispõem, podem favorecer experiências de ensino e aprendizagem qualitativamente diferentes, por exemplo, se contam com recursos de áudio e vídeo ou apenas chats. Por esse motivo, o currículo deve ser pensado de acordo com as possibilidades das mídias disponíveis.

Observamos que a EaD está se tornando cada vez mais conhecida, no sentido de que tem alcançado muitos alunos, como os dados de Barretto (2015) evidenciam. Entretanto, conjuntamente a isso, muitas questões sobre seus efeitos na educação brasileira, sobre qualidade dos cursos ofertados, sobre o interesse das instituições privadas em promovê-la,

entre outros diversos aspectos, tem sido alvo de indagações e reflexões dentro e fora da comunidade acadêmica.

No âmbito da legalização, o decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005, autentica a EaD como uma modalidade de ensino que utiliza as tecnologias digitais para a mediação didático - pedagógica entre professores e alunos, que desenvolvam um processo de formação em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005). A LDB corrobora, ainda, no Art. 80º, que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (BRASIL, 1996, p. 28).

Diante do respaldo legal que a EaD tem para ser promovida, é importante compreender que ela apresenta como característica básica a relação entre professores e alunos, mediada pelas tecnologias digitais, e que ela pode acontecer totalmente a distância ou proporcionar alguns momentos presenciais, que são uma exigência da LDB (ALVES, 2011). Por essa característica, a autora ainda assinala que a modalidade tem uma grande relevância social, por favorecer o acesso à educação superior a um público excluído das universidades, tanto por questões geográficas, quanto por questões de indisponibilidade de cumprirem horários tradicionais de aula, se tornando, assim, um “instrumento fundamental de promoção de oportunidades” (ALVES, 2011, p.84).

O estágio, elemento principal dessa pesquisa, vem sendo investigado na EaD sob alguns ângulos. Álvares (2015) defendeu uma dissertação de mestrado intitulada “A educação superior no Brasil e o Ensino a Distância: uma análise crítica do estágio supervisionado”, discutindo o estágio na formação de professores na modalidade à distância. Teve como objetivo central “compreender de que modo o Estágio Supervisionado na EaD possibilita a formação voltada para a construção da autonomia do professor”. A autora analisou o estágio no contexto do curso de História da UAB ofertado pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Por meio de dados provenientes de documentos, do AVA do curso e em diálogo com autores diversos abordou as possibilidades e limites da modalidade diante do que tem sido proposto pelas políticas educacionais para EaD. Concluiu que as condições que o estágio se apresenta não favorecem a construção da autonomia do docente e que a modalidade de ensino a distância se organiza e se fundamenta numa lógica capitalista que investe na formação alienada e certifica apenas para gerar mão-de-obra para o mercado trabalho.

É importante pontuar, que, embora a EaD realmente venha se consolidando como uma resposta acelerada a falta de professores no mercado de trabalho, e isso mereça uma

análise aprofundada, o estágio já é alvo de críticas sobre seu papel na formação profissional de modo geral, não só do professor. Portanto, precisamos ser cautelosos ao atribuir à EaD problemas que não são exclusividade da modalidade, mesmo que sejam otimizados por ela. Por isso, antes de olharmos para o estágio na EaD, optamos por compreender como ele se constituiu como elemento da formação profissional até a atualidade.

Santos (2014), por sua vez, apresenta uma dissertação de mestrado cujo título é “Um retorno ao presencial? O estágio supervisionado nos cursos de pedagogia na modalidade de educação a distância (EAD)”. Sua pesquisa teve como objetivo fazer uma análise das perspectivas da disciplina de estágio e como se dá o seu funcionamento no curso de Pedagogia ofertado na EaD. A autora analisou Projetos Políticos Pedagógicos (PPP’s) dos cursos de Pedagogia na modalidade EAD para compreender a relação entre a teoria e prática nesse contexto. Ela conclui que a proposta do estágio como um momento de pesquisa, que visa formar docentes reflexivos e pesquisadores é evidente nas propostas das instituições. Contudo, não fica claro que é proposto para o estágio na modalidade a distância, apesar de estar evidente nos PPP’s dos cursos presenciais. Nestes contextos, as atividades que visam promover esse professor pesquisador ficam claras, tais como relatórios, projetos de ensino e avaliações diversas. Mas, em sua análise dos PPP’s, a autora não encontra clareza sobre o funcionamento desse estágio no contexto a distância. Por esse motivo, ela afirma que os estágios acontecem, mas não pode confirmar que eles são presenciais, e se efetivam na escola, pois as “concepções de presença e virtualidade” das instituições não são expostas nos documentos.

Sobre esses resultados observamos que o trabalho teve como foco uma análise de documentos que regem a organização dos cursos, são projetos, e não tem como finalidade relatar como efetivamente os cursos se desenvolvem. Sendo assim, a crítica do trabalho, a nosso ver, se baseia em como esses documentos são mal elaborados na hora de contemplar a organização dos cursos ofertados a distância, afirmação feita por Barreto no início dessa seção. Assim, dizer que o estágio acontece, mas não se sabe se é presencial ou virtual, não contribui de forma clara para como o estágio acontece na EaD, que é uma expectativa posta em nosso trabalho.

Igualmente, no contexto de um curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado à distância, Rocha (2013) desenvolveu sua pesquisa de mestrado com o título “Ser professor em EaD: saberes e prática no estágio supervisionado do curso de pedagogia UAB/UECE”. Em seu trabalho a autora teve como objetivo responder e refletir sobre que saberes e

conhecimentos eram desenvolvidos pelos professores da disciplina Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

Quanto às práticas desenvolvidas constatou - se que as mesmas são eminentemente presenciais, baseados numa supervalorização dos encontros professor/aluno nos polos de aplicação do curso. O Moodle e suas ferramentas são subutilizados, por inabilidade dos docentes no seu trato e dessa forma novas perguntas se elaboram: como formar professores para o exercício da docência *on – line*? Como exercitar uma didática na sala de aula – virtual? Como desenvolver e incentivar a utilização das tecnologias no amparo ao desenvolvimento das práticas docentes na contemporaneidade? (ROCHA, 2013, p.7)

Esses dados reforçam o que já mencionamos sobre a reprodução da realidade presencial no contexto da EaD, e ainda, corroboram os dados da pesquisa de Castro (2016) que identificou a ausência de formação didática específica, dificuldades com suporte técnico e subutilização de ferramentas de AVA's, como problemas evidentes na modalidade, os quais afetam claramente o trabalho docente e o bom desenvolvimento dos cursos.

Lima (2013) também discute o estágio dentro do curso de Pedagogia à distância e apresenta uma dissertação de mestrado intitulada “Estágio em um curso de pedagogia a distância: a visão dos alunos”. O trabalho objetivou investigar o estágio na EaD partindo das experiências dos alunos de uma universidade da rede privada de São Paulo. Baseada nos relatos dos alunos estagiários do curso de pedagogia dessa instituição, a autora buscou responder “Qual a contribuição do estágio supervisionado para a formação dos alunos de um curso de Pedagogia a distância?”. Os instrumentos utilizados no levantamento de dados tiveram como foco retirar informações de momentos presenciais e momentos virtuais dos alunos, buscando entrelaçar, segundo a autora, essas duas experiências. Em seus resultados observou que há uma “visão positiva” dos estagiários sobre o exercício da profissão no tocante ao período de formação proposto no estágio. E ainda, a maneira como são recepcionados pelos professores e pelas instituições foi destaque em suas respostas. A autora compreende que isso sinalizou a importância do aspecto afetivo da parte dos alunos sobre essa etapa da formação.

Feldkercher (2011) defendeu uma dissertação cujo objetivo foi investigar como se desenvolveu os estágios nos cursos de licenciatura em matemática a distância e presencial da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), do ponto de vista dos professores orientadores, coordenadoras de polo e alunos estagiários. Sua pesquisa teve como título “O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de matemática da UFPEL” e investigou como ocorre a orientação do estágio e quais as

dificuldades encontradas nesse processo no curso presencial e a distância. Os destaques do trabalho falam sobre a organização dos estágios de forma idêntica nas duas modalidades, com apenas uma mudança nominal, sendo no presencial chamados de estágio, e na modalidade a distância, chamados de práticas de ensino. A autora considera que há um maior acompanhamento dos alunos da EaD, tendo em vista que eles contam com outros profissionais (tutores e coordenadores do polo) além do professor da disciplina, para tirarem dúvidas e serem orientados. Segundo ela, os estagiários concebem o estágio como o momento de colocar em prática as teorias vistas até esta etapa e que ele contribui para uma aproximação de seus futuros campos de atuação, perspectiva já debatida anteriormente em nosso trabalho. Ela constatou, ainda, diversos problemas para o desenvolvimento dos estágios nos dois cursos, tais como, o deslocamento até a escola, discordância entre os calendários da universidade e das escolas, entre outros.

A autora destaca o fato de haver mais convergências do que divergências em como o estágio acontece em relação ao curso nas duas modalidades. Mais uma vez vemos a pesquisa comparativa ser usada para compreender aspectos do estágio a distância. Contudo, é importante ressaltar que as modalidades são diferentes, os recursos são diferentes, a estrutura, e, muitas vezes, o público que elas atendem é diferente, entre outros diversos aspectos. Sendo assim, uma pesquisa comparativa corre o risco de não reconhecer esses aspectos ao estudá-las. Essa crítica cabe também a como os estágios são organizados, pois, como a autora aponta, os estágios acontecem praticamente da mesma forma que no presencial, o que indica que as especificidades da modalidade à distância, tais como as citadas anteriormente, não estão sendo levadas em consideração.

Quaranta (2011), por sua vez, traz suas contribuições sobre o tema em uma pesquisa intitulada “Formação de professores de Educação Física na modalidade de educação a distância: experiências docentes no estágio supervisionado”. O autor investigou o estágio em um curso de licenciatura em Educação Física a Distância. Nesse trabalho, o autor observou que: o tutor aparece como responsável pelas dúvidas e orientações de todo o processo, e afirma “que o acompanhamento efetivo de um supervisor que auxiliasse os alunos durante as intervenções não existiu”; os alunos tiveram muita dificuldade em planejamentos de ensino, com a dinâmica de ambientes virtuais, a falta de acesso à internet, entre outros aspectos relacionados ao acompanhamento da disciplina; o fato de os alunos do curso terem vínculo empregatício sobrecarregou o desenvolvimento das atividades de estágio. (QUARANTA, 2011, p. 102).

Além desses resultados, o autor ainda chama a atenção para questões como o uso intenso da linguagem escrita para a comunicação com os alunos e a necessidade de se explorar mais os recursos audiovisuais visando favorecer a interação no estágio. Há de se destacar que essa pesquisa buscou os significados que os estudantes atribuíram à experiência do estágio e uma ênfase é que não há uma interação entre a instituição formadora e a escola, ficando a cargo do estagiário fazer essa ponte, como já discutimos em momentos anteriores nesse trabalho.

As questões apresentadas por Quaranta (2011) corroboram o fato de os cursos apresentarem dificuldades em promover supervisão efetiva das atividades desenvolvidas no estágio e orientação significativa aos alunos. Outro aspecto já mencionado e reafirmado aqui é o das dificuldades enfrentadas pelos alunos de administrarem a rotina de estudos, como anteriormente, em função do trabalho, e as dificuldades com os recursos necessários para permanecer na modalidade, como acesso à internet e domínio do AVA, por exemplo. Essa realidade dialoga com o que Borba, Malheiros e Zulatto (2007) afirmaram sobre o currículo ter que ser, essencialmente, organizado com base nos recursos que se dispõe. E mais, que a disponibilidade de recursos influenciará nas experiências de ensino e aprendizagem de forma qualitativamente diferente, como consta a experiência dos alunos citados por Quaranta.

Por último, uma tese de doutorado defendida por Reis (2015) com o título “Estágio supervisionado no curso de pedagogia a distância: aproximações e diferenças do ensino presencial” analisou o estágio nos cursos de Pedagogia a distância, com vistas a identificar aproximações e diferenças do estágio cumprido no ensino presencial e que já tem ampla discussão na literatura. Os cursos de pedagogia investigados foram os oferecidos a distância pelas universidades públicas do Paraná (UEM, UEPG, UFPR e UNICENTRO<sup>8</sup>), todas pertencentes à UAB. Na análise dos dados provenientes de documentos e materiais dos estágios, e entrevistas com coordenadores dos cursos e de disciplinas de estágio, a autora apontou que:

Na dimensão pedagógica, o estágio no curso de pedagogia a distância apresenta similaridade com o presencial, contemplando as mesmas reflexões sobre a formação do professor. É regido pelos mesmos processos de legalização e adota a mesma documentação de validação. Possui estrutura e procedimentos de realização semelhantes ao estágio no ensino presencial. A dimensão a distância é composta por três

---

<sup>8</sup> Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO).

elementos, professor, tutoria e Ambiente Virtual de Aprendizagem, que impingem diferenças entre o estágio na EaD e no presencial. O professor assume novas funções, cabendo-lhe planejar e organizar os procedimentos de estágio. O ambiente adotado é o *moodle*, sendo utilizado para apresentação da disciplina e avaliação e pouco explorado para interação e comunicação. Os tutores são responsáveis pela condução, pelo encaminhamento e acompanhamento do aluno durante todo o estágio. Desenvolvem funções burocráticas administrativas e pedagógicas. Para atender ao estágio, algumas instituições pesquisadas instituíram uma terceira figura na tutoria, o tutor de estágio. (REIS, 2015, p. 8)

Ponto interessante percebido pela autora é que a modalidade a distância contempla três elementos essenciais que aparecem em todos os trabalhos citados até o momento: Professor, Tutor e AVA. Assim, compreendemos que há necessidade de reelaboração de papéis e de condições de trabalho, onde, por exemplo: o professor e tutor tenham formação específica para atuação na modalidade, divisões claras de função e reconhecimento o profissional; e o AVA seja recolocado no currículo como elemento fundamental de mediação do processo, sendo elaborado e tendo seus recursos devidamente explorados.

Mais especificamente sobre o estágio, para Reis (2015, p. 8), “As alternativas desenvolvidas nas universidades com o estágio na EaD sinalizam a necessidade de revisão de políticas públicas e ações que reconheçam a importância e o valor que possui no processo de formação do professor.”

Nas diferentes pesquisas apresentadas observamos que há uma defasagem na organização da modalidade negligenciando, principalmente, a distribuição de papéis, a utilização de recurso se o reconhecimento de atributos específicas da EaD. A reprodução do presencial é um dos pontos mais abordados pelas pesquisas citadas e aponta para uma necessária elaboração de fundamentos característicos para a modalidade. Assim, analisamos que é preciso refletir sobre essa “customização” do ensino presencial, que vem gerando a formação precária.

No que se trata do estágio, observamos que nas próprias DCN’s voltadas para normatização dos cursos na modalidade de ensino a distância, o estágio é citado uma única vez no Art 1º, § 1º, do Decreto nº 5.622, de 2005. No artigo se afirma que os estágios “serão realizados na sede da instituição ou nos polos de EaD credenciados, admitindo-se convênios para a realização dos estágios supervisionados, em conformidade com a legislação vigente”, evidenciando que não se admite, ao menos no papel, que essa fase da formação pode ser marcada pelas especificidades da EaD. Tendo em vista que se na modalidade presencial o estágio é um nó, na modalidade a distância, ainda carente de pesquisas e políticas, ele tende

a ganhar características que agregam ainda mais dificuldades ao processo vivenciado pelo estagiário, tal como as que vimos anteriormente: alunos com dificuldade de conciliar estágio, graduação e trabalho; professores sem formação para trabalharem na EaD e/ou pouco comprometidos com as demandas da disciplina de estágio; tutores sendo o único suporte-supervisor-orientador do aluno; pouca exploração das mídias disponíveis, etc.

Tendo em vista os resultados das pesquisas discutidas, nas quais foi abordado o quanto o conceito de estágio e a legislação sofreram mudanças. Nesse aspecto, essa pesquisa trabalhou para conhecer essas mudanças no âmbito da EaD, muitas vezes criticada por ser um caminho de formação rápido para o mercado de trabalho. Entretanto, reconhecendo a EaD como uma modalidade diferente da presencial em diversos aspectos, como já destacado, investimos em uma investigação que prioriza como o estágio é previsto, organizado e vivido, em busca de conhecer como ele acontece na EaD. Visto que, diante das pesquisas apresentadas anteriormente os autores proporcionam olhares para diferentes ângulos da EaD e compreendem uma realidade ainda pouco explorada.

Olhando por esse ângulo, mesmo que toda a legislação e toda a organização do estágio na modalidade a distância sejam copiadas da modalidade presencial, ainda assim, ele será diferente, particular, constituído de especificidades. Como por exemplo, o futuro professor é exposto a modelos de aulas e de professores durante toda a formação escolar e acadêmica. Mas, o aluno da modalidade a distância tem a oportunidade de vivenciar um espaço de mediações que não são convencionais, ainda que apresentem muitas semelhanças com presencial.

Essa pesquisa, portanto, promoveu um diálogo entre os desafios da UFV, da organização do curso de matemática e, mais de perto, os desafios dos professores orientadores e dos alunos que vivenciarem os períodos de estágios, evidenciando as particularidades de uma modalidade nova em cursos de graduação na instituição.

## 2. CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Como apresentado, brevemente, nas considerações iniciais, analisamos aspectos do curso de Licenciatura em Matemática a distância da UFV. Este teve início no primeiro semestre de 2011, contando com polos localizados em quatro cidades de Minas Gerais, sendo elas: Bicas, Jaboticatubas, Ipanema e Confins. As vagas do curso foram destinadas, a princípio, para professores do ensino básico que não tinham formação superior, com intuito de atender às demandas do PARFOR, que, segundo o portal<sup>9</sup> do MEC, tinha a intenção de formar, em cinco anos, 330 mil professores que atuassem na educação básica e ainda não fossem graduados. Ainda segundo o MEC, de acordo com Educacenso<sup>10</sup> 2007, aproximadamente 600 mil professores que atuavam na educação básica pública não possuíam título de graduação ou atuavam em áreas diferentes da qual eram formados. Posteriormente, as vagas que não foram preenchidas por alunos que caracterizavam essa demanda, foram ofertadas a candidatos caracterizados por demanda social. O curso, a partir daí, tinha como data prevista para conclusão o segundo semestre de 2015 (UFV, 2016).

Dentro desse contexto, o recorte que tomamos como foco do nosso trabalho foi conhecer como acontece o estágio supervisionado a distância no curso de Licenciatura em Matemática a distância da UFV, visando compreender como: a instituição o propõe e regulamenta; como o professor responsável pela disciplina o organiza, orienta e supervisiona; e, por fim, como todo esse processo se revela no exercício do estagiário.

Para atender à proposta de investigação do estágio dentro do contexto desse curso, optamos pelo paradigma qualitativo de pesquisa, visto que queríamos chegar ao “Como acontece”, pergunta para qual não apresentaremos respostas definitivas, mas, pontos de vista que podem favorecer as discussões sobre a EaD e suas especificidades, como também, estimular aprimoramentos na reelaboração de cursos ofertados a distância pela UFV.

Acreditamos que a abordagem que escolhemos é marcada: pela transitoriedade dos dados produzidos; pela ausência de neutralidade do pesquisador, pois entendemos que não nos separamos das nossas experiências e concepções ao desenvolvermos pesquisa; pela possibilidade de reconfiguração dos dados diante da oportunidade da mudança de compreensão e produção dos dados; e entre outros aspectos, marcada pelo não

---

<sup>9</sup> Fonte: <http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores>

<sup>10</sup> É uma ferramenta do MEC que “[...] permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros.” Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31898>

estabelecimento de caminhos prévios rígidos e generalistas para o desenvolvimento da pesquisa, tomamos como elemento de relevância para o nosso trabalho a trajetória do mesmo (GARNICA, 2006).

Deste modo, partimos do princípio que:

O contexto da pesquisa, a orientação teórica, o momento sócio-histórico, a personalidade do pesquisador, o *ethos* do pesquisado, influenciam o resultado da pesquisa. Quanto mais o pesquisador tem consciência de suas preferências pessoais mais é capaz de evitar o *bias*, muito mais do que aquele que trabalha com a ilusão de ser orientado apenas por considerações científicas (GOLDENBERG, 1999, p.45).

A partir dessa concepção adotamos o cuidado de nos esforçarmos para moderar a nossa subjetividade sobre o que nos propusemos a investigar. No entanto, compreendemos que isso não é plenamente possível, visto que, desde a escolha do nosso objeto, já estávamos estabelecendo sua prioridade em detrimento de outros aspectos do curso em análise (GOLDENBERG, 1999).

Conforme Bogdan e Biklen (1999, p.209), “as questões desenvolvidas para orientar um estudo qualitativo devem ser de natureza mais aberta e devem revelar maior preocupação pelo processo e significado, e não pelas suas causas e efeitos”. Uma das vantagens de trabalhar sob essa ótica é “[...] apreender o caráter complexo e multidimensional dos fenômenos em sua manifestação natural” (ANDRÉ, 1983, p. 66).

Assim sendo, definimos nossa pergunta diretriz sabendo que, no caminho, ela poderia ser redefinida em virtude do caráter emergente da pesquisa, ou seja, à medida que a pesquisa se desenvolve ela também molda o que se queria investigar. Segundo Lincoln e Guba apud Araújo e Borba (2006, p.31) “[...] o foco da investigação pode, e provavelmente, mudará” diante dos insights provocados pelo processo de busca aprofundado.

Nosso caso é compatível com essa visão, visto que, inicialmente escolhemos investigar o estágio no contexto da EaD, em busca de “*analisar como é desenvolvido o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Matemática à distância da Universidade Federal de Viçosa, na perspectiva dos alunos.*”. Nesse caminho pretendíamos olhar para os documentos elaborados pela instituição, para os relatórios de alunos que fizeram estágio e para a entrevista que pretendíamos realizar com a professora coordenadora da disciplina de estágio, como uma introdução às entrevistas que almejávamos realizar com estagiários do curso em questão.

No decorrer do processo de produção dos dados<sup>11</sup> tivemos acesso aos documentos, entrevistamos a professora coordenadora da disciplina e fizemos a leitura de diversos relatórios de alunos do curso. Nesse trajeto, os dados que emergiram dessas fontes, já expuseram algumas características do estágio vivido no curso. No entanto, durante o percurso tivemos alguns conflitos para encontrar os alunos que pretendíamos entrevistar. Assim, conseguimos concluir somente duas entrevistas com estagiários. Mediante essa dificuldade, optamos por abrir o nosso olhar para: como o estágio era proposto, pois tínhamos diversos dados emergindo dos documentos da UFV; e como ele era organizado, partindo da fala da professora orientadora na entrevista, e de dados que emergiram dos relatórios analisados e entrevistas feitas com duas alunas.

O que, inicialmente, pareceu ser um desvio do que projetamos, nos fez perceber que, além do olhar do aluno, poderíamos ver o estágio que investigávamos por outros dois ângulos, enriquecendo, a nosso ver, a compreensão de como ele acontece. Assim, concordamos com Araújo e Borba (2006, p.42) quando dizem que:

[...] quando decidimos desenvolver uma pesquisa, partimos de uma inquietação inicial e, com algum planejamento, não muito rígido, desencadeamos um processo de busca. Devemos estar abertos para encontrar o inesperado; o plano deve ser frouxo o suficiente para não “sufocarmos” a realidade, e, em um processo gradativo e não organizado rigidamente, nossas inquietações vão se entrelaçando a revisão de literatura e com as primeiras impressões da realidade que pesquisamos para, suavemente, delinear o foco e o *design* da pesquisa. (Destaque dos autores)

Portanto, nesse processo de redefinição da pergunta, voltamos para os dados que tínhamos em mãos e investimos em abordar a proposta, a organização e prática do estágio supervisionado à distância, no contexto da Licenciatura em Matemática a distância da UFV. Assim, trabalhamos na triangulação dos dados produzidos, que de acordo com Araújo e Borba (2006) consiste em utilizar diferentes procedimentos para obtenção dos dados. Segundo eles, os principais tipos de triangulação são de fontes e métodos.

Em vista dessa triangulação, para efeito de produção de dados, o trabalho foi dividido em quatro partes: análise de documentos e regimentos sobre estágio da UFV; análise dos

---

<sup>11</sup> Em tempo, esclareço que neste trabalho serão usados nomes fictícios ou códigos para a professora e alunos do curso que analisamos, de modo a preservar suas identidades. As falas dos sujeitos e dados dos documentos estão dispostas em itálico, para facilitar a identificação ao longo do texto, salvo em algumas pequenas partes que estão no parágrafo em curso, entre aspas, com a finalidade de não interromper a leitura. Esses trechos foram extraídos das entrevistas, relatórios e documentos, contudo, existem interferências minhas nas falas, que são acrescentadas entre colchetes [ ], com o intuito de dar sentido ao trecho para o leitor e dar fluência ao texto, as entrevistas estarão descritas na íntegra em apêndice.

relatórios de estágio; entrevista com a professora orientadora do estágio; e entrevista com alunos selecionados a partir da leitura dos relatórios, já citados.

Em um primeiro momento, fizemos uma pesquisa documental, que consistiu em valer-se de materiais que não receberam tratamento analítico, ou, que podem ser reinterpretados de acordo com os objetivos de determinada pesquisa (GIL, 2008). Segundo o autor:

Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc (GIL, 2008, p. 51).

Com o objetivo de identificar qual é a proposta de estágio supervisionado apresentada pela UFV optamos por analisar documentos normativos e a grade curricular do curso em questão. Foram analisados:

- RESOLUÇÃO Nº 06/2015 correspondente ao Regime didático da UFV<sup>12</sup>;
- O Projeto pedagógico – Licenciatura em Matemática a distância da UFV<sup>13</sup>;
- A grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática a distância da UFV.<sup>14</sup>

Nesta fase da pesquisa contactamos a professora orientadora da disciplina de estágio supervisionado do curso em análise, em busca de algum documento ou regulamento que, porventura, fosse apresentado aos alunos e, também, de relatórios feitos por alunos como resultado das três disciplinas de estágio obrigatórias do curso. A professora nos cedeu sessenta e seis relatórios, de alunos diversos e de períodos de estágio diferentes.

Com esses relatórios em mãos, investimos mais uma vez em uma pesquisa documental. Organizamos os documentos por aluno e verificamos que alguns tinham todos os relatórios, outros tinham dois ou apenas um, e, em alguns casos, os relatórios tinham mais de um autor. Então, optamos por selecionar todos os estagiários que tínhamos em mãos, pelo menos, o relatório do primeiro e do último estágio, com o objetivo de termos algumas impressões de como aconteceu sua primeira e última experiência como estagiário. Com base nesse critério selecionamos treze alunos para participarem da pesquisa por meio da leitura de seus relatórios e, possivelmente, de futuras entrevistas. Lemos um total de 21 relatórios<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> <http://www.soc.ufv.br/wp-content/uploads/06-2015-CEPE-Regime-Did%C3%A1tico.pdf>

<sup>13</sup> <http://www.novos cursos.ufv.br/graduacao/ufv/mtmead/www/wp-content/uploads/2011/05/PPP.pdf>

<sup>14</sup> <https://www.cead.ufv.br/site/cadastrocursos/licenciatura-em-matematica/>

<sup>15</sup> Dentre eles, oito foram elaborados na forma de portfólio.

Na tentativa de contextualizar os alunos cujos relatos foram lidos, elaboramos os quadros 1, 2 e 3, conforme apresentaremos a seguir, com dados dos relatórios sobre: polo ao qual o aluno estava vinculado e a cidade onde desenvolveu o estágio; tipo de escola na qual o aluno estagiou (estadual, municipal ou privada); e em qual modalidade de ensino o aluno estagiou (Regular ou Educação de Jovens e Adultos – EJA).

**QUADRO 1: POLO AO QUAL ESTAVA VINCULADO E CIDADE ONDE ESTAGIOU**

<b>Estagiários</b>	<b>Polo</b>	<b>Cidade onde estagiou</b>
1	Bicas - MG	Bicas - MG
2	Ipanema - MG	Conceição de Ipanema - MG
3	Confins - MG	Vespasiano - MG
4	Bicas - MG	Bicas - MG
5	Bicas - MG	Belmiro Braga - MG
6	Confins - MG	Urucânia - MG
7	Ipanema - MG	Manhumirim - MG
8	Ipanema - MG	Lajinha - MG
9	Ipanema - MG	Pocrane - MG
10	Ipanema - MG	Lajinha - MG
11	Confins - MG	Nova lima - MG
12	Jaboticatubas - MG	Jaboticatubas - MG
13	Confins - MG	Lagoa Santa - MG

Como é possível perceber, por meio do quadro 1, somente três alunos fizeram estágio na mesma cidade do polo que estão vinculados. A maioria desenvolveu o estágio em cidades vizinhas ou próximas aos polos, onde, provavelmente, residem. A seguir, os dados são dos tipos de escolas em que eles fizeram o estágio:

**QUADRO 2: TIPO DE ESCOLA**

<b>Estagiários</b>	<b>Estágio 1</b>	<b>Estágio 2</b>	<b>Estágio 3</b>	<b>Mesma escola?</b>
1	Estadual /Privada <sup>16</sup>	Privada	Privada	Sim
2	Municipal	-	Municipal Zona rural e Multiseriada	Não
3	Estadual	-	Estadual	Sim
4	Municipal	Municipal	Municipal	Sim

<sup>16</sup> Nesse caso, a aluna teve problemas de cunho burocrático com a escola estadual e a secretaria de educação, e não pode concluir o estágio mesmo, tornando necessário concluí-lo na rede privada. Contudo, o relatório do primeiro estágio ao qual tivemos acesso se referiu as experiências do período de estágio iniciado na escola da rede estadual. Os demais, se referiram as experiências no ensino privado.

5	Estadual	-	Estadual	Sim
6	Estadual Tempo integral	-	Estadual Tempo integral	Sim
7	Estadual	Estadual	Estadual	Sim
8	Estadual	-	Estadual	Sim
9	Estadual		Estadual	Sim
10	Estadual		Estadual	Sim
11	Municipal	Estadual	Municipal	Não
12	Estadual	-	Municipal	Não
13	Estadual	Estadual	Estadual	Sim

Como podemos ver, a maioria dos alunos fez estágio em escolas públicas, principalmente, em escolas estaduais. Em somente um caso, a aluna desenvolveu o estágio na rede privada. Por fim, o quadro 3 visa destacar em que modalidade os estágios foram vivenciados:

**QUADRO 3: MODALIDADE (REGULAR OU EJA)**

<b>Estagiários</b>	<b>Estágio 1</b>	<b>Estágio 2</b>	<b>Estágio 3</b>
1	EJA/ Regular	Regular	Regular
2	Regular	-	Regular
3	Regular	-	Regular
4	EJA	EJA	EJA
5	Regular	-	Regular
6	Regular	-	Regular
7	Regular	EJA	Regular
8	EJA	-	Regular
9	Regular	-	Regular
10	Regular e EJA	-	Regular
11	Regular	Regular	Regular
12	Regular	-	Regular e EJA
13	Regular	EJA	Regular

Com o quadro 3 queremos evidenciar que, ainda que a maioria tenha feito estágio no ensino regular, a EJA esteve presente em diversos estágios.

Após o tratamento dos dados dos relatórios realizamos a entrevista com a professora orientadora da disciplina de estágio e, posteriormente, com duas alunas do curso, selecionadas a partir dos relatórios. Optamos pela entrevista semiestruturada, pois, concordamos com Manzini (2004, p. 2) ao afirmar que “[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista.”. Dessa forma, há uma liberdade para que as informações venham à tona sem estarem condicionadas a um

padrão de alternativas. Consideramos que a opção pela entrevista semiestruturada facilitou a conversa, possibilitando que as perguntas fossem organizadas de forma pertinente para cada entrevista e que, também, pudessem ser alteradas ou substituídas.

Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.168), afirmam que nas entrevistas qualitativas, geralmente, não é habitual o uso de uma estrutura fechada de perguntas, mas sim, um roteiro de perguntas, “assemelhando-se muito a uma conversa”. Para os autores “por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”.

Nessa perspectiva e com o objetivo de tornar a pesquisa exequível em tempo hábil, optamos por realizar as entrevistas online, pois os alunos estavam espalhados por cidades distintas e não seria viável, mediante aos recursos disponíveis, encontrá-los pessoalmente.

As entrevistas foram realizadas individualmente via Facebook<sup>17</sup>. A escolha por esse recurso se deu, inicialmente, visando aproveitar sua popularidade, já que a proposta era entrevistar utilizando o recurso da mensagem de texto (chat), mas estava aberta a escolha do entrevistado por outro recurso que possibilitasse o uso da mesma ferramenta. A opção pelo chat se deu pela conveniência apontada por Borba, Malheiros e Zulatto (2007), de as entrevistas, poderem ser, posteriormente, transformadas em arquivos de texto, estando originalmente transcritas. Assim, o tempo destinado a essa transcrição pode ser aproveitado no empenho de estabelecer as categorias de análise e descrição dos dados, como também, para a produção da redação final do trabalho, visto o tempo consideravelmente curto para o desenvolvimento de algumas pesquisas.

Durante a realização das entrevistas percebemos outras conveniências de elas acontecerem online e via chat. Por exemplo: em um dado momento da entrevista com a orientadora do estágio, a entrevistada precisou interromper o diálogo em virtude de um compromisso que surgiu em seu local de trabalho. Como a entrevista era online, acordou-se entre a entrevistada e a pesquisadora que a conversa continuaria assim que fosse possível estar online naquele dia. Sendo assim, foi possível prosseguirmos a entrevista no decorrer do dia sem perdermos o ponto onde paramos. Garantimos, também, que tanto a entrevistada, quanto a pesquisadora pudessem retomar respostas anteriores, retirar dúvidas e acrescentar detalhes ao que se discutia.

Com as alunas entrevistadas isso aconteceu de forma um pouco diferente. Algumas vezes a entrevistada teve que se ausentar, e retomamos em outro momento. Mas, existiram

---

<sup>17</sup> Rede social online: [www.facebook.com](http://www.facebook.com).

momentos em que a pergunta era enviada e não era respondida imediatamente, às vezes, sequer era visualizada<sup>18</sup>.

A mensagem assíncrona é uma característica comum de conversas por chat e isso aconteceu em todas as entrevistas. Em alguns casos surgiu a necessidade de retomar a questão, ou, verificar se a entrevistada havia compreendido a questão, com o intuito de se prosseguir com a entrevista. O diálogo foi aderido pelas alunas e pela professora com aparente disposição em responder às questões, e no findar das entrevistas, as três entrevistadas se dispuseram a retomar alguma pergunta no decorrer da pesquisa, caso a pesquisadora julgasse necessário.

No entanto, tivemos alguns impasses no decorrer da pesquisa que podem evidenciar dificuldades em se fazer pesquisa com os diversos sujeitos da EaD. Em nosso caso, a limitação foi encontrar os alunos, mas isso poderia acontecer se os entrevistados fossem os professores regentes, os diretores de escola, ou, os tutores dos polos, por exemplo. Assim, chamamos a atenção para a necessidade de um empenho maior da instituição formadora em manter os contatos desses sujeitos atualizados e organizados de tal forma que facilite o encontro desses, seja pelos próprios sujeitos do curso ou pesquisadores, tendo em vista a importância do desenvolvimento de pesquisas na modalidade para que, mapeando como ela acontece, possam haver investimentos em mudanças e aperfeiçoamento de métodos, estruturas, entre outros aspectos da EaD.

Em nosso contexto, a professora orientadora dos estágios nos cedeu e-mail e telefone dos alunos. A primeira tentativa de comunicação com os alunos foi feita via e-mails. Nestes, explicamos a pesquisa e os convidamos a participarem dela, mas não obtivemos nenhuma resposta. Posteriormente, tentamos contato via telefone por meio dos números disponibilizados pelos alunos à instituição. Porém, muitos não correspondiam aos estudantes ou não eram mais os mesmos. Houve casos, em que o telefone era de pessoas que desconheciam os alunos procurados, ou, os telefones sequer concluíam as ligações. Por fim, depois de semanas tentando contatar os alunos, não conseguimos falar com ninguém que nos interessava. Isso nos chama a atenção, tendo em vista que a instituição depende de recursos como telefone e e-mail para contato com os alunos e, no entanto, não aparenta ter se empenhado em garantir a atualização desses dados.

Nessas circunstâncias, ainda com esperança de ouvirmos os treze alunos selecionados, optamos por procurá-los na rede social mencionada anteriormente. Usamos como elementos

---

<sup>18</sup> A rede social que usamos para entrevista apresenta um recurso que informa aos usuários em conversa via chat quando a mensagem foi apenas recebida e quando já foi lida pelo destinatário.

de busca seus nomes completos ou abreviações, associados a sua cidade de origem ou ao polo no qual estavam vinculados, e alguma relação com a UFV ou escolas, no caso de homônimos, por exemplo. Encontramos seis alunos que podíamos verificar que eram efetivamente eles devido ao fato de os relatórios comumente conterem suas fotos, e a combinação dos dados mencionados anteriormente. A partir daí, enviamos uma mensagem via chat os convidando para a entrevista, com uma breve explicação sobre seu propósito e como ela se daria, da mesma maneira que fizemos via e-mail nas primeiras tentativas de contatá-los.

Obtivemos a resposta de cinco alunos, contudo, somente duas aceitaram participar da pesquisa. Um aluno não aceitou participar, sem apresentar justificativa. Uma aluna aceitou participar, mas, posteriormente, ignorou as mensagens da pesquisadora, também sem justificativa. Outra aluna alegou não ter disponibilidade no período de realização da pesquisa, pois estaria, naqueles dias, caminhando por final de uma gravidez. Portanto, após esse processo de contato com os alunos concluímos as entrevistas com as duas alunas que aceitaram participar.

A partir daí nos dedicamos à descrição dos dados, pois, na perspectiva de Goldenberg (1999) os dados qualitativos baseiam-se em descrições detalhadas de situações visando compreender os sujeitos envolvidos na pesquisa por meio de seus próprios termos. Sendo assim, para autora, esse tipo de dados exige do pesquisador uma postura flexível e criativa no momento de coleta e de análise.

Corroborando a perspectiva de Goldenberg (1999), Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p.170) afirmam que é típico de pesquisas qualitativas gerarem um grande volume de dados que precisam ser sistematizados e analisados. Segundo os autores, isso é feito por meio de um processo contínuo de investigação para “[...] identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado.”

Concordamos com Zanten (2004, p. 34-35) que selecionar o que será explorado no material produzido é uma tarefa difícil. Segundo ela:

É como se fosse um filme no qual não se pode mostrar tudo, porque nunca se mostra tudo o que se filmou, mas há de se mostrar aquilo que é realmente representativo, importante. Para isso há um trabalho de montagem, complexo, que tampouco está nos manuais de investigação.

Sendo assim, assumimos esse olhar sobre os dados visando criar categorias de análise, investindo, também, em um diálogo constante com o referencial teórico e procurando encontrar características próprias do estágio no contexto da EaD. Para os autores, esse é um

processo complexo e sinuoso, e implica num exercício de redução, sistematização e interpretação que acompanha todo o caminho de investigação.

À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tentativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final. (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p.170).

Ainda, segundo Oliveira et al (2003), o levantamento dessas categorias depende daquilo que se busca encontrar. Não basta, então, apenas uma descrição do conteúdo exposto, é preciso se preocupar em como esses dados podem contribuir com o tema estudado quando forem abordados. Para os autores:

Os conhecimentos deduzidos podem ser de natureza psicológica, sociológica, histórica, econômica, por isso, a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou de recepção. O pesquisador procura, com base nas categorias estabelecidas, inferir, ou seja, extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que esta foi emitida. (OLIVEIRA et al. 2003, p. 4)

Ainda, seguindo eles, essa análise, em geral, começa por uma leitura gradual do texto visando se apropriar dele por meio de idas e vindas ao que se analisa e suas próprias anotações sobre o que encontra, até que, a partir dessas reflexões, emergem sentidos e temas, por exemplo. Sendo assim, é preciso que haja uma definição e organização minuciosa dessas unidades de sentido, pois, isso ajudará o pesquisador a se conter em suas perspectivas, ideologias e crenças, buscando controlar sua subjetividade a favor do máximo de compilação objetiva e generalizada dos resultados (OLIVEIRA et al, 2003)

O objetivo desse processo de análise é, portanto, “assinalar e classificar de maneira exaustiva objetiva todas as unidades de sentido do texto”, produzindo, assim, indicadores que possam ser favoráveis aos alvos propostos pela pesquisa (OLIVEIRA et al. 2003, p. 6). Sob essa compreensão, portanto, trabalhamos com os dados dos documentos e das entrevistas buscando explorar as questões proposta para a pesquisa sobre o estágio supervisionado a distância da UFV. Concluídas as categorias dentro de cada grupo de instrumento de produção de dados, investimos em procurar pontos de encontro entre os conteúdos que emergiram da análise e, por último, apresentamos a descrição dos dados, nos apoiando na literatura, em busca de respostas provisórias para o tema. Portanto, as três categorias que definimos foram: O lugar do estágio no planejamento institucional; O desenvolvimento da orientação e da

supervisão do estágio; e, por fim, a narrativa sobre os estágios nas escolas. No capítulo seguinte as detalharemos e discutiremos seus aspectos.

### 3. A TRAJETÓRIA DE UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO A DISTÂNCIA

#### 3.1 O lugar do estágio no planejamento institucional

Nesse item abordaremos como se dá a organização do estágio supervisionado no âmbito institucional, evidenciando as diretrizes estabelecidas pela UFV para elaboração e organização dos mesmos dentro dos cursos de graduação.

Dessa perspectiva, apontaremos que tipo de disciplina caracteriza o estágio dentro da grade curricular, qual a relação que ele tem com as demais matérias do curso, e, por fim, discutiremos algumas questões que permeiam a escolha de professores orientadores do mesmo.

##### 3.1.1 O estágio como disciplina de orientação e formação pedagógica

Analisamos o regime didático<sup>19</sup> da instituição com o intuito de encontrar as definições de como o estágio deve acontecer nos cursos ofertados pela UFV e, posteriormente, verificarmos se há especificações nesse regimento considerando cursos ofertados à distância. De imediato foi possível constatar, na primeira seção do documento, uma referência ao estágio supervisionado:

*<sup>20</sup>Art. 3o – Os conteúdos curriculares do curso na forma de disciplinas, trabalho de conclusão de curso, projetos, estágios e outros são sistematizados numa matriz curricular que indica a integração horizontal e vertical das disciplinas e atividades. (UFV, 2015, p.2)*

O documento indica uma proposta de relação e integração dos estágios com outras disciplinas durante a graduação, sinalizando que ele não deve ser organizado como culminância dos cursos. Outro aspecto apontado pelo regimento é que o estágio compõe um grupo de disciplinas específico, denominado disciplinas de orientação acadêmica. Junto com ele estão as disciplinas direcionadas à monografia, projetos, trabalhos de conclusão de curso (TCC) e atividades complementares. Embora tenham sido colocadas no mesmo grupo de disciplinas, compreendemos que elas demandam caminhos e estratégias distintas de

---

<sup>19</sup> Ao iniciarmos o levantamento de documentos para estudo dessa pesquisa selecionamos o documento mais atual presente nos endereços eletrônicos da UFV, portanto, usamos o documento do ano de 2015, quando demos início aos projetos dessa pesquisa. Porém, sua versão de 2016, ano de andamento da pesquisa, não sofreu alterações nos aspectos que discutimos nesse trabalho. <http://www.regimedidatico.ufv.br/wp-content/uploads/2016/02/regime-didatico-ufv.pdf>

<sup>20</sup> A partir de agora, todos os recortes dos dados que produzimos nessa pesquisa que forem apresentados no texto serão expostos em *itálico* para evitar que o leitor os confunda com referências à literatura estudada ao longo do trabalho.

orientação, visto que os processos e os resultados que, por meio delas, são produzidos de modos, geralmente, diferentes. Ainda assim, não há caracterização dessas disciplinas no documento em estudo, tampouco do papel do orientador de cada uma delas, o que nos impede de compreender claramente o que se espera desse processo de orientação, olhando para os objetivos propostos para esse trabalho.

Historicamente, na organização dos cursos, as disciplinas são apresentadas no formato 3+1, anteriormente apresentado, em que são oferecidos três anos de disciplinas de caráter científico e um ano de finalização com disciplinas pedagógicas, nas quais o estágio e, boa parte das disciplinas de orientação, geralmente, se encontra. Diante disso, relembramos a preocupação, apresentada no primeiro capítulo desse trabalho, de o estágio não ser visto como peça de acabamento do processo de formação. Então, olhando para a grade curricular do curso em estudo, verificamos que são ofertados três estágios supervisionados, apresentados ao aluno nos três últimos semestres, indo na contramão do que discutimos anteriormente, e das diretrizes que o próprio regimento institucional propõe.

Observamos que há uma dificuldade, ou, talvez, uma falta de interesse em fazer essa articulação com outras disciplinas sair do papel e constituir as grades curriculares de graduação. Acreditamos que, entre a diversidade de motivos que possam impedir essas mudanças, um deles, por exemplo, seria o fato de essa articulação demandar um investimento em elaboração de novas propostas de organização dos estágios. Isso exigiria um trabalho de constante diálogo entre professores coordenadores de estágio e os demais professores dos cursos de formação, quebrando a ideia de que os alunos das licenciaturas se tornam professores somente a partir do encontro com conceitos e experiências apresentadas nas disciplinas pedagógicas. Afinal, todos os professores de um curso de licenciatura estão diretamente ligados à formação do futuro professor.

Mas, não podemos deixar de ressaltar que o professor, na EaD, vivencia dificuldades em relação ao aspecto cultural do que é o exercício da docência, visto que a esse professor é apresentado novos modos de ser professor e, novas ferramentas didáticas, por exemplo. (ROCHA, 2013). Logo, aos nossos olhos, esse processo de colaboração e articulação entre as disciplinas e professores, citados anteriormente, ao ser pensado dentro de um curso ofertado a distância, precisa levar em consideração as características da modalidade.

E, do mesmo modo, se a instituição não dispuser de profissionais dedicados a esse processo, seus passos para implementação qualitativa de cursos de nível superior à distância ficam mais lentos, ou, até mesmo, podem se tornar inviáveis. Isso porque, na realidade do

curso em questão, os professores que compõe sua coordenação são docentes que já trabalhavam em regime de dedicação exclusiva nos cursos presenciais, e abraçaram essa proposta de trabalho aumentando suas cargas-horárias e, por consequência, excedendo às 40 horas semanais para as quais foram contratados.

Corroborando esse pensamento, Dias-da-Silva *et al* (2008, p.20) afirmam que:

Formar professores pressupõe a criação e implementação de um projeto específico e partilhado por todos os docentes da universidade, que precisam superar a ruptura *Bacharelado & Licenciatura*: tanto os *'professores das pedagógicas'* quanto os *'professores de conteúdo'* (!) formam professores...

Assim, o trabalho de orientação do estágio, por exemplo, seria uma expansão do que já estaria sendo articulado dentro das salas de aula ao longo do curso, e não o momento de colocar em prática o que se viu até a matrícula nessa disciplina. Esse estágio poderia ser visto como uma parte da formação prática e não como a prática em si, e poderia trazer para todas as disciplinas de formação aspectos do campo de trabalho. Assim, não deixaríamos o aluno tentando construir, sozinho, as pontes entre o conteúdo estudado lá no primeiro semestre do curso, com o que ele observa e vive na escola nos três últimos semestres da sua formação acadêmica.

Concordamos com Dias-da-Silva *et al* (2008, p.20) que construir novos projetos de trabalho, “[...] nesses tempos sombrios de fragilização da universidade pública, implica, além da dificuldade em construir consensos possíveis dentro da própria área de educação, também a necessidade de enfrentarmos os entraves institucionais e administrativos do cotidiano universitário.”.

Consideramos, além disso, que essa desconstrução de modelos que exemplificamos, além de trabalhosa, exigiria mudanças de concepção, tal como: “O que é estágio?”; “Para que ele serve?”; e “Qual é o papel dos atores envolvidos?”. As escolas, por exemplo, precisariam ser apresentadas ao estágio, e incluídas no processo, não só como recepcionistas dos alunos ou como quem cede espaço a eles, mas como participantes ativas e corresponsáveis pela formação do profissional docente, como já debatemos. Para Santos (2005), no entanto, promover essa parceria com os profissionais das escolas não é simples, sendo, na verdade, uma conjuntura delicada e conflituosa, uma vez que, nos estágios, a relação entre professores e estagiários não tem sido vista por eles como um espaço de produção do conhecimento de forma complementar e interdependente entre os sujeitos envolvidos. Ao contrário disso, a autora afirma que:

[...] essa relação ainda é marcada por inúmeras situações constrangedoras em que o estagiário é visto como aquele que está para “julgar” uma prática pedagógica profissional alheia. Sobretudo, porque a escola, principalmente a pública, apresenta-se tão vulnerável, fragilizada, insegura, que qualquer aproximação externa pode desencadear situações “mal entendidas” (SANTOS, 2005, p.4).

Acreditamos, porém, que essa relação está mal elaborada e estabelecida desde a oficialização dos estágios como momento de formação prática em cursos de graduação, em que a experiência de observar e repetir o trabalho do profissional que se pretende ser, naturalmente ensinará ao estagiário como fazer. Cabe ao professor regente agir espontaneamente e continuar sua rotina como se ninguém estivesse ali, sentado no fundo da sala lhe observando, esperando que, tempos depois de cumprir a carga horária, olhando como acontece, o estagiário seja capaz de reproduzir por algumas horas o que aprendeu, e, então, o estágio cumpriu o seu papel. Visto assim, a questão da escola pública, geralmente, ser reconhecida por suas fragilidades, não é causa central de essa ser uma dinâmica comum nos estágios. É mais provável, a nosso ver, que, entre outros fatores, o problema esteja ligado ao que se espera de cada integrante do estágio, para além do contexto onde ele se realiza.

A legislação do estágio aponta para uma relação de parceria que, infelizmente, parece ser interpretada exclusivamente como assinatura do termo de compromisso em três vias, e não como um vínculo estabelecido entre três partes - escola, estagiário e instituição de ensino superior – coautoras de um processo de formação que interessa a todos os envolvidos no acordo. Por deterem as principais demandas formativas do aluno e serem responsáveis por promover o estágio ao estagiário em formação, pensamos que a iniciativa de desenvolver estratégias que reelaborem esses papéis de coautoria deveria vir das instituições que oferecem os cursos de graduação. Assim sendo, poderiam compartilhar concepções, ideias, propostas, entre outros aspectos da formação, de forma colaborativa com as escolas, elaborando juntos outros significados para o estágio e para as relações viabilizadas por meio dele ao estagiário.

O estagiário, por sua vez, poderia participar desse diálogo de forma direcionada e intencional, elaborando questões, refletindo sobre realidades encontradas, intervindo de forma orientada no contexto da escola e produzindo conhecimento junto com os profissionais que o orientam, entre outras diversas possibilidades. Certamente, consideramos que cada contexto formativo apresenta suas particularidades tais como: corpo docente, tanto das escolas quanto dos cursos; público alvo; tipo de cursos e suas especialidades, entre outros que acrescentariam a esses processos de reelaboração dos estágios elementos diversos.

O Projeto Pedagógico (PP) elaborado para o curso que estudamos traz especificações para o estágio evidenciando indícios de que essa relação de aproximação com as escolas deva acontecer. Todavia, ela está amparada pela atuação de um único sujeito, o professor orientador do estágio. O documento conta com dezesseis tópicos referentes às atribuições do professor responsável pelas disciplinas de estágio em cursos de licenciaturas.

Essas atribuições são divididas entre atividades de ordem administrativas e pedagógicas, e nos interessa destacar algumas, no que diz respeito à supervisão do estagiário. São elas:

- I. Disponibilizar à parte concedente uma cópia deste regulamento;*
- II. Orientar, acompanhar, supervisionar e avaliar os estagiários sob sua responsabilidade em parceria com o professor ou com o supervisor de espaços formais do campo de estágio; [...]*
- III. Selecionar, contatar e visitar os campos de estágio antes e durante o desenvolvimento do estágio;*
- IV. Zelar pelo cumprimento do termo de compromisso; [...]*
- VIII. Discutir o plano de atividades do estagiário com o professor ou com o supervisor de espaços formais do campo de estágio disponibilizando-lhe uma cópia do plano;*
- IX. Organizar e presidir reuniões com os estagiários, com o professor ou com o supervisor de espaços formais do campo de estágio, sempre que se fizer necessário;*
- X. Comunicar à comissão de estágios das licenciaturas, no início e ao longo do semestre letivo, os problemas detectados que poderão comprometer os trabalhos referentes aos estágios;*
- XI. Verificar antes de cada semestre letivo as condições necessárias de infraestrutura para a realização das atividades do estágio; (UFV, 2014, p.77-78).*

Em síntese, além de garantir que o termo de compromisso seja respeitado e que todas as partes tenham ciência do que lhes compete, é, também, de sua responsabilidade orientar, acompanhar, supervisionar e avaliar os alunos estabelecendo parceria com o professor ou supervisor de estágio nos espaços formais do campo. E, além disso, selecionar, contatar e visitar os locais de estágio antes e durante o estágio. Como estas, diversas atribuições do orientador da disciplina envolvem contato direto com a escola concedente. No entanto, observamos que o presente documento não garante condições, em se tratando de um curso a distância, para que o professor orientador desempenhe essas funções, tais como transporte e estadia, por exemplo. Durante a entrevista, que se encontra no apêndice, essa questão é

apresentada pela professora coordenadora das disciplinas de estágio supervisionado. Vejamos um trecho de sua fala<sup>21</sup> a seguir:

*[...] gostaria de ter ido as escolas, encontrado com os professores q receberam esses alunos, mas só consegui fazer isso no último estágio e somente em dois polos, pois não teve transporte. (Professora orientadora).*

Ela evidencia a expectativa de ir às escolas e encontrar com os professores regentes que recebiam os alunos, sendo essa, uma das funções definidas pela instituição como parte do seu trabalho, mas a própria não oferecia condições para tal. Podemos considerar esse ponto como uma especificidade do estágio supervisionado a distância que dificulta o trabalho de orientação e supervisão que a própria instituição propõe. Sabemos que essa realidade não é diferente no ensino presencial, mas, acreditamos que se torna inviável, no caso da EaD, que o professor utilize recursos próprios para realizar essa tarefa que lhe cabe. Na verdade, pensamos que em nenhuma modalidade isso seja coerente.

Diante dessa situação, nos colocamos a pensar sobre algumas questões que não temos condições de responder, mas que nos intrigam quando se trata da organização de um curso a distância:

- É viável, que a organização de um curso a distância espere que o professor orientador escolha e visite as escolas onde os alunos irão estagiar, visto que o número de alunos, em geral, é expressivo, e as cidades podem ser diversas e distantes?
- Ter um único professor dedicado à orientação é suficiente para atender essas e outras demandas propostas para o estágio?
- Convém que algumas das funções de orientação sejam delegadas a tutores? Qual seria o propósito de o professor escolher a escola onde o aluno vai estagiar?

Lembramos que ao falarmos do número expressivo de alunos não estamos levando em conta os índices de evasão do presente curso, apresentados e discutidos por Miranda (2016), e de cursos ofertados à distância, de modo geral, mas, pensando na possibilidade de a modalidade atender um número maior de alunos e em diversas localidades.

No contexto em estudo, os estagiários do curso ficam encarregados de fazerem as pontes entre a instituição formadora, e as escolas. Sendo assim, o ponto apresentado no PP, que enfatiza a responsabilidade do professor orientador de selecionar e contatar os locais de

---

<sup>21</sup> Optamos por manter a redação da fala dos entrevistados e recortes dos relatórios na íntegra, sem correções.

estágio, por exemplo, apresenta problemas desafiadores que vão além da fraqueza do diálogo entre as partes envolvidas no estágio, frequentemente apontada pela literatura apresentada inicialmente.

A exemplo disso, temos um caso evidenciado nas entrevistas em que uma estagiária foi impedida de vivenciar seu estágio em uma escola pública da sua cidade. A aluna a que nos referimos contou em entrevista que desenvolveu os três estágios em uma instituição privada em virtude de não ter encontrado espaço junto à escola pretendida e a secretaria municipal de educação para desenvolver o estágio. Segundo ela, a secretaria não liberou seu estágio alegando que a UFV não possuía convênio com o município para tal. Um fator complicador foi que a diretora não aceitou assinar o termo de compromisso de estágio, por considerá-lo muito burocrático, e escola era a única da rede pública da cidade. A aluna chegou a estagiar nessa escola e elaborou o relatório do primeiro estágio baseando-se nessa experiência. No entanto, após perder o primeiro período em virtude do prazo estipulado pela coordenação para entrega dos documentos, conseguiu fazer os estágios em uma escola da rede privada.

*[...] tive muita dificuldade. A secretaria municipal de educação não me liberou estágio. Segundo eles a UFV não possuía convenio com o município para me liberarem um estágio. No estadual, que só possui um em minha cidade, não consegui pois a diretora não aceitou assinar o termo de estágio, segundo ela era muito burocrático. Após perder o primeiro período devido ao prazo, consegui fazer meu estágio em uma escola particular. Fiz com atraso os três períodos de estágio no colégio [...], Bicas. (Aluna 2)*

Essa questão pode ser vista como um episódio isolado, levando em conta a falta de dados para corroborá-la como uma tendência vivida pelos alunos do curso. Mas, podemos refletir sobre o caso levando em conta que as escolas da cidade onde a instituição tem sua sede estão habituadas a receber alunos, não só de estágios, mas, também de diversos projetos ligados a ela. Assim, possivelmente, esse tipo de situação não seja recorrente para que se tenha necessidade de contatar as escolas e secretaria de educação para estabelecer vínculos. Deste modo, reconhecendo a diversidade de cidades e escolas que os alunos à distância irão se vincular, caberia à coordenação do curso entrar em contato com as secretarias de educação das cidades onde esses alunos irão estagiar? Ou isso reflete um desconhecimento, por parte das secretarias de educação e da direção da escola, da legislação que garante ao aluno o direito ao estágio e que ele aconteça na escola, e mais, que ele seja assegurado pela burocracia dos termos de compromisso? Percebemos, contudo, que a legislação não deixa claro como

esses convênios deverão acontecer, e nem se deverão acontecer. Todavia, compreendemos que essas questões demandam investigações futuras.

### 3.1.2 O desencontro das disciplinas de formação pedagógica

Como vimos, segundo o PP, o estágio supervisionado compõe o grupo de disciplinas de formação pedagógica do aluno e tem como propósito promover modos de compreensão do trabalho do professor e do espaço escolar. Além disso, tem o papel de articular conteúdos de diferentes disciplinas baseadas nas vivências do estagiário em períodos de observação de sala de aula e de elaboração e execução de projetos pedagógicos. Esse estágio deverá abarcar um conjunto de atividades em que o aluno em formação vivencie:

*[...] diversas práticas e modos de atuação e organização do/no espaço escolar, envolvendo interação com aqueles que atuam nesse espaço e o planejamento, a execução e a avaliação de atividades matemáticas no ambiente escolar.” (UFV, 2014, p.32).*

Sendo, por conseguinte, papel do professor, sistematizar a orientação e a supervisão dessas atividades partindo de “[...] projetos interdisciplinares de intervenção no espaço escolar.” (UFV, 2014, p.32).

Ainda de acordo com o mesmo documento, e corroborado pela entrevista com a professora orientadora, o curso ofereceu três disciplinas de estágio nos últimos dois anos do curso, como apresentamos anteriormente, compreendendo um total de 405 horas/aula. O documento, também prevê a redução de até 200 horas da carga horária de estágio para os alunos que atuem como professores ou que participem de programas institucionais, tais como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Extensão (PIBEX) durante a realização do estágio. Interessa-nos destacar que PIBID e PIBEX são programas que acontecem nos cursos presenciais e teriam dificuldades para incluírem alunos de cursos à distância, isso porque sua elaboração, geralmente, inclui propostas de trabalho para alunos que não estão presentes no campus. Veja o caso do PIBID, em que os projetos de intervenção são elaborados em parcerias com escolas locais, por exemplo. E no caso do PIBEX os projetos, geralmente, estão vinculados à sede da instituição e as instituições locais. Para incluírem alunos da EaD, demandariam parcerias com escolas de outras cidades, a atuação de tutores, o deslocamento de orientadores, entre outras.

Partimos das definições que discutimos para analisarmos como essas proposições do regimento e do PP se concretizam na constituição da grade curricular do curso. Ao olharmos para a distribuição das disciplinas no curso, em busca da localização dos estágios, constatamos que ele apresenta as disciplinas que contemplam especificidades do trabalho docente de forma, aparentemente, desconexas. Veja o quadro a seguir:

**QUADRO 4: AS DISCIPLINAS RELACIONADAS AO CONTEÚDO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA**

<b>Período</b>	<b>Disciplinas</b>
2º	Tópicos em Educação Especial
3º	Introdução as Ciências Sociais
4º	Metodologia de Ensino
5º	Informática no Ensino de Matemática
6º	Políticas Educacionais; Epistemologia e Educação Matemática; Educação e Cidadania.
7º	Estágios I; Ensino por projetos;
8º	Estágios II; Libras;
9º	Estágio III; Seminário de Ensino.

Percebemos que houve uma tentativa de trabalhar temas referentes à Educação, praticamente, em todos os semestres, excluindo apenas o primeiro. Entretanto, as disciplinas parecem distribuídas de forma aleatória, a exemplo da disciplina que trabalha tópicos sobre a Educação Especial, ofertada logo no segundo semestre, sem qualquer introdução a temas básicos da carreira docente e dissociada de “Libras”, que pertence à mesma área temática e é alocada no oitavo período. Os estágios, como frequentemente acontecem nas licenciaturas, são deixados para os últimos semestres, reforçando a expectativa de transição da teoria para a prática posta sobre eles, já debatida nesse trabalho. Nessa fase, a maioria das etapas da formação, das disciplinas e das experiências acadêmicas já foi vivida e pouco do que aluno desenvolveu na formação pôde ser refletido e revisto pensando na escola, e na docência. Assim, insistimos em reforçar que colocar teoria e prática em posições opostas é uma concepção equivocada, visto que “[...] a não-passagem da atividade teórica para a atividade prática implica a negação da teoria, do mesmo modo que uma prática esvaziada de teoria não ultrapassa a barreira do senso comum “praticista”.” (LIMA; GONÇALVES, 2009, p.2004).

Nos relatórios, a *Aluna 4* faz referência à postura inclusiva da escola em receber uma adolescente cadeirante, ressaltando a relevância social da escola na vida da aluna. Outras menções a trabalhos semelhantes a esse, desenvolvido pelas escolas, é feito: pela *Aluna 5*, que relata a dificuldade de trabalhar com aluno com Déficit de Atenção, em sua turma de estágio e, destaca que a escola tem Atendimento Educacional Especializado (AEE); pela *Aluna 10*, que aponta as dificuldades da professora regente com as necessidades educacionais especiais de um aluno com Deficiência Auditiva; e, também, pela *Aluna 12*, que resalta que a escola estava sofrendo adaptações físicas para atender alunos com necessidades educacionais especiais e, ainda, apresenta relatos do trabalho que desenvolveu com sua turma de estágio a qual contava com sete alunos com dificuldades (ela não define quais) e que faziam uso de medicamentos. Acreditamos que essas observações e reflexões, possivelmente, possam ser advindas de temas que emergiam das disciplinas relacionadas à Educação Especial, anteriormente citadas.

Ao olharmos para esses relatos, pensamos em quanto o estágio poderia ser uma oportunidade de produzir conhecimento sobre como tem sido feito o trabalho de inclusão dos alunos com deficiências e quais têm sido os desafios enfrentados pelas escolas regulares, por exemplo. Segundo essa perspectiva, os estágios poderiam abrir possibilidades para:

[...] os professores orientadores proporem tanto a mobilização de pesquisas para ampliar a compreensão das situações vivenciadas e observadas nas escolas, nos sistemas de ensino e nas demais situações, como pode provocar, a partir dessa vivência, a elaboração de projetos de pesquisa a ser desenvolvidos concomitante ou após o período de estágio (PIMENTA; LIMA, 2005/2006, p. 17)

Além disso, os relatórios, ao invés de serem redigidos no final da disciplina, poderiam possibilitar a orientação e a promoção de intervenções colaborativas entre orientadores, estagiários e regentes, enquanto o estágio acontece. Adiante discutiremos um pouco mais sobre esse ponto de vista.

Outra situação, frequente na fala de diversos estagiários, que nos remete à oferta e distribuição das disciplinas, ditas pedagógicas, na organização do curso, é o trabalho com alunos da EJA. Os relatos, que apresentaremos a seguir, evidenciam a falta de conhecimento do perfil do aluno que a modalidade atende, e que, por consequência, refletem em dificuldades e estranhamentos que os alunos vivenciaram no desenvolvimento do estágio em turmas compostas por esse público.

Citada, geralmente, como “*os alunos do noturno*” nos relatórios, a EJA, requer um trabalho direcionado às suas especificidades. Os professores que atuam nessa modalidade de

ensino enfrentam inúmeros desafios em sua prática, como, por exemplo, “[...] a heterogeneidade, a evasão, a juvenilização das turmas, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, a rigidez institucional.”, (PORCARO, 2011, p.41). Nos relatórios, essas características aparecem na fala dos alunos repetidas vezes, mas sem que eles evidenciem identificar as turmas que estagiam como componentes de uma modalidade de ensino que exige do professor um trabalho diferente do que é desenvolvido no ensino regular. A EJA se trata de uma realidade da educação brasileira, e é comum termos professores que lecionam nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), e não diferenciam as particularidades da modalidade e, também, não tiveram formação para trabalhar nela.

Em entrevista, uma das alunas diz que *“A EJA só apareceu quando estudados as leis de ensino”* (Aluna 4). A mesma, fez os três estágios obrigatórios na modalidade e afirma que achou esse perfil de aluno *“melhor de trabalhar”*. Segundo ela:

*“[...] Eles são dedicados e muito esforçados. Têm muitas dificuldades em aprender as matérias complexas, mas se esforçam para isso. Os professores procuram adaptar a matéria para questões do dia-a-dia para facilitar o entendimento.”*

Além disso, em seus relatórios ela também destaca que os alunos chegavam sempre cansados às aulas, e que, em alguns casos, observou que eles têm muitas dificuldades, mas não têm interesse.

Outra estagiária, em entrevista, destaca o aspecto da heterogeneidade notada em sua experiência com esse contexto:

*A turma era muito mista. Os docentes tinham orientações de dar total regalia aos alunos, para que eles não desanimassem e causassem evasão. Trabalhos valendo muitos pontos, pouca cobrança em avaliações individuais. Alguns alunos até reclamavam pois queriam ser mais cobrados, mais eram poucos, a maioria queria o diploma logo (Aluna1)*

A Aluna 13 definiu as turmas nas quais trabalhou como sendo *“Sem compromisso”* e *“os alunos faltam muito”*. Sobre uma das turmas ela ainda relata que *“é desanimada, sem compromisso, composta somente por adolescente. Logo, tudo que faz dentro de sala tem que ser avaliado”*. Vemos em sua fala um encontro com a juvenilização, apontada anteriormente por Porcaro (2011), que se caracteriza pelo remanejamento de adolescentes, geralmente, com uma trajetória de “fracasso escolar” e/ou indisciplina no ensino regular, para o turno da noite, assim que completam a idade mínima para serem matriculados em turmas de EJA (15 anos, para ensino fundamental, e 18 anos para ensino médio).

Outra estagiária, *Aluna 7*, descreve a desconstrução de sua expectativa ao desenvolver seu estágio no contexto que estamos discutindo, ela afirma que: *“A professora precisou fazer várias intervenções para que os alunos prestassem atenção na aula. Confesso que por ser uma turma noturna eles tivessem um melhor comportamento mas estava enganada”*

Por meio desses relatos, buscamos evidenciar que a EJA é uma das demandas da educação brasileira que caminha, muitas vezes, fora dos currículos de formação acadêmica nas licenciaturas em geral. De acordo com Porcaro (2011, p.40)

A educação de jovens e adultos tem se expandido institucionalmente no país, merecendo maior atenção por parte dos órgãos governamentais. Porém, embora venha se ampliando nas várias regiões, essa modalidade tem sido ocupada por professores sem formação específica, que trazem consigo uma formação inicial/acadêmica adquirida em curso de licenciatura, ou sem nenhuma formação superior, o que acarreta certa fragilidade na prática cotidiana desses profissionais, que se vêem obrigados a desenvolver o trabalho sem uma base de conhecimentos mais consistente na área específica da EJA, tão necessária ao trabalho.

Dito isso, evidenciamos que todas as licenciaturas deveriam contemplar a formação do professor da EJA. Visamos chamar a atenção, então, para o fato de que esses alunos serão, potencialmente, futuros professores da modalidade, e muitos dos que cursam a licenciatura a distância são estagiários no contexto dela, devido a uma das características da EaD ser a de atender alunos com vínculos empregatícios correspondentes aos horários convencionais de aula das escolas de ensino básico (VENTURA, 2012).

Concluimos, sobre esse aspecto, que, reconhecer o perfil do aluno com o qual se trabalha é essencial para que o plano de aula realmente atenda às necessidades formativas desse aluno, sendo essa, uma deficiência formativa que afeta diretamente o trabalho que ele desenvolverá no estágio. Do contrário, o que se propõe como regência passará distante da realidade da escola que o aluno precisa conhecer por meio das vivências do estágio.

Segundo o PP, as atividades do estágio deveriam promover aos alunos, principalmente os que entraram no curso por demanda social, a inserção no espaço escolar por meio de atividades de observação e de implementação de projetos pedagógicos cujo propósito fosse cooperar com o professor da escola básica em sua prática, e dessa forma produzir modos de compreensão sobre a escola e a sala de aula de matemática (UFV, 2014). No caso dos alunos

que entram viam Plataforma Freire<sup>22</sup>, pois já são docentes em exercício na rede pública de Minas Gerais, era esperado:

*[...] que as disciplinas e ações do curso tenham uma um forte impacto em suas práticas. O curso poderá, desse modo, auxiliar em um processo de (re) significação da compreensão do espaço escolar no qual esses alunos atuam. Além disso, as disciplinas serão um meio de problematizar práticas e crenças desses alunos que já atuam na escola, potencializando a produção de modos de entendimento do papel da escola pública no contexto educacional brasileiro. (UFV, 2014, p.48)*

A nosso ver, os estágios poderiam ser organizados de tal forma que esses dois perfis de estudantes pudessem refletir e significar juntos as experiências vividas, de forma a enriquecer seus pontos de vista. O estágio poderia ser um lugar em que a formação inicial e a formação continuada pudessem contrastar perspectivas e dificuldades, por exemplo. Contudo, a ausência de disciplinas, o distanciamento de temáticas similares e a falta de interlocução com os estágios indicam fragilidades na organização do curso que precisariam ser revistas.

Braga (2015), analisando as experiências de estagiários que estavam se graduando a distância por meio do PARFOR, afirma que o estágio é uma atividade ainda pautada na perspectiva de imitar modelos. Segundo ele:

*A imitação não gera a reflexão da ação pedagógica e isto, de certa maneira, tende a inviabilizar a valorização do desenvolvimento intelectual do estagiário, priorizando apenas a repetição do modelo observado e reduzindo o interesse pelo estágio, principalmente com alunos cursistas que já estão inseridos no contexto escolar. Este desinteresse minimiza a importância da atividade do estágio, tornando-a enfadonha e caracterizando-a como uma mera tarefa acadêmica a ser cumprida. Baseando-se nesta premissa verifica-se que, como estes alunos já são docentes e, em sua maioria, já estão inseridos no ambiente escolar, a atividade de estágio passa a ser uma mera formalidade. (BRAGA, 2015, p.255)*

Essa questão, de acordo com o autor, tem sido cada vez mais reforçada pelo crescente número de alunos do PARFOR que solicitam a redução da carga-horária. Isso se confirma nos dados do nosso trabalho, em que, alunos que já tem experiência em sala de aula solicitavam que fossem revistas as demandas do estágio em seus casos. Concordamos com o autor que com uma reorganização do estágio e um trabalho de orientação específica articulado com as demais disciplinas do curso, o mesmo poderia deixar de ser mais uma etapa a ser cumprida ao

---

<sup>22</sup> “A Plataforma Paulo Freire é um sistema eletrônico criado em 2009 pelo Ministério da Educação, com a finalidade de realizar a gestão e acompanhamento do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica.”. Fonte: <http://freire.capes.gov.br/index/o-que-e>

longo do curso e “[...] passaria a ser um espaço privilegiado para troca de experiências.” (BRAGA, 2015, p.256).

No curso em análise, há um interesse em promover a formação pedagógica, mas, a maneira como ele foi organizado reforça a afirmação de Castro (2016) sobre a necessidade de haver planejamento do curso e das disciplinas antes de ele ser ofertado, visto que isso não ocorreu na sua primeira oferta.

Adiante, analisamos que o regimento não contém definições específicas para a modalidade a distância, apesar de a instituição já ter ofertado outros dois cursos de graduação nesse formato – Licenciatura em História e Bacharelado em Administração<sup>23</sup>. No entanto, nos anexos do Projeto Pedagógico (PP) da licenciatura à distância em estudo (UFV, 2014), há uma seção destinada ao Regime Didático da Graduação a Distância da Ufv (p.58), separando as graduações a distância das demais ofertadas pela universidade. Ao que parece, o anexo foi elaborado para o curso em estudo e com disposições iguais aos do ensino presencial, tais com: a distribuição de notas e conceitos de avaliação, com o mínimo de 60% para aprovação; e o cumprimento da carga horária mínima de 75% para ser aprovado em uma disciplina. E como disposições específicas, tópicos como: a forma de ingresso no curso; a determinação de encontros presenciais periódicos e a definição dos locais destes; regras para solicitação de matrícula em disciplinas presenciais ofertadas pela UFV; regras para o aproveitamento de disciplinas, entre outras.

Aparentemente, não há interesse em incluir a EaD, oficialmente, no quadro de cursos de graduação da UFV, visto que os cursos ofertados até o presente, não passaram da fase piloto.

As disciplinas ofertadas no curso se encontram nos anexos do PP e na página online do curso, mas a licenciatura não consta no catálogo de graduação do ano de 2011<sup>24</sup> em que o curso teve início, indicando que as disciplinas foram elaboradas para atender especificamente as demandas do curso em questão. O ponto é: separar as modalidades pode favorecer o propósito de atender especificidades metodológicas, por exemplo, das disciplinas ofertadas à distância, mas, por outro lado, podem colaborar com a separação valorativa da modalidade presencial em detrimento da à distância.

---

<sup>23</sup> Esse dado foi retirado da página da Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD) da UFV <https://www.cead.ufv.br/site/topic/graduacao/>

<sup>24</sup> Documento que contém, entre outras informações, as grades curriculares dos cursos ofertados na instituição no ano especificado. <http://www.dti.ufv.br/catalogo/centroCienciasExatasTecnologicas.html>

### 3.1.3 A designação para orientação dos estágios

Por fim, identificamos no PP um quadro denominado de *Corpo Docente Básico* do curso, nele se encontram os nomes de 22 professores, acrescido da sua formação máxima e seu regime de contratação. Dos professores arrolados, 21 são professores, mestres ou doutores, contratados – para trabalharem em cursos presenciais – em regime estatutário, ou seja, professores concursados perfazendo 40 horas de dedicação exclusiva. Apenas uma professora tinha como formação máxima, a graduação, e tinha como forma de contrato o regime de Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Essa professora é a orientadora de estágio que entrevistamos e já citamos em momentos anteriores nesse trabalho. Em entrevista ela revela que, na verdade, era bolsista de tutoria do curso e que, posteriormente, foi deslocada das funções de tutora para orientar as disciplinas de estágio.

As três disciplinas de estágio foram ministradas por essa professora orientadora, que nesse trabalho chamaremos de Carla<sup>25</sup>. Em entrevista, a docente relata que é pedagoga e que tem uma ampla trajetória como professora dos anos iniciais da educação básica. Recém-titulada Mestre em Educação, a professora não tem vínculo empregatício com a UFV e integrou o grupo de profissionais que trabalham no curso por meio de um processo seletivo para tutores a distância no Departamento de Matemática (DMA) da UFV.

Ela relata que iniciou sua atuação na tutoria e no decorrer dos semestres as disciplinas de estágio foram oferecidas para os professores do DMA e DPE, mas como eles não tinham disponibilidade, então, lhe foi oferecido a oportunidade de orientar os estágios. Como seu nome aparece no documento como parte do corpo docente básico do curso, provavelmente o projeto pedagógico foi elaborado ou sofreu alterações, o que pode ocorrer ao longo do curso. Mas, esse dado também pode estar relacionado à falta de planejamento antecipado, citado por Castro (2016), que dificultou a organização das disciplinas ofertadas, entre outros.

A docente <sup>26</sup>afirma que não havia um professor que a acompanhasse e foi iniciativa dela pedir ajuda à professora de estágio do curso de matemática presencial. Veja sua fala:

*Eu que pedi ajuda para a professora de estágio do curso presencial e ela me enviou o programa analítico e a distribuição das aulas no decorrer do semestre. Eu como também sou supervisora pedagógica da rede municipal, eu*

<sup>25</sup> Por questões éticas todos os nomes de alunos e professores citados serão fictícios ou utilizaremos códigos visando preservar a identidade destes.

<sup>26</sup> Optamos por nos referirmos à tutora responsável pela disciplina de estágio como docente, professora orientadora ou pelo nome fictício dado a ela para facilitar a fluência do texto nesse tópico, para evitar que o leitor confunda os sujeitos em análise se nos referirmos a ela como tutora. E, também, porque, de fato, ela foi a professora das disciplinas de estágio.

*acabava buscando enriquecer meu trabalho, observando e buscando estratégias com os estagiários que recebia e atendia em minha escola. Mas foi via email e o restante eu que tive que correr atrás. (Professora Orientadora)*

A professora relata que a inserção no curso da UFV foi sua primeira experiência na EaD e no ensino superior. Também trabalhou com as disciplinas de “Metodologia de ensino” e ficou responsável pela reoferta de outras disciplinas. Segundo ela, os tutores responsáveis por reofertar disciplinas elaboravam e organizavam tudo que diz respeito a ela, incluindo instrumentos de avaliação. O professor da disciplina não tinha contato direto com eles, toda interação se dava via secretaria do curso.

*[...]pois quando era recuperação éramos nós que organizávamos toda a disciplina, forma de avaliação e etc. O professor ão tinha contato com a gente. Era via secretaria do curso. (Professora orientadora)*

No que tange o estágio, segundo a docente, assumir essa empreitada foi uma experiência desafiadora. Para tanto, ela afirmou que se baseou nas experiências que teve ao receber estagiários na escola da rede pública em que trabalha, para organizar as disciplinas. No entanto, a decisão da coordenação do curso de designar uma tutora à orientação dos estágios supervisionados reforça a ideia de que há um descaso das instituições com o modo como essas disciplinas são conduzidas (SILVA; MIRANDA, 2008). Porém, a nosso ver, isso não está ligado diretamente a como a tutora conduziu o estágio, ou sobre sua formação e experiência no ensino básico, que a primeira vista pode colaborar com sua posição de orientadora. Mas, está diretamente ligado a como o estágio é considerado um momento de pouca intervenção dos docentes responsáveis pela disciplina. Da maneira como os estágios são estabelecidos, concluímos que se espera que o professor garanta que os documentos sejam preenchidos, que os relatórios sejam entregues e que a carga horária seja cumprida.

A partir dessa análise, ressaltamos a necessidade de haver uma (re) organização e uma (re) estruturação dos documentos que regimentam as licenciaturas à distância ofertadas pela UFV. O curso em análise aparenta ter sido organizado para ser mais um teste, ou uma tentativa, de oferecer uma graduação nos moldes da EaD. A instituição já está no seu terceiro curso ofertado na modalidade e os documentos que os regimenta não evidenciam terem sido elaborados com precisão para organizá-lo. O curso de licenciatura em matemática será mais um curso a entrar para história da EaD da UFV como um curso que não foi adiante? Compreendemos que não é uma tarefa simples identificar e reelaborar a estrutura de um curso, e, também, que não sabemos os motivos específicos que possam ter levado ao não

reoferecimento dos cursos oferecidos antes da licenciatura em matemática que investigamos. Contudo, esperamos que as fragilidades apontadas pelo nosso trabalho e pelos que foram desenvolvidos por Castro (2016), Figueira (2015) e Miranda (2016) com o apoio do GATE, colaborem com o processo de reelaboração do curso de matemática, ou qualquer outro curso que a instituição se proponha a ofertar.

É necessário, portanto, que os sujeitos desse curso sejam ouvidos e as especificidades, necessidades, e expectativas dessa licenciatura sejam colocadas em pauta, em busca de consensos sobre o curso que se quer ofertar e as possibilidades que a universidade, junto da CEAD, pode oferecer. Embora a nossa perspectiva seja de que esse processo de mudanças se constitua em uma demanda imprescindível para que esse curso seja ofertado novamente, compartilhamos da ideia de que não é uma obra simples e rápida, pois, “[...] repensar a Licenciatura significa também repensar a escola e a universidade.” (DIAS-DA-SILVA *et al*, 2008, p.25).

Esse, repensar, no entanto, não é uma demanda, restritamente intelectual ou de cunho acadêmico, é uma questão social, considerando que:

A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. Uma organização curricular propiciadora dessa compreensão parte da análise do real com o recurso das teorias e da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade. (PIMENTA; LIMA p. 20).

Assim sendo, cada contexto traz consigo suas complexidades relacionadas a diversos fatores e sujeitos envolvidos na elaboração de um curso. Em nosso caso, não temos dados que tragam possíveis respostas para os motivos pelos quais a instituição não vem reoferecendo os cursos de graduação que promoveu a distância. Poderíamos supor, por exemplo, que: o alto índice de evasão dos alunos possa ter prejudicado o acesso a recursos para promover os cursos; a estrutura disponível talvez não tenha sido suficiente para atender as condições de oferta dos cursos a distância; houve um desinteresse dos docentes que atuaram a distância em continuar trabalhando na modalidade, diante da sobrecarga de trabalho que se soma às suas atividades no presencial, visto que, geralmente, eles se dedicam a outras demandas para além da sala de aula, como ocupar funções administrativas e de desenvolver pesquisa.

Para além das nossas hipóteses, reforçamos, então, que toda iniciativa de realizar ações didáticas mediadas pela internet, como ênfase em cursos de graduação na EaD, como a licenciatura que estudamos, demanda:

[...] planejamento, investigação, adequação dos espaços e tempos a realidade dos alunos e dos conteúdos que se pretende ensinar. Requer tempo, dedicação, avaliação constante, cooperação e muita comunicação entre todos os envolvidos. É preciso vontade política dos dirigentes de todos os níveis para garantir a viabilização de projetos educacionais flexíveis e inovadores. (KENSKI, 2015, p. 144)

Diante desses aspectos, entendemos que qualquer tentativa de promover, novamente, algum curso à distância na UFV que não leve em conta quesitos como os citados por Kenski, possivelmente não se consolidará, como os ensaios anteriores.

### **3.2 O desenvolvimento da orientação e da supervisão**

Nesse item discutiremos como se deu a organização e a orientação do estágio a partir das fragilidades normativas que apresentamos anteriormente. Como vimos, a professora responsável pela orientação dos estágios era, inicialmente, uma tutora, remanejada à função docente, visto que nenhum professor da instituição assumiu as disciplinas. Assim sendo, ela desenvolveu as funções que lhe foram designadas baseando-se na observação da sua rotina em um cargo de supervisão pedagógica na rede pública de ensino e de materiais cedidos por uma docente do mesmo curso – Licenciatura em Matemática – ofertado no contexto presencial. O modo como desenvolveu seu trabalho pode nos trazer elementos significativos sobre como esse estágio acontece.

#### **3.2.1 A organização da professora orientadora**

Segundo o regimento, todas as disciplinas oferecidas pelos cursos da UFV devem contar com um professor coordenador responsável por sua organização, cujo dever é, por meio eletrônico, apresentar aos alunos matriculados o plano de ensino contendo instruções, metodologias de ensino, critérios de avaliação, conteúdo e bibliografia a ser utilizada (UFV, 2015).

No caso das disciplinas de estágio do curso em questão, a orientadora nos relatou que foi responsável por esse processo de organização, dividindo as disciplinas em: parte teórica, feita a distância com textos e vídeos que, segundo a docente, buscou relacionar com a prática; e parte prática, relacionado à observação, participação e regência vivenciadas pelos estagiários no contexto escolar.

*[...] a disciplinas são divididas numa parte teórica e outra prática. Como foram 3 estágios, dividi assim. A parte teórica foi*

*feito a distância com textos, vídeos buscando relacionar com a prática (Professora orientadora)*

O material de orientação foi disponibilizado no AVA da instituição – PVANET – evidenciando a organização das três disciplinas de estágio e a carga horária determinada destinada a cada momento de inserção do aluno na escola. No mais, segundo ela, “*As orientações eram feitas via slides e email*”. A professora afirma, também, que: “*Sempre deixava um horário via chat para conversarmos, mas pouco utilizável. Respondia os emails quase que diariamente*”.

Sobre esse aspecto, uma das entrevistadas relata que:

*“Ah, a Carla [professora orientadora] foi ótima. Ela é muito boa orientadora, sempre deixou tudo muito bem claro sobre os requisitos e os métodos a trabalhos e montar os portfólios e tudo mais. Ela só demorava um pouco para responder, rrsrrs [...] (Aluna 1).*

Embora afirme que havia dedicação da professora em esclarecer os procedimentos necessários para cumprir as demandas dos estágios, a fala da aluna indica que esse contato via correio eletrônico “*quase q diariamente*”, segundo a professora, provavelmente não acontecia tão frequente.

Para Borba, Malheiros e Zulatto (2007) a comunicação por meio da internet viabiliza a combinação de diferentes possibilidades de interação humana, no que se refere ao uso de softwares e interfaces, como também, à liberdade de tempo e/ou espaço. Afirmam, além disso, que:

A ausência física do professor é compensada por uma comunicação intensa, que limita a possibilidade do aluno se sentir sozinho, isolado. Para tanto, suas dúvidas são esclarecidas em um curto espaço de tempo, e sua participação é constantemente incentivada. (BORBA; MALHEIROS; ZULATTO, 2007, p. 26)

Assim, entendemos que, no contexto do nosso estudo, essa comunicação instável relatada pela aluna pode ter favorecido impasses no processo formativo. Ressaltamos, além do mais, a subutilização do AVA, usado unicamente como meio de compartilhar arquivos entre as partes, optando pelo e-mail como, praticamente, o único recurso mediador do processo. Outras possibilidades como: chat, fórum, e web-conferências, por exemplo, não são relatadas sendo usadas.

O destaque para o uso pouco exploratório das mídias digitais no contexto do curso também aparece nas pesquisas de Quaranta (2011) e Reis (2015) a respeito do estágio na EaD, citadas no primeiro capítulo desse trabalho. Quaranta destaca, além disso, que, como em

nosso contexto, o tutor é o responsável por todo processo de orientação dos estagiários, afirmando que não houve um supervisor que acompanhasse esse processo.

A seguir, será exposto um recorte do material citado anteriormente, apresentado aos estagiários pela docente:

**Figura 1:** Organização das disciplinas de estágio supervisionado do curso de licenciatura em matemática a distância da UFV

DISCIPLINAS E SUA CARGA-HORÁRIA				
DISCIPLINA	CAMPO DE ATUAÇÃO	HORA/AULA TEÓRICA	HORA/AULA PRÁTICA	DOCUMENTOS A SEREM ENTREGUES
<b>MAT 397D</b>	6° ao 9°	30h	90h	Termo de Compromisso com carga-horária de 120h; Lista de presença(prática) 90h (observação/30h, participação/30h, regência/30h) Relatório final Termo de conclusão do estágio
<b>MAT398D</b>	Ensino Médio	30h	60h	Termo de Compromisso com carga-horária de 90h; Lista de presença(prática) 60h (observação/20h, participação/20h, regência/20h) Relatório final Termo de conclusão do estágio
<b>MAT399D</b>	Projeto de intervenção (6° A 9° ANO OU ENSINO MÉDIO)	65h	130h	Termo de Compromisso com carga-horária de 195h Lista de presença(prática) 130h (observação/40h, projeto/40h, Intervenção/50h) Portfólio(Projeto e resultados da Intervenção Pedagógica) Termo de conclusão do estágio

 Curso de Licenciatura em Matemática - Modalidade a Distância

**Fonte:** Material cedido pela professora orientadora das três disciplinas de estágio supervisionado da Licenciatura em Matemática a distância da UFV.

O quadro, representado na figura 1, foi utilizado pela professora para orientar os três estágios simultaneamente. O material apresenta definições específicas para cada estágio e comuns aos três, e o aluno deveria se organizar identificando qual estágio estava vivenciando e cumprir suas incumbências.

Observamos que não há uma distribuição equilibrada das 405h prevista no PP entre os níveis de escolaridade em que o aluno deve ser inserido. As aulas teóricas as quais a professora se referiu anteriormente (vídeos e textos) são ampliadas para mais que o dobro de

horas que havia sido vivenciado nos dois primeiros estágios, segundo os dados disponíveis na figura 1.

Outro ponto observado nesse quadro é que, nos dois primeiros estágios o aluno teve que entregar um relatório final, e no último ele teve que apresentar um portfólio de um projeto de intervenção pedagógica desenvolvido na escola. Sendo que, como o último tinha como principal objetivo a intervenção citada, o aluno poderia escolher em qual nível de ensino ele atuaria, fundamental ou médio. Ainda, segundo a professora, o primeiro estágio, no ensino fundamental, contou com a participação ativa dela: *“Dei praticamente passo a passo do que eles tinham que fazer.”*

Na fala da *Aluna 5*, em entrevista, esse passo a passo também aparece:

*A prof. Carla foi a nossa orientadora. Ela passou passo a passo como deveríamos agir, nos cedeu documentos necessários para o convênio com a escola e também um plano de estágio para ser desenvolvido com o professor em sala de aula. A cada mês a gente apresentava a atividade que ela estabelecia e no final do semestre entregávamos o relatório (pasta de estágio) do semestre na ordem cronometrada pela professora.*

Em complemento a esses relatos de direcionamento direto do trabalho dos estagiários, que ela chama de passo a passo, a *Aluna 13* também afirma, no relatório de estágio, que teve acesso a um plano de aula disponibilizado no PVAnet, e que, sob os moldes dele, elaborou os planos de aula que deveria apresentar a professora e desenvolver na escola. Diante dessas falas, vemos a perspectiva “objetiva” dos alunos e da professora em ter um método definido para que a aula seja desenvolvida da maneira “certa”. Embora acreditemos que as metodologias são importantes para o desempenho do trabalho docente, percebemos que o “como fazer” ou o “como aplicar” ficam restritos a um “acerto” vazio de sentido, dando a entender que oferecer o roteiro para que o aluno siga à risca é formativo, sendo que, na verdade, esse seria um bom momento para discutir as diversas possibilidades de roteiros, planos ou técnicas.

Sem a visão pedagógica de que, na metodologia, estão presentes os conceitos, o entendimento de mundo, os valores e a ética profissional do professor, o formador se transforma em um técnico, repassador de fórmulas para ensinar. Assim, este profissional precisa assumir a superação do como fazer, para a compreensão do todo fazer pedagógico, ou seja, de uma posição metodológica que considera a vida dos professores, suas reais necessidades, suas esperanças, seu trabalho, dificuldades, e ousadias. (LIMA; GONÇALVES, 2009, p. 2007).

Para os estagiários, o planejamento de uma aula tem significado de modelo de como dar uma boa aula, ou ainda, de obrigação a ser cumprida. Contudo, se houvesse uma reflexão sobre o fazer pedagógico, poderíamos explorar o estágio para, em algum momento, discutir e elaborar planos de aula, refletindo sobre concepções e práticas pedagógicas que os envolvem, para além de ferramentas e técnicas, voltando o olhar para o contexto do professor, suas habilidades, suas expectativas, suas limitações, entre outros.

### 3.2.2 A orientação da tríade observação, participação e regência

No quadro da figura 1, apresentado no tópico anterior a esse, a orientadora define 30h de observação, mais 30h de participação e 30h de regência para o primeiro estágio. Posteriormente, define 20h para cada uma dessas etapas no segundo estágio. E no último estágio, define 40h para observação, 40h para participação e, por fim, 50h dedicadas à regência. Para as etapas das regências, as ações desempenhadas são definidas pela docente no mesmo material, visando à organização da disciplina e da atuação do aluno, ao qual estamos nos remetendo. Veja a seguir:

**Figura 2:** Definição das atividades práticas de estágio supervisionado do curso de licenciatura em matemática a distância da UFV.

Estes estágios serão realizados em etapas diferenciadas:

- **OBSERVAÇÃO:** Observar o processo de ensino e aprendizagem na sala observada e o ambiente organizacional da escola, preencher o **ROTEIRO PARA O CONHECIMENTO DA ESCOLA;**
- **PARTICIPAÇÃO:** Auxiliar o professor regente na execução das atividades que demanda ( monitorias, correção de atividades, pesquisas de outras estratégias pedagógicas). Descrever o que realizou

**Tente, sempre que possível, tirar fotos e anexá-las aos relatórios.**

Curso de Licenciatura em Matemática - Modalidade a Distância

**Fonte:** Professora coordenadora das três disciplinas de estágio supervisionado da Licenciatura em Matemática a distância da UFV.



Segundo Rela (2006), as situações observadas nos estágios podem ser mediações pedagógicas, comportamentos e fatos que aconteçam no contexto da escola, por exemplo. Além disso, a observação que a autora descreve deve partir de um roteiro no qual as orientações pedagógicas são elaboradas pelos supervisores e esmiuçadas pelo critério do “olhar do aluno”.

Essa preparação, no entanto, não acontece nos estágios que investigamos. Veja a seguir, duas imagens, figuras 4 e 5, que representam o que estamos pontuando:

**Figura 4:** Exemplo da observação e descrição dos alunos, em geral

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA Licenciatura em Matemática-Modalidade à distância MAT 397D -Estágio Supervisionado I Prof: [REDACTED]	
<b>Relatório de Observação</b>	
Estagiário	[REDACTED] Matrícula: [REDACTED]
Escola	[REDACTED]
Série(s)/turma(s)	[REDACTED]
Professor	[REDACTED]
Data	10, 11e 12/09/14

Meu estágio começou no dia 10/09/2014. O diretor [REDACTED] e a professora [REDACTED] me apresentaram a turma. Entrei dentro da sala de aula e sentei nos fundos, para não atrapalhar a atenção dos alunos. Fiquei tensa, pensando no que os alunos iriam achar em ter uma estagiária na sala. Percebi que comentaram muito sobre mim, mas no geral foi tudo tranquilo. Neste dia a sala estava cheia, mas pela chamada, observei que faltaram muitos alunos. Ai sim me dei conta de que a sala era extremamente cheia.

A semana foi tranquila, assisti á aula da professora durante toda a semana em que ela deu aula, 10/09, 11/09 e 12/09. Observei muita coisa nesses três dias: a maneira de como a professora dá aula, como os alunos absorvem a matéria, como a professora age com os alunos, e como os alunos respeitam ou não a professora. Em nenhum momento nesses três dias a professora precisou chamar o diretor, mas que era bem difícil ela manter a disciplina dos alunos, isso era.

Fonte: Autoria própria

**Figura 5:** Exemplo da observação e descrição dos alunos, em geral

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA Licenciatura em Matemática-Modalidade à distância MAT 398D -Estágio Supervisionado II Prof. [REDACTED]		
Relatório Diário - Observação		
Estagiário	R [REDACTED]	Matricula [REDACTED]
Escola	[REDACTED]	
Série(s)/turma(s)	[REDACTED]	
Professor	[REDACTED]	
Data	09 de outubro de 2014.	Horário: 7h às 7h50min

Nesse dia, como de costume, fiquei no fundo da sala e comecei minha observação.

Como a escola estava comemorando a Semana da Paz, no dia 14, cada turma iria apresentar um tema referente à paz com palestras e vídeos.

O objetivo desse projeto é despertar o interesse e a motivação de professores e alunos a fim de que a aprendizagem possa acontecer de forma prazerosa e efetiva.

Acredito que por esse motivo os alunos estavam eufóricos. A professora permitiu que eles sentassem em grupos para trabalhar na programação da semana.

A professora avisou que no dia 21 de novembro teria prova interdisciplinar baseada nesse projeto.

A professora fez a chamada e apenas um aluno estava ausente.

Percebi que todos os alunos participavam com entusiasmo na preparação do projeto.

O sinal bateu e nós continuamos na sala, porque o segundo horário seria nessa turma.

Fonte: Autoria própria

A definição de “*observação participante*” que a professora aplica ao que ela encontra nos relatórios é um indicativo de que tríade programada para o estágio não representa para o aluno, e talvez nem para a docente, um conjunto estratégico de ações vividas no ambiente escolar que visam o estudo das vivências desse espaço. Ações desempenhadas de forma complementar, porém, não linear, como é apresentado no roteiro da orientadora, já que não é necessário, quiçá nem seja possível, parar de observar enquanto se participa. Na verdade, a observação requer novos objetivos durante o processo.

É claro, para nós, que não faria muito sentido chegar à escola executando projetos como se a demanda de trabalho já estivesse compreendida, pois essa postura reforçaria a ideia

de que o estágio é um momento de aplicação da teoria, e acreditamos que não o é, como já defendemos em momentos anteriores. Contudo, reservar um tempo definido de 20h, por exemplo, para observar, sem nortear o que se pretende olhar, faz da observação um tempo de tédio no fundo da sala, que, muitos alunos acabam não respeitando, seja por iniciativa dos mesmos ou dos regentes, como se constata na fala da docente, citada anteriormente. Dessa realidade surge a necessidade de observar ao mesmo tempo em que participa, embaralhando observação e regência no meio do processo. Ainda que nesse momento a carga horária fique, de certo modo, indefinida, essa mistura a nosso ver, é rica em oportunidades de discussão e reflexão sobre o trabalho docente. No entanto, é pouco explorada nas descrições e, não é explorada na orientação, em razão de que toda expectativa está posta sobre vivenciar a regência.

Ao analisarmos a fala dos alunos nos relatórios, observamos que, enquanto imersos na escola, os estagiários corrigem e aplicam provas e trabalhos, tiram dúvidas, participam de eventos organizados pela escola, por exemplo. Portanto, podemos inferir que a regência acontece muito além de uma atividade programada pelo estagiário. No que é definido como “participação” já lhe é designado funções do professor regente, portanto, desde o momento em que ele passa a interferir na rotina da turma cumprindo tarefas junto, ou, no lugar do professor, ele já experimenta de alguma forma, o papel da regência de uma turma. Mas, elaborar um plano de aula e executá-lo parece ser a sina do estágio, tudo culmina em dar uma aula, e o que antecede a isso é só uma introdução. Dessa perspectiva, a escola expressa no currículo, nos alunos, na comunidade e nos diversos sujeitos que a compõe, acaba se resumindo em dados de um relatório que pouco contribui para avaliação do processo e reflexão *teoria-prática*, além de atestar que o estágio foi cumprido, visto que essas informações não são discutidas, analisadas e introduzidas de forma intencional no processo de formação do estagiário.

Além disso, os estagiários, frequentemente descrevem nos relatórios problemas com indisciplina, relatam interrupções nas aulas por motivos externos ao que acontece dentro da sua sala de aula, tais como brigas de alunos no intervalo, paralisação de professores, reunião com pais, etc. Situações mais comuns na profissão docente do que o futuro professor compreende ou, nem mesmo, percebe como realidade da regência que a docência lhe reserva.

*Como na maioria das aulas haviam vários alunos tumultuando, brincando e falando de festas atrapalhando a professora e os colegas que queriam aprender. Várias intervenção da professora foi necessária várias vezes. (Aluna 7)*

Falas como essa se repetem diversas vezes e apontam para algo que talvez seja evidente, mas esteja sendo esquecido pelos orientadores ao encaminharem os alunos para a escola: a aula é “dada” para uma turma de alunos diversos e que não se pode prever o perfil de estudantes que se trabalhará. Como exemplo, podemos dizer que nem toda turma é descomprometida, se é que podemos falar de turma e não de aluno, nem toda escola é escassa de recursos, ainda que essa seja a realidade de inúmeras escolas. Há, entre os relatórios, dados que indicam uma experiência adversa a da *Aluna 7*, anteriormente citada. Veja exemplos:

*Como os alunos conseguiram terminar de fazer os exercícios, a professora começou a correção. Algumas dúvidas foram surgindo. A professora procurou saná-las. Notei que a aula foi bem proveitosa e os alunos estavam mais atentos às explicações. (Aluna 11)*

*Descrevo com prazer a experiência vivida no estágio, com a intervenção pedagógica, a recepção calorosa dos alunos e a perceptível satisfação da maioria deles em relação as atividades desenvolvidas. (Aluno 6)*

Poderíamos até fazer algumas ressalvas aos elogios descritos pelos estagiários ao próprio trabalho, visto que eles relatam que os alunos gostaram de suas aulas, ficaram tristes porque os estágios terminaram, e que conseguiram alcançar os objetivos propostos em seus planejamentos, uma vez que estavam sendo avaliados pelo que descreviam em seus relatórios, e fazer boa vista de suas atuações poderia ser tentador.

Contudo, queremos ressaltar que a ideia da professora orientadora em destinar uma extensa carga horária para regência parece desconsiderar a diversidade de escolas e traz consigo a imagem arraigada do professor aplicador de uma técnica, visto que a expectativa é que estagiário finalize seu estágio com uma boa dose de aulas dadas, para aprender como se faz.

Infelizmente, não é comum que esse processo seja refletido e questionado nem antes, nem durante, e muito menos, depois que o estágio termina. Sendo assim, nem a técnica, ou metodologia, desempenhada pelo aluno passa por uma avaliação qualitativa, por exemplo. Essa questão é problemática, levando em conta que o “[...] estagiário nem sempre compreende a dinâmica do estágio e de sua presença na escola e esse fato dificulta a superação das dificuldades que por certo surgirão no decorrer do processo de realização do estágio supervisionado.” (XAVIER, 2009, p.2667).

Reconhecido esse problema, faz-se necessária, então, uma clareza nas definições, dos objetivos e possibilidades do trabalho do estagiário, para que ele, por sua vez, desenvolva-o buscando compreender as suas ações e não somente execute-as.

A orientação do que abarcava a regência e a intervenção pedagógica se expressam na figura 6, a seguir, recortada do material cedido pela professora:

**Figura 6:** Definição das atividades de regência e do portfólio referentes ao estágio supervisionado do curso de licenciatura em matemática a distância da UFV.

➤ **REGÊNCIA:** O estagiário deverá planejar e ministrar aulas sobre o conteúdo de interesse dos alunos e ligado à programação do professor responsável pela sala de aula

➤ **PORTIFÓLIO:** O estagiário deverá, juntamente com o professor regente, elaborar um Projeto de Intervenção Pedagógica de acordo com as necessidades da turma e aplicá-lo. Entregar por escrito todas as intervenções realizadas com registro dos alunos( atividades realizadas, fotos, painéis...

**Tente, sempre que possível, tirar fotos e anexá-las aos relatórios.**

Curso de Licenciatura em Matemática - Modalidade a Distância

**Fonte:** Professora coordenadora das três disciplinas de estágio supervisionado da Licenciatura em Matemática a distância da UFV.

No final do material de orientação ela propõe que os alunos procurem as escolas nas quais pretendem estagiar, preencham o termo de compromisso em três vias e participem do fórum “Tira dúvidas”. Esse fórum, não aparece em nenhuma fala, além desse material. Como a professora relata que a orientação se deu por meio da apresentação de slides e as dúvidas eram sanadas via correio eletrônico, entendemos que, possivelmente, esse fórum não foi explorado.

Também nos referindo à conclusão da orientação via slide, a orientadora informa que a cada etapa será atribuída uma pontuação e que não haverá tutores para essa disciplina, disponibilizando seus contatos. Ao atentarmos para as definições, observamos um interesse em direcionar as etapas de atuação do aluno, e, embora os alunos tenham se dedicado mais a observar e apoiar o professor quando necessário, do que as horas reservadas para regência, a

orientadora afirma que [...] *tudo é válido, pois muitos alunos foi a primeira vez que entraram em uma sala de aula e escola.*

Em contrapartida, a *Aluna 2*, que já é graduada em uma licenciatura – a Pedagogia – sugere que [...] *o aluno que já possui curso superior e atua na área tenha a carga horária reduzida.*

A partir da fala da docente e da *Aluna 2*, nos colocamos a pensar se todo tipo de experiência no contexto da escola é significativa para o processo de formação? A experiência em si é formadora? O fato de ter contato com a escola já atribui ao evento o caráter de formador do profissional, em nosso caso, o docente? Em busca de respostas para perguntas semelhantes a essa, Schwartz (2010, p. 44) afirma que é preciso:

[...] distinguir a experiência do trabalho e o trabalho como experiência. Na experiência, pode haver rotinas e, se não dizemos mais, a experiência pode ser um obstáculo à ampliação ou ao enriquecimento. Com efeito, não é por que ficamos muito tempo em uma mesma situação de trabalho, que capitalizamos fortemente algo e a simples duração não produz como tal algo positivo.

Partimos desse ponto de vista para defender que diversas horas dedicadas a observar, participar e reger podem não estar contribuindo para que o processo de formação seja enriquecido pela inserção no campo de trabalho, visto o desamparo do estagiário ao ter que fazer sozinho as inferências formativas das ações pedagógicas que vivencia no espaço escolar.

Os estágios são interpretados como disciplinas de orientação pedagógica, e entendidos como momentos de pouca intervenção do docente, cabendo a ele supervisionar o processo, uma vez que a supervisão tem se resumido a garantir sua efetivação. Precisáramos, então, renomear o orientador com o título de *professor* de estágio? Para assim, fazer com que seu trabalho compreenda a discutir propostas de intervenção, fomentar debates sobre os relatos vindos das escolas, estudar com os alunos as situações advindas da inserção no campo de trabalho, para além da orientação do “como fazer”, ou do “como dar uma aula”?

Caímos novamente no problema da concepção de estágio que viemos apontando desde o início, pois, é dela que parte o que cabe ao professor e ao estagiário, por exemplo. O formato do estágio tem o docente que faz jus a sua proposta, afinal, esse momento é interpretado como a hora de o estagiário praticar, tudo já foi devidamente aprendido. Repensar o papel do orientador, sem repensar o estágio, a formação docente, entre outros elementos, é colocar sobre esse docente toda a responsabilidade de fazer com que o estágio se efetive como espaço de formação.

Ao analisarmos os relatos da professora, suas orientações e os relatórios, percebemos que há um conflito entre como fazer e o que fazer em cada etapa do estágio. Essa separação de carga horária definida para cada momento do estágio, em diversos casos, não é respeitada, e participação, observação e regência se misturam sem demonstrar clareza das definições propostas para cada etapa. Essa dificuldade de discernir o que é preciso saber para ir a campo estagiar e o que se quer aprender no campo, aponta para um problema que Schwartz (2010) define como dupla antecipação:

[...] num sentido, o saber formal antecipa a experiência (em qualquer situação de trabalho há, antes que você entre nele, saberes, regras, que permitem antecipar sua maneira de fazer). Mas, reciprocamente, o tratamento de situações de trabalho como encontros de encontros obriga a retrabalhar os conceitos que se dão como missão antecipá-los e assim, de uma maneira diferente dos saberes formais, a experiência antecipa o trabalho por vir dos conceptores. Dupla antecipação então e cada uma tem seu papel (SCHWARTZ, 2010, p. 46).

Pensando no estágio, precisamos defender firmemente que o estagiário vá para a escola com noções de saberes, regras e situações de trabalho que pertencem a esse lugar, por exemplo, elaborados em planos de possíveis intervenções nesse meio, compreendendo, no entanto, que seu planejamento e suas concepções se relacionarão com o contexto no qual será inserido, suas particularidades e suas demandas. Nessa experiência, possivelmente vivenciará condições de trabalho diferentes das que previamente considerou, como nos casos anteriores, no quais alunos tiveram muitos problemas com indisciplinas e outros encontraram alunos participativos e interessados.

Ainda que a orientadora tenha apresentado o que esperava dos alunos em cada etapa, nas autoavaliações de alguns relatórios, os alunos, sugerem:

- [...] que deve-se dar exemplo de como preencher relatórios, exemplos para planos de aula. (Aluna 9)
- [...] que tudo que fosse necessário e avaliado nos fosse passado já nas primeiras semanas. (Aluna 7)
- Avisar com antecedência, para que possamos começar em o quanto antes, evitando assim transtornos.(Aluna 12)
- Dar mais explicações; esclarecimentos de como deve ser, como fazer, como é, etc.(Aluna 12)
- [...] que os formulários de aula, observação e plano sejam iguais para todos os alunos. (Aluna 13)
- Seria melhor um modelo para observação e participação par que não deixassemos nenhum item sem fazer.(Aluna 13)

Já os *Alunos 3* e *11* afirmam que as definições do roteiro da orientadora foram suficientes e consideraram a programação do estágio bem distribuída, sem a necessidade de sugestões de mudança.

Os alunos parecem pedir, não só esclarecimentos, mas sim, uma espécie de manual, ou roteiro detalhado do que fazer na escola e com as informações coletadas nela. Porém, não é disso que estamos falando quando defendemos direcionamento e esclarecimento sobre as definições do estágio. Quando ponderamos sobre esclarecer e direcionar, estamos tentando chamar a atenção para o relacionamento entre teoria e prática que desde o início temos debatido insistentemente. Defendemos que haja mais diálogo, promovido pelo professor orientador, e menos modelos a serem seguidos. Apoiamos, conseqüentemente, que os possíveis parâmetros de escola sejam analisados, criticados, repensado e resignificados, também, durante o estágio.

Como exemplo, tomamos o caso da *Aluna 1*, que em seu primeiro estágio, descreve uma aula de jogos que o professor regente promove e diz que participou ajudando a tirar dúvidas, mas em sua conclusão afirma que “*Não imaginava que poderia ajudar*”. A aluna constata a grande dificuldade dos alunos com o conteúdo e evidencia que esses são alunos que pararam de estudar e, ao retornarem, não conseguem assimilar com facilidade todo conteúdo, exigindo, dela e do professor regente, um apoio em quase todas as atividades propostas. Contudo, a fala da aluna referente à dificuldade de perceber-se útil em sala, revela sua insegurança sobre qual era o seu lugar no estágio e o que ele demandaria dela. O trabalho da estagiária, talvez, poderia ter sido potencialmente diferente se tivessem consciência do que deveria fazer e intenção clara do que se queria aprender ao se relacionarem com os alunos da escola e com professor regente, buscando experiências que contribuíssem significativamente para sua regência no estágio e na vida profissional.

Garcia (1999) traz a intencionalidade como um elemento chave para que a formação aconteça e é dela que sentimos falta quando o estagiário vai para a escola sem saber que seria “capaz de ajudar”. Essa perspectiva poderia servir de base para construção de propostas de estágio em que as orientações não se reduzissem a definição de carga horária para observação, participação e regência, e a elaboração de relatórios cansativos e sem um propósito para além de atribuição de uma nota final.

### **3.2.3 A finalidade dos relatórios**

Dos estágios, são arquivados na universidade apenas os relatórios elaborados pelos alunos no término de cada período estagiado, sendo este o principal item de apreciação do que

acontece no estágio, pelo professor orientador. De acordo com Lüdke (2013) esses relatórios poderiam assegurar um melhor aproveitamento do aprendizado se não fossem vistos apenas como instrumento de avaliação. Para ela:

Esquece-se que a mais importante contribuição da avaliação no campo da educação é fornecer elementos para a melhoria do processo de formação, o que aconteceria se o relatório fosse analisado e considerado pelo avaliador antes de se concluir esse processo, a tempo de introduzir nele esses elementos (LÜDKE, 2013, p.126).

Além disso, para nós, há um “desperdício” de informações que são preenchidas nos relatórios, sobre a escola e seus sujeitos, por exemplo, e que não são posteriormente discutidas com os estagiários. A seguir, apresentaremos partes que compõe os relatórios que analisamos e pontuaremos alguns exemplos dessas informações que não indicam ter propósito para além do registro. Os relatórios seguem um modelo, aparentemente padronizado, composto por uma capa com identificação do aluno e da disciplina em que está matriculado, nome da professora e, em geral, apresentam uma foto da escola.

Essa recomendação para que sejam feitos registros em fotografia, é da professora orientadora, como podemos conferir ao final dos dados expostos na figura 2, apresentada anteriormente. Na entrevista, a docente não esclarece a sua motivação ao pedir as fotos das escolas e as ações desenvolvidas nelas. Mas, conjecturamos que, para além de ilustrar os dados apresentados nos relatórios, essa orientação seja, também, uma maneira de se ter “provas” de que o aluno desenvolveu o estágio, pois, como já citado, não haveria condições de a orientadora ir até as escolas.

Em seguida, os relatórios contam com uma página de atestado de comparecimento e cumprimento de horas, na qual constam os dados do aluno, a carga horária cumprida, o período e a cidade em que se deram as vivências de estágio, e, por fim, a assinatura e carimbo do diretor da escola, servindo como mais uma “garantia” de que o aluno esteve presente. Veja o exemplo na figura 7, a seguir:

**Figura 7:** Atestado de comparecimento que consta em todos os relatórios, para servir de exemplos da aparência dos demais.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
Licenciatura em Matemática-Modalidade à distância  
MAT 397D -Estágio Supervisionado I  
Prof. [redacted]

**ATESTADO DE COMPARECIMENTO E CUMPRIMENTO DE HORAS DE ESTÁGIO**

Atesto, para os devidos efeitos legais e pedagógicos, que o(a) aluno(a) [redacted], RG [redacted], do Curso Superior de Graduação em Licenciatura em Matemática na Modalidade à Distância da Universidade Federal de Viçosa, compareceu a este estabelecimento de ensino, cumprindo um total de 120 horas de Estágio Curricular Supervisionado, no período de 12/03/14 a 11/06/14.

Belmino Braga, 11 de junho de 2014.

[redacted]  
Carimbo e assinatura do diretor

[redacted]  
DIRETORA  
MG 21/01/12

Fonte: Autoria própria

Adiante, o relatório conta com uma página chamada de *ficha de estágio*, na qual os estagiários preencheram, mais uma vez, seu nome, e o nome da escola, o ano, as séries e as turmas específicas de atuação, turno, e professor regente que iriam acompanhar. Preenchem, também, um quadro com data, carga-horária e atividades que desenvolveram, reservando um espaço para assinatura do professor. No fim da página, registram o total de horas e coletaram a assinatura e carimbo dos diretores. Confira um modelo a seguir:

**Figura 8:** Exemplos da aparência das fichas de estágio que consta em todos os relatórios



UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
Licenciatura em Matemática-Modalidade à distância  
MAT 397D -Estágio Supervisionado I  
Prof. [REDACTED]

Ficha de Estágio - Atividades Práticas na Escola

Estagiário	[REDACTED]
Escola	[REDACTED]
Série(s)/turma(s)	[REDACTED]
Horários	TERÇA (12:30 a 14:10) QUARTA (15:15 a 16:55) QUINTA (16:05 a 18:50)
Professor	[REDACTED]

2014

Data	Carga horária	Atividade desenvolvida pelo estagiário	Assinatura do Responsável
18/03	2h	Observação	[Handwritten signatures]
19/03	2h	Regência	
25/03	2h	Observação	
26/03	2h	Regência	
28/03	1h	Observação	
01/04	2h	Observação	
02/04	2h	Regência	
03/04	2h	Regência	
03/04	2h	Observação	
11/04	1h	Regência	
15/04	2h	Regência	
16/04	2h	Observação	
23/04	2h	Observação	
23/04	2h	Regência	
25/04	1h	Observação	
29/04	2h	Observação	
30/04	2h	Regência	
06/05	2h	Observação	
07/05	2h	Regência	
09/05	1h	Regência	
13/05	2h	Observação	
14/05	2h	Regência	
16/05	1h	Observação	
20/05	2h	Observação	

TOTAL 43 hs

Visto e aprovado

Em 11/06/14

[REDACTED]

Assinatura Carimbo Diretor(a) Responsável

Conferido em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

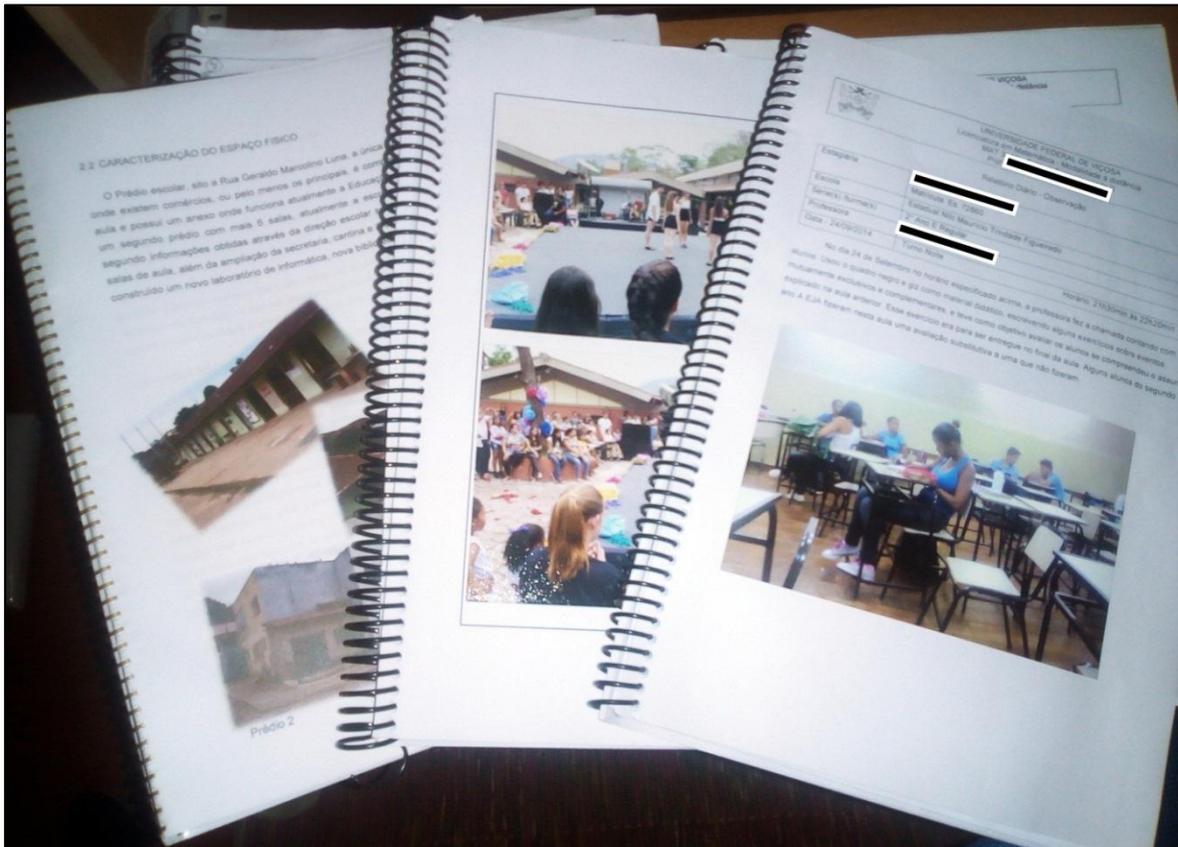
Professor- coordenador/UFV

Fonte: Autoria própria

Até esse ponto da elaboração dos relatórios, compreendemos a necessidade dessas informações e registros, supondo que elas têm o propósito de assegurar à orientadora a efetivação do estágio. Além disso, os alunos são orientados pela docente a colocarem fotos do

desenvolvimento do estágio no decorrer do trabalho, e entendemos que isso funciona, tanto como um recurso de o professor garantir que o aluno realmente fez o estágio, quanto, já mencionado, como uma maneira de avaliar se o aluno estava realmente executando os passos estipulados pela orientadora. No exemplo a seguir, apresentado na figura 9, as fotos de alunos, de eventos e do espaço físico da escola.

**Figura 9:** Exemplos da disposição de fotos de diversos momentos do estágio, que consta na maioria dos relatórios.



**Fonte:** Autoria própria

Os alunos, em alguns casos, não justificavam a exposição das imagens, as anexando ao trabalho de forma aleatória, sem explorá-las. Ora as fotos aparecem no início, caracterizando a escola, ora no final, destacando as atividades feitas. Além disso, não é comum haver referências às fotos durante os textos dos relatórios. Mas, a maioria dispõe as imagens intercalando com os relatos das atividades, misturando fotos dos alunos desenvolvendo atividade, fotos da professora e fotos do espaço físico da escola.

Em seguida, os relatórios contam com um roteiro de conhecimento das escolas por meio do qual seriam coletados dados como: endereço; turno de trabalho; número de professores; número de professores de matemática; número de alunos; recursos diversos como internet, projetor, biblioteca, laboratório de informática, colegiado, etc; quem acompanhou ao

chegar à escola; formação do professor regente; organização da gestão da escola; se a escola conta com PPP, entre outras informações sobre a organização e as características físicas da escola. Alguns alunos fazem destaques sobre a instituição que o recebe, como por exemplo, se a escola está localizada em meio a comunidades de zona rural ou periférica, e se conta com poucos recursos.

A pergunta que nos fazemos é: para que servem essas informações que ocupam uma boa parte da redação dos relatórios? Entendemos que muitas dessas informações poderiam ser objetos de pesquisa, como a desse trabalho, visando conhecer, por exemplo, o perfil de escolas em que os alunos estagiam e a relação com problemas como indisciplina, violência, condições de trabalho docente, entre outros diversos temas.

No entanto, não encontramos propósito em fazer com que o aluno gaste tempo do estágio resumindo PPP's, por exemplo. O que há de formação significativa nesse processo, se a interpretação dele fica a cargo do aluno e a leitura do professor não lhe dará nenhum retorno?

Não sabemos em que momento o relatório se consolidou como o resultado de estágio, em geral, ou, ainda, o produto que comprova por meio de seus dados que houve efetivamente a inserção na escola, ou, qualquer outro campo de trabalho, e, por consequência, formação do estagiário. Mas, entendemos até aqui, que seu aproveitamento como instrumento de apoio ao processo de formação não tem se mostrado produtivo para o diálogo entre os docentes responsáveis pelas disciplinas de estágios e seus alunos.

Pires (2012, p. 10) afirma que existem iniciativas que buscam mudanças nesse diálogo entre orientador e estagiário. Segundo ela, existem ações no sentido de “[...] reestruturações de currículos, criação de novas coordenações, aumento de carga horária de estágio, aumento do campo de discussão teórica sobre a formação de professores”, entre outros. Porém, para a autora, “[...] os professores orientadores ainda estão muito arraigados a uma prática tradicional, apesar de o discurso ser, na maioria das vezes, inovador.”. Suas práticas de orientação são rodeadas por novas teorias e por formas de tratar a questão do estágio. Todavia, seus pensamentos não chegam à escola, e nem atingem os professores regentes, “[...] já que fica cada um no seu mundo”.

Como exemplo dessa dificuldade de aproximação entre a fala do professor orientador e a do regente, vemos as fichas de avaliação qualitativa da regência, que fazem parte do conteúdo dos relatórios os quais analisamos. Nela, além dos dados do aluno, do professor avaliador, consta uma tabela com itens a serem avaliados, tais como: clareza na explicação e

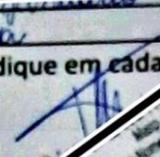
domínio do conteúdo; ênfase na aprendizagem significativa; utilização de exemplos cotidianos e contextualização da explicação; adequação à faixa etária; planejamento; entonação da voz, entre outros, totalizando quinze itens a serem contemplados pelo aluno. A seguir exibiremos um exemplo:

**Figura 10:** Exemplo referente à aparência das fichas de avaliação qualitativa do estágio, que consta em todos os relatórios


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA**  
 Licenciatura em Matemática-Modalidade a distância  
 MAT 397D -Estágio Supervisionado I  
 Prof. Nivia Maria Ladeira Miranda

**FICHA DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA DE REGÊNCIA**

Nome da escola: \_\_\_\_\_  
 Assinatura do Professor(avaliador): \_\_\_\_\_  
 Assinatura do Estagiário: \_\_\_\_\_  
 Matrícula: \_\_\_\_\_ Pólo: Jaatuba  
 Professor, após observação da regência do estagiário, indique em cada item se o aluno:

  
 Nivia Maria Ladeira Miranda  
 Docente - Matemática - Universidade Federal de Viçosa

**A: Precisa melhorar nesse item.**  
**B: Foi bem, mas pode melhorar nesse item.**  
**C: Foi muito bem, de forma plenamente satisfatória nesse item.**

Item	Indicação	Observação
1. Clareza na explicação e Domínio do Conteúdo	C	
2. Explicação com ênfase em pontos importantes durante a explicação.	B	A inexperiência pode ter atrapalhado.
3. Ênfase na aprendizagem significativa (e não na aprendizagem mecânica)	C	Seuava no processo e temas divididas
4. Recursos utilizados e criatividade	C	Interessante e geogebra
5. Interação e participação com a turma.	C	
6. Manteve a disciplina da turma	B	não todo o tempo
7. Utilização de exemplos cotidianos e contextualização nas explicações.	B	deve ter utilizado mais exemplos
8. Integração de conhecimentos (matemáticos ou não)	C	
9. Entonação da voz	B	no começo devido ao nervosismo era baixo.
10. Utilização do quadro negro(lousa)	C	
11. Visão geral da sala e dos alunos, dando atenção a todos e não somente os participativos.	C	
12. Adequação de explicações com a faixa etária dos alunos.	C	
13. Ausência de erros (nos conceitos, definições, explicações, etc)	C	
14. Planejamento de acordo com a atividade desenvolvida.	C	
15. Postura ética com alunos e funcionários.	C	

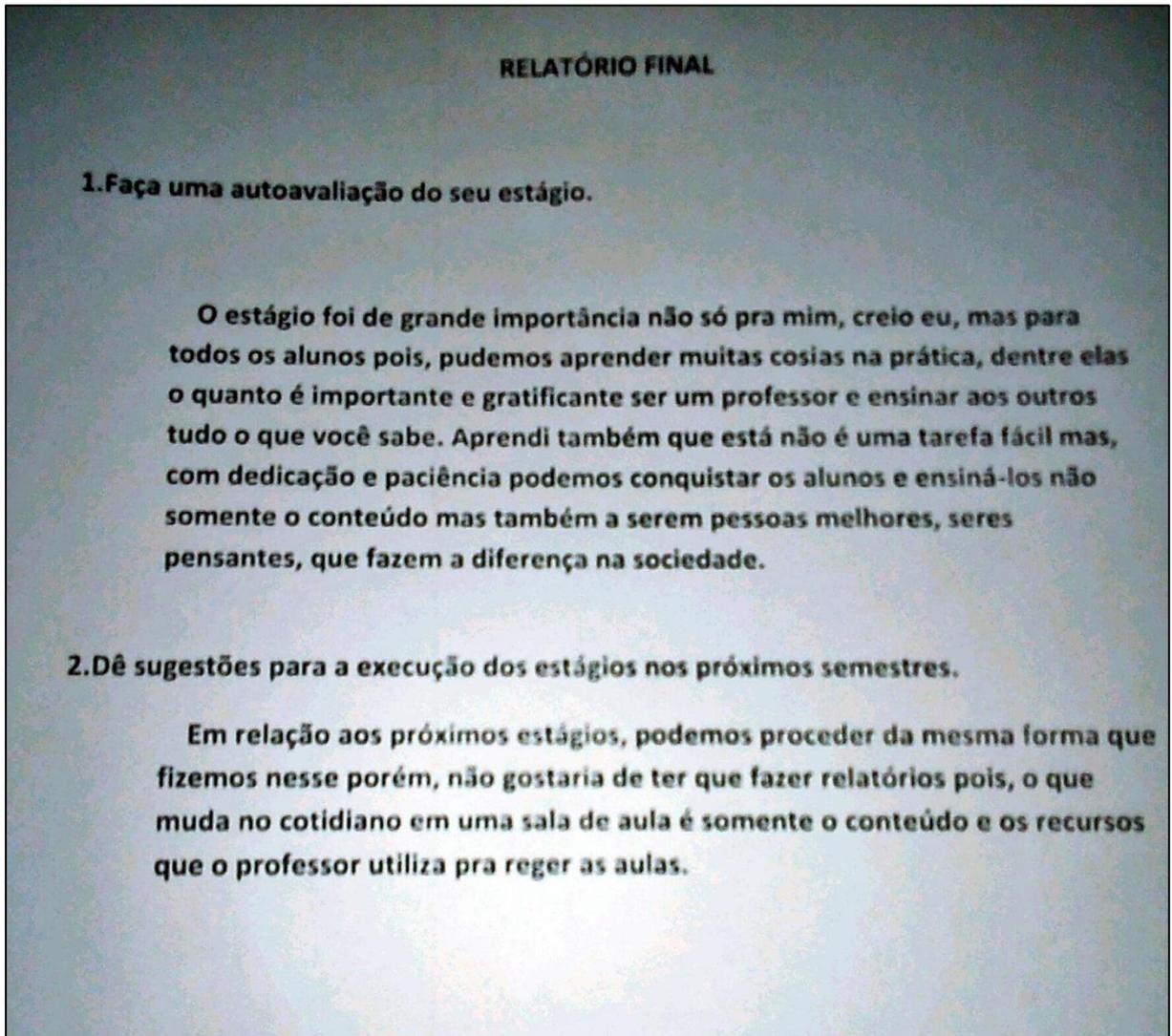
A avaliação era definida em: A = precisa melhorar nesse item; B = Foi bem, mas pode melhorar nesse item; e C = Foi muito bem, de forma plenamente satisfatória nesse item. Existiram casos em que a ficha foi assinada e carimbada pelo professor avaliador, e em outros, ela veio separada em um envelope anexo ao relatório.

Observando essas fichas, nos questionamos o que acontece com essa avaliação? Como representado na figura 10, houve alunos em análise que foram avaliados com A e B e, assim, precisavam melhorar algum aspecto avaliado. No exemplo que demos na figura citada, a regente ainda faz considerações a respeito dos conceitos que atribuiu ao trabalho da estagiária. Contudo, não existiu espaço oportunizado para que a fala da regente pudesse fomentar orientação e reflexão sobre as dificuldades apresentadas pela aluna. Em que momento ela poderia aperfeiçoar seu trabalho, discutir sua avaliação e ser orientada sobre suas práticas, se o estágio acabou? Novamente, concordamos que elementos dos relatórios, como esse, realmente, precisam ser revistos e inseridos no como caminho de formação, antes dos alunos concluírem os estágios, como apontou Ludke (2013) anteriormente.

Depois da avaliação, o aluno tem diversas páginas com espaço para seus dados, dados da escola, série, professor regente, data e horário para preencher, e, logo abaixo disso, cerca de trinta linhas para relatar sua observação, participação e, por fim, regência. Cada dia na escola é preenchido em uma folha diferente. No fim, em geral, os relatórios contam com uma folha solicitando autoavaliação e sugestões de melhoria da disciplina. A maioria dos alunos incluem nessa organização seus planos de aulas, cópias dos exercícios e conteúdos trabalhados no estágio.

Alguns alunos, no espaço de sugestão, pedem que os relatos sejam mais direcionados e esclarecidos, objetivos e sucintos, e até mesmo, que não existam. Segundo uma das alunas os estágios poderiam ser organizados da mesma forma, porém, sem relatórios, pois, para ela, “*o que muda no cotidiano em uma sala de aula é somente o conteúdo e os recursos que o professor utiliza para reger as aulas*” (Aluna 10). Confira a seguir, na figura 11:

**Figura 11:** Exemplo de autoavaliação e sugestões que são elaboradas pelos estagiários no final dos relatórios.



Fonte: Autoria própria

Outra estagiária, a *Aluna 7*, diz que poderiam ser reduzidos os números de relatórios, “*pois o cotidiano de uma sala de aula é muito parecido*”. A fala dos alunos indica que a redação dos relatos é cansativa e toma muito tempo, e não tem apresentado finalidade, já que não há retorno sobre o que escrevem. Seria uma oportunidade de inserir recursos do AVA com fóruns e web conferências para promover diálogos a respeito de informações sobre PPP, relação da escola com a comunidade, planejamento, perfil do professor regente que os acompanha, por exemplo, trazendo a tona e discutindo coletivamente as informações que ficariam perdidas nos relatórios?

Vimos, anteriormente, que determinados estagiários sugerem que fossem dadas mais orientações sobre como deveriam ser organizadas as atividades a serem entregues no decorrer

do semestre, que, também, fossem avisados com mais antecedência o que demanda ser entregue, para que eles pudessem se organizar melhor, como por exemplo, os planos de aula.

No aspecto organizacional dos relatórios percebemos que, mesmo estando padronizados para todos os alunos, de modo geral, apresentam pouca e, muitas vezes, repetitiva descrição. Com frequência os alunos relatam como o professor começou a aula, o conteúdo que foi ensinado e comentam o comportamento da turma. Alguns são redigidos à caneta, com baixa legibilidade. Outros, mesmo estando digitados, apresentam uma escrita confusa e desorganizada. Na figura 12, disposta a seguir, apresentamos um exemplo:

**Figura 12:** Exemplo de redação com baixa legibilidade encontrada em determinados relatórios.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA  
Licenciatura em Matemática-Modalidade à distância  
MAT 397D -Estágio Supervisionado I  
Prof. Nivia Maria Ladeira Miranda

Relatório Diário - Regência

Estagiário	[Redacted]	Matrícula	ES 73004
Escola	[Redacted]		
Série(s)/turma(s)	7ª série; 703		
Professor	[Redacted]		
Data	05-06-14	Horário	14:10 a 15:00

Na aula de hoje que foi no terceiro horário, fui com os livros, mostrei a dupla e contei meus, terminaram, e logo comecei a corrigir no quadro. Fidia colaboração e participação, pi que alguns estavam conversando muito. Corrigi passo-a-passo, e as do expanite negativo fiz questões de perguntas um por um, para eles se também pto certo, pouco responderam, mesmo assim continuei a perguntas, e eles responderam mesmo errado. Fidia que copiasse somente quando eu terminasse de resolver, e que prestasse atenção. Enquanto copiam aproveitei para fazer chamada.

Fonte: Autoria própria

Identificamos, também, a falta de domínio com programas de edição de texto, pois, vários relatórios estão com problemas de formatação e/ou desconfigurados. Essas questões dificultaram a leitura e a sistematização dos dados dessa pesquisa, e acreditamos que, provavelmente, dificultaram a leitura e a avaliação qualitativa desses relatórios por parte da professora orientadora, levando em conta, ainda, o volume expressivo do material.

Concluimos que a forma como esses relatórios são organizados não favorecem o exame qualitativo das experiências de estágio, visto que nada se faz com eles, após a sua redação, que acrescente espaço de análise, reflexão e formação ao aluno. Os relatórios se tornam um fardo para quem o elabora e para quem o avalia, sem sentido formativo aparente.

No último estágio, o documento é substituído pelo portfólio, que foi elaborado de forma diferente, pois, se tratava de um projeto de intervenção planejado e desenvolvido pelo aluno em parceria com o professor regente e não seguiu o modelo dos relatórios dos dois primeiros estágios.

As únicas coisas que mantiveram o padrão dos primeiros estágios foram as folhas destinadas ao atestado de comparecimento e cumprimento de horas de estágio, e a lista de presença. De modo geral, os portfólios apresentam dados de reconhecimento da escola, muitas vezes repetido de outros relatórios, visto que muitos alunos fizeram os três estágios na mesma escola; caracterização do bairro; caracterização do espaço físico; caracterização da população da escola; PPP, também, por vezes, repetido; reconhecimento da organização escolar (funcionários, alunos, horários, etc.); planejamento da escola; descrição da professora regente, alguns incluem dados pessoais como, número de filho, se é casado (a) e coisas que faz em momentos de lazer; fotos da escola, da turma, do estagiário e do professor regente; e por fim, o projeto, sua execução, e a conclusão do aluno sobre a experiência vivida. Verificamos, também, que, dentre todos os portfólios cedidos pela professora a nós, alguns foram elaborados em grupos.

Questionada sobre sugestões de possíveis mudanças em como esses estágios são organizados, a docente orientadora disse que é preciso:

- *Maior investimento no que tange a ida do professor da disciplina de estágio aos polos. Antes de começar o estágio.*
- *Ir as escolas, conversar com os alunos e professores q receberão esses estagiários.*
- *Ter mais integração do estágio com outras disciplinas.*
- *Na grade curricular, não deixar para os últimos períodos.*
- *Enviar a todos os polos, livros que foram sugeridos no programa analítico da disciplina. O que adianta ter exemplares na biblioteca se eles não vêm a Viçosa?!!!! (Professora orientadora)*

Consideramos que ir às escolas e orientar o aluno de perto, como sugere a professora e os documentos da UFV não é uma prática fácil de ser exercida, inclusive no ensino presencial, do qual não temos dados para afirmar que esse acompanhamento acontece. Assim sendo, não podemos afirmar que essa dificuldade se configura em um problema característico da EaD, ainda que elas sejam otimizadas pela diversidade de cidades, pela quantidade de alunos, entre outros pontos que discutimos anteriormente.

Mas, para além de todas as menções que fizemos à necessidade de revisão da proposta de estágio de forma ampla no contexto das licenciaturas, no que diz respeito, especificamente, a EaD, ressaltamos a carência da comunicação no estágio que investigamos. Esse aspecto precisa ser reelaborado, para tornar a orientação ao estagiário um caminho efetivamente formativo. Isso porque, segundo Alrø e Skosmove (2006) apud Borba, Malheiros e Zulatto (2007, p.28)

[...] a qualidade da aprendizagem está intimamente ligada à comunicação. As relações entre as pessoas são fatores cruciais na facilitação da aprendizagem, uma vez que aprender é um ato pessoal, mas é moldado em um contexto das relações interpessoais, e o diálogo, como meio de interação, possibilita o enriquecimento mútuo entre as pessoas.

Desse ponto de vista, destacamos que uma marca desse estágio supervisionado à distância se caracteriza na fala da professora e das alunas entrevistadas, que assinalam que a orientação se deu sempre por meio de email e, tendo aberta a possibilidade do chat. Esse aspecto aponta para o uso pouco exploratório das tecnologias digitais disponíveis, dito anteriormente, tendo em vista que poderiam ter sido feitas videoaulas, aulas narradas, videoconferências, fóruns, entre outras possibilidades que a modalidade adota e que teriam potencial para promover discussões, reflexões e orientações sobre cada momento dos estágios.

Para Rocha (2013, p.94) isso acontece porque os professores da EaD vivem o desafio de construir a cultura da modalidade, assim como as competências que cabem aos que a desenvolvem. Segundo ela “[...] a cultura da presencialidade encontra-se entranhada no fazer docente em EaD. Suas “coisas tecnológicas” trazidas em seu bojo, AVA’s, fóruns, chats são elementos que necessitam de tempo, experiência e vontade de mudança [...]”. Ainda, em suas palavras, há, também, problemas com a formação dos docentes formadores, elemento essencial, do trabalho dos mesmos. De acordo com ela, os professores que atuam na EaD têm pouca ou nenhuma formação para atuar em cursos sob seus moldes, “[...]o que empobrece as ações pedagógicas neste âmbito.” (p.95).

### 3.3 A narrativa sobre estágios nas escolas

Nesse item apresentaremos como os alunos evidenciaram a sua inserção nas escolas. Procuramos destacar quais as impressões de maior destaque, as dificuldades que encontraram no caminho, os trabalhos que desenvolveram e como interpretaram o papel do estágio em sua formação profissional. Ressaltamos que, em determinados momentos, retomaremos aspectos já tratados, a fim de situarmos os dados que apresentarmos.

#### 3.3.1 As principais atividades realizadas pelos alunos

Dos treze alunos analisados, percebemos que, em geral, iniciam o primeiro estágio, e no caso dos que tivemos acesso a todos os relatórios, também o segundo estágio, na típica postura de observador: fundo da sala, olhando e anotando o que acontece, como mencionado anteriormente. Há alunos que relatam terem sido apresentados à turma e descrevem que os professores regentes explicaram o que eles pretendiam ao se inserirem na turma e a importância do estágio para formação deles. A partir daí, eles se sentavam no fundo da sala e iniciavam a fase compreendida como observação.

Embora essa fase, baseada na maioria dos relatos e no quadro de orientação elaborado pela professora, indique um momento de nenhuma intervenção nas aulas, a posição de “observador” não se perpetua por muito tempo, diante da necessidade, vista por eles, de ajudar o professor regente a corrigir as listas de exercício, comumente usadas nas aulas de matemática. Os relatos dessa etapa do estágio são continuamente descritos de forma sucinta e demonstram pouca direção e sentido no olhar dos alunos. Os dados recorrentes dos relatos diários giram em torno de aspectos como: o professor fez a chamada; iniciou a aula sobre o conteúdo especificado pelo estagiário; deu uma lista de exercícios ou usou uma lista do livro didático; corrigiu a lista de exercícios dada e encerrou a aula. As variações desses dados compreendem descrições como: indisciplina; alunos com dificuldades de aprendizagem; desinteresse dos alunos, principalmente em turmas de EJA; e material didático usado pelo professor, por exemplo. A seguir vemos o relato de três estagiárias que ilustram o que falamos:

- *A professora fez uma correção coletiva da folha de exercício da semana do dia 16. Eu iria reger a correção, porém hoje a sala estava muito cheia, mais que o comum, eu nem sabia que a turma era tão grande, parece que todos os alunos estavam presentes, e muito*

*eufóricos, eu não conseguir fazer a correção devido à indisciplina. Ela teve que tomar a frente. (Aluna 1)*

- *No 3º ano, ajudei o professor a corrigir os exercícios que foram lançados como trabalho sobre os números complexos enquanto ele tirava as dúvidas dos alunos. A próxima aula ficou para que eu preparasse. (Aluna 8)*
- *Nesse dia, a professora regente pediu para eu corrigir as avaliações feitas pelas turmas A e B. (Aluna11)*

Quando começam a participar das aulas, os alunos descrevem que, além de ajudarem o professor a tirar dúvidas “*indo de mesa a mesa*”, eles são, com frequência, solicitados a aplicar e corrigir provas e listas de exercícios, e a dar “*visto*” nas atividades dos alunos. Outro elemento que também surgiu nos relatórios, como exemplo de participação, é a atuação de alguns estagiários na organização de eventos promovidos pelas escolas, apoiando os alunos na produção de cartazes e indo ao evento no dia marcado. Os estagiários relatam tomarem iniciativa em ocasiões nas quais os alunos apresentavam dificuldades com algum conteúdo, procurando formas de sanar dúvidas por meio de exemplos e, em alguns casos, dando sugestões ao professor regente.

- *Por causa das dúvidas nos exercícios, nesse dia fui muito solicitada. Sempre que precisavam, os alunos me chamavam na carteira para ajuda-los e, para não tumultuar, pedi permissão à professora para deixar uma carteira do meu lado para que pudesse auxiliar melhor os alunos. (Aluna11)*
- *Chegando na sala, a primeira coisa que fiz foi dá visto no dever [...]. Fiquei toda aula fazendo revisão e corrigindo exercícios nas matérias que eles estavam tendo mais dificuldades, na divisão e multiplicação com números racionais, e avisei que daria um trabalho no próximo horário. (Aluna 12)*

Como mencionamos anteriormente, a passagem da participação para a regência não se deu de forma definida, visto que, antes mesmo de iniciarem a terceira etapa dos dois primeiros estágios, os alunos descrevem que assumem a explicação de conteúdos, elaboram listas de exercício ou aplicam listas do livro didático, tal qual a descrição do trabalho dos regentes. Uma aluna também relata ter sido autorizada pela professora a elaborar atividades que valiam nota, com o intuito de promover a participação dos alunos e a colaboração deles em relação à disciplina durante a sua regência.

- *Como ainda faltavam 8 pontos para serem distribuídos o professor [...] me autorizou à dar aos alunos uma atividade avaliativa, o modo como seria realizada, ficou à meu critério.*
- *Optei então, por formar grupos na sala de aula compostos por 4 alunos no máximo. Dei à eles uma lista com*

*alguns exercícios que eles deveriam resolver e me entregar no final da segunda aula.*

- *Para resolver esses exercícios, eles não poderiam consultar nenhum tipo de material, afinal, estes exercícios eram sobre Geometria Analítica e já havia sido feita uma profunda revisão sobre este conteúdo na semana passada. (Aluna 10)*

Nos relatórios constam os planos de aula, elaborados de forma breve e pouco detalhada, contendo, na maior parte dos casos: o conteúdo que trabalharam; o material que usaram; o objetivo que queriam alcançar; como avaliaram a aula dada.

Também havia relatos de estagiários que, em algum dia da regência, quase sempre no último, escolheram desenvolver atividades lúdicas, em sua maioria jogos e atividades em grupo, visando diversificar o trabalho.

*[...] utilizei o bingo da potenciação, Os alunos receberam uma cartela contendo resultados de potências, fiz o sorteio das operações estipulando um tempo para que os alunos realizassem os cálculos e marcassem o resultado, caso estivesse presente na cartela. Essa atividade foi realizada com o objetivo de trabalhar a capacidade de calcular as multiplicações. Apesar de a turma ser meio inquieta e apresentar dificuldade de aprendizagem, a participação no bingo foi muito boa. O vendedor foi premiado com um lápis novo. (Aluna 5)*

Como conclusão, todos analisavam que esse tipo de atividade favorecia a aprendizagem e era importante para estimular os alunos. Afirmavam que era necessário que o professor investisse mais em atividades lúdicas e que saíssem do modelo tradicional avaliado por eles. Relatam que os professores usavam com frequência livros didáticos, material fotocopiado, e expunham conteúdo na lousa. Em poucos casos os alunos problematizaram a dificuldade de desenvolver esse tipo de atividade no dia a dia do professor, e nos casos em que essa reflexão aconteceu, foi levado em conta o professor que trabalhava o dia todo num banco, a falta de interesse do aluno e a falta de condições de trabalho da educação pública, por exemplo. No entanto, todos os alunos que criticaram o trabalho do professor, considerando tradicional – quadro e giz – desenvolveram boa parte da sua regência seguindo o modelo observado nas ações do regente.

Há relatos de alunos que fizeram uso de projetores para explorar vídeos e imagens em suas aulas, salas de informática para trabalhar com o software GeoGebra<sup>27</sup>, e também, que

---

<sup>27</sup> O GeoGebra é um software de matemática dinâmica para todos os níveis de ensino que reúne Geometria, Álgebra, Planilha de Cálculo, Gráficos, Probabilidade, Estatística e Cálculos Simbólicos em um único pacote fácil de se usar. Fonte: [https://www.geogebra.org/about?ggbLang=pt\\_BR](https://www.geogebra.org/about?ggbLang=pt_BR)

pediram orientação, sugestão de material didático e avaliação dos regentes sobre os seus planos de aula e listas de exercícios.

*Na sala de informática fiz uma breve introdução ao programa Geogebra orientando como realizar operações básicas necessárias ao conteúdo. Os alunos ficaram atentos e fascinados com as possibilidades e simplicidade do Geogebra. Os alunos estavam organizados em duplas já que não existe computadores para todos. Eles revezaram na realização das atividades. (Aluna 7)*

Posteriormente, os dados dos portfólios vêm reforçar a crítica dos alunos em relação à metodologia tradicional dos professores regentes. Após observarem as turmas, eles elaboraram, em alguns casos, contando com sugestões dos professores regentes, projetos de intervenção que propunham jogos e trabalho com material manipulável com objetivo de apoiar os alunos em suas dificuldades com a matemática. Entre as atividades mais recorrentes estavam: dobradura de tangram; oficina de arte com quadriláteros; construção de unidade de área; construção de áreas com folhas quadriculadas; construção e manipulação de sólidos geométricos.

Os estagiários avaliam a participação positiva dos alunos nas atividades desenvolvidas por eles, e reforçam a importância de desenvolver atividades lúdicas com os alunos para que o aprendizado aconteça de forma prazerosa. Alguns, inclusive, utilizam autores que tratam o tema para corroborar suas ideias.

*[...] concluí que o professor deve procurar inovar para ensinar. Que buscar atenção dos alunos através de brincadeiras é válida, desde que não perca o foco que é a matéria em si. A matemática é uma matéria de muitos recursos que sendo bem usada, possível misturar entretenimento e aprendizagem numa só aula. A alegria dos alunos em ter uma aula diferencial é gratificante. Me fez ter uma vontade enorme em voltar lá e dar essa aula novamente. Uma boa aula depende principalmente do professor. O professor quando quer, faz a diferença! (Aluna 5)*

Outro ponto em destaque nos relatos dos estagiários, a partir de suas vivências nas escolas, é a indisciplina dos alunos, que atrapalhou o desenvolvimento de atividades, e gerou desconforto em relação ao trabalho com a docência. Por vezes, o relato do desinteresse dos alunos, do tumulto nas atividades e a necessidade de uma postura enérgica dos professores são contados. Baseado nessa questão, uma aluna desconsiderou continuar na profissão após a experiência do primeiro estágio.

*Acho a profissão de educador muito bonito, uma carreira afortunada, que tem como maior retribuição a satisfação*

*peçoal, porém eu não tenho muita certeza se eu serei uma profissional desta área. Eu me acho muito tensa, e pouco paciente. Não é questão de ser ignorante ou rude, mas eu sou uma pessoa que se aborrece e guarda problemas como forma a atingir minha qualidade de vida. É assim em meu atual trabalho (que é na linha de produtiva) e eu sei que se eu vier a seguir carreira docente, vou ter sérios problemas. Não tenho intenção de lecionar, quero terminar meu curso, para isso terei que fazer as séries de estágios, mas eu acho que a educação n país esta decadente e a profissão infelizmente não é valorizada nem pelo governo, nem pela sociedade muito menos respeitada por quem é dependente dela: Todos nós. (Aluna1)*

Ainda assim, a mesma estagiária afirmou que a forma como o estágio foi organizado foi intensa e cooperou para que ela compreendesse o mundo dentro da escola. Tivemos a oportunidade de entrevista-la e ela afirmou ter mudado de opinião sobre não seguir a carreira docente:

*Na primeira avaliação eu passei muito perrengue entre trabalho, casa, estudo e estágio. Não conseguia dar conta de tudo, e pensava que o curso não era para mim. Nesse período pensei ate em parar, mais meu marido me convenceu a continuar. Só me dei conta do que era lecionar quando conclui o terceiro estágio e cheguei a dar aulas particulares com uns amigos. Mas não continuei, pois pararam com o cursinho. Ali compreendi a arte de lecionar e vi que sabia matemática o suficiente para ensinar. (Aluna1)*

Essa aluna é a mesma que descrevemos anteriormente ter enfrentado dificuldades burocráticas para conseguir efetivar o estágio e desenvolveu os estágios na rede privada de ensino. Ela conta que sentiu certa insegurança em desenvolver seu trabalho no ensino privado visto que considerava a possibilidade de atrapalhar o professor que, a seu ver, era muito cobrado. Para ela, o ensino na rede privada, em suas palavras, “é levado muito no cabresto”, e, por isso, enfrentou muita dificuldade para aplicar o seu plano de aula, com medo de atrapalhar o que o regente estava desenvolvendo ou confundir os alunos.

Adiante, na conclusão dos relatórios, os estagiários tiveram a oportunidade de expressar uma autoavaliação e, nesse espaço, apresentaram impressões, frustrações e expectativas com o resultado do que viveram. Temas como: a importância do professor; a dificuldade com a indisciplina dos alunos; a oportunidade de aprimorar métodos de ensino; a desvalorização do trabalho docente; a defasagem do ensino público e as dificuldades dos alunos com matemática; a importância do uso de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento

da aprendizagem; e a importância da qualificação profissional foi recorrente nas falas dos alunos.

Os estagiários relatam, em diversos casos, que também se sentiram inseguros no processo de inserção na escola, alguns nos primeiros dias de observação, diante do estranhamento da turma, outros na regência, diante da indisciplina dos alunos e do trabalho de esboçar e executar um plano de aula.

Entendemos que essa instabilidade seja natural para o movimento que o estágio agrega à formação inicial, mas, cremos que essas questões precisam ser discutidas elaborando e discutindo com os alunos a concepção de que a sua formação não contemplará todos os adventos que a escola pode apresentar a ele no decorrer do exercício da profissão. Sendo assim, é preciso que o mesmo compreenda o estágio com um processo que abre caminhos, e não que conclui etapas. Falando do estágio, Rela (2006) vê esse momento da formação como um momento de síntese. Nós, porém, não concordamos com essa perspectiva, pois, poderíamos interpretar o estágio como uma espécie de resumo de algo pronto, no caso, a formação inicial. Entretanto, acreditamos, e estamos debatendo desde o início, que o estágio é um espaço de produção conjunta de todas as partes envolvidas no processo, e não de aplicação. Não o consideramos uma página em branco, onde o ponto de partida é inovador, parte-se, obviamente, de uma realidade em movimento. Contudo, também não é um livro pronto, pois, o estagiário, ao entrar na escola, muda o ritmo e os caminhos que a história se escreve. Assim, o final do processo é um caminho diverso em possibilidades.

O estágio, em qualquer modalidade de ensino, precisa fazer parte de uma formação que estará em constante desenvolvimento, buscando refletir sobre as vivências da docência e até mesmo superar questões como as dificuldades como a indisciplina dos alunos, quando possível, e a insegurança dos novatos, ou nem tanto, na profissão docente. Assim, partimos da concepção de que “[...] o conceito “desenvolvimento” tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (MARCELO, 2009, p.9).

Em geral, os estagiários avaliaram o estágio como uma experiência importante para sua formação e que contribuiu para seu exercício da docência, tanto na fala de quem já havia lecionado ou já lecionava, quanto na fala de alunos cujo primeiro contato com o exercício docente foi por meio do estágio.

Alguns alunos reforçam a necessidade de os professores desenvolverem atividades diversificadas, saindo, segundo eles, do modelo de aulas tradicionais cujo uso do “quadro e

giz” e a aula expositiva, são frequentes, em busca de aulas mais dinâmicas que explorem atividades lúdicas e em grupo, por exemplo. Essa fala, geralmente, vem acompanhada da participação dos alunos nas atividades de regência e é sempre avaliada como algo gratificante e motivador para desenvolverem outras atividades semelhantes. Como exemplo disso, uma aluna relata expectativa de que a regente dê continuidade no trabalho que ela desenvolveu no estágio, avaliando que o uso de material manipulável torna a aula dinâmica e criativa, considerando como desvantagem, no entanto, que esse tipo de aula demandará do professor mais tempo para planejar, saindo da rotina do uso do quadro e do livro.

Uma aluna, em sua avaliação, evidencia que teve dificuldade no início do estágio para conciliar as atividades na escola à noite com o trabalho. Segundo ela, em diversos dias de estágio se sentiu cansada e desanimada, tentou superar o cansaço *“dando o melhor de si”*.

Por fim, em alguns casos, há relatos da falta de recursos das escolas, da dificuldade de trabalhar em escolas periféricas ou em escolas localizadas em zonas rurais, da dificuldade de trabalhar com a modalidade da EJA ou com ensino noturno, entre outros.

Nas entrevistas, a opinião sobre os estágios não muda muito, as alunas o consideram importante para aprender mais de perto sobre a profissão para a qual se formam. Também reforçam em suas falas que o estágio é o momento de praticar.

- *Acho muito importante. Pois é nessa hora que a gente vê se realmente quer essa profissão. Pois aplicamos na prática tudo o que aprendemos durante todos os anos estudados. (Aluna 5)*
- *[...] o estágio deve fazer parte da grade de formação sim, pois é ele que te dá toda a prática que os anos de graduação te teorizam. (Aluna 1)*

Porém, a Aluna 5 faz uma ressalva sobre a experiência do estágio dizendo que estar em uma sala de aula não é bom, pois, *“os alunos não respeitam mais os professores. É difícil colocar ordem. Os professores ficam roucos de tanto gritar”*.

Concluimos por meio desses relatos que a responsabilidade de apresentar as demandas da docência tem sido delegada ao estágio, sem que esse, da maneira como se organiza, possa abordar as questões como as apresentadas pelos diversos relatos que apresentamos. Quais as vantagens em ser professor? De fato, não é atrativo concluir que o seu futuro campo de trabalho é um desafio ainda maior do que lhe era apresentado nos relatos do senso comum. Não seria esse o momento de investirmos em narrativas que deram certo, e apresentarmos aos alunos que a realidade do trabalho nas escolas não tem se mostrado fácil, mas existem possibilidades e histórias bem sucedidas?

Não no sentido de motivá-los, apenas. Mas, por meio de casos de ensino, por exemplo, se discutir estratégias de trabalho e soluções para questões recorrentes ou não da rotina docente, que têm sido desenvolvidas por futuros colegas de profissão. Ressaltamos, contudo, que esse trabalho poderia proporcionar experiências qualitativamente diferentes se não acontecessem apenas no estágio, mas sim, seguindo o pensamento de Lima e Gonçalves (2009, p. 2008) que afirmam que: “A formação dos professores deve acontecer mediante o trabalho integrado, envolvendo os diferentes campos disciplinares com a participação colegiada dos formadores”.

### **3.3.2 A expectativa dos estagiários sobre o papel do professor regente e do orientador de estágio**

Como já discutimos em outro momento desse trabalho, o papel da orientação dos estagiários tem se restringido em sua maior parte à supervisão do cumprimento de normas que garantem que o aluno foi à escola e fez o estágio. Como se o “fazer”, no sentido das experiências proporcionadas por esse momento da formação, já estivesse pronto e a espera do estagiário. Este, por sua vez, precisa tão somente, experimentar a realidade da escola e aprender como se faz. Sob essa ótica os estágios são, de fato, supervisionados e concluídos como determinam os regimentos. No entanto, a orientação por parte dos professores *orientador* e regente, praticamente, não se efetiva.

Em nosso caso, nas entrevistas e nos relatórios, o papel atribuído à professora responsável pela orientação e supervisão do estágio tem o caráter de facilitadora e não de formadora, no sentido que quem intervém e participa ativamente da produção do conhecimento possibilitada por meio da inserção na escola. Afinal, deveras, isso não aconteceu.

Nas duas entrevistas, as alunas não indicam esperar uma atitude ativa do professor regente em dividir com elas suas vivências do que é ser professor, indicando que o centro do estágio é aprender como se dá uma aula e se lida como uma sala cheia de alunos.

A *Aluna 4*, referindo-se aos professores regentes com os quais trabalhou no período de estágio, disse:

*“Acho q eles foram bem atenciosos. Me disponibilizaram tudo o q eu pedi e tudo que eu precisava. Assinaram tudo sem qualquer sujeição. Aprovou a minha pasta. Não tenho do reclamar. Me deram todo o apoio. Inclusive a diretora.”*

Como se o professor cedesse o espaço da sala para que o estágio acontecesse, sendo que, na verdade, ele é parte indispensável para que o estágio se efetive como elemento formador. Em vários relatórios o professor regente “desaparece” das descrições diárias após o período de observação, voltando somente em momentos de indisciplina, em alguns casos.

Quando a atenção se volta para o professor orientador e seu papel no estágio as entrevistadas revelam a mesma interpretação. Segundo elas:

- *Acho que ela fez tudo que podia fazer. Achei até que foi bem atenciosa. Pra mim não faltou nada. (Aluna 5)*
- *Ela é muito boa orientadora, sempre deixou tudo muito bem claro sobre os requisitos e os métodos a trabalhos e montar os portfólios e tudo mais. Ela só demorava um pouco para responder, rsrsrs. (Aluna 1)*

A Aluna 5, no início da conversa, ao ser perguntada sobre quem a orientou no estágio descreve um pouco de como se deu o trabalho de orientação:

*Ela passou passo a passo como deveríamos agir, nos cedeu documentos necessários para o convênio com a escola e também um plano de estagio para ser desenvolvido com o professor em sala de aula. A cada mês a gente apresentava a atividade que ela estabelecia e no final do semestre entregávamos o relatório (pasta de estagio) do semestre na ordem cronometrada pela professora.*

As alunas, em suas falas, indicam que essa relação de supervisão e avaliação está estável entre as partes, e é mais instrutiva do que formativa. A própria orientadora do estágio não se vê como alguém que direciona o olhar do estagiário, que sinaliza quais pontos da formação precisarão ser retomados em determinado estágio, em determinada modalidade, por exemplo. Ao que tudo indica, espera que essas inferências aconteçam naturalmente, emerjam da observação, da participação e culminem na regência.

Diante disso, concluímos o que o estágio, entendido como *a prática*, carece de contínua reflexão, mas não só no contexto acadêmico de formação, como também, no contexto da escola. O professor regente que não se vê como coautor do estágio, o estagiário mero observador e o professor orientador atuando como supervisor e avaliador final, não conferem a esse momento da formação o que ele realmente deveria ser. Isso não é responsabilidade propriamente deles, entendemos. Todavia, é consequência de uma concepção de estágio que, como vimos inicialmente, tem sido construída, alargada, redefinida e, principalmente, questionada há, aproximadamente, setenta anos na legislação e, também, no

campo de estudo da Educação, no Brasil. Mas, também é importante ressaltar que as definições do caráter formativo que se tem hoje é preciso ser vista como um avanço.

Para Tardiff (2002), saberes advindos da experiência só serão reconhecidos quando os professores começarem a manifestar suas próprias ideias sobre os conhecimentos dos currículos e das disciplinas, especialmente, sobre o que se refere a sua formação profissional. Concordamos com ele e, assim como o tal, também nos perguntamos: “Será preciso uma outra reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se às escolas dos professores de profissão para aprenderem como ensinar e o que é ensino?” (TARDIFF, 2002, p. 55).

Fitando nosso olhar para a EaD, além desse olhar de Tardiff, que fala das licenciaturas de forma abrangente, ainda temos que pensar a problemática que Kenski (2015, p.146) aponta, afirmando que:

A educação a distância ainda não é bem aceita entre dirigentes e educadores. Eles a consideram viável apenas como forma supletiva de ensino, para estudantes que não conseguem se deslocar até as instituições de ensino superior, presenciais. Entre os estudantes dos cursos presenciais há também atitudes preconceituosas em relação a EaD. Em pesquisa realizada com estudantes de cursos presenciais.

Kenski (2015, p.147) afirma ainda que esse sentimento sobre a modalidade tem sido gradativamente diluído, especialmente devido ao que a autora define como “[...] avanço da cultura digital e o uso intensivo das redes pelos jovens da Geração Y, jovens que cresceram junto com a internet”.

Essa instabilidade sobre as formas com que a EaD tem sido apresentadas, a nosso ver, até certo ponto, é legítimo, considerando que, assim como vimos em algumas pesquisas, incluindo a nossa, as propostas de cursos nesses moldes precisam avançar em superar questões de ordem estrutural, técnica, pedagógica e política.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No empreendimento dessa pesquisa, nos dedicamos a conhecer como acontece o estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Matemática ofertado a distância pela UFV, olhando, especificamente, para como o mesmo é: proposto pela instituição; interpretado e elaborado pelo departamento de matemática e pela coordenação do curso; organizado e orientado pelo professor das disciplinas de estágio; e praticado pelos alunos nas escolas em que se inseriram como estagiários.

A base da nossa investigação foi compreender que o estágio é teoria e prática, e que a experiência vivida nele, precisa ser explorada de forma articulada a todo processo de formação. Logo, não devemos interpretá-lo como uma peça de acabamento de uma linha de produção, ou, um elemento de conclusão do curso. Ele não é um ponto final na formação inicial, ao contrário disso, é um espaço que abre caminhos para compreensões do que consiste o trabalho docente. Nesse processo, o estagiário, por meio de sua inserção no futuro campo de atuação profissional, pode conhecer algumas das fragilidades, especificidades e possibilidades do exercício da docência.

Contudo, na fala dos autores que estudamos e, também, na análise dos nossos dados, vemos o estágio sendo marcado pela concepção de que, inicialmente, o aluno se apropria da teoria e, no final do curso, ele vivencia a prática, como estagiário, na qual terá a oportunidade de aprender “como se faz”, acompanhando um profissional experiente. Nós, porém, somamos a nossa voz às das outras pesquisas que apresentamos, afirmando que a concepção do papel do estágio precisa ser repensada, em qualquer área de atuação, pois, o aprendizado, proporcionado pela inserção do aluno em seu futuro contexto de trabalho, não arremata a formação, visto que a experiência do estágio, não é capaz de proporcionar todas as dimensões do campo de atuação profissional.

Observação – participação – regência, vem sendo o tripé básico da organização dos estágios, incluindo o que analisamos. Mas, acreditamos que, a forma linear que essas fases têm sido exploradas, não tem promovido espaço para diálogo e reflexão sobre as vivências dos estagiários em formação. Para nós, seria interessante trabalhar esse tripé de forma menos distanciada, e mais cíclica, dando oportunidade para o aluno observar, participar e elaborar uma intervenção, posteriormente, avaliar, compartilhar, promover momentos de reflexão e construção de conhecimento em grupo, ser orientado, e mais outra vez, voltar e vivenciar essas as etapas. Assim, dúvidas, problemas, experiências significativas poderiam ser ouvidas,

dando fala ao estagiário nesse processo importante da sua formação, e não só no final do processo.

Dos dados que analisamos, emergiram diversos temas, dos quais elencamos os que mais se mostravam pertinentes para o que nos propomos a investigar. Os temas debatidos foram separados em três blocos: O lugar que o estágio ocupa no planejamento institucional; como se deu o desenvolvimento da orientação e da supervisão; e a narrativa dos estagiários sobre as experiências nas escolas.

Observamos que a instituição, o professor regente e o professor orientador compreendem pouco o seu próprio papel no estágio e, no que se refere a sua organização, se amolda ao ensino presencial sem considerar as especificidades da EaD, corroborando as pesquisas sobre estágio na modalidade a distância, inicialmente apresentadas. Essa postura aponta para uma despreocupação com o estágio em si, e não apenas, com como ele acontece sendo supervisionado e orientado a distância.

A supervisão a distância é uma singularidade do curso em questão que precisa ser reelaborada para que o professor orientador consiga cumprir as funções atribuídas a ele. A tutoria sendo explorada para “tapar buracos” da organização também é uma particularidade recorrente na EaD, e no caso em questão, “tapa um buraco” muito importante da formação do licenciando, que é o estágio, e não favorece o processo, visto que o tutor não foi formado e pago para desempenhar as funções de professor, incluindo a de orientador.

A EaD é um desafio para UFV e seu planejamento precisa incluir um estudo do que se quer e se tem capacidade de promover, para que, assim, os caminhos de organização dos cursos tenham perspectivas para além das fases piloto, levando as licenciaturas já ofertadas a se firmarem no quadro oficial de cursos de graduação da instituição, abrindo possibilidades para outros cursos.

Como projeções de possíveis pesquisas, acreditamos que seja significativo para o conhecimento da formação de professores que acontece a distância, investigar: a perspectiva da escola e dos professores regentes sobre como esse estágio deve acontecer; o que os relatórios podem expressar sobre os planejamentos de ensino dos estágios; o uso frequente de jogos nas regências; a necessidade de reformulação dos relatórios de estágio e seus objetivos, entre outros.

Isso porque, como vimos nos dados dessa pesquisa, os alunos estão vivenciando o processo de estágio por meio de um diálogo frágil com a orientação, e, por consequência, não há nenhuma comunicação entre o que a UFV propõe para seus alunos, e os sujeitos que

estarão diretamente ligados ao processo de formação deles. Essa distância, posta entre as partes, não é necessariamente de ordem geográfica, mas corrobora o que a literatura que discutimos aponta em diversos momentos: não há um vínculo de parceria entre as instituições envolvidas. Há uma ponte, improvisada, feita pelos estagiários, que serve de exclusiva ligação entre o que se propõe, organiza e orienta, e o que se vivêcia no estágio supervisionado a distância que investigamos.

Além disso, entendemos que é necessário investigar como se dá a elaboração de cursos a distância, tratando questões de ordem estrutural, técnica e administrativas, por exemplo. Assim, poderemos compreender em que aspectos a modalidade tem vivenciado suas maiores fragilidades, e, a partir dessas análises, começarmos a nos apropriar da construção da EaD que almejamos.

A comparação de cursos que acontecem na EaD e no ensino superior presencial, é recorrente, inclusive em vários estudos, como vimos no primeiro capítulo. Em suma as pesquisas parecem ter a intensão de indicar que, em determinada modalidade, a formação tem mais qualidade. Nós, porém, optamos por não entrar nesse mérito, entendendo a complexidade do conceito e necessidade de indicadores para tal, dos quais não temos conhecimento. Também ouvimos diversas comparações como estas, geralmente, de professores de diferentes níveis de formação, desde que nos propomos a investigar o estágio no contexto da EaD. A título de exemplo, em suas falas, se posicionam firmemente contra a formação inicial a distância e contra as propostas de política pública que a EaD tem representado. Alegam, ainda, a falta da cultura do campus universitário e a ausência de um relacionamento presencial com colegas de cursos e professores, entre outros pontos que consideram importantes.

Nós não estamos alheios às discussões sobre as questões políticas e às de ordem estrutural, pedagógica e gerencial que têm apontado diversas instabilidades em como a EaD tem acontecido. Ainda assim, acreditamos que, um dos maiores problemas da modalidade, é, justamente, o fato de seus autores estarem reproduzindo o modelo presencial. Partem da cultura “presencialista”, e elaboram adaptações para o uso de AVA e suas ferramentas, sendo essa, uma das principais dificuldades dos docentes que atuam na EaD, como vimos em momentos anteriores. No entanto, esse caminho já tem se mostrado frágil, conflituoso e contraditório, se olharmos, a título de exemplo, para o público que a EaD tem esperado atender.

Acreditamos que é preciso superar a comparação e parar de fazer adaptações ou customizações do modelo presencial. É necessário investirmos em investigações que apontem para a EaD como uma modalidade diferente, diversa em possibilidades, mas, que, atualmente, se encontra sendo explorada em condições inadequadas para a formação que se espera promover por meio dela. Como vimos, há quem diga que ela não deveria existir na formação inicial. No entanto, se promovida em más condições, não há nível de ensino (técnico, superior ou pós-graduação) que lhe caiba. Portanto, o problema não está na modalidade, no uso de tecnologias digitais, ou ainda, na distância geográfica. Mas sim, na forma e nas condições em que ela vem sendo gerida e estruturada, como, também, nas políticas públicas para as quais ela tem sido usada.

Quando falamos de EaD, é necessário partir da premissa de que estamos investigando, analisando e discutindo Educação, assim sendo, não podemos aceitar que suas questões se resumam em se ela deve ou não ser oferecida, e em que nível de formação. Para nós, é preciso avançar nessa discussão, visto que ela já acontece, e ao que tudo indica, não deixará de ser ofertada. Precisamos começar a analisar, refletir, criticar, e, também, reelaborar a cultura “distancialista” promovida por meio da modalidade. É necessário, então, sairmos do “Se deve” ser oferecida e nos aprofundarmos na discussão do “Como está” sendo promovida, até nos aproximarmos do “Como queremos” que ela seja. Assim, podemos repensar caminhos, estruturas, recursos, gestão, formação pedagógica, definições de competências próprias para atuação na modalidade, entre outros diversos aspectos que permeiam a proposta de formação a distância.

De igual modo, não buscamos comparar o estágio vivido por alunos de cursos presenciais e a distância. Compreendemos que o estágio precisa ser repensado desde a sua concepção, juntamente com estruturação das licenciaturas. Mas, o estágio na modalidade a distância carece de um olhar que o compreenda e o elabore dentro das especificidades de seu contexto, a EaD. Assim, o papel da orientação e da supervisão, as funções atribuídas à tutoria, o relacionamento com as escolas, são alguns pontos que evidenciamos como demandas a serem tratadas como particularidades desse estágio.

No entanto, ressaltamos que as questões apresentadas nesse trabalho não tem a pretensão de serem estabelecidas como verdades definitivas a respeito do nosso objeto de estudo. Também não são únicas, pois, sabemos que o que apresentamos são verdades provisórias, as quais, se vistas da perspectiva de outros pesquisadores, teriam, possivelmente, diversos outros elementos elencados e interpretações, sendo essa, uma característica de

pesquisas qualitativas. Ainda assim, esperamos que essa análise possa servir como um possível fio condutor para questões a respeito do estágio supervisionado a distância e, também, da EaD...

## REFERÊNCIAS

- ÁLVARES, C. C.O. T.; **A educação superior no Brasil e o Ensino a Distância: uma análise crítica do estágio supervisionado**. 2015. 137 pág. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias, Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO, 2015.
- ALVES, L. Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, v. 10, p. 83-92, 201.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999. 203p.
- ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, R. M. Aspectos Legais do Estágio: uma retrospectiva histórica. **Revista Multi texto**, Montes Claros, p. 07 - 89, 20 set. 2012.
- ANDRÉ, M.E.D.A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- ARAÚJO, J. L.; BORBA, M.C. **Construindo Pesquisas Coletivamente em Educação** . In: Marcelo de Carvalho Borba; Jussara de Loiola Araújo. (Org.). Pesquisa qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed. 2006, v. único, p. 27-47.
- BARRETO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v.20, n. 62, p.679-701 jul/set 2015.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Uma introdução teoria e aos métodos**. Portugal Porto editora, 1.
- BORBA, M. C.; MALHEIROS, A. P. S.; ZULATTO, R. B. A . **Educação a Distância online** (1ª edição). 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. v. 1. 160p .
- BRAGA, J. Estágio supervisionado no programa de formação de professores: Tensões e reflexões. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 1, p. 251-261, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14244/198271991073>> Acesso em: 2 de abril de 2017.
- BRASIL, **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**. Resolução CNE/CP 2/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12.
- \_\_\_\_\_. **Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância**. Resolução CNE/CES 1/2016. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de março de 2016, Seção 1, págs. 23-24.
- \_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO CNE/CP 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.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.** Regulamenta o art. 80 da Lei no 19.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº11.788,** de 25 de setembro de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11788.htm). Acesso em: 15 de junho de 2016.

CASTRO, S. B. **O planejamento do ensino em um curso de licenciatura em matemática a distância: um olhar para a produção do material didático.** Relatório Final, referente ao período de março/2015 a fevereiro/2016, apresentado à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do PROBIC/FAPEMIG.

COLOMBO, I. M.; BALLÃO, C. M. Histórico e aplicação da legislação de estágio no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 171-186, jul./set. 2014.

COSMO, C. C.; FERNANDES, S. A. S. Neoliberalismo e educação – lógicas e contradições **Revista HISTEDBR**, 2009. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario8/\\_files/gYCRdDvb.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/gYCRdDvb.pdf)>. Acesso em: março de 2017.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. *et al.* **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 15-37, jan./abr. 2008. <http://www.redalyc.org/pdf/1891/189117303002.pdf>

DINIZ PEREIRA, J. E. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem**, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, ano 10, n. 15, p. 82-98, jan./jun. 2007.

\_\_\_\_\_. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. 68, p. 109-125, 1999.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DMA, Departamento de Matemática – UFV. **Grade da Licenciatura em Matemática à distância.** Viçosa, MG, 2004-2016.

FELDKERCHER, N. **O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de matemática da UFPEL.** 2011. (Mestrado acadêmico). UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, PELOTAS, 2011.

FELÍCIO, H. M. S.; OLIVEIRA, R. A. **A formação prática de professores no estágio curricular.** Educar, Curitiba, n. 32, p. 215-232, 2008. Editora UFPR

FIGUEIRA, A. C. **Uma análise das necessidades formativas de tutores de um curso de licenciatura em matemática a distância.** Relatório Final, referente ao período de outubro/2014 a julho/2015, apresentado à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do PIBIC/CNPq.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 13ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

GARCIA, C.M. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora Ltda, 1999, capítulo 1, p.17-46

GARNICA, A. V. M.. **História Oral e Educação Matemática.** In: Marcelo de Carvalho Borba; Jussara de Loiola Araújo. (Org.). Pesquisa qualitativa em Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2 ed. 2006, v. único, p. 79-100

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n.100, p.33-46, dez/jan/fev 2013-2014.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: ed. Record, 1999.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMA, M. H. de S.; **O Estágio em um Curso de Pedagogia a Distância:** a visão dos alunos. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação. Santos, 2013.

LIMA, M.S.L.; GONÇALVES, H. H.. A PRÁXIS DOCENTE NO DESEMPENHO DAS ATIVIDADES DO PROFESSOR-FORMADOR. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba-PR/Brasil. **Anais do Congresso Nacional de Educação.** Curitiba: CHAMPAGNAT, 2009. v. 01.

LÜDKE, H. A. M. Estágio Supervisionado: substantivo fictício? **II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Professores.** Por Uma Revolução no Campo da Formação de Professores. 2014.

\_\_\_\_\_. O Lugar do Estágio na Formação de Professores. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 111-133, jan./jun. 2013.

MANZINI, E. J. ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA: análise de objetivos e de roteiros. **Anais. II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS.** Sociedade de Estudos e Pesquisas Qualitativos , Bauru, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/gt3/04.pdf>.> Acesso em: 8 de abril de 2016.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro, **Sísifo Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 7-22, jan./abr., 2009.

MIRANDA, N. M. L. **Discutindo sobre a evasão em uma Licenciatura em Matemática a distância.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Viçosa, agosto de 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**, Universidade de Santa Maria, V. 29, n. 02, p. 1 – 12, 2004.

NÓVOA, A. Devolver a formação de professor aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012

OLIVEIRA, E; *et al.* **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** –Vol. 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIRES, F. C. O. **O Papel do Professor Orientador na Efetiva-Ação do Estágio: Múltiplas Visões.** In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2012, Campinas/SP. Didática e práticas de ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade, 2012.

PORCARO, R. C. Os desafios enfrentados pelo educador de jovens e adultos no desenvolvimento de seu trabalho docente. **Eccos Revista Científica**, 2011.

QUARANTA, A. M. **Formação de Professores de Educação Física na modalidade de Educação a Distância: experiências docentes no estágio supervisionado.** Dissertação (Mestrado), 2011. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil.

REIS, S. R.; **Estágio supervisionado no curso de pedagogia a distância: aproximações e diferenças do ensino presencial.** 2015. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2015.

RELA, E; *et al.* Supervisão e Construção da Avaliação em Situações de Estágio em Cursos de Licenciatura na Modalidade a Distância. Informática na Educação: teoria e prática Singularidades, coletivas e éticas. 1ª ed. UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006, v. 9, p. 57-72. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23255/000629247.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 de março de 2017.

RIBEIRO, F. D. **A aprendizagem da docência na prática de ensino e no estágio: Contribuições da teoria da atividade.** 2011. 196 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROCHA, S. S.; **Ser professor em EaD: saberes e prática no estágio supervisionado do curso de pedagogia UAB/UECE.** 2013. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Fortaleza, 2013.

SANTOS, A. A. M.; **UM RETORNO AO PRESENCIAL? O estágio supervisionado nos cursos de pedagogia na modalidade de educação a distância (EaD).** 2014.123 pág. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2014.

SANTOS, H. M. **O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIVERSOS OLHARES.** GT: Formação de Professores / n.08. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>> .Acesso em 2 de abril de 2017.

SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora. Tradução Daisy Moreira Cunha. **Revista Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 35-48, 2010.

SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. **Estágio Supervisionado e Prática de Ensino: desafios e possibilidades**. 1. ed. v.1. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd; Campinas: Autores Associados, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

UFV, Universidade Federal de Viçosa, **Regime didático 2016 da graduação da UFV**. Anexo da resolução nº 06/2015 – CEPE.

\_\_\_\_\_. **Graduação em matemática à distância: histórico**. Disponível em: [http://www.novoscursos.ufv.br/graduacao/ufv/mtmead/www/?page\\_id=5](http://www.novoscursos.ufv.br/graduacao/ufv/mtmead/www/?page_id=5). Acesso em: 14 de jan/2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico: Licenciatura em Matemática Modalidade a Distância**. Viçosa, MG, abril de 2014.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

XAVIER, J. P. B.. O estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Língua Inglesa em uma instituição de ensino superior na cidade de Paranaguá. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba-PR/Brasil. **Anais do Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: CHAMPAGNAT, 2009. v. 01.

Zanten, A. V. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 01, p. 25-45, jan./ jun. 2004 Disponível em: <<http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 31 de março de 2017.

## APÊNDICES

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. Como você foi orientado a proceder para iniciar o estágio supervisionado? Quem lhe deu as orientações?
2. Onde você desenvolveu o estágio(s) supervisionado(s)?
3. Você recebeu alguma orientação sobre onde e como fazer? Você enfrentou alguma dificuldade nessa fase de procura de uma instituição para desenvolver o estágio?
4. Você enfrentou dificuldades em alguma etapa do desenvolvimento do estágio? O fato de o curso ser a distância trouxe alguma dificuldade específica?
5. Esse estágio contribuiu para sua formação? Se sim, em que aspectos?
6. Qual é a função que você esperava do professor orientador da disciplina de estágio?
7. Qual é a função que você esperava do professor regente?
8. Como você compreende o estágio na sua formação acadêmica?
9. Como você descreveria sua experiência de estágio?

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR ORIENTADOR DO ESTÁGIO

1. Como é organizada a disciplina de estágio supervisionado?
2. Como você orientou os alunos? Quais as principais estratégias e recursos usados para contatá-los e orientá-los?
3. Você teve alguma dificuldade para orientá-los?
4. Você verificou se eles tiveram alguma dificuldade encontrada no processo? Se sim, alguma dificuldade a seu ver era devido ao fato do estágio ser de um curso oferecido na modalidade à distância?

#### ENTREVISTA - ALUNA 4

Observação: Em todos os lugares que o nome da aluna aparece substituímos por entrevistada. E onde o nome da professora orientadora aparece substituímos por Carla, nome adotado no corpo do texto para preservar sua identidade.

##### **Pesquisadora**

Primeiramente, muito obrigada por dispor uma parte do seu tempo para essa pesquisa.

O TCLE já foi devidamente preenchido e enviado a você, ok? Qualquer dúvida você poderá solicitar esclarecimento.

Como você foi orientada a proceder para iniciar o estágio supervisionado? Quem lhe deu as orientações?

##### **Entrevistada**

A prof. Carla foi a nossa orientadora. Ela passou passo a passo como deveríamos agir, nos cedeu documentos necessários para o convênio com a escola e também um plano de estágio para ser desenvolvido com o professor em sala de aula.

A cada mês a gente apresentava a atividade que ela estabelecia e no final do semestre entregávamos o relatório (pasta de estágio) do semestre na ordem cronometrada pela professora.

##### **Pesquisadora**

E você recebeu alguma orientação sobre onde e como fazê-lo? Você enfrentou alguma dificuldade nessa fase de procura de uma instituição para desenvolver o estágio?

##### **Entrevistada**

Onde e como não. Pediu para ser de preferência escola pública. Professores e diretores me trataram muito bem. Foram muito atenciosos. Não tive dificuldades.

##### **Pesquisadora**

Em seus relatórios você acompanhou turmas de EJA. Foi seu primeiro contato com essa modalidade? Você conseguiu identificar as especificidades desse perfil de aluno?

##### **Entrevistada**

Sim. Achei a melhor turma a se trabalhar. Eles são dedicados e muito esforçados. Tem muitas dificuldades em aprender as matérias complexas mas se esforçam para isso. Os professores procuram adaptar a matéria para questões do dia dia para facilitar o entendimento.

##### **Pesquisadora**

Na graduação você te alguma formação voltada para esse perfil de aluno?

**Entrevistada**

Não. O EJA só apareceu quando estudados as leis do ensino.

**Pesquisadora**

Entendi.

Olhando pra todos os estágios que você fez, você enfrentou dificuldades em alguma etapa do desenvolvimento do estágio? O fato de o curso ser a distância trouxe alguma dificuldade específica?

**Entrevistada**

Dificuldade maior foi dar uma aula de revisão. Sobre o curso ser a distância tínhamos tutores presenciais e onlines que nos dava todo auxílio. Era difícil estudar sozinha mas eles ajudavam muito.

**Pesquisadora**

Mas qual foi a sua dificuldade na aula de revisão? Foi em desenvolver a aula? Em preparar a aula? Você poderia explicitar?

**Entrevistada**

A revisão foi exercícios dados pelo professor. Eu só ajudei eles a resolverem ia de mesa em mesa e qdo a maioria não sabia eu explicava no quadro. A difilcudade do o nervosismo. Fiquei muito tensa mas deu tudo certo.

**Pesquisadora**

Ah entendi 😊:)

E pra você os estágios contribuíram para sua formação? Se sim, em que aspectos?

**Entrevistada**

Foi uma boa experiência, mas por motivos burocráticos e tbem pessoais não terminei a faculdade. Valeu a experiência.

**Pesquisadora**

Compreendo.

E qual é a função que você esperava da professora orientadora da disciplina de estágio? Você acredita que ele deveria ter trabalhado diferente?

**Pesquisadora**

Olá entrevistada, podemos retomar a entrevista? 😊:)

**Entrevistada**

Sim

**Pesquisadora**

Obrigada 😊:) Retomando, então, qual é a função que você esperava da professora orientadora da disciplina de estágio?

**Entrevistada**

Acho q ela fez tudo q podia fazer. Achei até q foi bem atenciosa. Pra mim não faltou nada.

**Pesquisadora**

E os professores regentes que você acompanhou? Qual a função que você esperava deles?

**Entrevistada**

So tive contato mesmo com o tutor presencial. Com os tutores a distancia só entrava em contato qdo tinha q resolver alguma questão burocrática como por exemplo pedir pra adiar a entrega de um trabalho.

**Pesquisadora**

Entendi. Mas no caso dos professores com quem você estagiou nas escolas, qual a função que você esperava deles enquanto você estagiava? O que você esperava que eles pudessem fazer por você enquanto estagiária?

**Entrevistada**

Acho q eles foram bem atenciosos. Me disponibilizaram tudo o q eu pedi e tudo q eu precisava. Assinaram tudo sem qualquer sujeição. Aprovou a minha pasta. Não tenho do reclamar. Me deram todo o apoio. Inclusive a diretora.

**Pesquisadora**

E como você compreende o estágio na sua formação acadêmica, entrevistada?

**Entrevistada**

Acho muito importante. Pois é nessa hora que a gente vê se realmente quer essa profissão. Pois aplicamos na prática tudo o que aprendemos durante todos os anos estudados.

**Pesquisadora**

Compreendo. E como você descreveria sua experiência de estágio?

**Entrevistada**

Em estar numa sala de aula nada bom. Os alunos não respeitam mais os professores. É difícil colocar ordem. Os professores ficam rocos de tanto gritar.

**Pesquisadora**

Entendo.

Então, entrevistada, você disse que não terminou o curso. Pra terminar nossa entrevista, você gostaria de falar um pouco sobre os motivos pelos quais você não concluiu? Gostaria de fazer alguma consideração final sobre o curso e sobre os estágios?

**Entrevistada**

Porque tive algumas perdas na família durante o curso e fiquei pendente em muitas matérias. Esse ano não tem mais o curso em Bicas e precisava ir a Viçosa fazer as provas mas não tem disponibilidade de ônibus e tbem por causa do preço. Fica muito caro e nem a prefeitura nem a faculdade me ofereceram uma segunda opção.

**Entrevistada**

Gostaria d terminar mas infelizmente não deu.

**Pesquisadora**

Entendo...

Entrevistada, muitíssimo obrigada por se dispor a participar da minha pesquisa. Sua participação é muito importante pra mim. Em breve o resultado dessa pesquisa será apresentado em forma de dissertação para UFV . E se você quiser, poderá ter acesso ao resultado final.

**Entrevistada**

Ok. Fico feliz em ajudar. Se precisar é só mandar msg.

**Pesquisadora**

Ai que bom, obrigada! 😊:)

Um abraço! Boa noite!

## ENTREVISTA – ALUNA 1

### **Pesquisadora**

Entrevistada, como você foi orientada a proceder para iniciar o estágio supervisionado? Quem lhe deu as orientações?

### **Entrevistada**

A professora Carla

Ela foi a professora titular de meu estágio.

E orientadora dos procedimentos.

### **Pesquisadora**

Você recebeu alguma orientação sobre onde e como fazê-lo? Você enfrentou alguma dificuldade nessa fase de procura de uma instituição para desenvolver o estágio?

### **Entrevistada**

Sim, tive muita dificuldade.

A secretaria municipal de educação não me liberou estágio. Segundo eles a UFV não possuía convenio com o município para me liberarem um estágio.

No estadual, que so possui um em minha cidade, não consegui pois a diretora não aceitou assinar o termo de estágio, segundo ela era muito burocrático.

Apos perder o primeiro período devido ao prazo, consegui fazer meu estágio em uma escola particular. Fiz com atraso os três períodos de estagio no colégio Futuro, Bicas.

### **Pesquisadora**

Você fez os três na rede particular?

### **Entrevistada**

sim

### **Pesquisadora**

No estágio I você acompanhou uma turma de EJA. Foi seu primeiro contato com essa modalidade? Você considera que conseguiu identificar as especificidades desse perfil de aluno?

Fique a vontade caso tenha alguma dúvida sobre alguma pergunta, ok? 😊

### **Entrevistada**

Bem, quando eu fui ao colégio do estado, a diretora pegou o termo de estágio e liberou que eu fizesse o estágio pois ela veria com a secretaria estadual de educação se podia assinar o termo de estagio. Com isso eu fiz cerca de 4 a 5 semanas de estagio em uma turma de Eja, 1 ano EM. Mas como apos esse prazo ela se negou a assinar o termo, eu parei

Então eu tenho uma experiência de contato com essa modalidade, ela so não foi registrada.

### **Pesquisadora**

Entendi, não contou como tempo de estágio oficial pra você?

### **Entrevistada**

A turma era muito mista. Os docentes tinham orientações a dar total regalias aos alunos, para que eles não desanimassem e causassem evasão.

Trabalhos valendo muitos pontos, pouca cobrança em avaliações individuais.

Algum aluno ate reclamavam pois queriam ser mais cobrados, mais eram poucos, a maioria queria o diploma logo

### **Pesquisadora**

Mas você já tinha tido conhecimento sobre esse perfil de aluno em algum momento da sua formação?

### **Entrevistada**

Algumas disciplinas ligadas a educação que fazem parte da licenciatura, em alguns artigos que os professores passavam para leitura, citavam esses casos de alunos.

Não tanto com educação expecial, por exemplo, em que aprofundam mais o tipo de aluno, mais eu me lembro de ter lido artigos a respeito de alunos que voltam aos estudos.

especial\*

**Pesquisadora**

Além das dificuldades de acesso as escolas, você enfrentou dificuldades em alguma etapa do desenvolvimento do estágio? O fato de o curso ser a distância trouxe alguma dificuldade específica?

**Entrevistada**

Eu tive dificuldade em ministrar umas aulas sim.

**Entrevistada**

O fato de ser colegio particular, me deixou meio insegura em para o trabalho do professor regente. Fiquei com medo de atrapalhar o trabalho dele. Acho que isso é meio um estigma que as escolas particulares trazem. O ensino é levado muito no cabresto, então tive muito dificuldade nesta aula em aplicar meu plano de aula, que foi analisado pelo professor regente, por medo de sair fora da linha de ensino dele e atrapalhar ou confundir os alunos

**Pesquisadora**

Entendo.

E quanto ao preparo das suas aulas, como foi a experiência?

**Entrevistada**

Essa escola que estagiei, é pequena. Lá o professor trabalha a turma do 5 ano 9 ano. Os alunos passam o ensino fundamental inteiro com os mesmo professores.

**Entrevistada**

Essa foi muito tranquila, desde o inicio alguns professores cobrava planos de aulas em suas disciplinas, por exemplo, a Cristiane. Fiz muitas matérias com ela e ela sempre cobrava planos de aula. Então não tive dificuldade em formulas as aulas que o professor regente aplicaria, e o mesmo dizia gostar.

**Pesquisadora**

O fato de o curso ser a distância trouxe alguma dificuldade específica?

**Entrevistada**

Na parte de estágio mesmo, que você está dizendo?

**Pesquisadora**

Sim

**Entrevistada**

Olha, vou ser sincera. Fiz meu estágio conforme a orientação me cobrou. todos os planos, portfólios, tudo. Mas acho que tive uma grande desvantagem se comparado com um aluno presencial: não atuo até hoje. O estágio não me favoreceu numa oportunidade de emprego.

**Pesquisadora**

Compreendo. Mas os estágios contribuíram para sua formação? Se sim, em que aspectos?

**Entrevistada**

A maior contribuição que ele me deu foi a que é de praxe gerada por ele: me deu uma visão da carreira docente e de sua atuação. Se não fosse o estágio eu não saberia nada da prática docente

**Pesquisadora**

Entendi.

E qual é a função que você esperava do professor orientador da disciplina de estágio?

**Entrevistada**

Não entendi a pergunta. Função ligada a que?

**Pesquisadora**

O que você espera do trabalho desse professor responsável pela disciplina? O trabalho da professora Carla...

Ele é quem orienta, certo? O que você esperava dessa orientação se concretizou? Você esperava que ele trabalhasse de outra maneira?

No caso, ela.

Esclareci sua dúvida?

**Entrevistada**

Ah, a Barla foi ótima. Ela é muito boa orientadora, sempre deixou tudo muito bem claro sobre os requisitos e os métodos a trabalhos e montar os portfólios e tudos mais. Ela so demorava um pouco para responder, rrsrs

Carla, alias.

**Pesquisadora**

rsrs entendi

Como você compreende o papel do estágio na sua formação acadêmica?

**Entrevistada**

A formação é toda muito teórica. Teórica ate demais. Me matava de ler artigos, documentos, a LBD, O ECA... ... desde o inicio isso foi muito cobrado. O estágio foi a parte em que tudo isso se tornou realmente interessante, pois pude compreender suas definições na prática.

**Pesquisadora**

Você concluiu o curso?

**Entrevistada**

Sim, em 12-2015

**Pesquisadora**

E chegou a atuar como professora de matemática?

**Entrevistada**

Não...



**Pesquisadora**

Na avaliação do seu primeiro relatório você afirma que quer concluir o curso, porém, não quer lecionar. Essa ideia ainda persiste ou mudou? E por que?

**Entrevistada**

Sim, mudou

E muito

No primeiro

Na primeira avaliação eu passei muito perrengue entre trabalho, casa, estudo e estágio.

Não conseguia dar conta de tudo, e pensava que o curso não era para mim. Nesse período pensei até em parar, mais meu marido me convenceu a continuar.

só me dei conta do que era lecionar quando concluí o terceiro estágio e cheguei a dar aulas particulares com uns amigos. Mas não continuei pois pararam com o cursinho.

ali compreendi a arte de lecionar e vi que sabia matemática o suficiente para ensinar.

**Pesquisadora**

Compreendo...

Você gostaria de fazer alguma consideração final sobre o curso e o estágio?

\*os estágios

**Entrevistada**

Não sei, talvez dizer que o estágio deve fazer parte da grade de formação sim, pois é ele que te dá toda a prática que os anos de graduação te teorizam.

**Pesquisadora**

Ok, eu queria lhe agradecer pela disposição em me atender. Muito obrigada, mesmo. Sua participação é muito importante para minha pesquisa.

## ENTREVISTA - PROFESSORA ORIENTADORA

### **Pesquisadora**

Inicialmente, gostaria de saber um pouco sobre você, sua formação, seu vínculo com a universidade e mais precisamente com o curso de matemática à distância da UFV.

### **Entrevistada**

Acabo de me tornar mestre em educação. Sou pedagoga com uma vasta experiência como professora nos anos iniciais.

Não tenho vínculo empregatício com a UFV.

Entrei no curso de Lic. em matemática a distância através de um processo seletivo para tutores a distância no Departamento de Matemática da UFV.

Foi meu primeiro contato com o ensino em nível superior.

### **Pesquisadora**

Entendi

### **Entrevistada**

Comecei a trabalhar como tutora e no decorrer dos semestres , foi oferecido aos professores do departamento de matemática e do departamento de Educação as disciplinas de estágio e como todos já recebiam bolsa de outros curso disciplinas, foi oferecido a mim essa possibilidade de dar aulas para esses alunos.

### **Pesquisadora**

Algum professor da universidade acompanhava você?

No sentido de organizar a disciplina

### **Entrevistada**

Não.

Eu que pedi ajuda para a professora de estágio do curso presencial e ela me enviou o programa analítico e a distribuição das aulas no decorrer do semestre.

Eu como também sou supervisora pedagógica da rede municipal, eu acabava buscando enriquecer meu trabalho, observando e buscando estratégias com os estagiários que recebia e atendia em minha escola.

Mas foi via email e o restante eu que tive que correr atrás.

### **Pesquisadora**

Entendi. Então sua primeira experiência como professora do ensino superior foi em EaD e como professora de estágio?

Você já havia tido alguma outra experiência com a modalidade?

### **Entrevistada**

Como professora de ensino superior sim!!! Trabalhei com outras disciplinas nesse curso também.

### **Pesquisadora**

Quais?

### **Entrevistada**

Metodologia de ensino

### **Pesquisadora**

Se não lembrar certinho o nome das disciplinas não tem problema

### **Entrevistada**

E recuperação de várias disciplinas q fui tutora na disciplina e no outro semestre fiquei responsável pela recuperação

### **Pesquisadora**

Mas nesses outros casos você trabalhou como tutora ou como professora responsável pelas disciplinas

?

### **Entrevistada**

Sabe que já nem me lembro, pois qdo era recuperação éramos nós que organizávamos toda a disciplina, forma de avaliação e etc. O professor não tinha contato com a gente. Era via secretaria do curso.

Depois posso confirmar direitinho com vc.

### **Pesquisadora**

Tudo bem

Essas perguntas são para eu entender um pouco sobre a sua atuação no curso

Mas voltando especificamente para disciplina de estágio, baseada nos relatórios que você me cedeu anteriormente e na grade curricular do curso constatei que os alunos fazem três estágios nos últimos três períodos do curso, certo?

### **Entrevistada**

sim.

### **Pesquisadora**

Eu gostaria que você me falasse um pouco sobre como são organizadas as disciplinas de estágio supervisionado?

### **Entrevistada**

Layla, estou na sala dos professores e terei que participar agora de uma reunião. Pode deixar aqui algumas perguntas que assim que puder eu respondo.

### **Pesquisadora**

Podemos continuar mais tarde se você preferir

### **Entrevistada**

Vamos ter que fazer nossa entrevista em partes.

### **Pesquisadora**

Quando puder é só me chamar.

Sem problemas

Estarei online

:D

**Entrevistada**

Olha. eu estou assim. HJ dou aula até 17h e depois reunião até as 8h.

amanhã ouro Preto

Final de semana Juiz de Fora.

Semana que vem . ok?

**Pesquisadora**

Nossa!!!! Ta corrido!

**Entrevistada**

Se quiser pode me enviando que vou respondendo.

bjos

**Pesquisadora**

Essa ultima é mais descritiva

Se você puder respondê-la eu vou enviando as outras perguntas em seguida às suas respostas

**Entrevistada**

ok.

bjos

**Pesquisadora**

No caso gostaria que você me falasse um pouco sobre como são organizadas as disciplinas de estágio supervisionado?

Beijo, até mais tarde!

Obrigada!

**Pesquisadora**

Layla, as disciplinas são divididas numa parte teórica e outra prática.

Como foram 3 estágios, dividi assim.

**Entrevistada**

A parte teórica foi feita a distância com textos, vídeos buscando relacionar com a prática

**Pesquisadora**

Depois se você puder me enviar esse programa seria ótimo

a foto ficou um pouco embaçada e difícil de ler em algumas partes

E como você orientou os alunos? Quais as principais estratégias e recursos que você usou para contatá-los e orientá-los?

As ferramentas disponíveis eram suficientes?

**Entrevistada**

As orientações eram feitas via slides e email.

**Pesquisadora**

Você teve alguma dificuldade nesse processo de orientação?

**Entrevistada**

Sempre deixava um horário via chat para conversarmos, mas pouco utilizável.

Respondia os emails quase q diariamente.

Sim, pois gostaria de ter ido as escolas, encontrado com os professores q receberam esses alunos, mas só consegui fazer isso no último estágio e somente em dois polos, pois não teve transporte.

**Pesquisadora**

Compreendo. E quanto aos alunos? Você verificou se eles tiveram alguma dificuldade para realizar o estágio?

**Entrevistada**

Acredito q sim.

**Pesquisadora**

Você poderia relatar algumas?

E a alguma dificuldade a seu ver era devido ao fato do estágio ser de um curso oferecido na modalidade à distância?

**Entrevistada**

Assim q tiver tempo eu respondo.

**Pesquisadora**

Tudo bem :D

**Entrevistada**

Vamos continuar, as dificuldades que senti foram: Relacionar a teoria com a prática, ou seja, ter uma maior integração dos conteúdos aprendido com o estágio. Até tentei, fazer essa integração pedindo que eles buscassem nas disciplinas realizadas atividades para desenvolver no estágio. Pedi na secretaria para me matricular nas disciplinas e ter acesso ao material postado no pvanet. Sentia falta de encontros com os professores da própria UFV. Se curso é de Licenciatura, há de ter uma maior integração das disciplinas com o ato de ensinar.

**Entrevistada**

Com alguns professores que acompanharam esses alunos no polo, percebi que eles fizeram um maior parte de observação participante, onde auxiliaram os professores. Apesar da carga-horária ter sido grande para regência,

Mas acredito que tudo é válido, pois muitos alunos foi a primeira vez que entraram em uma sala de aula e escola.

Aguardo a próxima pergunta.

bjus

**Pesquisadora**

:)

### **Pesquisadora**

Vários alunos tiraram fotos da escola, deles em frente à escola, fizeram cópias das atividades e anexaram nos relatórios. Isso é uma orientação sua? Analisando alguns relatórios verifiquei que no último estágio os alunos tinham que fazer um portfólio. Qual é a proposta dessa mudança no último estágio? Qual foi o objetivo desse portfólio?

### **Entrevistada**

Eu que pedi para tirarem foto da escola estagiada e se possível de alguns momentos do estágio.

O estágio I foi no ensino fundamental.

Dei praticamente passo a passo do que eles tinham que fazer.

O Estágio II foi no Ensino médio.

E o Estágio III poderia ser em qualquer nível, pois o objetivo era fazer uma intervenção pedagógica de acordo com a demanda da escola/professor/aluno.

Por isso, o portfólio.

### **Pesquisadora**

Entendi! :) Para finalizar nossa entrevista, você gostaria de pontuar alguma mudança que acredita ser necessária nessas disciplinas em vistas das dificuldades que você apontou anteriormente sobre os alunos e sobre a realização do seu trabalho?

### **Entrevistada**

Sim. Maior investimento no que tange a ida do professor da disciplina de estágio aos polos. Antes de começar o estágio. Ir as escolas, conversar com os alunos e professores que receberão esses estagiários.

Ter mais integração do estágio com outras disciplinas.

Na grade curricular não deixar para os últimos períodos.

Enviar a todos os polos, livros que foram sugeridos no programa analítico da disciplina. O q adianta ter exemplares na bbt se eles não vem a Viçosa?!!!!

Se lembrar de outros, eu escrevo.

### **Pesquisadora**

Ok :D

Sua participação foi muito importante. Muito obrigada pela sua atenção e por dispor do seu tempo para colaborar comigo.

Em breve os resultados dessa pesquisa serão apresentados em forma de dissertação à UFV, e você poderá ter acesso a análise desse trabalho caso tenha interesse.

Muito obrigada mesmo :)

### **Entrevistada**

Foi um prazer e espero ter contribuído. Tenho certeza q sua pesquisa irá me ajudar a refletir sobre o trabalho desenvolvido, como também aos futuros professores que ministrarem a disciplina de estágio.

Avise-me quando a dissertação for concluída. Boa sorte!!!



### **Pesquisadora**

Obrigada :) Espero que contribua mesmo.

Pode deixar que eu aviso

Um abraço



## **ANEXOS**

**Licenciatura em matemática (à distância)****ATUAÇÃO**

A proposta que ora se apresenta de Licenciatura em Matemática da UFV, modalidade a Distância, visa diplomar professores da Educação Básica que atuam na disciplina de matemática, sem a devida habilitação. Ela está baseada no fato de que o ensino a distância exige metodologias diferenciadas com relação ao desenvolvimento do curso e ao atendimento dos estudantes.

**Reconhecimento:** -

**SEQUÊNCIA SUGERIDA****Legenda**

<b>CHT</b>	Carga horária teórica
<b>PCC</b>	Prática como componente curricular
<b>AACC</b>	Atividades acadêmico-científico-culturais
<b>ECS</b>	Estágio supervisionado

Disciplinas	CHT <sup>1</sup>	PCC <sup>2</sup>	AACC <sup>3</sup>	ECS <sup>4</sup>	CRÉDITOS
<b>Primeiro Período</b>					
Introdução à EAD	30				02
Informática e Matemática na EAD	60				04
Fundamentos de Matemática I	60	30			06
<b>TOTAL</b>	<b>150</b>	<b>30</b>			<b>12</b>
<b>Segundo Período</b>					
Tópicos em Educação Especial	30				02
Geometria Analítica	60	15			05
Fundamentos de Matemática II	60	15			05
Prática de leitura e produção de textos	60				04
<b>TOTAL</b>	<b>210</b>	<b>30</b>			<b>16</b>
<b>Terceiro Período</b>					
Introdução a Ciências Sociais	60				04

15/09/2016

## DMA - Departamento de Matemática

Cálculo Diferencial e Integral I	75				05
Fundamentos de Geometria	60	30			06
Introdução à Lógica Matemática	30	15			03
<b>TOTAL</b>	<b>225</b>	<b>45</b>			<b>18</b>
<b>Quarto Período</b>					
Psicologia da Educação	60				04
Cálculo Diferencial e Integral II	75				05
Introdução à Álgebra Linear	60	15			05
Fundamentos de Física I	60				04
Carga Horária para Formação Livre			30		02
<b>TOTAL</b>	<b>255</b>	<b>15</b>	<b>30</b>		<b>20</b>
<b>Quinto Período</b>					
Cálculo Diferencial e Integral III	75				05
Metodologia do Ensino	60	15			05
Fundamentos de Física II	60				04
MAT 250 - Geometria Espacial	60	30			06
Informática no Ensino de Matemática	60	30			06
<b>TOTAL</b>	<b>315</b>	<b>75</b>			<b>26</b>
<b>Sexto Período</b>					
Políticas Educacionais	60				04
Metodologia da Pesquisa	30				02
Estatística I	60				04
Cálculo Numérico	60				04
Epistemologia e Educação Matemática	15	45			04
Educação e Cidadania	30				02
<b>TOTAL</b>	<b>255</b>	<b>45</b>			<b>20</b>

15/09/2016

DMA - Departamento de Matemática

Sétimo Período					
Ensino por Projetos	60	30			06
Laboratório de Matemática		60			04
Introdução as Equações Diferenciais Ordinárias	60				04
Carga Horária para Formação Livre			30		02
Estágio Supervisionado I				120	08
<b>TOTAL</b>	<b>120</b>	<b>90</b>	<b>30</b>	<b>120</b>	<b>24</b>
Oitavo Período					
História da Matemática	30	30			04
Fundamentos de Álgebra	75				05
Libras	45				03
Matemática Financeira I	60	15			05
Estágio Supervisionado II				90	06
<b>TOTAL</b>	<b>210</b>	<b>45</b>		<b>90</b>	<b>23</b>
Nono Período					
Seminário de Ensino		30			02
Fundamentos de Análise	75				05
Carga Horária para Formação Livre			30		02
Estágio Supervisionado III				195	13
<b>TOTAL</b>	<b>75</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>195</b>	<b>22</b>
<b>SOMA TOTAL</b>	<b>1.815</b>	<b>405</b>	<b>90</b>	<b>405</b>	<b>181</b>

2004/2016 - DMA/UFV