



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ÁGATA LAISA LAREMBERG ALVES CAVALCANTI**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES  
DOCENTES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFPI**

TERESINA – PI

2016

ÁGATA LAISA LAREMBERG ALVES CAVALCANTI

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES  
DOCENTES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFPI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Dra. Antonia Dalva França Carvalho

Co-orientadora: Dra. Ana Beatriz Sousa Gomes

TERESINA – PI

2016

FICHA CATALOGRÁFICA  
Universidade Federal do Piauí  
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação  
Serviço de Processamento Técnico

C376e Cavalcanti, Ágata Laisa Laremborg Alves  
O Estágio supervisionado e a construção dos saberes  
docentes no âmbito da educação a distância da UFPI / Ágata  
Laisa Laremborg Alves Cavalcanti. – 2016.  
152 f. : il.

Cópia de computador (*printout*).

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade  
Federal do Piauí, Teresina, 2016.

Orientação: Prof. Dra. Antonia Dalva França Carvalho

1. Estágio Supervisionado. 2. Educação a Distância.  
3. Saberes Docentes. I. Título.

CDD 370.733

# **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA DA UFPI**

ÁGATA LAISA LAREMBERG ALVES CAVALCANTI

Teresina-PI, 22 de dezembro de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Antonia Dalva França Carvalho – PPGEd/UFPI  
(Presidente)

---

Profa. Dr<sup>a</sup>. Maria da Glória Carvalho Moura – PPGEd/UFPI  
(Examinadora Interna)

---

Prof. Dr. Armstrong Miranda Evangelista – PPGGEO/UFPI  
(Examinador Externo)

A Cristo,

Que sempre nos conduz e que se faz presente em cada momento de nossas vidas.

A minha família: meu esposo Francisco Hesdreson, a minha filha Eloá, aos meus pais Ricardo e Agda, meu irmão Robson e Madrinha Cleide, que sempre me apoiaram e estão ao meu lado nesta caminhada. A minha orientadora Profa. Antonia Dalva, pelos ensinamentos e apoio ao longo da minha vida acadêmica.

Amo imensamente.

DEDICO

## AGRADECIMENTOS

O Senhor fez em mim, maravilhas. Santo é seu nome!

A Deus Pai pelo seu infinito AMOR, por me ouvir nos momentos de aflições e pelas imensas alegrias e bênçãos que tenho recebido. A minha virgem Mãe Santíssima, por me iluminar e fortalecer a cada dia.

Ao meu esposo Francisco Hesdreson, por esta ao meu lado, a cada passo dessa caminhada. Que compartilhou comigo, dias e noites, as minhas dificuldades e vitórias Obrigada por seu amor, carinho, apoio, compreensão, incentivo, paciência. Por me dá o maior presente de nossas vidas, nossa filha Eloá, que vem para nos encher de alegrias. Te amo meu amor.

A minha família, meus pais Agda e Ricardo, meu irmão Robson e minha madrinha Cleide, pelo incentivo, amor, compreensão, por priorizarem sempre a nossa educação. Pelo apoio de todos os dias, preocupação e dedicação. Meu alicerce. Amo vocês.

À minha querida orientadora, Profa. Dr<sup>a</sup>. Antonia Dalva França Carvalho, pelo exemplo que representa em minha vida, por acreditar em mim, como pessoa e profissional. Agradeço por cada momento compartilhado ao seu lado, ao longo desses 8 anos, pelas oportunidades, orientações, conversas e puxões de orelha também. Agradeço por tudo aquilo que trouxe para minha vida, importantes contribuições, para meu crescimento como profissional, professora, pesquisadora e pessoal. A senhora, todo meu amor e carinho.

A minha querida co-orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Beatriz Sousa Gomes, pelo incentivo e apoio sempre. Por sua delicadeza e gentileza, sempre disponível a ajudar.

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) por me oportunizar momentos de eternas aprendizagens significativas, pelas convivências que tive ao longo desses sete anos de formação para vida toda.

A toda equipe do Centro de Educação a Distância (CEAD/UFPI), pelo acolhimento, atenção, paciência e disponibilidade em ajudar no desenvolvimento desta pesquisa. Em especial, ao Prof. Dr. Gildásio Guedes Fernandes, coordenado do centro e, também, a equipe de gestão, representada pela Liana e Cristian.

A equipe dos cursos de licenciatura a distância, pela receptividade ao nos receber durante a pesquisa, em especial, aos cursos de Ciências Biológicas, Filosofia, Matemática e Pedagogia.

Aos meus queridos participantes da pesquisa, coordenadores (as) de Estágio, professores (as) das disciplinas e alunos estagiários, que abraçaram esta pesquisa com amor, que se disponibilizaram a participar, acreditando na contribuição desta pesquisa para formação dos nossos professores.

Ao NIPEPP, minha família de pesquisa, ao qual compartilho saberes, conhecimentos, alegrias. Em especial, Suely, Jucyelle, Luana, Marcus, Helena, Josélia, que representam nossa família NIPEPP.

Ao OBEDUC/UFPI por me proporcionar a iniciação na pesquisa, através das produtivas reuniões com discussões teórico-metodológicas.

As minhas pequenas grandes amigas, Suely e Jucyelle, que não tenho palavras para agradecer todo apoio e carinho que tem por mim. Que compartilham comigo as dificuldades, as alegrias, que me dão força, me fazem rir, me ajudaram e ajudam sempre.

A 25ª Turma de Mestrado da UFPI, em que compartilhamos juntas nossas primeiras experiências e angústias como mestrandas. Em especial, as minhas lindas amigas Marlene (que me acolheu, minha mãe também), que na sua simplicidade e amor, alegra nossos dias, por mais difíceis que sejam. E a Celene, que é aquela pessoa que sempre está pronta pra ajudar, que me socorre. Tenho grande amor e admiração por vocês, por tudo que representam em minha vida.

A CAPES e ao CNPq, órgãos que financiaram minha formação enquanto pesquisadora, durante todos esses anos.

Aos professores que fizeram parte da minha formação inicial, pelo exemplo e preocupação, em especial: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Gardene Maria Sousa, Profa. Ms. Márcia Cristiane Elói S. Ataíde e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lúcia da Silva Fontes, que acreditam no meu potencial.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação que me acompanharam e fomentaram em mim através de suas práticas o desejo pela pesquisa e pelo exemplo e preocupação em nossa formação acadêmica, em especial: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Antonia Dalva França Carvalho, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Bárbara Maria Macêdo Mendes, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmen Lúcia Cabral de Oliveira, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria do Amparo Borges Ferro, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Neide Cavalcante Guedes.

Aos funcionários e a coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED).

Aos professores da Banca Examinadora da Defesa: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Antonia Dalva França Carvalho (minha querida orientadora), Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria da Glória Carvalho Moura, Prof. Dr. Armstrong Miranda Evangelista, Prof. Dr. Luis Carlos Sales e Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Isabel Maria Sabino de Farias, pela honra de participar desse momento de conclusão do Mestrado em Educação.

E ainda, aos professores que fizeram parte da Banca Examinadora de Qualificação: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Antonia Dalva França Carvalho, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Josânia Lima Portella Carvahêdo, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Lucia Helena Bezerra Ferreira e aos professores suplentes Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carmem Lucia de Oliveira Cabral e Prof. Dr. Armstrong Miranda Evangelista. Agradeço pelas grandes contribuições.

A todas as pessoas que de maneira indireta contribuíram para a realização deste trabalho e a todos que acreditam na educação!

Muito obrigada!

## RESUMO

O Estágio, sob a forma supervisionada, consiste numa importante fase da vida acadêmica, sendo um momento de integração entre a universidade, a escola e a comunidade. Assim, o licenciando começa a inserir no campo de atuação profissional e a construir sua prática. Nesse contexto, o presente trabalho partiu da seguinte questão problema: Como ocorre o Estágio Supervisionado na formação do licenciando na modalidade a distância e quais suas implicações na construção dos saberes docentes? Nesse sentido, tem como objetivo geral compreender como ocorre o Estágio Supervisionado na formação do licenciando na modalidade a distância e suas implicações na construção dos saberes docentes. O aporte teórico da pesquisa está estruturado sob a luz das concepções de Pimenta (2014), Lei n. 11.788/2008, Carvalho (2007), Pimenta e Lima (2004), Tardif (2002), Nóvoa (1992), Piconez (1991), que abordam sobre o Estágio Supervisionado, os saberes e a formação docente. Acerca da Educação a Distância, utilizamos Moran (2007), Lévy (1999), Chaves (1999), além das legislações vigentes como a LDB n. 9.394/1996 e o Decreto n. 5.622/2005. O panorama metodológico da pesquisa tem como aporte as concepções de Gil (2010), Michel (2009) e Bogdan e Biklen (1994). A pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem etnometodológica (COULON, 1995). O *locus* da pesquisa foi o Centro de Educação Aberta e a Distância da UFPI (CEAD/UFPI), tendo como cursos investigados: Ciências Biológicas, Filosofia, Matemática e Pedagogia, ambos vinculados ao centro. Os participantes da pesquisa compreendem os coordenadores de Estágio, os professores da disciplina de Estágio, professores-tutores e alunos estagiários dos referidos cursos, totalizando 14 (quatorze) participantes. Para a coleta de dados, utilizamos entrevistas e questionários, aplicados aos participantes. Os dados foram organizados, categorizados e analisados com base na análise de conteúdo proposto por Bardin (1977) e interpretados através do método hermenêutico-interpretativo proposto por Minayo (2006). Os resultados, de um lado, apontam que os saberes adquiridos ao longo do Estágio abrangem aqueles que permeiam o universo da sala de aula, ou seja, envolve o saber fazer, na dimensão dos saberes pedagógicos. Revelam, também, as dificuldades para a realização dos Estágios como o distanciamento entre professor e aluno, a escassez de escolas nas cidades do interior do Estado, além de problemas de Internet. Por outro lado, evidenciam, as possibilidades de otimização desse Estágio, como a contratação de professores-tutores exclusivos para disciplina relativa ao Estágio, o acompanhamento do aluno pelo professor da disciplina e capacitação dos professores-tutores, dentre outras. As discussões propostas no presente estudo ampliam a compreensão acerca do Estágio Supervisionado como campo epistemológico constitutivo da construção dos saberes e da identidade docente no contexto específico: a educação a distância.

**Palavras-Chave:** Estágio Supervisionado. Educação a Distância. Formação docente. Saberes docentes.



## ABSTRACT

The Supervised Internship constitutes an important phase of the academic life, being a moment of integration between the university, school and community. Thus, during the internship the licentiate begins to enter the professional career and gets practice. In this context, the present study has as a starting point the following problem: How does the Supervised Internship occur on the formation of the distance learning licentiate and what are its implications in the construction of teacher's knowledge? The study aims to understand how the Supervised Internship occurs on the formation of the distance learning licentiate and its implications in the construction of teacher's knowledge. The theoretical contribution to this research is structured in the light of the concepts from Pimenta (2014), Law n. (2002), Tardif (2002), Nóvoa (1992), Piconez (1991), which discuss about the Supervised Internship, the knowledge and the teacher's training. About Distance Education, it was used, as references, Moran (2007), Lévy (1999), Chaves (1999), and the current legislation such as the LDB n. 9,394/1996 and the Decree n. 5.622/2005. The methodological panorama of the research has as contribution the conceptions from Gil (2010), Michel (2009) and Bogdan and Biklen (1994). The research is characterized as a qualitative study, with an ethnomethodological approach (COULON, 1995). The Centro de Educação Aberta e a Distância at UFPI (CEAD/UFPI) was chose as locus to the research, and the subjects investigated were: Biological Sciences, Philosophy, Mathematics and Pedagogy. A total of 14 (fourteen) participants participated on the research, including the Stage coordinators, the teachers of the Supervised Internship subject, the teacher-students and the trainees of the related courses. For data collection, we used interviews and questionnaires, which were applied to the participants. The data were organized, categorized and analyzed based on the content analysis method proposed by Bardin (1977), and interpreted by using the hermeneutic-interpretative method proposed by Minayo (2006). The results indicate that the knowledge acquired during the Internship includes those that permeate the universe of the classroom, in other words, it involves the acquisition of knowledge in the pedagogical dimension. The results also reveal the difficulties faced by the student to do internships such as the distance between the professor and the student, the shortage of schools in the inner cities of the State, as well as Internet problems. On the other hand, the results highlight possibilities of optimization the Internships, which include: the hiring of exclusive tutor-professors for the subjects related to the internship, the follow-up of the student by the professor, the tutor's training, among others. The discussions proposed on the present study increase the understanding about the Supervised Internship as an epistemological field constitutive of the construction of knowledge and teaching identity in the specific context: distance education.

**Keywords:** Supervised internship. Distance Education. Teacher's training. Teacher's knowledge.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEAD	Centro de Educação Aberta e a Distância
CEO	Coordenação de Estágio Obrigatório
CEPEX	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
EaD	Educação a Distância
PPP	Projeto Político Pedagógico
UFPI	Universidade Federal do Piauí

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Fotografia do prédio do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), da Universidade Federal do Piauí .....	30
Figura 2	Organograma da Equipe do CEAD/UFPI.....	32
Figura 3	Cursos de Licenciatura da EaD, objetos de estudo da pesquisa.....	33
Figura 4	Categorias de análise da pesquisa.....	42
Figura 5	Organização das categorias da pesquisa, discriminando as subcategorias de análise.....	43
Figura 6	Etapas do Estágio Supervisionado desenvolvido nos Cursos de Licenciatura da UFPI.....	79
Figura 7	Objetivos do Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Licenciatura do CEAD/UFPI.....	81
Figura 8	Tela de Acesso da Plataforma SIGAA, da UFPI.....	84
Figura 9	Subcategorias de análises da categoria 1.....	94
Figura 10	Estágio Supervisionado na concepção dos coordenadores de Estágio dos cursos de licenciatura investigados do CEAD/UFPI.....	97
Figura 11	Estágio Supervisionado na concepção dos professores da disciplina de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura investigados do CEAD/UFPI.....	99
Figura 12	Estágio Supervisionado na concepção dos alunos estagiários da disciplina de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura investigados do CEAD/UFPI.....	100
Figura 13	Estágio Supervisionado na concepção dos participantes da pesquisa.....	102
Figura 14	Subcategoria de análise, da categoria 2.....	108
Figura 15	Saberes mobilizados pelos alunos estagiários, apontados pelos participantes da pesquisa no desenvolvimento do Estágio Supervisionado.....	114
Figura 16	Subcategoria de análise, da categoria 3.....	115
Gráfico 1	Número de Alunos matriculados nos cursos do CEAD/UFPI, no período de 2015.2.....	32
Gráfico 2	Distribuição do Número de Matrículas em Cursos de Licenciatura, por Modalidade de Ensino – 2014.....	59
Quadro 1	Estrutura física do CEAD/UFPI.....	30
Quadro 2	Cursos de graduação, licenciaturas e bacharelados, ofertados pelo CEAD/UFPI.....	31
Quadro 3	Cursos de Licenciatura do CEAD/UFPI.....	76
Quadro 4	Levantamento das dificuldades encontradas e soluções adotadas para a realização dos Estágios Supervisionados na visão dos participantes da pesquisa.....	103

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Participantes da pesquisa.....	34
Tabela 2	Perfil dos Coordenadores de Estágio participantes da pesquisa.....	35
Tabela 3	Perfil dos Professores da disciplina de Estágio Supervisionado do CEAD/UFPI, participantes da pesquisa.....	36
Tabela 4	Perfil dos alunos estagiários dos cursos de licenciatura do CEAD/UFPI, participantes da pesquisa .....	37
Tabela 5	Perfil dos tutores responsáveis pela disciplina de Estágio dos cursos de Licenciatura do CEAD/UFPI, participantes da pesquisa.....	38
Tabela 6	Natureza das atividades realizadas no Estágio Supervisionado, nos cursos de licenciatura do CEAD/UFPI.....	88

Ajuda-nos a compreensão do Estágio Supervisionado a metáfora da árvore, cujas raízes representam a fundamentação teórica estudada, o tronco simboliza a pesquisa, os galhos e as folhas são as atividades desenvolvidas e os frutos representam os registros reflexivos realizados pelos estagiários. (MARIA SOCORRO LUCENA LIMA, 2009).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>1 PANORAMA METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....	22
1.1 Caracterizando a pesquisa: natureza e abordagem.....	24
1.2 A Base epistemológica do estudo.....	26
1.3 <i>Lócus</i> da pesquisa.....	29
1.4 Participantes da pesquisa: delineando perfis.....	33
1.5 Procedimentos de geração de dados.....	39
1.6 Metodologia de análise dos dados.....	41
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>2 ALÉM DO TEMPO E ESPAÇO: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE</b> .....	46
2.1 Um breve histórico da Educação a Distância no Brasil e no Mundo.....	49
2.2 O arcabouço legal da Educação à Distância no Brasil.....	55
2.3 O Sistema Universidade Aberta no Brasil (UAB) e a consolidação do Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD) na UFPI.....	57
2.4 O cenário atual brasileiro da Educação a Distância.....	58
<b>CAPÍTULO 3</b>	
<b>3 TRILHANDO OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b> .....	60
3.1 As bases legais do Estágio supervisionado.....	63
3.2 Discutindo a relação teoria e prática.....	66
3.3 Os saberes da docência: a construção da identidade do professor.....	69
3.3.1 Os saberes necessários à docência.....	71
<b>CAPÍTULO 4</b>	
<b>4 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA DA UFPI</b> .....	75
4.1 O Estágio Supervisionado Obrigatório nos cursos de licenciatura da UFPI.....	77
4.2 O Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Filosofia, Matemática e Pedagogia do CEAD/UFPI.....	80
4.2.1 Organização administrativa dos Estágios na EaD.....	82
4.2.2 O campo de Estágio.....	85
4.2.3 Natureza das atividades realizadas nos Estágios dos cursos de licenciatura do CEAD/UFPI .....	87
<b>CAPÍTULO 5</b>	
<b>5 AS VOZES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CEAD/UFPI</b> .....	92
5.1 O Estágio Supervisionado no CEAD/UFPI.....	94
5.1.1 Concepção de Estágio Supervisionado.....	94
5.1.2 Dificuldades encontradas na realização do Estágio supervisionado.....	102
5.2 A construção dos saberes no Estágio supervisionado.....	108
5.3 Estágio supervisionado e a formação docente.....	115
5.3.1 Propostas para otimização do Estágio na formação de professores do CEAD/UFPI.....	115
<b>REFLEXÕES FINAIS</b> .....	122

<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128
<b>APÊNDICES</b> .....	139
<b>APÊNDICE A</b> Questionário e roteiro da entrevista do Coordenador de Estágio da EAD.....	140
<b>APÊNDICE B</b> Questionário e roteiro da entrevista do professor da disciplina de Estágio da EAD.....	143
<b>APÊNDICE C</b> Questionário e roteiro da entrevista do aluno estagiário do curso de licenciatura da EAD.....	146
<b>APÊNDICE D</b> Questionário e roteiro do professor tutor de Estágio do curso de licenciatura da EAD.....	149



## **INTRODUÇÃO**



## INTRODUÇÃO

---

Enquanto ensino, continuo buscando, repercurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.32)

Fazendo uso das palavras de Paulo Freire, que afirma que a pesquisa é a ferramenta pela qual conhecemos o novo e nos conhecemos, iniciamos essa discussão. Nesse sentido, pesquisar sobre a temática da formação de professores abrange grandes discussões no cenário educativo, principalmente quando entendemos onde essa formação é realizada, que é na própria sociedade. Por isso, "o exercício de formar professores pode levar a desvelar e refletir sobre as possibilidades e limitações de cada perspectiva ou tendência, nos mais diferentes aspectos dessa formação" (DE OLIVEIRA, 2011, p.47).

Nesse contexto da formação docente e, principalmente, tendo como foco a Educação a Distância (EaD), como modalidade de ensino, calorosas discussões são geradas, por um lado em defesa desse modelo de formação, mas por outro, alvo de diversas críticas. Com o avanço das tecnologias digitais e a disseminação da Internet, a EaD ganhou um novo impulso a partir da década de 1990, possibilitando uma maior acessibilidade as informações, na solução de problemas relacionados com a democratização da educação, tanto na formação inicial, quanto na formação continuada dos profissionais de diversas áreas (PRADO; ALMEIDA, 2009).

E com a crescente procura por cursos de licenciatura nesta modalidade de ensino faz-se necessário voltar nosso olhar para essa temática, da formação docente na EaD. Logo, a formação na modalidade a distância acontece por meio da interação que há entre professores e alunos e vice-versa, tendo o ambiente virtual como espaço e aprendizagem e de troca de experiências. Essa interação favorece "o desenvolvimento do aprender fazendo na interlocução com o outro, voltado para a busca de novas possibilidades de atuação na realidade da escola" (PRADO; ALMEIDA, 2009, p. 73).

Machado (2009) chama atenção para uso das tecnologias, pois é através delas que ocorre a troca de saberes entre alunos e professores na EaD, incentivando a construção autônoma do conhecimento a medida que as atividades são desenvolvidas.

O último Censo da Educação Superior – 2014 nos mostra que a busca por cursos de formação de nível superior e, principalmente, de licenciaturas a distância cresceu nos últimos anos, apresentando a necessidade de dialogarmos sobre esse tema, no que tange a formação inicial docente, uma vez que, a educação possui um importante papel na formação humana e, principalmente, na constituição de homem crítico e autônomo.

Assim, a procura por cursos de licenciatura, na modalidade a distância vem crescendo desde 2003, atingindo aproximadamente 1,34 milhões de estudantes matriculados, o que representa cerca de 17,1% das matrículas da educação superior. Entre os anos de 2013 e 2014, o aumento foi 16,3%, nesta modalidade (BRASIL, 2015a).

Nesse contexto, tomando como base essa demanda e o aumento dos ingressos em cursos de licenciaturas à distância, percebemos a necessidade de desenvolver mais pesquisas acerca da formação a distância no cenário atual, em meio a um crescimento acelerado do uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no campo educacional (MACHADO, 2009). Assim, nossos olhares voltam-se para a formação docente a distância, em meio ao cenário formativo em que acontece esse processo.

Como a modalidade a distância ainda traz muitos questionamentos, quanto ao processo formativo, Levy (1999, p. 12) recomenda “que permaneçamos abertos, benevolentes, receptivos em relação à novidade”. Ou seja, é preciso compreender as mudanças que ocorrem na rede de comunicação e sua contribuição para a vida social e cultural, na perspectiva de uma formação humanista, para a construção das novas tecnologias nesse cenário educativo.

As discussões sobre essa temática nos despertou o interesse, especialmente, pela questão do Estágio Supervisionado na modalidade a distância, por ser ainda um tema pouco explorando na conjuntura educacional, colaborando para a discussão sobre a formação da identidade docente. Conforme apresenta Giusta e Franco (2003, p.26), na Educação a Distância (EaD) os “[...] professores e alunos se envolvem em situações de ensino/aprendizagem, em espaços e tempos que não compartilham fisicamente, utilizando-se da mediação propiciada por diferentes tecnologias, principalmente pelas tecnologias digitais”.

Este constitui o grande desafio da formação docente. Por esta razão, estabelece um elo entre o que se teorizou e a realidade do chão de sala de aula. Nessa perspectiva, Nóvoa (1992) afirma que a formação deve propiciar uma perspectiva crítico-reflexiva, na busca pela autonomia, tanto no pensar quanto no agir. Para isso, requer um grande investimento pessoal e criativo, na construção da sua identidade profissional. Dessa forma, é preciso considerar que somos sujeitos capazes de criar e recriar nossa prática, através das relações que mantemos com o mundo físico e social. É nesse movimento interativo e dinâmico, que ocorre as trocas

de experiências, a partilha de saberes numa formação mútua, pois a educação, conforme idealiza Freire (1996) é sempre uma possibilidade de humanização, papel que o professor esta sempre desempenhando.

Nesse sentido, uma unidade de referência que deve perpassar a formação docente é a intrínseca relação teoria e prática. Muitas vezes constitui o cerne das discussões nesse campo, numa constante busca de superação de uma formação voltada para a transmissão de conteúdos e execução de teorias concebidas externamente a sua própria prática (DE OLIVEIRA, 2011). Mas, geralmente, é somente durante o Estágio que o aluno começa a criar sua prática, possibilitando aliar o conhecimento teórico com a prática em sala de aula.

Daí, o Estágio surge como um importante momento da formação, que aproxima o universo da escola com o contexto da sala de aula no Ensino Superior (CARVALHO, 2012). No Estágio há uma articulação entre os estudos teóricos realizados na academia e a realidade vivenciada na prática, que fomenta no professor o desenvolvimento de habilidades e competências da docência.

A Lei n. 9394/96, que trata das Diretrizes de Bases da Educação, no *caput* do Art. 80 normatiza a oferta da EaD, atribuindo ao Poder Público a responsabilidade de incentivar seu desenvolvimento (BRASIL, 1996). No entanto, o Decreto n. 5.622/05 que regulamenta o referido artigo, dispõe sobre essa modalidade de ensino, em que a "[...] mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação" (BRASIL, 2005, p.01).

O Estágio, sob a forma supervisionada, consiste numa importante fase da vida acadêmica, caracterizando-se como um dos momentos de integração entre a universidade, a escola e a comunidade. Momento em que o licenciando começa a inserir-se no campo de atuação profissional.

No âmbito da EaD não é diferente. O Estágio Supervisionado está presente no currículo das diversas licenciaturas nesta modalidade de ensino, uma vez que possui o importante papel de integrar a teoria e a prática, em situações reais da prática pedagógica, sob a coordenação e supervisão da Instituição de Ensino.

Assim, Prado e Almeida (2009) afirmam que, o processo de formação na modalidade a distância parte das interações estabelecidas entre o professor e os alunos, através do ambiente virtual. Esse contexto possibilita ao aluno, a troca de experiências, relatos de sucessos, dificuldades, que possam existir no momento da prática, em que o aluno aprende fazendo, em contato com a realidade escolar, proporcionada pelo Estágio.

Dessa forma, reconhecendo a importância do Estágio Supervisionado na construção da identidade docente, na modalidade EaD, nos questionamos: Como ocorre o Estágio Supervisionado na formação do licenciando na modalidade a distância e quais suas implicações na construção dos saberes docentes?

Levados por este questionamento, o presente trabalho tem como objetivo geral compreender como ocorre o Estágio Supervisionado na formação do licenciando na modalidade a distância e quais suas implicações na construção dos saberes docentes.

Para alcançarmos este objetivo estabelecemos como objetivos específicos: descrever a operacionalização e sistematização do Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura a distância; caracterizar o Estágio Supervisionado na formação docente no contexto do CEAD/UFPI; identificar as concepções de Estágio dos alunos em formação, professores da disciplina, professor-tutor e coordenador de Estágio Supervisionado na modalidade a distância no CEAD/UFPI e delinear os saberes desenvolvidos pelos alunos durante o Estágio Supervisionado da EaD.

A proposta deste estudo aflorou a partir de pesquisas desenvolvidas no âmbito do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Educação e Epistemologia da Prática Profissional (NIPEEPP/UFPI), e através da participação no Observatório da Educação (OBEDUC/UFPI), entre os anos de 2013 e 2015. As pesquisas realizadas no âmbito do núcleo envolvem a formação docente, tanto inicial, quanto continuada, através de estudos sobre a epistemologia da prática profissional, que permearam a temática do Estágio Supervisionado.

Além disso, as experiências trazidas pela realização do Estágio na graduação, no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, na modalidade presencial da UFPI, nos instigaram a investigar sobre esta etapa da formação de professores, tendo em vista, as dificuldades que o aluno enfrenta para realização desse Estágio, os medos, incertezas, à falta de um professor orientador presente para o acompanhamento, que passe segurança e informações ao aluno nesse momento. Se na modalidade presencial encontramos esses desafios, na modalidade à distância eles tendem a serem maiores, devido ao modelo de ensino utilizado.

Portanto, o trabalho é de extrema relevância para a formação docente, pois aborda questionamentos que envolvem o Estágio Supervisionado no campo da EaD, modalidade de ensino que possui suas peculiaridades e que difere da modalidade presencial em conceitos, forma de execução e organização.

Considerando a necessidade de organização dos procedimentos de investigação, a metodologia proposta é de natureza qualitativa (GIL, 2010; MICHEL, 2009 e BOGDAN; BIKLEN, 1994), com abordagem do tipo etnometodológica, proposta por Coulon (1995).

Acreditamos que apenas dados quantitativos não seriam suficientes para contemplar a complexidade que envolve a formação de professores e o contexto do Estágio Supervisionado, uma vez que buscamos compreender como este ocorre no âmbito da EaD.

Sobre os procedimentos de geração de dados utilizados na pesquisa optamos pela entrevista e o uso de questionários. O *lócus* da pesquisa foi o Centro de Educação a Distância da UFPI (CEAD/UFPI), localizado no centro da cidade de Teresina-PI. Os cursos de licenciatura a distância escolhidos para esta investigação foram: Ciências Biológicas, Filosofia, Matemática e Pedagogia vinculados ao CEAD/UFPI. Quanto aos participantes da pesquisa, compreendem os coordenadores de Estágio, os professores da disciplina de Estágio, os professores-tutores e alunos estagiários dos referidos cursos, totalizando 14 (doze) participantes.

Acerca da metodologia de análises dos dados empíricos gerados, realizamos a organização e sistematização dos dados, na busca de respostas às questões propostas do estudo através da análise de conteúdo proposto por Bardin (1977). Para a interpretação e compreensão desses dados, tomamos como pano de fundo a hermenêutica proposta por Minayo (2006) e Stein (2015), que compreende a arte de interpretar toda forma de expressão humana, através da aproximação da realidade dos autores envolvidos e na busca da compreensão e sentido dos relatos dos participantes da pesquisa.

Neste sentido, para alcançar os objetivos desta pesquisa, o trabalho está organizado da seguinte forma, conforme descrevemos a seguir.

Na Introdução tecemos uma contextualização do problema da pesquisa, delineando os objetivos da pesquisa e a base epistemológica do estudo. Além disso, apresentamos o percurso metodológico utilizado para o desenvolvimento desta pesquisa, no que diz respeito à natureza e abordagem da pesquisa, com a descrição do *lócus* da pesquisa, bem como o perfil dos participantes, os procedimentos de coleta de dados e a metodologia de análise dos dados, em que trazemos a organização e categorização dos dados para a análise.

No Capítulo 1, Panorama Metodológico da Pesquisa, apresentamos uma visão do percurso metodológico da pesquisa, abrangendo a natureza e abordagem da pesquisa, a base epistemológica que fundamenta esse estudo, o *lócus* e participantes da pesquisa, os procedimentos de geração e análise dos dados.

O Capítulo 2, Além do tempo e espaço: a educação a distância na contemporaneidade, discorreremos sobre a educação a distância como modalidade de ensino, trazendo um breve histórico de sua expansão no Brasil e no mundo, as legislações que norteiam a EaD no Brasil. Além disso, apresentamos algumas considerações sobre o Sistema Universidade Aberta no

Brasil (UAB) e a consolidação do Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD) na UFPI, com o foco no cenário atual brasileiro da EaD e no uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na educação.

Ao longo do Capítulo 3, Trilhando os caminhos da docência: o Estágio Supervisionado explicita algumas considerações acerca do Estágio Supervisionado como componente essencial para a formação do ser professor. Além das bases legais que regem o Estágio Supervisionado, o capítulo abrange uma discussão sobre a relação teoria e prática, os saberes necessários a docência, na construção da identidade do futuro professor.

O Capítulo 4, O Estágio Supervisionado na formação de professores no Centro de Educação Aberta e a Distância da UFPI, tem como objetivo discutir acerca do Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura, segundo consta na Resolução CEPEX n.177/2012/UFPI, com o foco na modalidade a distância. Os cursos de licenciatura investigados compreendem: Ciências Biológicas, Filosofia, Matemática e Pedagogia. Assim, caracterizamos os Estágios desenvolvidos nesses cursos de formação de professores na EaD, conforme nos revela os seus respectivos PPPs e através do relato dos pesquisados.

O Capítulo 5, As vozes do Estágio Supervisionado no CEAD/UFPI, apresentamos as análises obtidas nas entrevistas dos participantes da pesquisa e suas três categoriais: o Estágio Supervisionado na EaD, que discute a concepção de Estágio Supervisionado dos pesquisados e as dificuldades encontradas na realização do Estágio; a construção dos saberes no Estágio Supervisionado, que trata dos saberes desenvolvidos pelos alunos no Estágio Supervisionado; e o Estágio Supervisionado na formação docente, que aborda sobre as propostas para otimização do Estágio na formação de professores do CEAD/UFPI.

Nas Reflexões Finais tecemos algumas considerações sobre os achados da pesquisa, trazendo reflexões sobre as principais questões levantadas nas análises dos relatos dos participantes investigados.

E por fim, nos Apêndices constam os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, tais como: os questionários e os roteiros de entrevistas dos coordenadores de Estágio, dos professores da disciplina de Estágio e dos alunos estagiários participantes da pesquisa.

As discussões e reflexões propostas aqui surgem como contribuição para uma compreensão maior acerca da formação do professor na EaD, do Estágio Supervisionado e da importância dessa etapa para a construção da prática profissional e para construção da identidade docente.

Para tanto, delineamos o panorama metodológico da pesquisa, enfatizando a base epistemológica do estudo, lócus e participantes da pesquisa, procedimentos de coleta dos dados, metodologia de análise dos dados, descritos a seguir, no Capítulo 1.



**CAPÍTULO 1**  
**PANORAMA METODOLÓGICO DA PESQUISA**



## CAPÍTULO 1

---

### PANORAMA METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. (FREIRE, 2001, p. 40)

Tomando como pano de fundo o pensamento de Freire (2001), quando diz que é experimentando que nos fazemos, entendemos que toda investigação passa por um processo de construção e experimentação. Ou seja, ninguém nasce feito, não há pesquisa que nasça pronta. Por isso, os caminhos que trilhamos ao longo da pesquisa são essenciais para seu desenvolvimento. E para isso, é essencial definirmos as bases metodológicas, que norteiam todo esse processo de investigação.

Segundo Oliveira (2012), a metodologia de pesquisa é um processo que abrange desde a escolha do tema de pesquisa até a análise e interpretação dos dados. Portanto, a metodologia envolve um conjunto de métodos e técnicas, que visem a produção de novos conhecimentos, a partir de uma realidade.

Nesse contexto, seguimos o pensamento da autora, ao relacionarmos a pesquisa metaforicamente como uma imensa floresta, repleta de árvores. O pesquisador se encontra diante de diversas árvores e precisa escolher uma, para realizar um estudo mais aprofundado. Essa etapa consiste na escolha do tema. No entanto, sabemos que uma árvore contém muitas folhas e que para iniciar o estudo, é preciso escolher uma, para aprofundar os detalhes dessa. A escolha da folha torna-se, portanto, o objeto de pesquisa, um recorte em meio a totalidade. Esse percurso é essencial, pois é o início da construção metodológica da pesquisa. A partir de então, buscamos métodos, técnicas para realizar o delineamento do objeto de estudo.

Assim, após a escolha do tema, que consiste no Estágio Supervisionado no curso de formação de professores, demarcamos o objeto de estudo, para estudar apenas o Estágio na formação docente no âmbito da modalidade a distância na UFPI. Veremos adiante, o objeto de estudo foi delimitado e a investigação segue em quatro cursos de licenciatura do CEAD/UFPI: Ciências Biológicas, Filosofia, Matemática e Pedagogia.

## 1.1 Caracterizando a pesquisa: natureza e abordagem

Uma pesquisa científica consiste na descoberta da realidade, através da geração de conhecimento, fazendo uso de procedimentos metodológicos e técnicos. Neste aspecto, a pesquisa científica é considerada um procedimento intelectual, na busca por respostas e explicações, a partir de uma questão e/ou problema não resolvido. Na busca de respostas, é preciso procedimentos e técnicas, que norteiem esse caminho, através de uma metodologia que compreenda e interprete os resultados encontrados, com coerência, consistência de análise, objetividade e originalidade (MICHEL, 2009).

Nesse contexto, Gil (2008, p.43) reafirma esta concepção abordando que “[...] o objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Daí a importância da metodologia científica para obtenção de novos conhecimentos, para conhecer a realidade.

Diante disso, para tornar possível a efetivação deste estudo, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa. A escolha por esse tipo de pesquisa advém da necessidade de trabalhar com a subjetividade e intensidade dos dados obtidos. Segundo Oliveira (2012, p. 59), a pesquisa qualitativa é aquela que busca “[...] explicar em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de entrevistas ou questões abertas, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamentos”. Ou seja, é aquela que leva em consideração o ser social e seus atos, através da interpretação de suas ações a partir de uma realidade vivida e partilhada, preocupando-se com as singularidades que permeiam as relações constitutivas da realidade.

Acreditando na perspectiva de interação entre pesquisador e objeto de estudo, a investigação qualitativa é possível quando a fonte direta dos dados é o ambiente natural. Ou seja, os dados devem ser coletados *in loco* e, o pesquisador é o instrumento principal, que se insere no campo, a fim de elucidar as questões que norteiam a sua investigação. De fato, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p.48), as ações “[...] podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”.

Reconhecendo o valor deste tipo de pesquisa, e o papel do pesquisador que participa, compreende e interpreta, Michel (2009) entende, também, que a pesquisa qualitativa estabelece uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo. A este propósito, a autora afirma que esta pesquisa é fundamentada na discussão e correlação de dados, na coparticipação das situações das informações, analisadas a partir do significado que estes exercem.

Norteados pelos princípios da pesquisa qualitativa, optamos pela abordagem etnometodológica, que melhor define esta pesquisa pela busca de explicações qualitativas dos fatos sociais. A Etnometodologia, segundo Coulon (1995), é considerada uma importante corrente sociológica americana, que surge nos anos de 1960, tendo como percussor os estudos de Harold Garfinkel, sendo definida como a ciência dos etnométodos, dos procedimentos que constituem o raciocínio prático. Por isso, os estudos etnometodológicos voltam-se para as atividades práticas, quer seja eles profissionais ou não.

Tendo suas raízes na Califórnia, a Etnometodologia<sup>1</sup> foi difundida através dos estudos de Harold Garfinkel, na sua obra fundadora *Stuties in Ethnomethodology*. As duas fontes principais da obra de Garfinkel são os estudos de Talcott Parsons e Alfred Schütz, autores contemporâneos, mas com itinerários diferentes. Parsons nasceu nos Estados Unidos da América (EUA) e desenvolveu uma importante obra, que rapidamente influenciou o pensamento americano. Alfred Schütz sai de Paris para os EUA, já com 40 anos, publicando diversos artigos, até o final da sua vida; deixando a marca de suas ideias na sociologia contemporânea (COULON, 1995).

Nesse contexto, a ascensão da Etnometodologia no cenário cultural, advém da valorização da abordagem qualitativa do social, devido à importância de compreender e explicar os fatos sociais como eles acontecem no seu cotidiano. O estado prático que caracteriza a pesquisa etnometodológica, se concretiza através da descrição das situações pela fala das pessoas, que descreve e ao mesmo tempo constitui a realidade social.

[...] a etnometodologia é o estudo científico de formas de fazer comuns que os indivíduos comuns utilizam, para bem fazer suas ações cotidianas. O problema é descobrir como os atores fazem suas coisas comuns, trazer à luz do dia o modo como os atores sociais fabricam o seu social (RIVERO, 2004, p.06).

Isso significa que a Etnometodologia faz uso dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido as suas ações e realizá-las no seu cotidiano. Assim, sua proposta se constitui a partir da análise de parte de um ambiente institucional. No nosso caso, investigamos como os participantes da pesquisa desenvolvem o Estágio Supervisionado e lhe dão sentido, nos cursos de formação de professores na EaD.

---

<sup>1</sup> Segundo Coulon (1995), a Etnometodologia é mais que uma teoria constituída, sendo considerada uma perspectiva de pesquisa, uma nova postura intelectual, rompendo a com os pensamentos da sociologia tradicional. Os adeptos a essa perspectiva têm como objetivo estar mais perto das realidades correntes da vida social que os outros cientistas sociais. Por isso, é necessária uma volta à experiência, uma modificação dos métodos e técnicas de coleta de dados, além de uma reconstrução teórica (GIL, 2008).

Isso significa que, ao analisarmos o Estágio Supervisionado desenvolvido nos cursos de formação de professores, no âmbito da EaD, pelo olhar da Etnometodologia, estamos realizando uma pesquisa empírica, no qual os indivíduos dão sentido e ao mesmo tempo realizam suas ações diárias, no desenvolvimento de suas atividades práticas (COULON, 1995).

Isso foi possível através dos relatos sobre as dificuldades existentes nesta modalidade de ensino, das legislações vigentes, dos Projetos Políticos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura investigados, dos questionários e entrevistas realizados com os coordenadores de Estágio, professores da disciplina de Estágio Supervisionado, professores-tutores e alunos estagiários da EaD, pois a Etnometodologia não se limita apenas ao estudo das relações dos indivíduos, ela se estende as condições institucionais como influenciadores diretos da pesquisa. Daí a razão de nortear nosso percurso metodológico alinhando a temática e a teoria crítica, sendo esta a base epistemológica do nosso estudo.

## **1.2 Base epistemológica do estudo**

A expressão "Teoria Crítica" surge com Max Horkheimer (1895-1973) da Escola de Frankfurt, através de um texto publicado na Revista de Pesquisa Social, do Instituto de Pesquisa Social em Frankfurt, nos anos 1930, na Alemanha; um período histórico marcado pelo nazismo e stalinismo e a segunda guerra mundial. Seu principal objetivo é compreender a sociedade em seu conjunto e sua tendência ao desenvolvimento, partindo de dois princípios: o princípio fundamental, que é o da orientação para a emancipação (o seu sentido) e um comportamento crítico que apreende as condições sociais, em que o conhecimento é produzido.

Jürgen Habermas é um dos mais influentes filósofo e teórico social do pós-guerra. Nascido em 1929, na Alemanha, tem sua obra voltada para a realidade deste país. Mais especificamente, é considerado um dos mais importantes representantes da Teoria Crítica, representando a última geração da escola, trazendo importantes contribuições sobre a teoria crítica social da época.

Nesse contexto, a Teoria Crítica é aquela que objetiva a emancipação e o esclarecimento, num processo de libertação das repressões impostas pela sociedade, que atingiu "[...] um certo nível de complexidade organizacional" (GEUSS, 1988, p. 97).

Para contribuir com esta discussão, Severino (2002) relaciona a Teoria Crítica com a educação, pois a primeira concebe a segunda como prática inserida numa sociedade marcada por profundas mudanças na sua constituição política, econômica e cultural.

Nessa mesma esteira encontramos Habermas (2004) quando trata da Racionalidade Comunicativa (Teoria do Agir Comunicativo), em que, esta é decorrente da relação entre a linguagem e a razão, defendendo a liberdade através da razão e a construção dos saberes com o outro. Ou seja, a prática comunicativa possibilita aos participantes entrarem num processo argumentativo, apresentando boas razões e examinando criticamente a verdade dos enunciados, através das ações e normas expressadas.

Apoiados nas concepções de Bannell (2013, p. 44), partimos do pressuposto que "[...] o agir comunicativo estabelece uma relação reflexiva com o mundo, na qual a pretensão de validade levantada em cada enunciado deve ser reconhecida intersubjetivamente [...]". Sendo assim, a ação comunicativa refere-se à "[...] interação de ao menos dois sujeitos capazes de linguagem e ação, que estabelecem uma relação interpessoal" (HABERMAS, 1987, p. 124). É nessa perspectiva que pensamos as ações formativas no Estágio Supervisionado. E neste sentido, que delineamos os sujeitos da pesquisa deste estudo.

A influência do pensamento habermesiano na educação é notório ao discutirmos sobre a racionalidade comunicativa no processo de aprendizagem, em que se torna essencial compreender a construção do conhecimento científico. Como mencionado anteriormente, o autor propõe uma racionalidade comunicativa baseado nas relações entre linguagem e a razão, numa teoria da pragmática formal, em que os indivíduos possam "[...] reconstruir a competência comunicativa de sujeitos capazes de linguagem e ação" (BANNELL, 2013, p.54).

Com base na concepção do autor, entendemos uma aprendizagem comunicativa como aquela em há uma reflexão e crítica, sua proposição do processo de discussão do conhecimento confiável e por isso, é restrita aos adultos, pois possuem domínios das suas falas e certa maturidade.

Tendo a presente pesquisa como objeto de estudo o Estágio Supervisionado, entendemos que a aprendizagem comunicativa acontece nesse importante momento de construção da identidade docente, em que alunos e professores interagem neste espaço (Estágio). A proposta de Habermas é pertinente para a produção de conhecimento nas Universidades e escolas de Educação Básica, "[...] sendo as escolas espaços de exercícios do aprendizado da competência comunicativa" (DEVECHI; TREVISAN, 2012).

Os autores trazem a proposta da racionalidade comunicativa como recurso para levar a diante a emancipação social, apostando, também, numa aprendizagem emancipatória. Entendemos que a racionalidade comunicativa vai além da aprendizagem discursiva, uma aprendizagem que vá ao encontro ao mundo da vida. Esta aprendizagem consiste em uma interação da aprendizagem discursiva com a experiência prática, pragmática, entre os indivíduos. No Estágio Supervisionado essa associação se concretiza enquanto o aluno estagiário constrói a sua prática no contexto da escola, com o embasamento epistêmico da universidade. Portanto, trata-se de formar sujeitos que aprendam com as relações estabelecidas com o mundo.

Nessa perspectiva, focalizamos a construção epistemológica que visa a racionalidade centrada no sujeito, através da relação intersubjetiva no processo formativo, em que:

Ao reconhecermos a intersubjetividade dos sujeitos que pensam e agem e a subjetividade de cada um, a razão pode justificar os princípios universais que fundamentam a ação pedagógica e pode também reconhecer os espaços possíveis de transformação da razão em racionalidade ético-comunicativa (PRESTES, 1996, p.104).

A autora defende a ideia de que a constituição do sujeito, sua identidade, são frutos da ação comunicativa que há entre os diversos sujeitos. No contexto educativo, a interação no processo de aprendizagem, permite aos sujeitos problematizarem as diversas situações do seu cotidiano, numa construção crítica do conhecimento, que leva a formação do indivíduo, tanto pessoal, quanto profissional.

Neste sentido, Mühl (2010, p.249) propõe que "[...] o saber que orienta o mundo da vida passe pelo crivo da crítica e seja sempre validado através do critério do melhor argumento". O mundo da vida a qual se refere o autor é um dos conceitos mais famosos da filosofia de Habermas, sendo o universo de sentidos (crenças, valores, conceitos etc.) que as pessoas compartilham entre si, que constitui a base para a interação comunicativa.

Nesse aspecto, o Estágio Supervisionado possibilita as discussões na dimensão prática da ação docente, que vise à reorientação da formação acadêmico-profissional com base na realidade, proporcionada pelo intercâmbio de conhecimentos e vivências de questões inerentes ao exercício da ação docente. "Para Habermas, então, devemos olhar para as interações e para as comunicações simbólicas como elementos centrais na possibilidade de emancipação humana" (BANNELL, 2013, p.78). O autor afirma ainda que, o sujeito na visão

de Habermas deve ser autônomo e dotado de racionalidade, um Eu reflexivo, que participa dos Discursos na prática.

Dessa forma, entendemos que Habermas trata a racionalidade comunicativa como forma tanto de emancipação humana quanto educacional. Sugerindo, ainda, como modelo gerativo da sociedade, o comunicativo, porque explica a geração de relações interpessoais de falar e agir em conjunto a partir de um sistema abstrato de regras, em que os indivíduos interagem socialmente através da linguagem (BANNELL, 2013).

No Estágio Supervisionado, onde se fortalece a prática e a construção da identidade docente no contexto acadêmico, faz-se necessário as interações entre os sujeitos, aluno estagiário-professor supervisor-aluno, através de discursos e da linguagem como forma de refletir sobre a ação e na ação. Esse processo construção da identidade docente tem início na academia e se estende ao longo da carreira docente, em que essa identidade se fortalece e se reafirma na identidade profissional. Daí a razão de nos guiarmos pela teoria do Agir Comunicativo. É ela, também, que orienta as ações comunicativas da pesquisa, ao adentrarmos o lócus da pesquisa.

### **1.3 Lócus da pesquisa**

A pesquisa possui como lócus de investigação, o Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), da Universidade Federal do Piauí, localizado na Rua Olavo Bilac, s/n, Bairro Centro, na cidade de Teresina-PI. No CEAD/UFPI funciona o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de ampliar os cursos de ensino superior gratuitos e de qualidade no país, na modalidade a distância.

O prédio do CEAD/UFPI possui uma estrutura antiga, onde funciona Universidade Aberta do Piauí, sob responsabilidade da UFPI. Ressalta-se que o prédio do CEAD/UFPI fisicamente fica distante do Campus Ministro Petrônio Portella, que fica localizado no Bairro Ininga, zona leste da cidade de Teresina-PI.

Recentemente o prédio vem passando por reformas, mas ainda mantém sua fachada original. Sua estrutura física contempla: o térreo e mais dois andares, além de um prédio anexo, localizado nas dependências do centro da cidade de Teresina-PI (FIG. 1).

**FIGURA 1** – Fotografia do prédio do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD), da Universidade Federal do Piauí.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Descrevemos no Quadro 1, a estrutura física do centro, em visitas realizadas, previamente agendadas com a equipe de gestão. Destacamos aqui, a receptividade que toda a equipe teve, no fornecimento dos dados sobre o CEAD, os cursos vinculados, na disponibilidade do acervo de documentos e atenção com esta pesquisa.

**Quadro 1** – Estrutura física do CEAD/UFPI

<b>TÉRREO</b>
1 sala da Diretoria/ Coordenação Geral UAB/UFPI;
1 sala da Coordenação Adjunta/ Secretaria Administrativa
1 Auditório, com capacidade para 50 pessoas;
1 sala Coordenação do Curso de Lic. em Pedagogia
1 sala Coordenação do Curso de Bach. em Administração
1 sala Coordenação do Curso de Lic. em Letras Português/ Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento
1 sala Pós-Graduação em Administração Pública
1 sala de Pós-Graduação (UNIAFRO, ERER, Gestão Políticas Públicas, Gênero e Raças)
1 sala Setor Financeiro
1 sala de Recepção
5 Banheiros com box
1 sala de Xerox
1 Guarita de vigilância
1 Lanchonete
Estacionamento
<b>1º ANDAR</b>
1 sala Coordenação Tecnologia da Informação
1 sala de Produção de Material Didático;
1 sala de Pós-Graduação (Ensino de Química, Ensino de Física, Ensino de Filosofia, Ensino de Sociologia, Saúde da Família e Educação em Rede)
1 Laboratório de Informática
1 sala Coordenação do Curso de Lic. em História/ Coordenação do Curso de Lic. em Geografia
1 sala Coordenação do Curso de Lic. em Química/ Coordenação do Curso de Lic. em Física



1 sala Coordenação do Curso de Lic. em Matemática
1 sala Coordenação do Curso de Lic. em Filosofia
2 Banheiros
<b>2º ANDAR</b>
1 sala para Projeto UCA (Um Computador por Aluno)
1 sala Coordenação do Curso de Bach. em Sistema da Informação/ Coordenação do Curso de Lic. em Computação
1 sala Coordenação do Curso de Bach. em Administração Pública/ Pós-Graduação em LIBRAS
1 sala Coordenação do Curso de Lic. em Letras Inglês/ Pós-Graduação em Gestão Educacional e Rede
1 sala Coordenação do Curso de Lic. em Ciências Biológicas/ Coordenação do Curso de Lic. em Ciências da Natureza/ Pós-Graduação em Ecologia
1 sala para material de expediente
1 sala depósito de materiais de informática
2 Banheiros com box
<b>ANEXO – TÉRREO</b>
1 sala de Pós-Graduação (PNAP)
1 sala material de expediente
1 banheiro

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Durante as visitas ao CEAD/UFPI, percebemos que o prédio apresenta diversos problemas na sua estrutura: salas com infiltrações, rachaduras da área externa, estacionamento com capacidade inferior para o número de colaboradores. A direção possui conhecimento desses problemas e busca reparos para o melhor funcionamento do centro.

O CEAD/UFPI possui 30 (trinta) cursos ofertados, sendo 15 (quinze) de graduação e 15 (quinze) de pós-graduação (especialização), distribuídos em 37 polos (35 no Estado do Piauí e 02 polos no Estado da Bahia). Os cursos de graduação incluem Licenciaturas e Bacharelados (QUADRO 1).

**Quadro 2** – Cursos de graduação, licenciaturas e bacharelados, ofertados pelo CEAD/UFPI

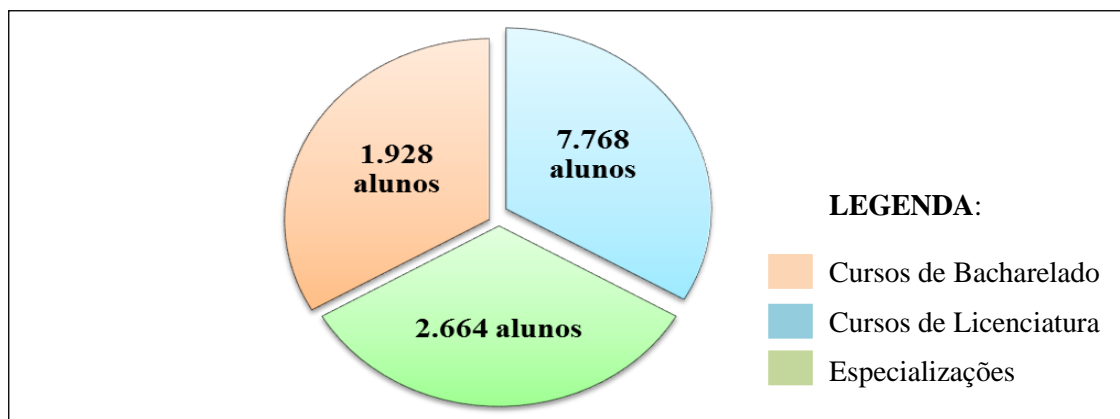
<b>CURSOS DE GRADUAÇÃO DO CEAD/UFPI</b>		
<b>BACHARELADO</b>	<b>LICENCIATURA</b>	
Administração Administração Pública Sistema de Informação	Ciências Biológicas Ciências da Natureza Computação Filosofia Física Geografia	História Letras Inglês Letras Português Matemática Pedagogia Química

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O acesso aos cursos ocorre através de Processo Seletivo (Vestibular), organizado pela Comissão Permanente de Seleção (COPESE), da UFPI. Conforme o Censo da Educação Superior (2014), a maior oferta de cursos de graduação, corresponde as Licenciaturas. As informações obtidas no CEAD/UFPI afirmam esse dado. Deste modo, o número de matrículas dos alunos vinculados ao centro, o último levantamento feito pela Equipe de Gestão

Acadêmica do CEAD/UFPI, realizado em julho de 2015, mostrou um total de 12.360 alunos matriculados, dispostos conforme mostra o Gráfico 1:

**Gráfico 1** – Número de Alunos matriculados nos cursos do CEAD/UFPI, no período de 2015.2



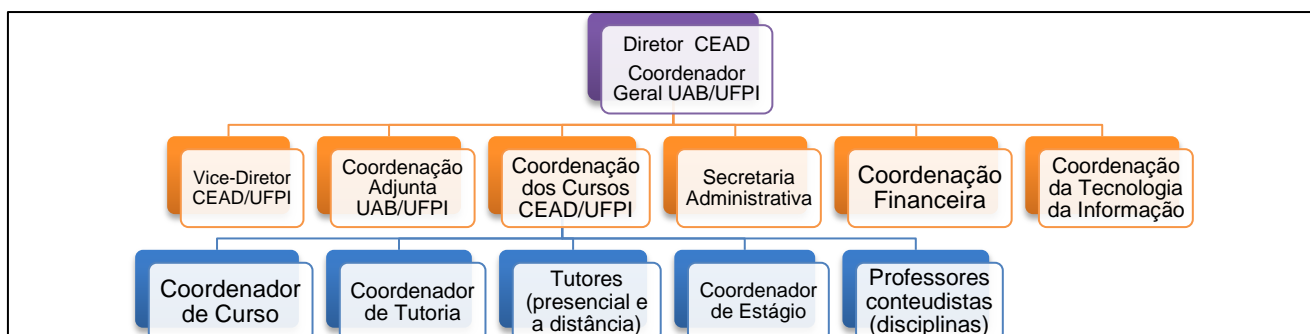
Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Observa-se que, o total de alunos nos cursos de Licenciatura, corresponde a 62,85% do total de alunos matriculados nesta modalidade de ensino. E por esta razão, percebemos a grande necessidade das discussões acerca da formação docente no âmbito do CEAD/UFPI.

Para desenvolver as ações no âmbito da UAB/UFPI, o CEAD conta com uma equipe, responsável pela execução do trabalho e das diversas demandas do centro. A equipe apresenta sua composição conforme o Guia de Orientações Básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (2013).

A oferta de cursos na modalidade a distância na UFPI é gerenciada pelo CEAD, que possui uma estrutura organizacional composta por uma Direção Geral e assessorada pelas demais coordenações de apoio (FIG.2).

**FIGURA 2** – Organograma da Equipe do CEAD/UFPI.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016

As coordenações do CEAD trabalham de maneira integrada para garantir o pleno funcionamento de suas atividades. O centro possui diversas funções, dentre elas podemos destacar destas, conforme o Relatório de Atividades 2015: a administração geral da EAD na UFPI, coordenação do Programa UAB na UFPI, gerenciamento dos recursos financeiros destinados ao projeto, produção de material didático para os cursos (impresso, digital e audiovisual), além de gestão das atividades acadêmicas dos cursos, tanto no centro, como nos Polos de Apoio Presenciais (UFPI, 2015).

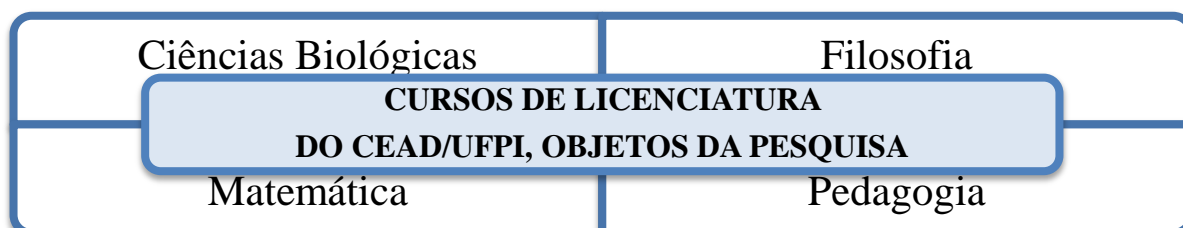
As coordenações dos cursos do CEAD/UFPI, contam com o auxílio de: um coordenador de curso, um coordenador de tutoria, tutores presenciais e a distância, coordenador de Estágio e professores conteudista ou de disciplina.

Os Polos de Apoio Presenciais totalizam em 38 (trinta e oito), conforme mencionado anteriormente. Segundo o Guia de Orientações Básicas sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (2013, p.16), considera-se polo “[...] uma unidade acadêmica que dá apoio pedagógico, tecnológico e administrativo às atividades de ensino e de aprendizagem dos cursos e dos programas ofertados a distância por instituições de ensino superior”. Os polos vinculados ao CEAD/UFPI são mantidos pelo Estado, através de um Acordo de Cooperação Técnica, em que o Estado se responsabiliza pela estrutura física do polo, infraestrutura, materiais e equipamentos. O CEAD/UFPI ainda é responsável pelo corpo docente, elaboração do Projeto Político Pedagógico dos cursos, dentre outras funções.

#### 1.4 Participantes da pesquisa: delineando perfis

Após conhecer a estrutura do CEAD/UFPI e os cursos ofertados, principalmente, os de licenciatura, foram escolhidos para compor esta investigação acerca do Estágio Supervisionado na formação docente no contexto da UFPI, quatro cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Filosofia, Matemática e Pedagogia (FIG. 3).

**FIGURA 3** – Cursos de Licenciatura da EaD, objetos de estudo da pesquisa.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

O critério utilizado para seleção dos cursos advém da necessidade de representar as diversas áreas do conhecimento que envolve a formação docente. No campo das ciências exatas, temos os cursos de Matemática. Na área das ciências biológicas, temos o próprio curso de Ciências Biológicas. E no campo das ciências humanas, os cursos de Filosofia e Pedagogia (CAPES, 2012).

Vale ressaltar que o curso de Pedagogia está voltado para uma formação mais global, envolvendo desde a educação infantil e anos iniciais ao Ensino Fundamental, até o eixo da gestão. As Licenciaturas, tais como Ciências Biológicas, Filosofia e Matemática, por exemplo, possuem uma formação que engloba as especificidades de cada curso (DINIZ-PEREIRA, 1999).

Como nossa intenção foi investigar o Estágio Supervisionado nos quatro Cursos de Licenciatura da EaD, definimos os participantes desta pesquisa: 4 (quatro) coordenadores de Estágio, 4 (quatro) professores da disciplina de Estágio, 2 (dois) professores-tutores, além de 4 (quatro) alunos, que cursaram todos os Estágios. Conforme discriminados na TAB. 1, o total é de 14 (quatorze) participantes.

**Tabela 1** - Participantes da pesquisa.

CURSOS	PARTICIPANTES			
	Coordenador de Estágio	Professor de Estágio	Alunos Estagiários	Tutores de Estágio
Biologia	1	1	1	1
Filosofia	1	1	1	1
Matemática	1	1	1	-
Pedagogia	1	1	1	-
<b>TOTAL</b>	4	4	4	2
<b>TOTAL GERAL</b>	14 Participantes da Pesquisa			

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

O contato inicial com coordenadores e professores de Estágio, foi realizado em visita ao CEAD/UFPI, a fim de aproximarmos da realidade que envolve a formação de professores na EaD. Nesse momento, apresentamos a eles os objetivos da pesquisa, bem como a importância da sua participação na pesquisa. Em seguida, definimos com os participantes as datas e horários para as entrevistas.

Para a seleção dos professores-tutores, os critérios foram que estivessem vinculados ao mesmo polo dos alunos e serem tutores presenciais, na disciplina de Estágio, pois estes estão mais próximos dos alunos. Além disso, os tutores que compõem a pesquisa, são aqueles que acompanharam os alunos durante os 4 Estágios. Assim, estabelecemos o contato inicial com eles por telefone e-mail, convidando-os a participar da pesquisa. No entanto, apenas apresentaram disponibilidade para participar os tutores dos cursos de Filosofia e Ciências Biológicas, que concederam responder ao questionário, uma vez que a entrevista não foi possível devido a distância em que moravam.

A fim de delinear o perfil dos interlocutores, utilizamos o questionário, que teve como objetivo identificar dados como, formação acadêmica, experiência na docência, vínculo empregatício e atuação no Estágio Supervisionado. Apresentamos inicialmente, na TAB. 2, os perfis dos coordenadores de Estágio, provenientes dos questionários.

**Tabela 2** – Perfil dos Coordenadores de Estágio participantes da pesquisa.

PONTOS INVESTIGADOS	COORDENADORES DE ESTÁGIO			
	Coordenadora 1 (C1)	Coordenadora 2 (C2)	Coordenador 3 (C3)	Coordenador 4 (C4)
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino
<b>Idade</b>	39 anos	45 anos	40 anos	66 anos
<b>Formação Acadêmica (Graduação)</b>	Lic. em Pedagogia	Lic. em Filosofia	Lic. em Ciências Biológicas	Lic. em Física e Pedagogia
<b>Pós-Graduação</b>	Mestre em Educação	Mestre em Filosofia	Doutorando em Ecologia	Mestre em Ensino de Matemática
<b>Curso no CEAD/UFPI</b>	Pedagogia	Filosofia	Ciências Biológicas	Matemática
<b>Vínculo Empregatício</b>	UFPI - Professora Efetiva	CEAD/UFPI - Professora Efetiva	CEAD/UFPI - Professor Efetivo	CEAD/UFPI - Professor Efetivo. Professor Substituto – UESPI
<b>Experiência na docência superior (anos)</b>	12 anos	3 anos	16 anos	39 anos
<b>Experiência com Estágio Supervisionado</b>	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Identificamos através das informações obtidas nos questionários, que os coordenadores de Estágio fazem parte do quadro efetivo de professores da UFPI, sendo

apenas C2 e C3 vinculados diretamente ao CEAD/UFPI. A experiência na docência no ensino superior foi um dos itens abordados, sendo que C1 e C3 possuem uma vasta experiência nesta área de ensino. Além disso, os coordenadores de Estágio pesquisados antes de exercerem essa atividade na coordenação atuaram como professores de disciplinas de Estágio Supervisionado, nos seus respectivos cursos de licenciatura da EaD e na modalidade presencial também, no caso de C1 e C3, promovendo um melhor desempenho das atividades proposta pelo cargo.

Acerca dos perfis dos professores da disciplina de Estágio Supervisionado, trazemos na TAB. 3, a disposição dos dados obtidos nos questionários.

**Tabela 3** - Perfil dos Professores da disciplina de Estágio Supervisionado do CEAD/UFPI, participantes da pesquisa

PONTOS INVESTIGADOS	PROFESSORES DE ESTÁGIO			
	Professor 1 (P1)	Professor 2 (P2)	Professor 3 (P3)	Professor 4 (P4)
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino
<b>Idade</b>	28 anos	64 anos	39 anos	47 anos
<b>Formação Acadêmica (Graduação)</b>	Pedagogia	Filosofia	Lic. em Ciências Biológicas Lic. em Letras Inglês	Matemática
<b>Pós-Graduação</b>	Especialista em Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior	Doutora em Educação	Doutorando em Ecologia	Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática
<b>Curso no CEAD/UFPI</b>	Pedagogia	Filosofia	Ciências Biológicas	Matemática
<b>Vínculo Empregatício</b>	CEAD/UFPI - Professor Bolsista	UFPI - Professora Efetiva	CEAD/UFPI - Professor Efetivo	UFPI - Professor Efetivo
<b>Experiência na docência superior (anos)</b>	3 anos	19 anos	14 anos	5 anos
<b>Experiência com Estágio Supervisionado</b>	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Sobre o vínculo empregatício dos professores de Estágio, 50% são vinculados ao CEAD/UFPI e os outros 50% apenas a UFPI. Ou seja, esses professores atuam no ensino presencial da universidade, mas recebem bolsa da UAB (Universidade Aberta do Brasil), para atuar na modalidade a distância. Isso significa que, o ensino a distância não é exclusividade

apenas dos docentes do CEAD/UFPI e que, os docentes do quadro efetivo UFPI, também, podem atuar tanto no ensino presencial, quanto no ensino a distância.

No caso da professora P2, seu vínculo é como bolsista do programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Seu vínculo com o CEAD/UFPI é como professora pesquisadora conteudista, do curso de Pedagogia, da disciplina de Estágio Supervisionado.

Ambos os professores possuem experiência com a disciplina de Estágio, seja na modalidade a distância ou no ensino presencial. Ressaltamos que, os professores P3 e P4 foram convidados a ministrar a disciplina de Estágio Supervisionado, nos seus respectivos curso de licenciatura do CEAD/UFPI, sendo estes, ainda, professores de Estágio na modalidade presencial.

Com os alunos o contato foi, inicialmente, mediado pelos professores das disciplinas de Estágio Supervisionado, em que nos disponibilizaram seus respectivos números de telefone e e-mail. Após o primeiro contato com eles e a confirmação de participarem da pesquisa, as entrevistas foram previamente agendadas e os questionários enviados por email, respondidos antes do início das entrevistas.

As alunas A1 e A2, por residirem na cidade da pesquisadora, Teresina-PI, realizaram as entrevistas na UFPI. No caso dos alunos A3 e A4, o procedimento de coleta de dados ocorreu através de e-mail e telefone, pois estes residem em cidades distantes da pesquisadora, sendo respectivamente, Simões-PI e Canto do Buriti-PI. O questionário foi enviado por e-mail, bem como o roteiro de entrevista, e os questionamentos realizados por telefone.

Na TAB. 4, apresentamos os perfis dos alunos estagiários, abrangendo a formação acadêmica, os dados sócio profissionais e a experiência na docência.

**Tabela 4** - Perfil dos alunos estagiários dos cursos de licenciatura do CEAD/UFPI, participantes da pesquisa.

PONTOS INVESTIGADOS	PROFESSORES DE ESTÁGIO			
	Aluno 1 (A1)	Aluno 2 (A2)	Aluno 3 (A3)	Aluno 4 (A4)
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino	Masculino	Masculino
<b>Idade</b>	32 anos	35 anos	30 anos	27 anos
<b>Curso de Graduação</b>	Lic. em Pedagogia	Lic. em Filosofia	Lic. em Ciências Biológicas	Lic. em Matemática
<b>Polo vinculado</b>	Monsenhor Gil	União	Simões	Canto do Buriti
<b>Vínculo Empregatício</b>	Não	Sim	Sim	Sim
<b>Experiência na docência</b>	Sim.	Não	Sim	

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Todos os alunos participantes da pesquisa estão vinculados aos seus respectivos cursos nos Polos de Apoio Presencial de suas cidades, sendo A1 do Polo de União, A2 do Polo de Monsenhor Gil-PI e A3 do Polo de Simões-PI. Apesar de estarem vinculados aos polos de apoio, alguns alunos não residem na mesma cidade destes, como o caso das alunas A1 e A2, que residem na cidade de Teresina-PI. Os alunos A3 e A4 residem na cidade de origem do polo, respectivamente, Simões-PI e Canto do Buriti-PI.

Todos os alunos pesquisados concluíram os 4 (quatro) Estágios. Acerca da experiência na docência, A2 e A4 relataram não possuir experiência durante a realização do Estágio. No entanto, A1 e A3 tiveram a experiência do Estágio não obrigatório, na área da docência de seus respectivos cursos, que contribuiu significativamente para a realização dos Estágios obrigatórios.

A seguir, apresentamos na TAB. 5, os perfis dos tutores responsáveis pela disciplina de Estágio, abrangendo a formação acadêmica, os dados sócio profissionais, polos vinculados e experiência na docência.

**Tabela 5** - Perfil dos tutores responsáveis pela disciplina de Estágio dos cursos de Licenciatura do CEAD/UFPI, participantes da pesquisa

PONTOS INVESTIGADOS	PROFESSORES DE ESTÁGIO	
	Tutor 1 (A1)	Tutor 2 (A2)
<b>Sexo</b>	Feminino	Feminino
<b>Idade</b>	35 anos	33 anos
<b>Curso de Graduação</b>	Lic. em Geografia	Lic. em Biologia
<b>Polo vinculado</b>	União-PI	Simões-PI
<b>Curso que atuou como Tutor (a)</b>	Filosofia	Ciências Biológicas
<b>Tutor a distância ou presencial</b>	Presencial	Presencial
<b>Vínculo Empregatício</b>	Sim.	Sim.
<b>Experiência na docência superior (anos)</b>	4 anos	8 anos

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

As professoras-tutoras que se disponibilizaram a participar da pesquisa acompanharam os alunos nos seus respectivos cursos durante a realização dos quatro Estágios



Supervisionados. A tutora T1 atuou no curso de Filosofia e a tutora T2 no curso de Ciências Biológicas. Ambas são tutoras presenciais, que atuam no ensino a distância, como também, na Educação Básica e residem na cidade do Polo de Apoio Presencial (T1 reside em União-PI e T2 reside em Simões-PI).

A seguir, apresentamos sobre os procedimentos de coleta de dados utilizados na pesquisa.

### **1.5 Procedimentos de geração de dados**

A pesquisa etnometodológica, conforme afirma Coulon (1995), não produz instrumentos próprios para obtenção dos seus objetivos. Para isso, tomam emprestados da etnografia, fazendo uso da observação participante, etnografia constitutiva, entrevistas, questionários, dentre outros. Esses instrumentos são essenciais, pois, proporcionam uma compreensão da realidade através do levantamento dos fenômenos, como eles realmente acontecem e retratados nas falas dos pesquisados.

Diante disso, recorreremos a dois instrumentos de geração de dados: os questionários e a entrevista, com auxílio de um roteiro. Os questionários possuem como finalidade, o levantamento do perfil dos pesquisados, tais como formação acadêmica, experiência na docência e dados sócio profissionais. Conforme Oliveira (2012), eles possuem como objetivo descrever tanto as características de uma pessoa, quanto às de determinados grupos sociais, sendo na perspectiva de Marconi e Lakatos (2003), um instrumento mais rápido e mais preciso na obtenção dos dados, além de permitir uma maior liberdade nas respostas, devido ao seu anonimato.

Para todos os participantes, foi realizada uma breve apresentação da pesquisa, para dirimir possíveis dúvidas. Assim, direcionados aos coordenadores de Estágio, os professores da disciplina de Estágio, os professores-tutores e alunos estagiários, os questionários foram entregues pessoalmente, aos participantes que residem na cidade de Teresina-PI (C1, C2, C4, P1, P2, P3, P4, A1, A2). O coordenador C3, não se encontrava na cidade, por conta do doutorado. Assim, seu questionário e roteiro de entrevista foram encaminhados por e-mail e os questionamentos realizados por telefone, em horário agendado. Foi solicitado o prazo máximo de 15 dias para retorno do questionário. Para os alunos A3 e A4 e os tutores T1 e T2, também foram enviados os questionários e roteiro de entrevista por e-mail, pois não residem na cidade de Teresina-PI.

Acerca da entrevista, Michel (2009) afirma que ela constitui um excelente instrumento de investigação social, na busca pela informação necessária, captada verbalmente, através da conversação face a face. Assim, o entrevistador deve possuir certa postura durante a abordagem ao entrevistado, utilizando temas pertinentes com vistas ao objetivo da pesquisa.

Marconi e Lakatos (2003) afirmam, ainda que, a entrevista é considerada um procedimento característico da investigação social, podendo ser utilizado para a coleta de dados ou no tratamento de determinados problemas sociais. Como instrumento de pesquisa, a entrevista permite, ainda, a interação entre pesquisador (a) e entrevistado (a), além da descrição detalhada do que se está pesquisando. Para Oliveira (2012, p.86), "é preciso que o entrevistador não interfira nas respostas do entrevistado (a), limitando-se a ouvir e a gravar a fala dele (a)". Esse ponto é essencial para obtermos a fidedignidade das informações coletadas nas entrevistas.

Acerca disso, a autora ressalta, ainda, que é importante que o pesquisador conheça o local onde trabalha o pesquisado (a). Por isso, a ida ao CEAD/UFPI foi o ponto inicial para realização da pesquisa e das entrevistas, pois além de conhecermos os cursos vinculados ao centro, tivemos acesso às equipes que compõem a coordenação dos cursos, tais como coordenadores, secretários, professores, que foi essencial para escolha dos participantes.

Nesse sentido, a entrevista é do tipo semiestruturada, pois possui o auxílio de um roteiro com temas direcionados aos entrevistados. Nesse tipo de entrevista, o entrevistado fica à vontade para responder as questões investigadas, sem interferir nas respostas, o que torna a entrevista mais harmoniosa e agradável (MOREIRA; CALEFFE, 2006). Essa liberdade conferida ao entrevistado permite explorar mais amplamente as questões colocadas pelo entrevistador.

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre do corrente ano, em dia e horário estabelecidos pelos participantes, conforme suas disponibilidades. O local de realização das mesmas foi informado pelos participantes, constituindo um espaço em que estes se sentissem a vontade. Assim, as entrevistas foram registradas através de um gravador de áudio, todas comunicadas previamente aos entrevistados, para fins de esclarecimento e consentimento das informações fornecidas.

As entrevistas dos coordenadores C1 e C2 e dos professores P1 e P2 foram realizadas no próprio CEAD/UFPI. No caso do coordenador C3 e dos alunos A3 e A4, as entrevistas ocorreram pelo telefone, seguindo roteiro, previamente encaminhado por e-mail. Já o coordenador C4, os professores P3, P4 e as alunas A1 e A2, tiveram suas entrevistas

realizadas na UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, todos com data e horários previamente agendados, conforme abordamos anteriormente.

## **1.6 Metodologia de organização e análise dos dados**

A partir dos dados empíricos gerados através dos questionários e entrevistas, realizamos a organização e sistematização dos dados, na busca de respostas as questões propostas do estudo. Assim, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977, p.42), que consiste em:

Um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Essa técnica de análise possibilitou a inferência de conhecimentos referente a produção dos dados obtidos através das entrevistas. Nesse contexto, a análise de conteúdo ocorre a *posteriori* à coleta dos dados, através do levantamento das mensagens obtidas por textos, falas e informações coletadas de forma extensiva. Assim, a análise dos dados foi realizada a partir da interpretação das transcrições das entrevistas, obtidas através das falas dos participantes em seu contexto social, relacionando-as com o aporte teórico da literatura especializada.

Através dessa técnica de análise dos dados caracterizamos os Estágios Supervisionados realizados nos cursos de licenciatura da EaD, o que permitiu identificar as dificuldades encontradas para execução dessa atividade no contexto da formação de professores. Para isso, foi necessário repetidas leituras, a fim de extrairmos os significados dos escritos e interpretá-los.

A organização da análise proposta pela autora estrutura-se em torno de três momentos: a pré-análise (organização dos dados), exploração do material (através das categorias de análises) e o tratamento dos resultados (interpretação e significação dos dados). Nesse sentido, na etapa referente a organização dos dados, definida pela autora como pré-análise, realizamos a preparação do material, envolvendo as transcrições das entrevistas, levantamento do referencial para as análises e sistematização das ideias iniciais sobre a investigação.

Ainda na primeira fase, Bardin (1977) nos apresenta algumas ações que norteiam essa fase e que são essenciais para a organização do material, pois auxilia o pesquisador no

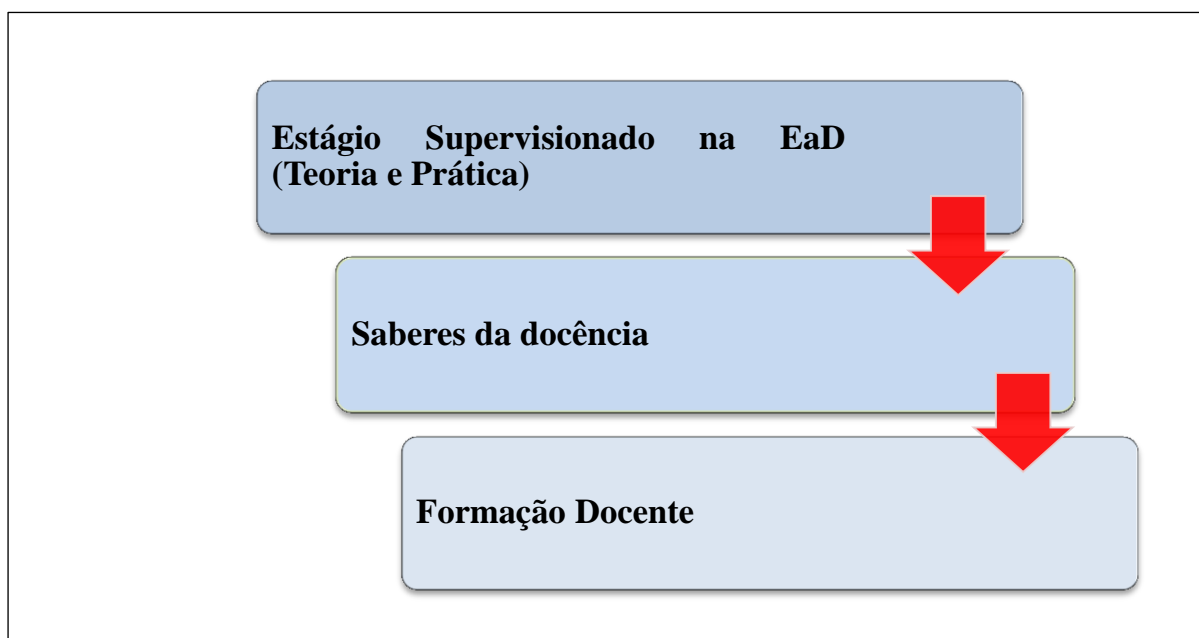
momento da análise. São elas: leitura de documentos e textos, escolha de documentos, livros, artigos sobre o problema investigado, elaboração de indicadores ou categorias e a preparação do material (transcrição das entrevistas, gravações arquivadas).

É durante a exploração do material é que ocorre a análise propriamente dita. Os dados já organizados são analisados com base na literatura especializada (referencial teórico). Bardin (1977, p.101) afirma que: "Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas". Por isso, essa fase requer bastante atenção e dedicação do pesquisador, principalmente, quando há um grande número de dados.

Nesta fase se inicia o processo de categorização. A análise por categorias é a mais utilizada da análise de conteúdo. Esse processo foi escolhido por ser mais rápido e eficaz no tratamento dos dados, fazendo uso ainda dos temas obtidos nas mensagens transcritas. Essa análise temática consiste no isolamento de um texto, para extrair as partes utilizáveis e comuns às temáticas, conforme o problema pesquisado (RICHARDSON, 2012).

A realização das entrevistas possibilitou a formação das categorias de análise, frutos dos dados empíricos da pesquisa (FIG. 4).

**FIGURA 4** – Categorias de análise da pesquisa.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

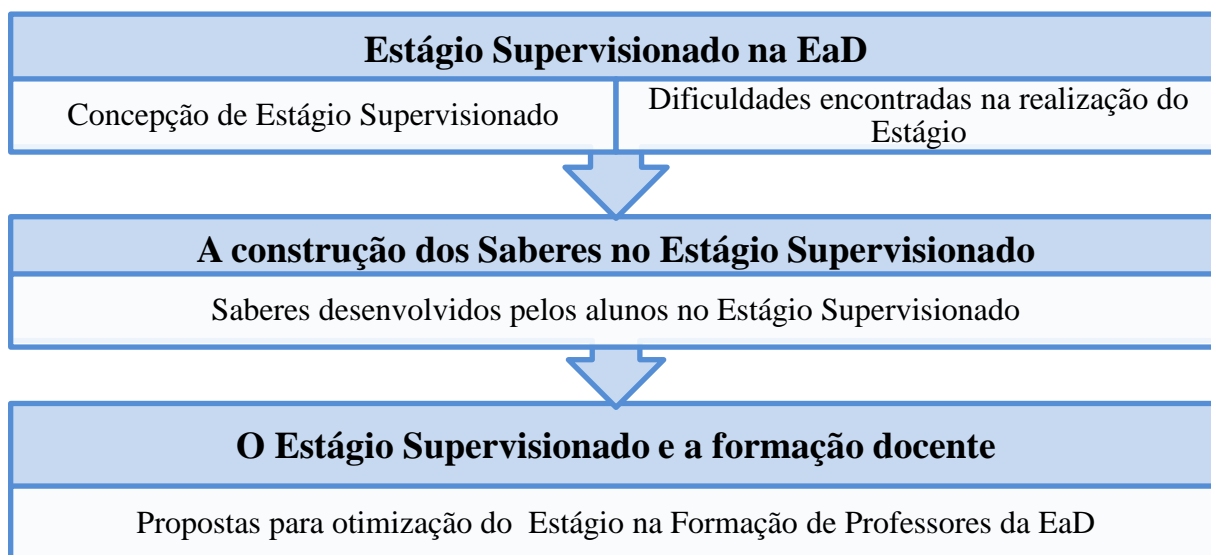
Com a identificação das temáticas, foi possível a realização da categorização, que consiste no agrupamento de dados organizados seguindo uma ordem determinada pelo que há em comum entre eles. Nas palavras de Bardin (1977, p.117):

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos.

A definição das categorias empíricas de análises ocorreu na fase de categorização dos dados, resultantes da realidade empírica, oriundas das entrevistas. Percebemos que a análise de conteúdo se ancora na definição do quadro teórico que dá sustentação à análise. Como afirma Richardson (2012, p.240), ela “[...] exige do pesquisador sólidos fundamentos teóricos referentes ao problema em estudo”. Daí a necessidade do embasamento teórico para realização da interpretação dos dados da pesquisa.

A elaboração das categorias e das subcategorias de análises foi baseada nas questões abordadas na pesquisa e os aspectos mais frequentes nas falas dos pesquisados, a partir de leituras repetidas do material transcrito, que nos possibilitou extrair palavras-chave e interpretar as mensagens através das informações obtidas. Assim, estabelecemos as subcategorias de análises da pesquisa, a partir das categorias apresentadas (FIG. 5)

**FIGURA 5** – Organização das categorias da pesquisa, discriminando as subcategorias de análises.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Feito isso, foi realizada a interpretação dos dados, baseada no grau de significância dos mesmos, conferida às características da literatura. A interpretação teve como base a hermenêutica, proposta por Minayo (2006), através da aproximação da realidade dos autores

envolvidos, pela busca da compreensão e sentido da expressão humana, através da interpretação.

A hermenêutica tem seu início com os gregos, enquanto arte e técnica de interpretação correta de textos e manuscritos. Segundo Shleiermacher (1999), ela relaciona a arte de compreender a arte de falar e a arte de pensar. Por isso, a hermenêutica possui uma dimensão filosófica relacionada ao pensamento e a arte de pensar.

A hermenêutica oferece as balizas para a compreensão para o sentido da comunicação entre os seres humanos; parte da linguagem como terreno comum de realização das intersubjetividades e do entendimento; [...] sob a ótica da hermenêutica, entender a realidade que se expressa num texto é também entender o outro, é entender-se no outro (MINAYO, 2006, p.343).

Esse sentido de compreensão que a hermenêutica nos proporciona, é essencial para a análise dos relatos dos nossos interlocutores. Stein (2015), ao propor a compreensão da hermenêutica, utiliza o pensamento de Gadamer (2001), ao conceber que a presença da subjetividade na compreensão da realidade, afirmando que há a presença de uma dimensão de historicidade de sentido que deve ser interpretada (STEIN, 2015). Assim, concebemos no contexto da compreensão, a dimensão histórica, social desses relatos, que se faz presente no momento da interpretação.

Segundo Stein (1996, p.26), a hermenêutica trabalha com a ideia do sentido. Por isso, quando a utilizamos para compreensão dos dados da pesquisa, buscamos o sentido que os participantes dão a temática do Estágio Supervisionado. E é com base nesse sentido, que interpretamos e compreendemos o que os relatos nos dizem. Para o autor, “[...] compreender significa ao mesmo tempo uma qualidade que tenho para comunicar, dizendo algo compreensível e compreendendo aquilo que é dito e um modo de existir como existencial compreensão”. Ou seja, estabelecemos um diálogo com as vozes dos nossos participantes, na busca da compreensão do sentido de suas falas, ao relacionarmos com o aporte teórico, que fundamenta nossa discussão.

Logo, seguimos alguns pressupostos para nortear esse processo de interpretação dos dados da pesquisa, conforme Minayo (2006) apresenta. Inicialmente é preciso adotar uma postura de respeito pelo que dizem os entrevistados, pois em sua fala há sempre um teor de racionalidade e de sentido.

A autora propõe ainda alguns caminhos da hermenêutica como práxis interpretativa, sendo eles: a busca pelas diferenças e semelhanças entre o contexto do autor e do investigador; exploração das definições de situação do autor; suposição entre o

compartilhamento entre o mundo observado e os interlocutores da pesquisa com o universo do investigador, buscando sempre entender as coisas e os textos, neles mesmos, distinguindo-se do processo hermenêutico do saber técnico. Este caminho só pode ser percorrido se adentrarmos o contexto histórico, como preconiza Minayo (2006, p.345), “[...] apoiar toda a reflexão sobre determinada realidade sobre o contexto histórico, partindo do pressuposto de que o investigador-intérprete e seu ‘sujeito’ de observação e pesquisa são expressões de seu tempo e de seu espaço cultural”. Nós entendemos ainda que, ao nos aproximarmos da subjetividade dos pesquisados, para compreendermos a dimensão do Estágio Supervisionado na EaD, através de seus relatos e experiências no contexto dos cursos de formação de professores a distância.

Assim, entendendo o percurso metodológico através da hermenêutica, trataremos da Educação a Distância, modalidade que permeia as discussões acerca do Estágio na formação docente a distância. No capítulo a seguir, abordaremos algumas especificidades, definições e contexto desta modalidade de ensino.



**CAPÍTULO 2**  
**ALÉM DO TEMPO E ESPAÇO: A EDUCAÇÃO A**  
**DISTÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE**



## CAPÍTULO 2

### ALÉM DO TEMPO E ESPAÇO: A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA CONTEMPORANEIDADE

É preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz. Até que num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (FREIRE, 1996)

As palavras de Freire (1996) nos conduzem a compreender que nossas ações estão ligadas ao que nos dispomos a fazer na prática. Nesse sentido, a distância pode se tornar um elemento é essencial desse processo. Por isso, diversas discussões têm permeado o contexto da EaD, a fim de conceber um consenso conceitual sobre essa modalidade de ensino. Portanto, diversas são as definições encontradas na literatura e aqui apresentaremos alguns conceitos, contexto histórico desta modalidade e sua consolidação no Brasil e na UFPI.

O conceito de Educação a Distância no Brasil, aqui referida como EaD, é definido oficialmente no Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005):

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

Na modalidade à distância, professores e alunos são separados fisicamente no espaço e/ou no tempo. Esta modalidade de educação é efetivada através do intenso uso de tecnologias de informação e comunicação, podendo ou não apresentar momentos presenciais (MORAN, 2007). Ou seja, apesar dessa não requerer contato físico entre professora/aluno, não significa que eles não interajam entre si, através das tecnologias digitais que superam esse contato.

Deste modo, entendemos que a EaD foi planejada para superar problemas de tempo e espaço no contexto educacional, mas sem minimizar a importância da elaboração de instrumentos e métodos apropriados de ensino. Por isso, Aboud (2008, p. 15) afirma que a "Educação à Distância não se refere apenas ao distanciamento físico entre aluno e professor, mas a infraestrutura e processos interativos que os coloquem pedagogicamente próximos." Logo, a mediação didático-pedagógica ganha um enfoque para que esta ocorra, proporcionado

a aprendizagem efetiva, através da interação entre professor e aluno no ambiente virtual, tendo as TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) contribuído para este processo.

Sobre a separação física e o uso de tecnologias de telecomunicação, Chaves (1999) apresenta importantes contribuições, ao afirmar que, quando o ensino acontece entre o ensinante e o aprendente separados (no tempo ou no espaço), essa distância pode ser compensada pelo uso de tecnologias, tendo como objetivo aproximá-los no ambiente virtual.

Assim, Lévy (1999) propõe um novo modelo de pedagogia no sistema de Educação a Distância, que proporciona tanto as aprendizagens personalizadas quanto a aprendizagem coletiva, no âmbito desta modalidade de ensino. Por isso, no que tange ao processo de ensinar e aprender na EaD, podemos destacar que a superação do tempo e espaço é estabelecida pelo advento das tecnologias educacionais, que aproxima o professor e o aluno no Ambiente Virtual de Aprendizagem. Além disso, a EaD constitui numa oportunidade para aqueles que estão excluídos do sistema regular de ensino, como os alunos e trabalhadores que residem longe de uma instituição de ensino superior e teriam muito desgaste físico, mental e financeiro para frequentar um curso diariamente, além dos profissionais que precisam se atualizar e não podem deixar suas funções cotidianas.

Guarezi (2009, p. 129), define a EaD como “um processo evolutivo, que começou com a abordagem na separação física das pessoas e chega ao processo de comunicação, incluindo, no final do século XX, as tecnologias da informação”. O que reafirma as concepções de Chaves (1999), sobre essa questão.

Portanto, compreendemos que a EaD é mais abrangente que o ensino a distância, pois a "educação se caracteriza por um processo mais abrangente que é o ensino-aprendizagem, que "leva o indivíduo a saber pensar, criar, inovar, participar ativamente de seu próprio crescimento" (PAULA, 2010, p. 88). Para a autora, o ensino a distância configura-se pela transmissão do conhecimento, através de estratégias metodológicas para alcançar este objetivo.

Ou seja, a educação se constitui em um processo de formação e desenvolvimento da personalidade humana, tendo como finalidade a formação do homem integral e de caráter, abrangendo toda a extensão de sua vida (ROMANZINI, 2001). Por isso, o termo EaD se torna mais abrangente do que o ensino a distância, uma vez que este último engloba todas as metodologias necessárias para a aprendizagem do aluno, com o uso das tecnologias, que contribuem para o sucesso desta modalidade de ensino.

Quartiero e Cerny (2007) discutem que uma das vantagens da EaD em relação a educação presencial, é que ela busca responder as necessidades de uma educação continuada

de diversos profissionais que não possuem tempo ou possuem certa dificuldade de assistir aulas presencialmente. De fato, a EaD proporciona uma acessibilidade maior àqueles por algum motivo não continuaram seus estudos no tempo certo, ou desejam dar continuidade a eles.

Vale ressaltar, também, que a EaD requer, normalmente, menos investimento financeiro por parte dos alunos, ou como afirma Moran (2007, p. 133) “o custo, sem dúvida, é um enorme atrativo” da educação a distância. Além disso, a modalidade a distância é justificada por aspectos geográficos (atinge populações marginalizadas, fora dos centros educacionais), pelo grande impacto, pela comodidade de acesso (em casa, no trabalho, em cybers, nos polos educacionais), por poder respeitar os tempos de aprendizagens dos alunos, por ofertar diferentes metodologias para atingir os objetivos de aprendizagem e, também, por ser uma forma de inclusão tecnológica.

Nesse contexto, apresentamos um breve histórico da EaD no Brasil e no mundo, através desse percurso de consolidação da EaD no cenário educativo.

## **2.1 Um breve histórico da Educação a Distância no Brasil e no Mundo**

Ao contrário do que se pensa sobre a EaD, ela não é uma modalidade tão nova no cenário educacional. Moore e Kearsley (2007, p. 25), afirmam que “somente é possível compreender os métodos e as questões da educação a distância na atualidade, se conhecermos seu pano de fundo”. Ou seja, se desvelarmos o que há no seu percurso histórico, para sua efetiva consolidação como modalidade de ensino.

A este propósito, o contexto histórico da EaD possui uma trajetória de desenvolvimento classificada por gerações, tendo como critérios para essa divisão e agrupamos recursos tecnológicos e o tipo de interação ou comunicação entre professor e aluno na busca pelo conhecimento. A quantidade de gerações varia de acordo com os teóricos, não há uma quantidade exata (ABOUD, 2008).

Utilizaremos aqui a classificação de Moore e Kearsley (2007), que definem o desenvolvimento mundial da EaD em cinco gerações. Em síntese, a primeira geração constitui o período por correspondência, a partir de 1880. A primeira tecnologia que permitiu o ensino a distância foi a escrita. A tecnologia tipográfica, posteriormente, ampliou grandemente o alcance da EaD. Conforme Chaves (1999), a invenção da escrita permitiu que as pessoas escrevessem o que antes apenas diziam e, assim, permitiu o surgimento da primeira forma de

EaD: o ensino por correspondência. Porém, seu alcance foi relativamente limitado até que foram transformadas em livros.

A segunda geração se deu pela transmissão através do rádio ou televisão, entre o início e meados do século XX. O rádio e a televisão permitiram que o som e a imagem fossem levados as localidades mais remotas (CHAVES, 1999). No final da década de 1960, temos a terceira geração, com o ensino difundido uma abordagem global e sistematizada, através das primeiras Universidades Abertas, criadas pelo mundo, com orientações face a face.

A quarta geração, a partir da década de 1980, com a utilização da teleconferência, proporcionando uma interação em tempo real. E a quinta, através do uso do computador e da internet em aulas virtuais, o ambiente virtual, trouxe princípios da aprendizagem colaborativa.

Mais recentemente, com o avanço das tecnologias de comunicação e telecomunicações e do uso da rede na educação, há uma ruptura na tradição pedagógica com o surgimento de um novo padrão cultural, que amplia cada vez mais o alcance e as possibilidades da EaD (ABOUD, 2008).

Em termos mundiais, um dos primeiros registros de ações relacionadas a educação a distância ocorreu nos EUA, no ano de 1978, em Boston, através de um anúncio publicado na Gazeta de Boston, ofertando um curso por correspondência, ministrado pelo professor Caleb Philips, que remetia, semanalmente, lições para seus alunos (ARAÚJO; HOLANDA, 2012)

No entanto, o desenvolvimento em termos institucionais, somente ocorreu a partir da metade do século XIX. Alves (2011, p.86-87) os principais acontecimentos que marcaram o cenário da EaD a nível mundial.

[...] **1840** – na Faculdade *Sir Isaac Pitman*, no Reino Unido, é inaugurada a primeira escola por correspondência na Europa; [...]

**1892** – no Departamento de Extensão da Universidade de Chicago, nos Estados Unidos da América, é criada a Divisão de Ensino por Correspondência para preparação de docentes; [...]

**1956** – a *Chicago TV College*, Estados Unidos, inicia a transmissão de programas educativos pela televisão, cuja influência pode notar-se rapidamente em outras universidades do país que não tardaram em criar unidades de ensino a distância, baseadas fundamentalmente na televisão;

**1969** – no Reino Unido, é criada a Fundação da Universidade Aberta; [...] **1977** – na Venezuela, é criada a Fundação da Universidade Nacional Aberta. [...] (*grifo nosso*)

Vale ressaltar, que na América do Sul, o primeiro país a ofertar cursos à distância através da Universidade Aberta foi a Venezuela, conforme afirmam as autoras Alves (2011) e Araújo e Holanda (2012). Os autores retratam ainda que as primeiras universidades que envolveram essa proposta da educação a distância foram as universidade de: Oxford e

Cambridge, na Inglaterra e Wisconsin e Chicago. Em seu desenvolvimento histórico, as universidades que ofertam essa modalidade de ensino têm incorporado as novas tecnologias de informática e de telecomunicação, como por exemplo, "a Universidade a Distância de Hagen, que iniciou seu programa com material escrito em 1975 e hoje oferece material didático em áudio e videocassetes, videotexto interativo e videoconferências." (ALVES, 2011, p. 87).

Percebemos assim, o notável aumento no número de países, de instituições, cursos e alunos que aderem a esse novo sistema educativo. Saraiva (1996) afirma que "o aperfeiçoamento dos serviços de correio, a agilização dos meios de transporte e, sobretudo, o desenvolvimento tecnológico aplicado ao campo da comunicação e da informação influíram decisivamente nos destinos da Educação à Distância. Esses fatores, ora mencionados, aliados a um significativo aumento, também, nas metodologias e técnicas de ensino, que vão se aprimorando com o advento dos meios de comunicação, impulsionam a EaD a adquirir seu lugar no cenário educacional.

No Brasil, Segundo Araújo e Holanda (2012), a modalidade acompanhou as mudanças ocorridas nos outros países e seu desenvolvimento está relacionado à modernização e avanço dos meios de comunicação no mundo, que perpassa a era do ensino por correspondência; da transmissão pelo rádio e, depois, pelo surgimento da televisão; o advento da informática até os dias atuais, com processos de utilização combinados aos meios, como por exemplo, a multimídia. Em 1995, há um grande salto na tecnologia no Brasil, com a difusão da Internet do país. Esse marco proporciona importantes mudanças tanto no contexto educacional, quanto econômico, social e cultural.

Segundo Alves (2009), os registros dos cursos de datilografia por correspondência, são próximos do início do século XIX. Segundo o autor, foi a partir de 1904, que as Escolas Internacionais presentes no país, começaram a ofertar curso de educação por correspondência, principalmente para as pessoas que estavam desempregadas e buscavam emprego em setores como comércio e serviços.

A partir da década de 1920, as iniciativas para o uso do rádio começaram a surgir e, para a EaD, serviu como um instrumento facilitador nesse período de desenvolvimento. Assim, Saraiva (1996, p.19), considera como marco inicial da rádio no Brasil, "a criação, por Roquete-Pinto, entre 1922 e 1925, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro e de um plano sistemático de utilização educacional da radiodifusão como forma de ampliar o acesso à educação".

Há diversas experiências da rádio no Brasil, como em 1937, com a criação do Serviço de Radiodifusão Educativa do Ministério da Educação, que anos depois foi suprimida com a censura do regime militar (ALVES, 2009). Em 1947, foi criada a chamada Universidade do Ar (UNAR), patrocinada pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC) e emissoras associadas. Essa universidade tinha como objetivo oferecer cursos comerciais utilizando o rádio como instrumento mediador para propagar o conhecimento. "Os alunos estudavam nas apostilas e corrigiam exercícios com o auxílio dos monitores". (ALVES, 2011). A experiência não durou muito, permanecendo até o início da década de 1960. Entretanto, continua até hoje a experiência do SENAC com a EaD.

E foi justamente no período de grandes conflitos no Brasil, que os olhares legais sobre a educação começaram a serem efetivados. EM 1967, é criado o Código Brasileiro de Comunicações, que posteriormente foi o responsável pela criação da Lei n. 5692/71, da Reforma do Ensino do 1º e 2º Graus e da televisão educativa, propondo a utilização da correspondência, do rádio e da TV para fins educativos (ARAÚJO; HOLANDA, 2012). No entanto, o uso da tecnologia nesse período serviu como forma de adestramento, devido ao regime da ditadura no país, que estabelecia a ordem no país.

Sobre os canais abertos de televisão, tiveram poucos investimentos e divulgação, pois conforme relatam as autoras Araújo e Holanda (2012, p. 419), eram "geralmente ofertados em horários pouco atraentes, foram e continuam sendo concebidos de modo a não comprometer a grade televisiva das emissoras nos períodos de maior audiência." Ou seja, a educação continua muitas vezes em segundo plano, no cenário social, político e econômico.

Apesar desses dilemas, são válidas as contribuições de programas como o Telecurso de 2º Grau e Supletivo de 1º Grau, desenvolvido pela Fundação Roberto Marinho "prepararam milhares de alunos para os exames supletivos. Os programas eram transmitidos em recepção livre" (SARAIVA, 1996, p.23). Além da acessibilidade pelo horário livre, o material poderia ser adquirido em bancas de jornal, facilitando o processo de aprendizagem.

Temos ainda o Projeto Saci (Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares) apesar de atuar em caráter experimental, de 1967 a 1974, atendeu a milhares de alunos, com o objetivo "estabelecer um sistema nacional de teleducação com o uso do satélite". As séries televisivas, também, contribuíram para a efetivação da EaD, na época, tais como João da Silva e Conquista, em formato de novela didática, produzidas pelo Centro Brasileiro de Televisão Educativa (SARAIVA, 1996, p.20).

No nordeste, merece destaque o Sistema de Televisão Educativa (TVE) do Maranhão, em 1969, estruturado com o apoio de orientadores de aprendizagem. De acordo com Saraiva

(1996), abrangia os estudos da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, através de programas de televisão e material impresso, e que perpassa até os dias de hoje.

Sobre o Ceará, em 1974, teve início a TVE no Estado, com um programa de Tele-Ensino para alunos de 5ª (quinta) a 8ª (oitava) séries, principalmente no interior do estado. Através de convênios com as Secretarias Estadual e Municipal de Educação, a TVE do Ceará atuava no ensino, através dessa parceria.

Produz e veicula os programas de televisão e elabora o material impresso. Compete às Secretarias a cessão das salas de aula, os professores, os equipamentos e a respectiva manutenção, a reprodução e distribuição do material impresso, a supervisão. Enfim, todos os aspectos administrativos, logísticos e pedagógicos da utilização (SARAIVA, 1996, p.21).

O que percebemos aqui é que as experiências na EaD sempre estão associadas aos recursos tecnológicos da época. A partir da década de 1980, o desenvolvimento dessa modalidade de ensino permaneceu em desenvolvimento no país. Vou então, a partir da década de 1990, que houve grande crescimento e mudanças nesse cenário educativo da EaD, com a propagação da "Internet e do computador portátil e utilização de satélites a serviço da educação, além de uma conjuntura econômica, legal e social favorável à expansão da modalidade nesse período" (ARAÚJO; HOLANDA, 2012). Ou seja, foi com o advento da Internet e seu arcabouço tecnológico que proporcionou a difusão da EaD, tanto em nível nacional, quanto mundial.

A chegada da internet ao Brasil ocorreu através da Bitnet, fundada em 1981. A Bitnet consistia em uma rede de universidades que ligava Universidade da Cidade de Nova York (CUNY) à Universidade Yale, em Connecticut (ARRUDA, 2011).

Nesse primeiro momento, a Internet era restrita apenas as pesquisas, uso pelas empresas de Tecnologia e Comunicação, ainda não era público o acesso a população. Conforme afirma Arruda (2011), foi apenas em 1995, que o serviço começou a funcionar de forma efetiva, tornando pública a exploração comercial da rede mundial no país. Esse ato foi instituído através do Ministério das Comunicações a fim de evitar o monopólio da internet no Brasil.

Na EaD, logo começaram a serem criadas as Entidade Representativas da EaD, como nos mostra Alves (2009), traziam como finalidades: proporcionar uma proposta de defesa de sua oferta no Brasil, além da visibilidade e apoio a importância da modalidade no país acerca da sua legitimidade no âmbito governamental. O autor cita dentre elas a ABED (Associação

Brasileira de Educação a Distância), criada 1995, e que em 2015, completou 20 anos de atuação na área da EaD.

A partir da criação da Secretária Especial de Educação a Distância (SEED), em 1996, as bases legais foram sendo estabelecidas para sua legitimação, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622/2005. Este invalidou o Decreto n. 2.494/1998 e o Decreto n. 2.56/1998 com a normatização da Portaria Ministerial n. 4.361/2004 (ARAÚJO; HOLANDA, 2012).

Nesse contexto, a SEED:

[...] atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e das técnicas de educação a distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2008, p. 4).

Vale ressaltar que a LDB/96, proporcionou a legalização da EaD ao concebê-la como ensino, conforme o presencial, no que tange aos currículos, carga horária e à certificação, sendo reconhecida com maior credibilidade (ARAÚJO; HOLANDA, 2012).

A SEED atuou por 15 (quinze) anos, sendo extinta no início de 2011, pelo fato do MEC entender que a EaD não consistia em uma modalidade de ensino à parte, mas que estava integrada no contexto educacional, caminhando cada vez mais para sua formalização enquanto ensino. Logo, a EaD passou a integrada pela SEB (Secretária de Educação Básica) e da Secretaria de Educação Superior (SESU).

Todavia, o sucesso da EaD depende ainda de inúmeros fatores, uma vez que este esta relacionado, também, ao sucesso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Tais fatores incluem: as condições de infraestrutura física das instituições que ofertam essa modalidade de ensino, que abrangem desde o funcionamento tecnológico do sistema (como conectividade e design das aulas virtuais), como a qualidade dos formadores (professor tutor), dentre outros (ARAÚJO; HOLANDA, 2012).

O advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) reavivou as práticas de EaD devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais, o que permite realizar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora digitalizados e hipermediáticos, como explorar o potencial de interatividade das TIC e desenvolver atividades à distância com base na interação e na produção de conhecimento (ALMEIDA, 2003, p. 330).



Neste sentido, as autoras acrescentam que o desenvolvimento das TICs no final do século passado, proporcionou novas interações dos alunos com o conhecimento, em ambiente virtual, transcendendo o espaço da sala de aula. Com o advento da tecnologia a EaD se expandiu bastante, quanto aos recursos didático-pedagógicos adotados tais como as plataformas virtuais, importante ferramenta que aproxima professor e aluno no ensino a distância.

Assim, para assegurar o ensino a distância, a legislação brasileira se preocupou em elaborar algumas Leis, Portarias, Decretos que assegurem essa modalidade de ensino. Por isso, expomos o arcabouço legal da EaD no Brasil.

## **2.2 O arcabouço legal da Educação à Distância no Brasil**

No Brasil, as bases legais para a modalidade de EaD foram estabelecidas inicialmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, possibilitando ofertar a modalidade Educação a Distância para todos os níveis e modalidades de ensino. Em 2004, No ano de 2004, foi promulgada a Portaria n.º 4.059, em 10 de dezembro, estabelecendo a oferta da Educação a Distância no âmbito dos cursos superiores (BRASIL, 2004). Posteriormente, foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

Deste modo, a LDB/1996 apresenta como mencionado anteriormente, em seu Art. 80, as disposições gerais que determinam o Ensino/Educação a Distância. No parágrafo 4º, ela traz que a EaD terá um tratamento diferenciado, que inclui:

- I - custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens;
- II - concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas;
- III - reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, inicia-se uma preocupação com as políticas educacionais voltadas para essa modalidade de ensino. Deste modo, o Decreto n.º 5.622/05 no seu Art. 2º, estabelece que EaD poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: educação básica; educação de jovens e adultos; educação especial e educação profissional.

Portanto, as instituições devem respeitar a legislação e regulamentação em vigor, para os respectivos níveis e modalidades da educação nacional. É válido ressaltar que no Art. 3º, Parágrafo 1º, "os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração definida para os respectivos cursos na modalidade presencial" (BRASIL, 2005).

Por isso, é essencial o credenciamento correto dessas instituições. A Portaria Normativa n. 2/2007, resolve que "o credenciamento de instituições para oferta de EaD deverá ser requerido por IES já credenciadas no sistema federal ou nos sistemas estaduais e do Distrito Federal, conforme Art. 80 da Lei n. 9.394/996 e Art. 9º do Decreto n° 5.622/2005" (BRASIL, 2007).

A referida Portaria ressalta ainda em seu Art. 2º, § 2º, que os momentos presenciais obrigatórios, compreendendo avaliação, Estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme consta no Art. 1º, Parágrafo 1º, do Decreto n. 5.622/05, serão realizados na sede da instituição ou nos polos de apoio presencial credenciados.

Assim, uma das definições mencionadas na Portaria Normativa n. 2/2007, é o de Polo de Apoio Presencial: "unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância, conforme dispõe o Art. 12, X, c, do Decreto n. 5.622, de 2005" (BRASIL, 2007).

Os polos são locais peculiares desta modalidade, responsáveis pela gestão de ensino em determinada região. Geralmente, em uma IES os polos são padronizados e equipados de forma equivalente, a fim de proporcionar um ensino padronizado e igualitário em cada região.

A modalidade semipresencial é definida na Portaria n. 4.059/2004, sendo caracteriza "como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centrados na autoaprendizagem e com a mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota" (BRASIL, 2004, p.01).

No Piauí, o Conselho Estadual de Educação do Piauí, no uso das atribuições que lhe confere o Art. 9º da Lei n° 5.101, de 23 de novembro de 1999 e o Decreto Presidencial 5.622, de 19 de dezembro de 2005, aprovou o Parecer CEE/PI n. 235/2007, que normatiza o credenciamento de instituições de ensino para atuar com a EaD e autoriza a oferta de cursos nessa modalidade, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Piauí, com base na LDB/96 e Decreto n° 5.622/05.

Nesse contexto, apresentamos a seguir sobre a formação do Sistema Universidade Aberta no Brasil (UAB), bem como a criação do Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD) no âmbito da UFPI.

### **2.3 O Sistema Universidade Aberta no Brasil (UAB) e a consolidação do Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD) na UFPI**

O Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) e Empresas Estatais, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria Especial de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, conforme proposto no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (BRASIL, s.d.).

A UAB foi instituída pelo Decreto 5.800, de 8 de junho de 2006, para "o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País". Conforme o parágrafo único do decreto, dentre os objetivos da UAB estão: fomentar a modalidade de educação a distância nas instituições públicas de ensino superior, apoiando as pesquisas em metodologias inovadoras de ensino superior respaldadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006b).

No seu Art. 1º entendemos que a UAB busca ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância no país. Além dos objetivos mencionados, a UAB oferece formação inicial a professores em efetivo exercício na educação básica pública, que ainda não possuem graduação, além de formação continuada àqueles já graduados. Na sua proposta pretende ofertar cursos a dirigentes, gestores e outros profissionais da educação básica da rede pública. Outro objetivo do programa é reduzir as desigualdades na oferta de ensino superior e desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância (BRASIL, 2006).

No ano de 2006, a Universidade Federal do Piauí, através de convênios com: Governo Federal, Estadual e Municípios locais, para elaboração do Projeto de criação do Centro de Educação à Distância (CEAD/UFPI).

Com base nos modelos de infraestruturas de outras IES, que possuem EaD, a UFPI criou o Centro de Educação Aberta e à Distância (CEAD) que funciona a nível de Pró-Reitoria, da qual fazem parte um Diretor com duas secretarias (uma de controle acadêmico e outra administrativa) e seis coordenadoras.

O CEAD foi criado em consonância com a política do Governo Federal para implantação da Educação Superior à Distância pelo viés da tecnologia da informação e tem como objetivos: “proporcionar uma educação de qualidade e gratuita, que vise contemplar às pessoas localizadas em seus domicílios, a fim de evitar a migração dessas em busca de qualificação profissional nas grandes cidades” (BRASIL, s.d.). Assim, o crescente aumento da procura pelos cursos da EaD aumentaram significativamente nos últimos anos, devido a essa acessibilidade do ensino.

Neste ano, o CEAD completa 10 anos de sua criação e vêm expandido seus cursos e polos no Estado do Piauí e da Bahia. Conforme já mencionado, são atualmente, 15 cursos de graduação e 15 cursos de pós-graduação distribuídos em 37 polos, sendo 35 no Estado do Piauí e 02 no Estado da Bahia, demonstrando a expansão que o ensino a distância têm alcançado em nosso Estado, principalmente no que tange a formação de professores.

Por isso, para a fim de comprovarmos esse crescente aumento na procura dos cursos da EaD, apresentamos o cenário atual brasileiro da EaD, através de dados estatísticos, conforme o Censo da Educação Superior.

#### **2.4 O cenário atual brasileiro da Educação à Distância**

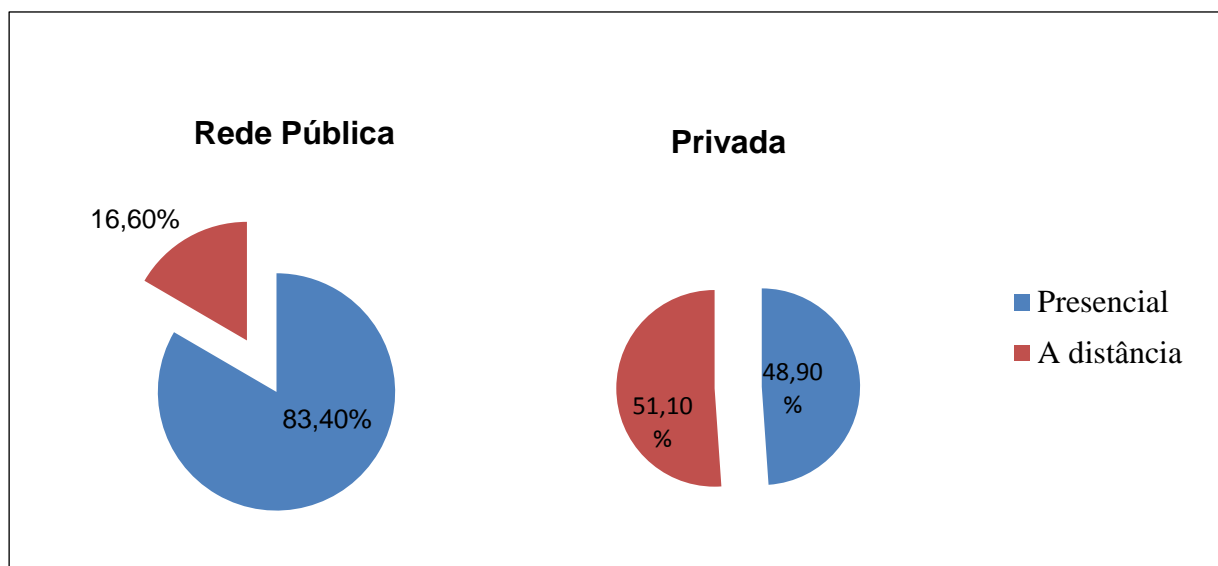
A expansão do ensino superior a distância vem crescendo nos últimos anos, principalmente após a institucionalização da educação a distância no Brasil, através do Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006, que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta no Brasil (UAB) e sobre o credenciamento das instituições que ministram cursos a distância (BRASIL, 2006b).

Deste modo, conforme o último Censo da Educação Superior (2014), o número de matrículas em cursos de graduação, no ensino a distância, vem crescendo desde 2003, atingindo aproximadamente 1,34 milhões de estudantes matriculados, o que representa cerca de 17,1% das matrículas da educação superior. Entre os anos de 2013 e 2014, o aumento foi 16,3%, nesta modalidade.

No que diz respeito aos cursos de licenciatura, da rede pública e privada, é crescente o número de matrículas na modalidade a distância, principalmente na rede privada. Mais da metade das matrículas em cursos de licenciatura na rede privada é oferecida na modalidade a distância, perfazendo 51,1% do total de matrículas da rede privada. Na rede pública, esse índice é de apenas 16,6%, pois a modalidade presencial ainda predomina com 83,4%. O

GRAF. 2 apresenta a Distribuição do Número de Matrículas em Cursos de Licenciatura, por Modalidade de Ensino (BRASIL, 2014).

**GRÁFICO 2** - Distribuição do Número de Matrículas em Cursos de Licenciatura, por Modalidade de Ensino – 2014.




Fonte: MEC/INEP. Censo da Educação Superior. 2014.

Nesse sentido, percebemos que a oferta dos cursos de licenciatura corresponde a maioria dos cursos de graduação ofertados pelo CEAD/UFPI (12 cursos de licenciatura e 3 de bacharelado), o que afirmam os dados do último Censo da Educação Superior (2014).

Ao comparar o número de ingressos nos cursos a distância entre os anos de 2013 e 2014, constatou-se um aumento de 41,2%; já nos cursos presenciais, o aumento foi de 7,0%, o que evidencia a clara expansão dos cursos a distância.

O número de concluintes em cursos de graduação a distância, também, aumentou em 2014, cerca de 17,8%. Já os concluintes dos cursos de graduação da modalidade presencial, tiveram uma estabilidade comparada ao ano de 2013. Percebemos diante desse cenário a consolidação da modalidade a distância no âmbito da formação de professores.

Desse modo, tecemos ao longo desse capítulo sobre a Educação a Distância, considerações importantes para compreensão desta modalidade de ensino no cenário da formação docente no Brasil e na UFPI. No capítulo a seguir, abordaremos sobre o Estágio, categoria central da nossa pesquisa, trazendo algumas reflexões sobre seu conceito, aparato legal e os saberes desenvolvidos nesta etapa da formação docente.



**CAPÍTULO 3**  
**TRILHANDO OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA: O**  
**ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

## CAPÍTULO 3

---

### TRILHANDO OS CAMINHOS DA DOCÊNCIA: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. Ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria (FREIRE, 1996, p.53).

Este capítulo discute sobre o Estágio Supervisionado como uma importante etapa da formação docente, em que o aluno constrói ao longo das experiências vivenciadas na docência a sua identidade profissional. Esse caminho trilhado pelos alunos não é fácil, mas como afirma Freire (2004), não se pode fazer sem a boniteza e a alegria. Por isso, entendemos que, segundo Pimenta (1995), o Estágio proporciona o desenvolvimento da prática profissional que permite o conhecimento da nossa profissão, enquanto docente, sendo essencial na construção dos saberes necessários ao exercício profissional. É nesse momento, que construímos e reconstruímos saberes, que vivenciamos o cotidiano da atividade docente.

Nesse contexto, as discussões acerca do Estágio Supervisionado são frequentes ao discutirmos sobre a formação docente. Por isso, ao tratarmos de uma descrição conferida ao termo professor, Pimenta e Lima (2004, p.88) afirmam que:

O professor é um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade.

Diante desse conceito podemos dizer que o papel do professor vai mais além do que ensinar; uma vez que ele trabalha com seres humanos, deve desenvolver uma prática reflexiva no contexto de ensinar para alunos que possuem diferentes estilos de aprendizagens, aprimorar metodologias, utilizar tecnologias no processo de ensino, dentre outros. Nesse sentido, Marcelo García (1999) contribui para a discussão sobre a formação de professores, afirmando que nesse processo devem ser trabalhadas teorias sobre concepção de professores, de escola, de alunos e de aprendizagem.

Assim sendo, a construção do aprender a ser professor inicia-se desde o primeiro contato com a escola, utilizando as aprendizagens construídas no curso de formação inicial, as interações com a escola e professores e suas reflexões sobre sua prática pedagógica como professor. Assim, Alarcão (2001) reafirma esse pensamento ao afirmar a importância das relações interpessoais para o fazer docente, na construção dos saberes necessários a sua ação no cotidiano escolar. Para reforçar este pensamento, Feldkercher (2011, p. 27), nos diz que "essa aprendizagem do modo de ser professor evolui com o tempo, com as mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais, educacionais. Nenhum curso por si só tornará possível que o formando aprenda a ser professor ou que o mesmo construa uma identidade profissional fixa". Ou seja, esse processo de construção da identidade profissional começa na formação inicial e perpassa pela carreira docente, se desenvolvendo ao longo da sua vida profissional, através das práticas vivenciadas no dia a dia e sua experiência de vida.

Pimenta (1995) defende que o exercício da atividade docente requer um preparo que não se esgota nos cursos de formação inicial, mas que vai se construindo continuamente, ao longo do processo de aprender a ser professor, que perpassa, inclusive, sua carreira profissional.

No entanto, é no Estágio que se inicia o processo de formação da identidade profissional do professor. Essa vivência permite a construção da sua prática, atuando ativamente na elaboração, execução e avaliação do seu trabalho como docente (PIMENTA; LIMA, 2004). Com vistas nessa questão, reconhecemos a importância do Estágio na formação docente. Dessa maneira, faz-se necessário considerar algumas concepções acerca do Estágio na visão de alguns teóricos.

Piconez (1991, p. 25) argumenta que o Estágio é "um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira". Ou seja, durante o Estágio o aluno vivencia situações que legitimam suas teorias concebidas no contexto da sala de aula, numa dimensão que ultrapassa as barreiras da sala de aula.

Por isso, Ibiapina e França-Carvalho (2013) afirmam ainda que é importante valorizar as crenças e concepções do professor que estão implícitas na sua prática, uma vez que elas redirecionam suas ações no espaço escolar. Assim, o Estágio constitui um dos momentos de integração entre a academia, escola e comunidade, proporcionando a inserção desse aluno estagiário no campo de atuação profissional, ao tempo que o torna sujeito ativo do processo educacional e social.



Almeida e Pimenta (2014, p.29), contribuem para a discussão acerca do Estágio, afirmando que ele consiste em:

[...] um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão, e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, e que compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais.

Esse campo tão vasto de formação caracteriza-se como mediação entre professores formadores, estudantes dos cursos de licenciatura e os professores supervisores das escolas, interagindo constantemente nesse processo de formação. Dessa forma, Marques (2000, p. 236) aponta que “o Estágio Supervisionado é parte do currículo da Universidade que serve como aproximação da realidade que cada novo profissional irá vivenciar, bem como, uma reflexão de sua atuação como agente transformador na sociedade”.

O Estágio deve oferecer ao aluno de licenciatura condições para que perceba que o professor é um profissional, inserido em determinado espaço e tempo históricos, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político e social no qual esta se desenvolve (GHEDIN; ALMEIDA; LEITE, 2008, p. 36).

Ou seja, o Estágio proporciona aos alunos uma complementação educacional e profissional que permitem conhecer sua futura profissão, sendo essencial no desenvolvimento de competências para o exercício profissional. Isso é proporcionado pela relação que o estagiário e a universidade possuem com a comunidade escolar.

Por isso, Almeida e Pimenta (2014) contribuem sobre a temática, ao afirmarem que, no Estágio há uma aproximação do professor e do estagiário em ação, criada através da construção/reconstrução da sua prática, através das vivências do cotidiano escolar ao qual está inserido, que vão definindo seu modo de ser e estar na profissão.

De fato, para compreendermos essa dimensão do Estágio Supervisionado, apresentamos algumas considerações acerca das bases legais que envolvem o Estágio.

### **3.1 As bases legais do Estágio Supervisionado**

No que tange a formação de professores e mais especificamente, ao Estágio, a Lei n. 9.394/96 (LDB) define no seu Art. 82, que os sistemas de ensino deverão estabelecer “normas

para realização dos Estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”. Em parágrafo único esta Lei destaca ainda que os Estágios curriculares “não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de Estágio, estar segurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária prevista na legislação específica” (BRASIL, 1996).

O Estágio conforme define na Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, no seu Art. 1º, consiste no ato educativo escolar supervisionado, com vistas à preparação para o trabalho produtivo de educandos cursando o ensino regular nas Instituições de Educação Superior (IES), de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008a)

Conforme consta no Art. 1º, parágrafo 2º, da referida lei, o Estágio é um momento importante para a vida do estudante de licenciatura, pois promove o aprendizado de competências da atividade profissional, além da contextualização curricular, com o objetivo de desenvolver o educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008a).

No Parecer do CNE/CP n. 28/2001, o Estágio curricular supervisionado é descrito como:

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o Estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama Estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2001b, p. 8).

Nos cursos de graduação presenciais e a distância, o Estágio é um componente curricular obrigatório, definido no Projeto Político Pedagógico (PPP) e, conforme a Lei n. 11.788/2008, a carga horária é requisito indispensável para aprovação e obtenção de diploma. Por isso, se torna tão importante a execução deste no currículo dos cursos de licenciatura.

Como ato supervisionado, o Estágio deverá ter um acompanhamento efetivo pelo professor orientador da IES e, também, por um supervisor da parte concedente, comprovado pelos relatórios referidos no inciso IV do caput do Art. 7º desta Lei e submetidos a uma aprovação final.

Em geral, quanto a realização do Estágio Supervisionado, ele pode ocorrer em instituições conveniadas a IES, podendo ser públicas ou privadas, definidas através de termos

e condições estabelecidas de acordo com a legislação vigente. Sobre isso, o Parecer CNE/CP n. 27/2001, define ainda que o Estágio Supervisionado deve ocorrer em escolas de educação básica, sendo direcionado por um projeto de Estágio planejado e avaliado conjuntamente pela IES e as escolas campos de Estágio (BRASIL, 2001a).

Por isso, no seu Art. 7º, a Lei n. 11.788/2008 refere-se às obrigações das instituições de ensino, em relação aos Estágios de seus educandos:

- I – celebrar termo de compromisso com o educando ou com seu representante ou assistente legal, quando ele for absoluta ou relativamente incapaz, e com a parte concedente, indicando as condições de adequação do Estágio à proposta pedagógica do curso, à etapa e modalidade da formação escolar do estudante e ao horário e calendário escolar;
- II – avaliar as instalações da parte concedente do Estágio e sua adequação à formação cultural e profissional do educando;
- III – indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no Estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário;
- IV – exigir do educando a apresentação periódica, em prazo não superior a 6 (seis) meses, de relatório das atividades;
- V – zelar pelo cumprimento do termo de compromisso, reorientando o estagiário para outro local em caso de descumprimento de suas normas;
- VI – elaborar normas complementares e instrumentos de avaliação dos Estágios de seus educandos;
- VII – comunicar à parte concedente do Estágio, no início do período letivo, as datas de realização de avaliações escolares ou acadêmicas (BRASIL, 2008a, p.2-3).

Há uma preocupação com as condições de realização do Estágio pelo estudante, quanto ao local e desenvolvimento das atividades, que exige compromisso e responsabilidade do aluno estagiário nessa etapa da formação docente.

Portanto, a Lei n. 11.788/2008 está em consonância com o Parecer CNE/CP n. 27/2001, afirma que o Estágio deve se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação. Por isso, na maioria dos cursos de licenciatura os Estágios se iniciam a partir do 4º período, sempre contando com um professor orientador na universidade e um professor supervisor na escola. No entanto, ainda conforme o referido parecer, o Estágio não deve ficar sob a responsabilidade de apenas um único professor da escola de formação, pois deve abranger uma atuação coletiva dos formadores (BRASIL, 2001a).

No que tange a Resolução CNE/CP n. 2/2002, em seu Art 1º, os curso de licenciatura devem possuir, no mínimo, 2.800 horas, no qual teoria e prática devem estar articuladas. Dessa forma, destacamos que: 1800 horas devem ser destinadas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 400 horas para o Estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso (BRASIL, 2002).

A resolução em questão ressalta em seu Parágrafo único, que os alunos que exercem atividade docente regular na educação básica, ou seja, os alunos que já atuam na rede de ensino, podem ter redução da carga horária do Estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 horas. É importante que questões como esta estejam contempladas no PPP do curso, nas sessões que tratam sobre Estágio, para um maior esclarecimento aos discentes.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, instituída pela Resolução n. 02/2015, traz o Estágio Curricular Supervisionado como componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. Ela dispõe que 400 (quatrocentas) horas sejam dedicadas ao Estágio Supervisionado, “na área de formação e atuação na educação básica, contemplando, também, outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015, p.11).

Ressaltamos que o curso de Pedagogia possui suas Diretrizes Curriculares dispostas na Resolução CNE n. 01/2006, em que traz a carga horária do Estágio Supervisionado em seu Art 7º, inciso 3º, que devem ser "300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando, também, outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição" (BRASIL, 2006a, p. 4). Logo, o Curso de Pedagogia do CEAD/UFPI, está em consonância com Resolução CNE n. 01/2006, destinando 400 horas ao Estágio Supervisionado, atendendo, também, aos requisitos da Resolução n. 02/2015.

Entendemos a importância das bases legais que tratam acerca do Estágio Supervisionado na formação docente, pois elas definem e tratam das condições de realização desse Estágio. Pois, é durante o Estágio, que o futuro professor começa a perceber a educação com olhar diferenciado, buscando compreender a realidade da escola, o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a fazem parte desse contexto.

Nesse contexto, considerando a importância do Estágio Supervisionado na formação docente, faz-se necessário discutir, ainda, sobre a relação teoria e prática, buscando compreender essa relação com o Estágio Supervisionado. Assim, apresentamos a seguir algumas considerações sobre a relação teoria e prática.

### **3.2 Discutindo a relação teoria e prática para compreensão do Estágio**

Desde o século XX, há diversos esforços para compreender como se estruturam as forças, os componentes, a dinâmica que faz com que a educação funcione da forma como ela

é feita. Segundo Sacristán (1999, p.17), "a educação é um motor de transformação pessoal, cultural, econômico ou de progresso em geral." Nesse sentido, o ser humano anseia pela busca de conhecimento, para estabelecer relações com o que crê e a realidade em que vive. O autor afirma que esta é uma característica que pertence à essência do ser humano, e remete a história do pensamento.

Assim, as práticas que envolvem as condutas humanas são orientadas por uma racionalidade, que surgem com as civilizações modernas. No entanto, não podemos pensar que antes da existência da racionalidade, não havia reflexões a respeito do que é e como realizar a educação. As práticas, os pensamentos cotidianos de gerações e épocas, que por ventura eram desconsideradas pela formalização culta do pensamento, representam parte da cultura da educação.

Por isso, é a partir da compreensão da relação teoria e prática, que podemos entender essa interação entre o que sabemos e as formas de fazer as coisas. Orientados por um princípio racional, somos conduzidos para uma dimensão que se contrapõe a relação teoria e prática.

Portanto, não é uma tarefa fácil elucidar o contexto que envolve a relação entre teoria e prática. As discussões que envolvem essa relação englobam diversas contradições. Inicialmente, é preciso saber que estamos diante de um tema transdisciplinar, que envolve diversos campos do conhecimento e diferentes profissionais. Essa distinção em que a teoria é tarefa para os teóricos e a prática é ofício dos práticos, deve ser superada dentro das instituições, entre os profissionais e agentes no campo educativo ligado ao binômio teoria e prática.

Vázquez (2007) defende que na relação entre teoria e prática, uma depende da outra. A prática é fundamentada de teoria e determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento. Para o autor a teoria é o próprio saber humano e a prática é considerada a atividade prática do homem. Deste modo, a teoria corresponde as necessidades de práticas e tem sua fonte na prática, que segundo Vázquez (2007, p. 257):

o problema da unidade entre teoria e prática só pode ser justamente formulado quando temos presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer atividade subjetiva, ainda que se oculte sob seu nome, como faz o pragmatismo.

Logo, os diversos encontros e desencontros entre a relação teoria e prática acontecem por associarem que a prática é o que fazem aos professores e, a teoria, é o que fazem os

filósofos, em que ambos se desenvolvem em contextos diferentes. Este é considerado um pensamento completamente errôneo, pois "nem os primeiros são donos ou criadores de toda a prática, nem os segundos o são de todo o conhecimento que orienta a educação" (SACRISTÁN, 1999, p.21). Assim, como consequência do surgimento da divisão do trabalho, a questão da interação entre teoria e prática foi associada de forma diferente por uns e outros.

A teoria, portanto, "transforma-se no conjunto de leis, de enunciados e de hipóteses organizadas em conjuntos que explicam um fenômeno ou uma parcela da realidade" (Ibidem, 1999, p.25). Portanto, a teoria constitui o corpus teórico, numa organização sistematizada e organizada do conhecimento.

Através da ótica aristotélica, a *práxis* é "a ação de realizar o bem, missão da filosofia da prática, guiada pela prudência, que é a capacidade de deliberar bem e de julgar de maneira conveniente sobre as coisas que podem ser boas e úteis para o homem". Apresentando algumas concepções acerca da prática, as relações com a teoria começam a ser compreendidas através das interações dialéticas, conforme nos diz Sacristán (1999, p.28).

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos, o critério para estabelecer sua verdade; como a fonte de conhecimentos verdadeiros; o motivo dos processos de justificativa do conhecimento.

Dessa forma, a prática envolve a intenção e a ação de transformar a realidade, através da relação teoria e prática que confere a atividade humana a possibilidade de transformação da sociedade. Assim, é preciso compreender o que ocorre na educação a partir da dinâmica das ações das pessoas e da ação social, centralizando-nos no que nos move como ponto de referência para compreensão da dinâmica dos sujeitos e das instituições, que se desenvolvem nas chamadas práticas educativas.

A prática educativa é a ação orientada, com sentido, em que o sujeito tem um papel fundamental como agente, mesmo incluído na estrutura social. Neste sentido ressalta-se a continuidade entre o individual e o social ou institucional, entre sujeito e cultura, entre o conhecimento e a prática. Assim, "o significado mais imediato de prática educativa refere-se à atividade que os agentes pessoais desenvolvem, ocupando e dando conteúdo à experiência de ensinar e de educar" (SACRISTÁN, 1999, p.30).

Para o autor, devemos, ainda, considerar os princípios de procedimentos que norteiam uma prática educativa eticamente aceitável, apoiados em processos de reflexão como

mecanismo de análise e melhoria da mesma, como exercício para a formação e aperfeiçoamento de professores.

Ou seja, a capacidade de reflexão, que é a reflexividade apresenta-se como o exercício da razão para o esclarecimento dos fins e desejos pessoais e coletivos, para discernir sobre o valor e significado que possuem. Assim, a ação pedagógica não pode ser concebida sem as intenções docentes, na relação com o outro. Faz-se necessário como nos diz Sacristán (1999) sentir a profissão, a partir dos sentimentos que emanam da prática, pois eles possuem uma forte relação com as coisas que queremos fazer com ela. Eis o verdadeiro sentido da nossa prática enquanto educador.

Consequentemente, o entusiasmo pela profissão, pelo que se faz, confere a satisfação pessoal sobre o que se produz, buscando cada vez mais o melhor, a dedicação que se põe em fazer algo, norteiam as intenções da ação. Dessa forma, a dimensão sentimental é considerada um dos aspectos da educação, que permeia o processo de formação docente.

Acerca do ensino apoiado na reflexividade, a ação implica consciência, compreensão e o conhecimento, pois possuem o significado de estarem dirigidas a algo (racionalidade com ajustes para os fins) e nos representam de modo inteligível à consciência do agente (segurança de ajuste sobre aquilo que fazemos).

Permeando a discussão sobre a teoria e prática no campo da formação docente, discutimos a seguir sobre os saberes da docência, na formação da identidade do professor.

### **3.3 Os saberes da docência: a construção da identidade do professor**

A construção da identidade permeia as discussões não apenas no âmbito da formação docente, mas na própria formação humana. Segundo Bock (1999, p. 209), “a identidade é um processo de construção permanente, em contínua transformação”. Portanto, esse processo inicia ao nascer e se prolonga por toda a vida, seja ela pessoal ou profissional. Por isso, discutiremos aqui, a formação dessa identidade profissional docente, a partir dos saberes da prática.

A identidade profissional nos reporta a um conjunto de caracteres de visibilidade e status que dá ao sujeito, grupo ou classe uma marca própria. Segundo Sales (2004, p.90), “algo que traduz seu ser, seu fazer, sua posição no mundo e diante destes”. Por isso, a identidade retrata o contexto no qual o docente está inserido, como nos afirma Pimenta (1996, p.76):

Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante de seus significados e tradições, mas também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor confere a sua atividade, no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de se situar no mundo, de sua história de vida e da rede de relações que estabelece.

Se pensarmos que nós somos aquilo que nos tornamos, significa que podemos nos transformar em algo diferente, modificando nossas ações, o espaço em que vivemos. Através da produção de novos saberes e conhecimentos. Esse processo de transformação é que Vázquez (2007) se refere como práxis social.

Dos cursos de formação inicial, além da certificação ou habilitação para o exercício da docência, espera-se que se forme o professor ou que este colabore para sua formação. Ou como nos diz Pimenta (2002, p.18), "que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas". A fim de superar a racionalidade técnica presente nos cursos de formação de professores, voltamos nosso olhar para o trabalho docente, no seu saber e saber-fazer do ser professor.

Conforme afirma a autora acerca do trabalho docente, espera-se que os alunos de licenciatura desenvolvam conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem construir seus saberes-fazer, a partir das necessidades e desafios impostos pela prática vivenciada no seu cotidiano escolar.

Portanto, é necessária que o professor possua uma autonomia didática, para enfrentar os dilemas diários do seu trabalho, a reafirmação das práticas já consolidadas, além de nortear a construção dos saberes pedagógicos necessários a sua ação docente (AZZI, 2002).

Segundo Carvalho (2007), o trabalho docente é caracterizado por sua natureza ontológica, epistemológica e histórica, num processo em que o indivíduo transforma a si próprio, seus pares e constrói saberes, articulando teoria e prática. Ou seja, o trabalho docente envolve um processo de construção tanto dos saberes-fazer, quanto transformação destes, a fim de refletirem sobre sua própria atividade docente e construir sua identidade profissional enquanto professores.

Nesse contexto, a identidade envolve um processo de construção histórica do sujeito. A profissão de professor se legitima conforme os diversos momentos históricos que permeiam a nossa sociedade. Dessa forma, ela apresenta um caráter dinâmico, enquanto prática social. Logo, a construção da identidade profissional envolve, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), uma dimensão epistemológica (saberes) e uma dimensão profissional (prática transformadora,



práxis). O professor se constitui enquanto autor e ator desse processo, levando consigo seus valores, suas crenças, sua história de vida, seus saberes, angústias e anseios.

A significação social da profissão exerce um papel importante na construção da identidade profissional, pois revendo esses significados, ocorre a reafirmação das práticas e legitimação dos saberes validada a necessidade da realidade. Por isso, uns dos primeiros saberes mediadores desse processo são os saberes da experiência, provenientes das vivências que todo professor carrega consigo, na constituição do ser professor.

Pimenta (2002) faz ainda uma abordagem sobre a formação de professores, com foco na construção da identidade docente e nos saberes necessários a docência e justifica sua escolha pela temática, através da sua vivência como professora da disciplina de didática nos cursos de licenciatura e das pesquisas que vem desenvolvendo sobre formação inicial e contínua de professores.

A autora afirma ainda, que nos cursos de formação inicial utiliza as pesquisas em didática na busca da reflexão dos alunos e na construção de suas identidades como professores. Mas para isso, é preciso desenvolver nos alunos uma atitude investigativa, na tentativa de "ressignificar os processos formativos a partir da reconsideração dos saberes necessários à docência, colocando a prática pedagógica e a docente escolar, como objeto de análise" (PIMENTA, 2002, p.17).

As pesquisas sobre a formação inicial (PICONEZ, 1991; PIMENTA, 1995) vêm apresentando um currículo formal dos cursos de formação, desde os conteúdos até os Estágios desenvolvidos, que ora são distanciados da realidade, que não preparam o aluno para a prática social, nem contribui para formação de sua identidade profissional docente. A presença de uma racionalidade técnica nos currículo dos cursos de formação de professores impede que o aluno vivencie as situações reais e contradições provenientes da prática social.

### 3.3.1 Identidade docente: quais os saberes necessários à docência?

Dos cursos de formação inicial, além da certificação ou habilitação para o exercício da docência, espera-se que se forme o professor ou que este colabore para sua formação. Ou como nos diz Pimenta (2002, p.18), "que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas". A fim de superar a racionalidade técnica presente nos cursos de formação de professores, voltamos nosso olhar para o trabalho docente, no seu saber e saber-fazer do ser professor.

Assim, conforme afirma a autora acerca do trabalho docente, espera-se que os alunos de licenciatura desenvolvam conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem construir seus saberes-fazer, a partir das necessidades e desafios impostos pela prática vivenciada no seu cotidiano escolar.

Segundo Carvalho (2007), o trabalho docente é caracterizado por sua natureza ontológica, epistemológica e histórica, num processo em que o indivíduo transforma a si próprio, seus pares e constrói saberes, articulando teoria e prática. Ou seja, o trabalho docente envolve um processo de construção tanto dos saberes-fazer, quanto transformação destes, a fim de refletirem sobre sua própria atividade docente e construir sua identidade profissional enquanto professores.

Nesse contexto, a identidade envolve um processo de construção histórica do sujeito. A profissão de professor se legitima conforme os diversos momentos históricos que permeiam a nossa sociedade. Dessa forma, ela apresenta um caráter dinâmico, enquanto prática social. Logo, a construção da identidade profissional envolve, segundo Pimenta e Anastasiou (2002), uma dimensão epistemológica (saberes) e uma dimensão profissional (prática transformadora, práxis). O professor se constitui enquanto autor e ator desse processo, levando consigo seus valores, suas crenças, sua história de vida, seus saberes, angústias e anseios.

A significação social da profissão exerce um papel importante na construção da identidade profissional, pois revendo esses significados, ocorre a reafirmação das práticas e legitimação dos saberes validada a necessidade da realidade. Por isso, uns dos primeiros saberes mediadores desse processo são os saberes da experiência, provenientes das vivências que todo professor carrega consigo, na constituição do ser professor.

Para o exercício da docência é necessário, ainda, que o professor disponibilize alguns saberes que permeiam a ação da atividade docente. Esses saberes são essenciais para nortear o saber fazer e o saber como fazer do professor no cotidiano do seu trabalho.

Este conceito de saberes é definido por Tardif (2002, p. 255), como a “epistemologia da prática profissional, como o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Para o autor, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, onde aprendem, progressivamente, a dominar o ambiente de trabalho. O saber dos professores é o saber possuído por eles, pois está relacionado com a pessoa e a identidade, com sua experiência de vida, com sua história profissional, e com suas relações com os alunos em sala

de aula. Estes saberes brotam da experiência e por ela são validados. O saber, portanto, representa muito mais que o resultado de uma atividade intelectual, muito mais que uma intuição ou representação subjetiva.

Os saberes da experiência são aqueles oriundos do cotidiano do professor. Também são chamados de saberes práticos (PERRENOUD, 2001), aqueles que envolvem os meios utilizados pelo professor no exercício da sua prática, englobando ainda outros saberes, tais como os acadêmicos, culturais, dentre outros.

Sobre outra perspectiva, os saberes da experiência, no campo da docência, constituem aqueles provenientes das experiências acumuladas durante a vida sobre ser professor, sobre o aluno e a escola, contribuindo para a uma construção coletiva da identidade docente (PIMENTA; LIMA, 2004). Reconhecendo a importância dos saberes da experiência, estamos mais processos de reconhecer o papel da educação na formação humana e docente.

Outro saber necessário a docência refere-se ao conhecimento. Por isso, "é preciso operar com as informações, na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento" (PIMENTA, 2002, p.22). Assim, a escola e os professores têm uma importante tarefa na mediação das informações e alunos, para que estes desenvolvam por meio da reflexão, a sabedoria necessária à construção humana (educação como processo de humanização).

Além disso, educar envolve a preparação científica, técnica e social, para que os alunos possam trabalhar os conhecimentos científicos e tecnológicos de forma a desenvolver habilidades que possibilitem operá-los e reconstruí-los com sabedoria. Logo, a questão dos conhecimentos permeia o processo de construção da identidade docente.

Pimenta (2002) chama a atenção para a história da formação de professores, em que os saberes foram trabalhados de forma desarticula, em blocos distintos, sem uma interrelação. Portanto, a fim de superar esse cenário, propõe-se que o foco seja a prática, como ponto de partida e chegada, para que os saberes pedagógicos sejam reinventados a partir da prática social. Ou seja, que estes saberes sejam construídos a partir das necessidades reais.

Aqui os saberes pedagógicos constituem o saber-fazer, aqueles mobilizados e elaborados no percurso da ação docente (PERRENOUD, 2001). Retomando sobre a fragmentação dos saberes, no contexto da formação de professores, é possível superar esse cenário tendo em vista a prática social, acreditando numa ressignificação dos saberes da docência.

Ou seja, o futuro profissional deve construir o seu saber-fazer a partir do seu próprio fazer, de suas experiências, tendo a sua prática como referência. A partir de então, os saberes

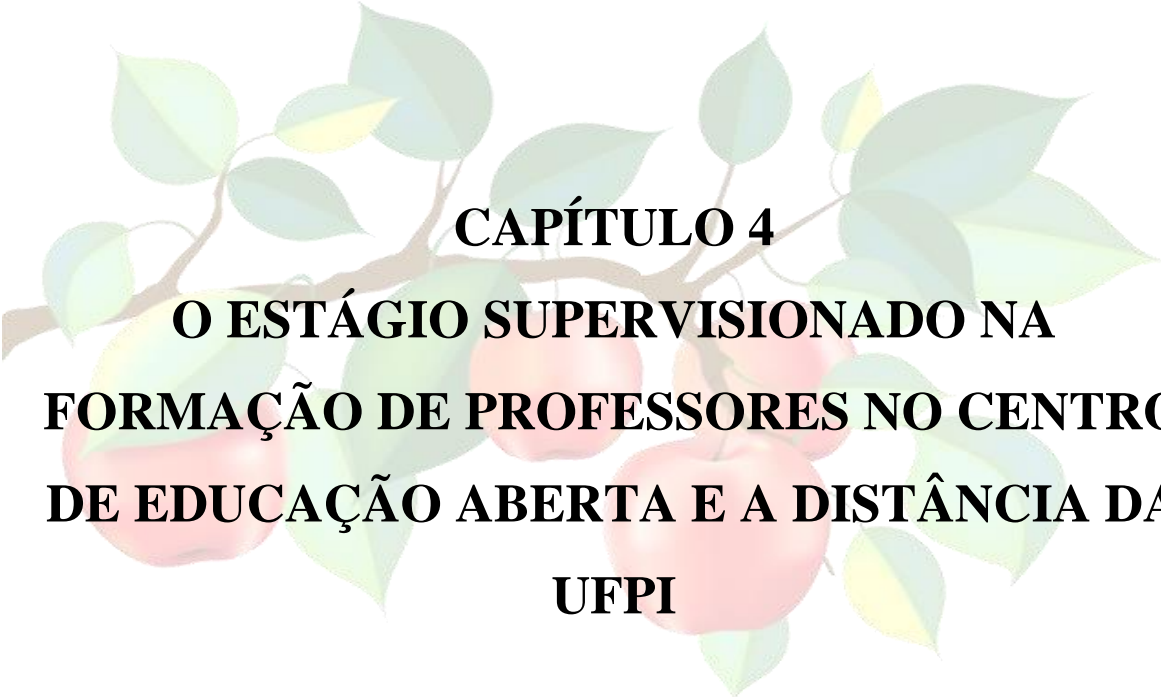
pedagógicos irão sendo construídos, na ação, associados aos instrumentos e técnicas utilizados na sua prática docente.

Apesar de ser essencial a prática, os saberes pedagógicos não se constituem apenas com os saberes da prática. Faz-se necessário ainda um caráter epistemológico, que permeie essa construção, que vise à formação para a autonomia profissional e para a cidadania.

Pimenta (2002, p.27) afirma ainda que há diversos elementos contidos nas práticas docentes, tais como problematização, intencionalidade na busca de soluções, experimentação metodológica, tentativas para uma didática inovadora, dentre outros. Por isso, é preciso "documentar as escolhas feitas pelos docentes (saberes que os professores produzem nas suas práticas), o processo e os resultados". Esses registros possibilitaram uma reflexão sobre as ações tomadas e resultados obtidos no momento da prática.

Assim, mais um passo será dado na construção da identidade dos professores, onde os saberes adquiridos na prática contribuirão para a formação do ser professor. E na modalidade a distância não é diferente. A seguir, abordaremos sobre o Estágio Supervisionado no CEAD/UFPI, trazendo a disposição dos Estágios nos cursos de licenciatura, bem como nos cursos que compõem esta investigação: Ciências Biológicas, Filosofia, Matemática e Pedagogia, na modalidade à distância, através da caracterização destes, conforme nos revela os seus respectivos PPPs e os relatos dos participantes da pesquisa.

Trata-se, portanto, de um capítulo que retrata o Estágio Supervisionado nos de cursos de licenciatura da EaD e como delineamos e caracterizamos nossos objetivos específicos, a partir da hermenêutica utilizada.



**CAPÍTULO 4**  
**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA**  
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENTRO**  
**DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA DA**  
**UFPI**

## CAPÍTULO 4

### O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA DA UFPI

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 2000, p. 155)

O Estágio Supervisionado constitui um dos caminhos da formação docente, além de ser um componente curricular obrigatório dos cursos de licenciatura, preparando o aluno estagiário para atuar no seu campo profissional. No âmbito da UFPI, ele está definido no PPP dos Cursos de Licenciatura e regulamentado pela Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) da UFPI n. 177/2012, que dispõe sobre as Normas de funcionamento dos cursos de graduação nesta Instituição de Ensino.

Assim, a referida Resolução, na Seção IV, aborda sobre o Estágio Obrigatório previsto tanto nos cursos de Licenciatura, quanto de Bacharelado. Conforme a temática desta investigação, trataremos apenas dos Estágios nos cursos de Licenciatura, com o foco na modalidade a distância.

Reiteramos que o CEAD/UFPI, conforme abordamos anteriormente, possui sobre sua gestão, 12 (doze) Cursos de Licenciatura, apresentados no QUADRO 3, sendo distribuídos em Polos de Apoio Presencial no Estado do Piauí e Bahia.

**Quadro 3** - Cursos de Licenciatura do CEAD/UFPI.

CURSOS DE LICENCIATURA DO CEAD/UFPI			
Ciências Biológicas	Ciências da Natureza	Computação	Filosofia
Física	Geografia	História	Letras Inglês
Letras Português	Matemática	Pedagogia	Química

Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

Nesse contexto, sobre a perspectiva da formação docente, iremos discutir acerca do Estágio Supervisionado na modalidade a distância na UFPI, nos cursos de: Ciências

Biológicas, Filosofia, Matemática e Pedagogia, que corresponde a aproximadamente 33,3% dos cursos de Licenciatura do CEAD/UFPI.

Para isso, tomamos como base os PPPs dos cursos, as legislações vigentes, referente à formação de professores e ao Estágio Supervisionado, tais como: Lei n. 9.394/1996 – LDBEN; Lei n. 11.788/2008; Resoluções CNE n. 27/2001 e 02/2002; Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012, dentre outras.

Assim, no decorrer deste capítulo, descrevemos como o Estágio Supervisionado se apresenta nos cursos de licenciatura da UFPI, segundo consta na Resolução CEPEX/UFPI n.177/2012, com o foco na modalidade a distância. Além disso, caracterizamos os Estágios desenvolvidos nos quatro cursos de formação de professores da EaD, objeto desta investigação, sendo eles: Ciências Biológicas, Filosofia, Matemática e Pedagogia, conforme nos revela os seus respectivos PPPs e as informações adquiridas ao longo das entrevistas.

#### **4.1 O Estágio Supervisionado Obrigatório nos cursos de licenciatura da UFPI**

O Estágio Supervisionado conforme afirmam as legislações vigentes, constitui uma atividade educativa que visa à preparação para o trabalho produtivo ou ainda, é o momento de aprendizagem, em que se aprende a partir da prática, o ofício da profissão. E no contexto dos cursos de licenciatura da UFPI, o Estágio Obrigatório está regulamentado pelas Leis Federais: n. 9.394/1996 – LDBEN; n. 11.788/2008, que dispõe sobre o Estágio de estudantes, além da Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012.

Portanto, as normas que regem o Estágio Obrigatório na UFPI, seja ele na modalidade presencial ou a distância, estão dispostas na Seção IV, da Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012. Em seu Art. 61º, a referida Resolução define o Estágio Obrigatório como “[...] uma atividade acadêmica específica, que prepara o discente para o trabalho produtivo, com o objetivo de aprendizagem social, profissional e cultural, constituindo-se uma intervenção prática em situações de vida e trabalho” (UFPI, 2012, p.08-09). Portanto, o Estágio é um momento de aprendizado, em que se constrói a prática profissional, ao tempo que vivencia as experiências provenientes dos cursos de formação. Assim, o Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores consiste, também, conforme Pimenta (2004, p. 45), em uma “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção da realidade”. Ou seja, o Estágio possui além da dimensão prática, uma dimensão teórica, que confirma seu caráter teórico-prático, de transformação da realidade escolar, oportunizando vivências de crescimento pessoal e profissional.

Para que esse momento se concretize, a referida Resolução aborda sobre as condições para realização do Estágio. Os Art. 64, 65 e 66 definem que o Estágio pode ser realizado na própria UFPI, quanto na comunidade em geral, em instituições públicas ou privadas, mas sempre, sob responsabilidade da universidade. Portanto, é preciso que estas instituições sejam conveniadas a UFPI, assinando um termo de compromisso, para formalização de um convênio. Esse cadastro de instituições é realizado pela Coordenação de Estágio Obrigatório<sup>2</sup> (CEO), vinculada Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PREG), órgão vinculado a UFPI.

O procedimento para cadastramento das instituições de ensino na modalidade a distância, também, é regulamentado pela Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012. As coordenações dos cursos repassam as documentações das instituições para o CEO/UFPI, que realiza o convênio. Este possui um prazo de validade de até 5 (cinco) anos, podendo ser renovado ou não.

Por isso, as instituições conveniadas devem possuir uma estrutura adequada para receber os estagiários, a fim de propiciar a eles experiências práticas na sua área de formação. Além disso, é preciso que haja um profissional para desempenhar o papel de supervisor do estagiário. Segundo o parágrafo 3º, do Art. 68, da Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012, o supervisor de campo é aquele “profissional lotado na unidade de realização do Estágio, responsável neste local, pelo acompanhamento do aluno durante o desenvolvimento dessa atividade” (UFPI, 2012, p.09).

Entendemos que a prática exercida pelos estudantes requer a orientação de profissional experiente, que colabore em estabelecer relações entre a teoria e a prática, passando informações e relatando exemplos da prática. Por isso, o professor supervisor na escola possui um papel de mediador, "cujas atividades principais são demonstrar, aconselhar, questionar e criticar" (SHÖN, 2000, p.40). Por isso, a necessidade dos alunos terem esse acompanhamento por um profissional, durante a realização do Estágio.

Nesse contexto, o Parecer CNE/CP n. 28, de 02 de outubro de 2001, afirma que em contrapartida, os docentes, que atuam como supervisores de Estágio nas escolas poderão receber alguma formação continuada da instituição formadora (universidade). Essa relação entre a universidade e a escola-campo, contribui tanto para formação do aluno estagiário, quanto do próprio professor supervisor, que tem a oportunidade de refletir sobre sua prática docente (BRASIL, 2001b).

---

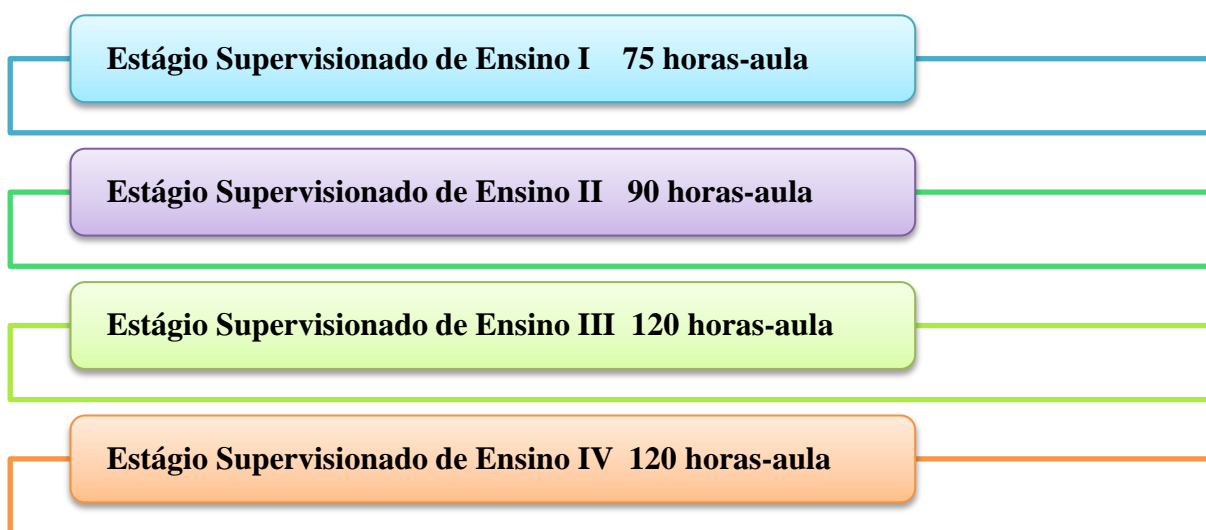
<sup>2</sup> No site da Coordenação de Estágio Obrigatório, encontra-se disponível os formulários necessários para o convênio entre a universidade e as instituições, como Termo de Compromisso, Termo de Convênio, Ficha de Cadastro de Empresas, dentre outros. ([www.ufpi.br/ceo](http://www.ufpi.br/ceo))



Pois, dificilmente aprendemos a prática por conta própria. O aprendiz está exposto as situações reais de prática e ao trabalho docente. No entanto, a realidade encontrada envolve um universo de pressões por um bom desempenho, tempo e erros.

Portanto, os Estágios obrigatórios nos cursos de licenciatura compreendem quatro momentos (FIG. 6).

**FIGURA 6** – Etapas do Estágio Supervisionado desenvolvido nos Cursos de Licenciatura da UFPI.



Fonte: Inciso II, do Art. 73, da Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012 (adaptação da autora), 2016.

Assim, percebemos que a carga horária dos Estágios atendem ao disposto na Resolução CNE/CP n. 02/2002, que trata sobre a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Para o de Estágio curricular supervisionado devem ser destinadas no mínimo 400 (quatrocentas) horas, a partir do início da segunda metade do curso (BRASIL, 2002). Os Estágios supervisionados no CEAD/UFPI atendem ao disposto da referida resolução, perfazendo um total de 405 horas, sendo ofertados nos quatro últimos períodos ou módulos dos cursos de formação de professores.

Além de atenderem ao disposto na Resolução CNE/CP n. 02/2002, atendem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior, definidas na Resolução CNE/CP n. 02/2015, em que devem ser destinadas 400 horas para o Estágio Supervisionado.

Ressaltamos, que, segundo a Resolução CNE/CP n. 01/2006, para o Estágio Supervisionado, devem ser destinadas 300 horas, “prioritariamente em educação infantil e nos

anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição” (BRASIL, 2006a, p.04). Logo, percebemos no Curso de Pedagogia da EaD/UFPI a preocupação em atender tanto as Resolução CNE/CP n. 02/2015, quanto a Resolução CNE/CP n. 01/2006.

A seguir, apresentamos a disposição do Estágio Supervisionado nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Filosofia, Matemática e Pedagogia do CEAD/UFPI, abordando sua estrutura, operacionalização a partir da proposta dos PPPS de cada curso.

#### **4.2 O Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Filosofia, Matemática e Pedagogia do CEAD/UFPI**

O Estágio Supervisionado desenvolvido nos cursos de formação de professores do CEAD/UFPI constitui um requisito obrigatório para a conclusão dos cursos, bem como, para formação profissional docente. Ele se apresenta subdividido em quatro etapas (Figura 6), sendo regulamentado pela Resolução CEPEX n. 177/2012, nas diversas licenciaturas, conforme consta nos PPPs dos cursos investigados.

A soma da carga horária dos Estágios compreende 405 (quatrocentos e cinco), nos cursos investigados (Ciências Biológicas, Filosofia, Matemática e Pedagogia). As disciplinas de Estágio são ofertadas a partir do quinto período, o que corresponde aos módulos: V, VI, VII e VIII. Ou seja, a oferta dessas acontece nos últimos quatro semestres letivos dos cursos de licenciatura.

Observou-se que o Estágio Supervisionado está em consonância com a Resolução CNE/CP n. 2/2015, onde dispõe no seu Art 13º, que a os cursos de formação de professores deve destinar no mínimo 400 horas para o Estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso<sup>3</sup> (BRASIL, 2002). Além disso, está em conformidade com a Resolução CNE/CP n. 2/2015, pois apresenta no mínimo 400 horas para o Estágio curricular supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, conforme o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, os PPPs dos referidos cursos norteiam suas diretrizes e normas de operacionalização do Estágio Curricular Supervisionado de Ensino para a modalidade a distância, conforme a LDBEN n. 9.394/96, as legislações do Conselho Nacional de Educação

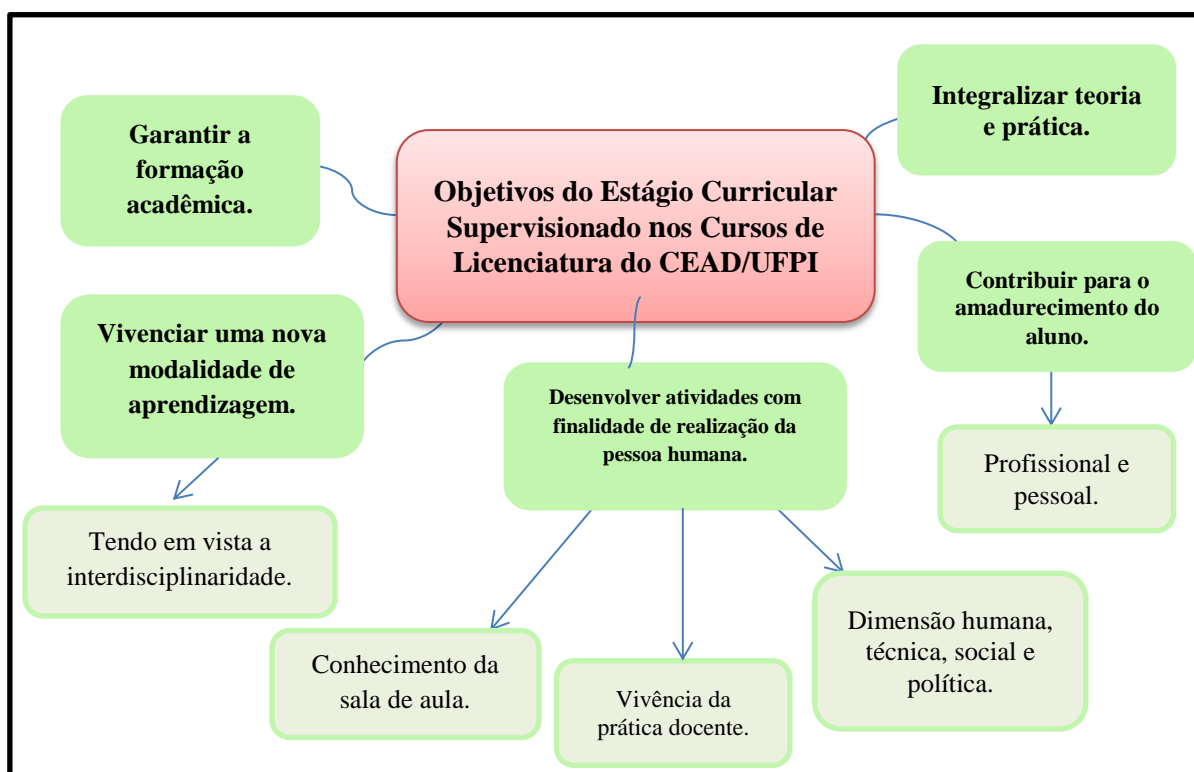
---

<sup>3</sup> Entendemos conforme as pesquisas e a base de fundamentação teórica realizada sobre a temática, que a realização do Estágio deveria iniciar não apenas na metade do curso, mas desde o início do curso, para que a relação teoria e prática possa ser construídas ao longo do curso de formação inicial.

(CNE), no Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005 (que regulamenta o Art. 80 da LDBEN n. 9.394/96) e das normas da UFPI.

Identificamos que a disposição do Estágio Supervisionado apresentado nos PPPs possibilita aos licenciando um momento de interação com o seu futuro campo de atuação. Na visão de Araújo (2009), essa etapa na formação do professor é oportunizada pelas vivências adquiridas nos diferentes contextos do processo de ensino e aprendizagem, através das interações entre os elementos que irão compor sua prática docente. Para isso, os Estágios dispõem de alguns objetivos, que são apresentados nos PPPs dos cursos investigados e almejam não apenas a formação profissional, mas também, a formação humana (FIG. 7).

**FIGURA 7** – Objetivos do Estágio Curricular Supervisionado dos Cursos de Licenciatura do CEAD/UFPI.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Nesse sentido, Soares (2010) afirma que através do Estágio é possível desenvolver um espírito de reflexividade, a partir da realidade em que o aluno se insere, buscando construir o próprio sentido da formação docente, ao tempo que irá desenvolver e produzir saberes necessários à docência (saber ensinar).

Vale ressaltar, que o PPP do curso de Matemática, não aborda detalhadamente sobre o Estágio Supervisionado, trazendo de forma sintética, a disposição deste ao longo do curso. No

entanto, percebemos que os objetivos do Estágio estão imersos ao longo do contexto do próprio PPP de Matemática. Assim, a partir dos objetivos contemplados nos PPPs entendemos que é no Estágio que se inicia o processo da construção da identidade profissional, através do "desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica" (BURIOLLA, 2009, p. 10). Por isso, a importância da elaboração de objetivos no Estágio para direcionar essa finalidade.

Além disso, o Estágio Supervisionado poderá ser planejado com o objetivo de se constituir como atividade de extensão e/ou pesquisa, permitindo a participação dos estudantes em diversos projetos de interesse social.

#### 4.2.1 Organização administrativa dos Estágios na EaD

Para que o Estágio na EaD se realize, alguns atores são essenciais para o desenvolvimento, organização, execução e avaliação dessa importante etapa da formação docente. Assim, no âmbito do CEAD/UFPI, os Estágios Supervisionados estão sob a gerência de um coordenador (a) de Estágio, um (a) professor (a) da disciplina de Estágio e de tutores de Estágio (presencial ou a distância), protagonistas desse processo formativo, que juntamente com a coordenação dos cursos, dão suporte aos alunos estagiários.

O (a) coordenador (a) de Estágio, segundo a Resolução CEPEX n. 177/2002, é aquele responsável pela elaboração e/ou adequações de normas ou critérios específicos do Estágio no seu respectivo curso. Ele não é figura exclusiva apenas dos cursos de bacharelado, mas também, está presente nos cursos de licenciatura. Como principais atributos do (a) coordenador (a) de Estágio, podemos destacar:

- a) coordenar a elaboração ou adequações de normas ou critérios específicos do Estágio do curso, com base na presente Resolução;
- b) informar à CEO/PREG os campos de Estágio, quando for o caso, tendo em vista a celebração de convênios e termos de compromisso;
- c) fazer, no final de cada período, levantamento do número de alunos aptos e pretendentes ao Estágio, em função da programação semestral;
- d) elaborar, a cada semestre, junto com os docentes-orientadores, as programações de Estágio obrigatório que serão enviadas à CEO/PREG no prazo estabelecido no calendário acadêmico;
- e) orientar e encaminhar os alunos ao campo de Estágio;
- f) acompanhar o desenvolvimento do Estágio, tendo em vista a consecução dos objetivos propostos;
- g) enviar a CEO/PREG, no final de cada período letivo o relatório correspondente ao Estágio obrigatório do curso (UFPI, 2012, p.10).

Este profissional é essencial para o gerenciamento do Estágio Supervisionado, principalmente na EaD. Os coordenadores participantes desta pesquisa, que atuam como coordenadores de Estágio, também, já atuaram como professores da disciplina de Estágio, tanto na modalidade a distância, quanto presencial.

Portanto, o coordenador de Estágio é um mediador entre a CEO e os alunos estagiários, responsável pela organização da documentação dos alunos, avaliação e acompanhamento dos Estágios nos polos, dentre outras atribuições já mencionas.

Acerca do professor da disciplina, chamado de professor pesquisador conteudista, algumas atribuições são dadas a este, tais como apresenta o Formulário de Cadastramento de Bolsistas da UAB/CAPES, disposto nos anexos deste trabalho.

- Elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado;
- Adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância
- Realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- Adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias;
- Participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na Instituição de Ensino;
- Participar de grupo de trabalho para focam a produção de materiais didáticos para a modalidade a distância.
- Desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
- Elaborar relatórios semestrais no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado (BRASIL, 2016, p.02).

Percebe-se que, o professor tem um papel essencial na elaboração da disciplina, principalmente de Estágio Supervisionado, tendo a preocupação em relacionar os fundamentos teóricos com a prática desenvolvida durante o Estágio. O professor de Estágio é o responsável por repassar aos tutores de Estágio todas as informações referentes à disciplina, conteúdos e planos. Está sob a responsabilidade do professor da disciplina orientar os tutores de Estágio ou tutores a distância, na execução da disciplina. Além disso, ele insere todos os arquivos na plataforma do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), adotada pela UFPI em substituição a plataforma Moodle 4 utilizada anteriormente (FIG. 8).

---

<sup>4</sup> O Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é um software aberto, que surgiu em 1999, concebido por Martín Dougiamas. Criado com o objetivo de apoio à aprendizagem online, se destaca por sua características pedagógicas e flexibilidade na variedade de recursos (BURNHAM et al, 2012). O Moodle é considerado um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), cuja plataforma é utilizada em diversos cursos de educação a distância no Brasil e no Mundo.

**FIGURA 8** – Tela de Acesso da Plataforma SIGAA, da UFPI.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2016.

A plataforma do SIGAA permite o acesso de alunos, professores, tutores e coordenadores, para realização de atividades nos seus respectivos cursos de formação. Na Figura 8, apresentamos a tela de acesso da plataforma, onde é preciso inserir um usuário e senha para acessar as atividades.

Segundo Pimenta e Lima (2004), um diálogo pedagógico se estabelece entre o professor formador e os alunos, a fim de contribuir para uma ressignificação das práticas, através de novos caminhos para o Estágio. Por isso, os professores da disciplina possuem uma preocupação com os conteúdos trabalhados em cada Estágio, nas orientações a serem passadas acerca dos planos de Estágio, documentações, dentre outras.

Já os tutores presenciais e a distância são bolsistas vinculados a UAB/UAPI, selecionados por meio de editais públicos. No campo do Estágio, eles acompanham os alunos, no desenvolvimento das atividades pertinentes a realização do Estágio, orientando no preenchimento da documentação e repassam às informações pertinentes a execução do Estágio. Os tutores são responsáveis por dirimir as dúvidas apresentadas pelos alunos, mediadores entre o professor e alunos, acompanham os alunos tanto no modo presencial, quanto no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), que é a plataforma SIGAA.

Acerca das atribuições do professor-tutor, Gonzalez (2005) afirma que é responsabilidade deste mediar o desenvolvimento do curso, respondendo as dúvidas

apresentadas pelos alunos, sobre os conteúdos; mediar a participação deles nos chats, fóruns, estimulando-os a participar e realizar suas atividades. Além disso, é função do professor-tutor avaliar essas atividades desenvolvidas pelos alunos no AVA.

O autor coloca ainda que, deve existir uma relação constante entre o professor-tutor e o professor da disciplina (professor orientador), para socialização das dúvidas sobre os conteúdos sejam repassadas e respondidas. “O professor-tutor investe numa relação de respeito e confiança, buscando despertar o amor pelo conteúdo e visando superar os obstáculos encontrados pelo aprendiz” (GONZALEZ, 2005, p.79). Com base nas palavras do autor, entendemos a importância da tutoria no processo de ensino e aprendizagem, na formação a distância. Seu papel não se limita apenas ao contato com os alunos, mas também, com os professores orientadores, que norteiam esse processo.

Nesse sentido, faz-se necessário conhecer o campo de Estágio e como ele se determina nos cursos de licenciatura a distância, conforme o que está disposto no PPP dos cursos investigados.

#### 4.2.2 O campo de Estágio

Conforme mencionado, o Estágio Supervisionado é componente curricular dos cursos de formação de professores. No caso dos Cursos de Licenciatura investigados, o Estágio deve ser realizado em instituições públicas, tanto no meio urbano ou rural, abrangendo desde a Educação Infantil (Curso de Pedagogia) ao Ensino Médio (demais cursos), e em outros campos de atuação profissional, que atendam aos critérios estabelecidos pela Universidade Federal do Piauí. No caso do curso de Pedagogia, os alunos podem atuar em espaços não escolares, tais como hospitais e empresas.

As escolas *lócus* do Estágio devem ser conveniadas a UFPI, sendo responsabilidade da Coordenação de Estágio Obrigatório (CEO), realizar esse convênio. Assim, os alunos são orientados a procurarem essas escolas conveniadas<sup>5</sup> à UFPI para a realização do Estágio.

Essas orientações são repassadas inicialmente da coordenação de Estágio para o professor da disciplina de Estágio, este repassa ao professor-tutor de Estágio, que em seguida, transmite aos alunos, as orientações sobre a busca pelas escolas e do desenvolvimento das atividades. Essas atividades constam no Plano de Estágio, que deve ser elaborado pelos alunos na disciplina de Estágio.

---

<sup>5</sup> A relação das instituições conveniadas para realização do Estágio Obrigatório está disponível no site Coordenação de Estágio Obrigatório da UFPI, no link: [www.ufpi.br/ceo](http://www.ufpi.br/ceo).

Nesse contexto, o encaminhamento ao campo de Estágio ocorre através de um ofício da Coordenação de Estágio da modalidade a distância, encaminhando o aluno a instituição de realização do Estágio. Esse ofício é disponibilizado na plataforma SIGAA, para todos os alunos, que podem imprimir e levar a escola, para iniciar o Estágio.

Para a realização do Estágio, o aluno pode escolher tanto uma escola na cidade do polo que está vinculado, quanto em outra cidade, dependendo da disponibilidade das escolas conveniadas. Por exemplo, no caso da aluna A2, seu polo de origem é de União-PI, mas seu Estágio se desenvolveu em uma escola na cidade de Teresina-PI. Essa possibilidade aumenta as chances dos alunos conseguirem escolas nas cidades onde residem.

Adiante, durante a realização do Estágio, o aluno é acompanhado por um professor supervisor, oriundo da escola em que ocorrerá o Estágio e que orientará as atividades desempenhadas no decorrer do Estágio na escola. Este professor é um elo entre o órgão formador (Universidade) e a escola que recebe o estudante para a realização do Estágio Curricular Supervisionado de Ensino propicia uma parceria existente no Estágio, que favorece o desenvolvimento do aluno estagiário.

Por isso, cabe ao professor supervisor "articular, acompanhar, orientar e avaliar as atividades desenvolvidas pelo estagiário no campo de Estágio, proporcionando ainda oportunidades de reflexão sobre o pensar e o agir profissional" (UFPI, 2011, p.29). Assim, entendemos que o papel do supervisor é essencial para a aproximação do aluno estagiário com a realidade do campo de Estágio. É este profissional que estará em contato direto com o aluno, ajudando-o nas atividades de observação, propiciando o desenvolvimento no aluno de uma visão crítica da realidade escolar, a participação em reuniões na escola, como planejamento, semanas pedagógicas e de troca de experiências no processo de ensino e de aprendizagem (UFPI, 2011a,b).

Nesse contexto, é imprescindível que a ação reflexiva realizada no Estágio Supervisionado ultrapasse a racionalidade técnica na prática, superando o "passar a matéria", as técnicas e métodos preestabelecidos e engessados pelo sistema. Pois, conforme afirma a Resolução CNE/CP n. 28/2001, o Estágio Curricular Supervisionado se caracteriza "uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico" (BRASIL, 2001, p.11).

Assim, tendo em vista as atividades relacionadas acerca dos Estágios, Zabala (1998, p.17) nos afirma que:



O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da atuação docente, já que o que acontece nas aulas, a própria intervenção pedagógica, nunca pode ser entendida sem uma análise que leve em conta as intenções, as previsões, as expectativas e a avaliação dos resultados.

Por isso, a necessidade de uma avaliação contínua do professor-supervisor sobre o aluno estagiário, no desenvolvimento de suas atividades na escola-campo. As atividades propostas nos PPPs dos Cursos de Ciências Biológicas, Filosofia, Matemática e Pedagogia do CEAD/UFPI possibilitam ao professor supervisor desenvolver diversos saberes, devido ao acompanhamento do aluno-estagiário, num processo de reflexão contínua da sua prática, ao tempo que auxilia o aluno no desenvolvimento do Estágio.

Nessa perspectiva, apresentaremos a seguir a natureza das atividades desenvolvidas nos Estágios dos cursos de licenciatura do CEAD/UFPI, caracterizando-as por etapas. Essa descrição foi possível com base nos PPPs dos cursos e nos relatos dos nossos pesquisados.

#### 4.2.3 Natureza das atividades realizadas nos Estágios dos cursos de licenciatura do CEAD/UFPI

Tendo em vista a proposta dos Estágios Supervisionados dispostas nos PPPs dos cursos de Ciências Biológicas, Filosofia, Matemática e Pedagogia, apresentamos a natureza dos Estágios supervisionados, desenvolvidos nos cursos de licenciatura supracitados, com base nos relatos que os interlocutores da pesquisa atribuíram a cada etapa do Estágio, realizado nos seus respectivos cursos.

Como abordado anteriormente, as atividades que envolvem os Estágios possuem tanto um caráter teórico, quanto prático. Em ambos os cursos, a carga horária se apresenta uniforme, conforme as Resoluções CNE/CP n. 02/2002 e CEPEX/UFPI n. 177/2012. No entanto, cada curso dispõe de atividades específicas, para realização de cada Estágio.

Na Tabela 6, expomos as diferentes atividades realizadas em cada curso. As informações foram obtidas com base nos relatos dos coordenadores, professores e alunos de Estágio, dos seus respectivos cursos.

**Tabela 6** – Natureza das atividades realizadas no Estágio Supervisionado, nos cursos de licenciatura do CEAD/UFPI.

CURSOS	ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS			
	I	II	III	IV
<b>CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</b>	Atividades teóricas e práticas em sala.	Observação da escola e do professor em sala de aula. Elaboração de projetos.	Regência no Ensino Fundamental II	Regência no Ensino Médio
<b>FILOSOFIA</b>	Atividades teóricas e práticas em sala. Observação da escola.	Observação em sala de aula e do professor em sala de aula..	Regência no Ensino Médio	Regência no Ensino Médio
<b>MATEMÁTICA</b>	Atividades teóricas e práticas em sala.	Observação da escola e do professor em sala de aula.	Regência no Ensino Fundamental II	Regência no Ensino Médio
<b>PEDAGOGIA</b>	Teórico. Observação em espaços não escolares.	Observação na Gestão Escolar.	Regência no Ensino Infantil	Regência no Ensino Fundamental I

Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

No Estágio Supervisionado I, as atividades abrangem uma fundamentação teórica voltada para o conhecimento dos conceitos do processo de ensino e aprendizagem, avaliação, planejamento, dos materiais didáticos das metodologias de ensino; apresentação de aulas, participação em atividades online, como os fóruns de discussão, dentre outras. As atividades são postadas na plataforma, bem como o material da disciplina, onde os alunos têm acesso para desenvolvê-los.

Vale ressaltar aqui, a atividade de observação presente no curso de Pedagogia, que acontece em espaços não escolares. Segundo a Coordenadora - C3, nesse Estágio:

[...] o aluno vai ter a possibilidade de conhecer outros campos de atuação do pedagogo. Porque o pedagogo não está restrito a sala de aula, ele pode atuar nas diversas esferas, nas empresas, nos hospitais, em vários locais. Então, esse aluno vai ter essa possibilidade de verificar in loco, no primeiro Estágio, quais são esses espaços não escolares.

A fala da coordenadora encontra respaldo nas concepções de Cavalcanti, Sousa e França-Carvalho (2014), nos estudos acerca da atuação do pedagogo em espaços não escolares e que a formação deste profissional vem passando por grandes mudanças na legislação consolidadas na Resolução CNE/CP n. 01/2006, que dispõe sobre a formação do pedagogo no eixo da docência, gestão, pesquisa e em projetos e experiências não escolares (BRASIL, 2006a). Possibilitando ultrapassar os muros da escola e ampliando seu espaço de atuação na sociedade. Sendo, justamente, o que contempla a Resolução CNE/CP n. 02/2015, ao dispor sobre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Em seu parágrafo V, do Artigo 3º, afirma que “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2015, p.04).

Acerca do Estágio Supervisionado II as atividades desenvolvidas em ambos os cursos são de observação. Segundo Carvalho (2012), os Estágios de observação proporcionam aos futuros professores conhecer o cotidiano escolar, através de uma reflexão crítica do trabalho que será desenvolvido como professor, bem como dos processos de ensino e aprendizagem.

O futuro professor irá a escola observar a aula não como aluno que deve aprender um determinado conteúdo, mas como um profissional interessado em detectar as condições de ensino e de não ensino; analisar as interações construtivas e destrutivas entre professor e alunos; ver como o papel do professor interfere no clima da aula [...] (CARVALHO, 2012, p.11).

Nesta etapa que os alunos iniciam a ida as escolas e começam a estabelecer relações através da participação no cotidiano escolar. Esse vínculo se afirma na relação entre o saber e o saber fazer, fortalecido na escola, com a gestão, professores e alunos. No entanto, a observação não é uma tarefa fácil, principalmente porque muitos Estágios são realizados em salas de aulas tradicionais, em que o ensino é pautado apenas na transmissão e recepção de conteúdo.

Por isso, Carvalho (2012, p. 12) afirma que é “[...] fazer uma crítica fundamentada desse ensino é necessário, pois criará condições para o estagiário estruturar seus conceitos de ensino e de aprendizagem e são pré-requisitos para uma futura mudança”. Logo, é essencial que o aluno esteja atento as diferentes concepções dos professores na escola campo, a fim de refletirem sobre o ensino e sua prática, na busca de uma mudança metodológica que possibilite ao futuro professor criar sua práxis.

Destacamos aqui o relato do professor de Estágio P3, na descrição das atividades do Estágio II:

Nesse Estágio o aluno vai pra sala de aula apenas observar a didática do professor, a aula, a forma de avaliação, ele vai conhecer a escola, como ela funciona a escola, o Projeto Político Pedagógico. (PROFESSOR – P3)

Neste Estágio, o aluno desenvolve atividades voltadas para compreensão do processo de ensino e de aprendizagem, tendo em vista, o processo reflexivo sobre a prática do professor e o cotidiano da escola. Logo, a proposta do Estágio curricular visa permitir uma formação docente baseada na reflexão contínua sobre a prática em sala de aula.

Ressaltamos, ainda, que o Estágio Supervisionado II no curso de Pedagogia é desenvolvido no eixo da Gestão Escolar. Por isso, traz na Resolução CNE/CP n. 01/2016, parágrafo segundo, do Artigo 8º, que as “[...] práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos” (BRASIL, 2006, p. 04). Ou seja, a referida Resolução já dispõe dessa importância da realização de atividades dessa natureza no contexto da formação do pedagogo.

No que tange aos Estágios Supervisionados III e IV, estes se desenvolvem no eixo da regência em sala de aula, seja no Ensino Infantil (Pedagogia), Fundamental I (Pedagogia), Fundamental II (Ciências Biológicas e Matemática) ou Ensino Médio (Ciências Biológicas, Filosofia e Matemática). As 120h destinadas a esses Estágios se dividem na regência e ainda em atividades online e orientadas, respectivamente, através da plataforma e de encontros presenciais com o professor tutor da disciplina de Estágio, quando houver.

Sabe-se que os Estágios de regência, segundo Carvalho (2012), tendem a levar os estagiários a enfrentarem a sala de aula na função de professor, em que eles possam discutir sua atuação didática, avaliar sua prática, da mesma forma que avaliaram o professor na observação. Pois bem, esse Estágio é considerado um momento de experimentação, em que o aluno estagiário enfrentará diversas situações e precisará testar as possibilidades de forma a criar sua prática pedagógica.

Pois, dificilmente, aprendemos a prática por conta própria. O aprendiz está exposto às situações reais de prática e ao trabalho. No entanto, a realidade encontrada envolve um universo de pressões por um bom desempenho, tempo e erros (SCHÖN, 2000). Daí a

importância da orientação de um professor experiente, para acompanhar e aconselhar o aluno estagiário nesse início, ajudando-o a compreender a realidade que lhe é apresentada.

No contexto da regência, a prática como um componente de formação profissional, apresenta um caráter oficial e simulada, em que o estudante aprende a fazer fazendo, vivenciando diversas situações e problemas, buscando realizar uma reflexão, a partir do observado e da experiência vivida, na busca da construção do conhecimento na ação (ALARCÃO, 1996).

Por isso é preciso que os alunos estagiários trabalhem junto com um professor, realizando planejamento das aulas, das atividades propostas, estando cientes do seu papel no processo de ensino e aprendizagem e de sua função social.

Os instrumentos utilizados para as avaliações dos Estágios abrangem desde relatórios, portfólios, elaboração de projetos, miniaulas, resenhas, participação nos fóruns, resumos, artigos, diários de campo, preparação de feira cultural, aulas experimentais, dentre outros utilizados pelos professores ao longo das quatro etapas.

Assim, entendemos que a caracterização das atividades desenvolvidas nos Estágios, acontece conforme a legislação nacional vigente, bem como da resolução interna da UFPI, Resolução CEPEX/UFPI n. 177/2012 e seus respectivos PPPs. O que legitima os Estágios na EaD, com compromisso na oferta desse importante componente curricular para a formação dos futuros professores.

E nesse contexto, discutiremos a seguir, as concepções dos nossos participantes, acerca do Estágio Supervisionado e seu desenvolvimento no âmbito da CEAD/UFPI. Trata-se da produção hermenêutica de que trata Stein (1996), construída na intersubjetividade com os participantes da pesquisa, segundo Habermas (1987).



**CAPÍTULO 5**  
**AS VOZES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**  
**NO CEAD /UFPI**

## CAPÍTULO 5

---

### AS VOZES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CEAD/UFPI

Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.12)

O ofício da profissão docente não acontece apenas pautado em conteúdos teóricos ministrados na sala de aula, nas instituições de ensino, mas também, através das vivências do seu cotidiano escolar por meio do Estágio Supervisionado, entre outras possibilidades. Sendo este, o foco central da nossa pesquisa.

Nesse contexto, tecemos esse estudo tomando como pano de fundo a metáfora da árvore, concebida por Lima (2009), que compara o Estágio Supervisionado a uma árvore, em que as raízes representam a fundamentação teórica, o tronco representa a pesquisa e seu percurso metodológico, os galhos e as folhas são as atividades desenvolvidas ao longo deste e os frutos representam os registros reflexivos que os estagiários realizam, aqui representados pelas reflexões dos nossos interlocutores, bem como a análise acerca dos dados.

Sendo assim, o Estágio Supervisionado é um momento de reflexão sobre o ser professor, de aprendizado, que possibilita ao futuro professor compreender o universo da docência, bem como o seu campo de atuação profissional. Na perspectiva da Etnometodologia, entendemos que os participantes estão inseridos em um contexto social, sendo “[...] dotadas um modo de ser e de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a fazem capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que acerca” (COULON, 1995, p. 48). Assim, cada participante possui um saber característico da sua atividade prática, no que tange ao Estágio Supervisionado.

Para alcançarmos os objetivos propostos nesta pesquisa, as entrevistas realizadas com os participantes foram essenciais para obtenção dos dados necessários à compreensão do objeto de estudo. Na fase de classificação reorganizamos os relatos, através do pensamento dos coordenadores de Estágio, professores da disciplina de Estágio, professores-tutores e alunos estagiários, para relacionarmos às categorias e suas subcategorias de análises.

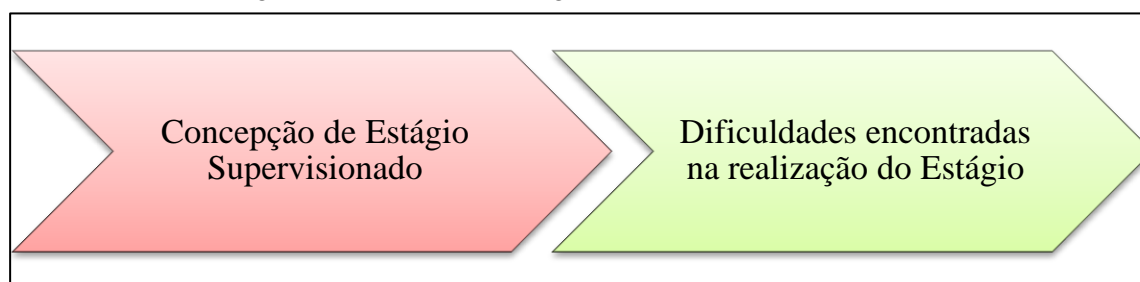
Nesse contexto, ao longo deste capítulo, discutiremos as concepções por cada interlocutor em interface com o Estágio Supervisionado previsto no PPP dos cursos de licenciatura pesquisados, do CEAD/UFPI e suas vivências na realização desta atividade. Para

isto, os resultados foram divididos em três categorias: O Estágio Supervisionado na EaD; a construção dos saberes no Estágio Supervisionado e o Estágio Supervisionado e a formação docente, e suas subcategorias de análises.

## 5.1 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CEAD/UFPI

Conforme discutido ao longo do texto, o Estágio Supervisionado proporciona ao aluno, o contato com a prática e vivência no seu campo de atuação profissional. Sendo assim, apresentamos nesta primeira categoria, as duas subcategorias de análises, para compreensão do Estágio Supervisionado na EaD, tendo como base os relatos obtidos nas entrevistas (FIG. 9).

**FIGURA 9** – Subcategorias de análises da categoria 1.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

No decorrer desta seção, trataremos das concepções de Estágio Supervisionado que os coordenadores, professores e alunos de Estágio apresentam e das dificuldades que estes enfrentam na realização do Estágio, na visão dos participantes.

### 5.1.1 Concepção de Estágio Supervisionado

Para compreensão do Estágio Supervisionado, iniciamos essa discussão através das concepções que os participantes da pesquisa possuem sobre esta temática. A princípio, abordamos sobre o que seria o Estágio Supervisionado na visão dos coordenadores de Estágio.

Identificamos a partir das concepções dos coordenadores que o Estágio se apresenta como um componente teórico-prático, em que a teoria não se dissocia da prática. Em outras palavras, o Estágio é concebido na superação da fragmentação entre teoria e a prática. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2012) afirmam que para essa superação é preciso ter em mente



o conceito de práxis, no desenvolvimento do Estágio como atitude investigativa, que envolva um processo de reflexão, de transformação tanto da vida na escola, como de professores, alunos e da própria sociedade.

Segundo Lima (2004, p. 36), “[...] dentro do movimento: ação, reflexão e ação refletida é que a atividade docente é práxis”. É nessa articulação entre a teoria e a prática pedagógica que a práxis acontece. Compreendemos que a construção da práxis docente acontece na própria ação, na construção do conhecimento, do ensinar e aprender.

Vejam os relatos dos Coordenadores C1, C2 e C4, essa concepção de Estágio como componente teórico-prático, de promover esse encontro teoria e prática:

O Estágio Supervisionado é uma como uma possibilidade do aluno, ter um momento teórico-prático. Aquilo que o aluno está estudando, fundamentando nas disciplinas, que ele paga naquele período. O aluno no Estágio Supervisionado pode fazer esse confronto, daquilo que ela está aprendendo e levando pra prática dentro do Estágio. (C1)

O Estágio Supervisionado é um dos fatores primordiais na formação dos professores. Acredito que tanto na modalidade a distância, quanto na presencial, porque a experiência do aluno da licenciatura na sala de aula se faz de total importância, porque a teoria não seria suficiente para ensinar as experiências que o estagiário receberá com a prática da regência em sala de aula. (C2)

É o momento de culminância entre a teoria e prática. Onde o aluno demonstra o seu aprendizado, tanto na área específica, quanto no de educação. É o momento em que os conceitos de ensino, aprendizagem, avaliação entram na vida do aluno de forma prática. (C4)

É, pois no Estágio, o momento de revermos os conceitos sobre ser professor. No contexto da prática profissional, o Estágio proporciona ao aluno tanto o conhecer-na-ação, quanto a reflexão-na-ação. Para Shön (2000) a prática é feita de fragmentos de atividade, divididas para cada público que possua vocação para o exercício de determinada área do conhecimento. No caso dos profissionais da educação, apesar de serem um grupo composto por pessoas distintas, compartilham um conhecimento profissional e sistemático, inerente a profissão docente.

Deste modo, o processo de conhecer-na-ação docente, equivale ao conhecer-na-prática, pois acontece no seu ambiente de atuação, sendo institucional e particular de cada profissão, organizado conforme cada atividade exercida nas situações práticas (SCHÖN, 2000). No Estágio, percebemos que de fato isso acontece devido às experiências que os

alunos vivenciam em sala de aula, na regência, por exemplo, tendo contato direto a realidade do seu campo de atuação.

Carvalho (2012) acrescenta, ainda, que a relação teoria-prática é tão importante para a construção do conteúdo específico, quanto para o domínio dos saberes pedagógicos e integradores. Ou seja, os coordenadores acreditam que no Estágio é importante esse momento que de aquisição dos saberes a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar, além de contribuir para a construção de novos saberes necessários ao exercício da profissão.

Acerca disso, Coordenador 3 afirma que o Estágio: “É o momento em que o graduando se prepara para os desafios de sua profissão, enfrentando na prática as mais variadas situações”. Sua concepção esta pautada na Resolução CNE/CP n. 28/2001, que retrata o Estágio Curricular Supervisionado como sendo a possibilidade de conhecimento do real em situação de trabalho, diretamente nas instituições escolares de ensino (BRASIL, 2001).

Ou seja, o Estágio Supervisionado se apresenta como possibilidade de conhecer a as diferentes situações do cotidiano docente. Para isso, o futuro professor leva em conta sua visão de mundo, crenças e valores que permeiam sua prática. Deste modo, ao lidarmos com as zonas indeterminadas das práticas (SCHÖN, 2000), estamos realizando um processo reflexivo das situações, através da reconstrução do mundo prático.

Sobre os professores das disciplinas de Estágio Supervisionado, suas concepções se ampliam em relação às concepções dos coordenadores. Estas apontam para um Estágio legitimado na resolução CNE/CP n. 28/2001, em que o Estágio consiste em um momento para se verificar e provar a realização das competências exigidas na prática profissional, exigidos pelos alunos em formação durante a regência (BRASIL, 2001). Os relatos dos professores apontam para o Estágio concebido na aquisição de saberes (sejam disciplinares, pedagógicos, experienciais), pautado na articulação entre teoria e prática (conforme assinalam os Coordenadores), tendo uma aproximação da realidade, no contato com as diversas situações impostas pela prática, além de ser um momento de reflexão desta.

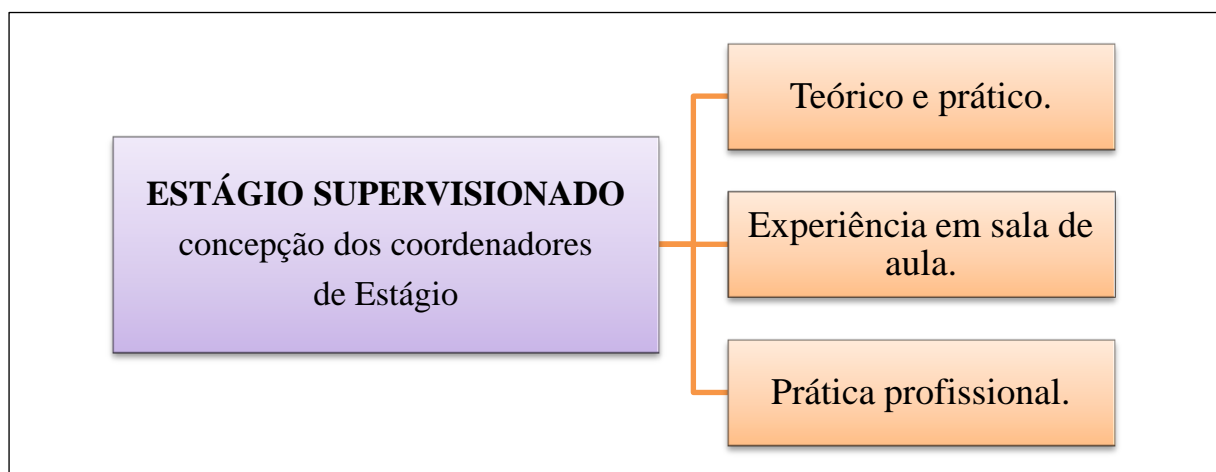
O Estágio se apresenta como um espaço de reflexão sobre a docência, momento importante para formação de professores “[...] críticos-reflexivos, competentes, comprometidos e cientes da sua função social” (LIMA, 2004, p.17). Nesta etapa da formação o aluno deve começar a pensar como professor, na condição de eterno aprendiz, na construção e reconstrução da sua prática.

Na acepção de Buriolla (2009), o Estágio é fundamental para formação do aluno, proporcionando-lhe um momento de aprendizagem e ao mesmo tempo, de reflexão sobre sua prática profissional, através das relações existentes no campo institucional.

Neste sentido Cunha (1989) aponta que no processo formativo, a ênfase na reflexão se faz necessária, principalmente porque a prática do professor em sala de aula reflete os acontecimentos da sociedade. Deste modo, “[...] a análise desta realidade constitui-se em mais um esforço no sentido de auxiliar os professores e alunos a um exercício reflexivo. E só a reflexão pode nos dar a consciência necessária para a mudança” (p. 151). Vale ressaltar a importância desta concepção pelos professores, que procuram repassar esse pensamento para os alunos, a necessidade de reflexão sobre sua prática, como melhoria do trabalho docente.

A partir dos seus relatos dos coordenadores, concebemos suas concepções em três dimensões (FIG. 10):

**FIGURA 10** – Estágio Supervisionado na concepção dos coordenadores de Estágio dos cursos de licenciatura investigados do CEAD/UFPI.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Percebemos então, que os coordenadores de Estágio concebem suas concepções acerca do Estágio Supervisionado pautadas numa relação teoria e prática, adquirida nas vivências de sala de aula com o espaço escolar e a comunidade, e que estas contribuem para a formação da prática profissional dos futuros docentes.

Tendo em vista as concepções dos coordenadores, trazemos, a seguir, os relatos dos professores P1, P2, P3 e P4:

Momento de estarem levando a sua teoria, aliada a prática. E é nesse momento que o aluno vai realmente verificar se aquela é a área de atuação que ele pretende estar exercendo sua função enquanto profissional. (P1)

O Estágio Supervisionado é uma etapa essencial da formação do professor, porque é um momento que ele tem a oportunidade de realizar a articulação entre teoria e prática. (P2)

É a parte prática, onde o aluno vai construir saberes, aprendidos durante as aulas da graduação. E ele vai, de certa forma, conhecer a realidade profissional dele, que ele vai se testar. (P3)

No Estágio, o professor ou o futuro professor tem a oportunidade de vivenciar todas as experiências, realizar todas as atividades que são próprias do professor. Então, esse contato direto com a realidade, com certeza, vai leva-lo a uma reflexão sobre o que é ser professor, sobre a própria profissão, sobre a sua própria prática, sobre a prática dos outros. (P4)

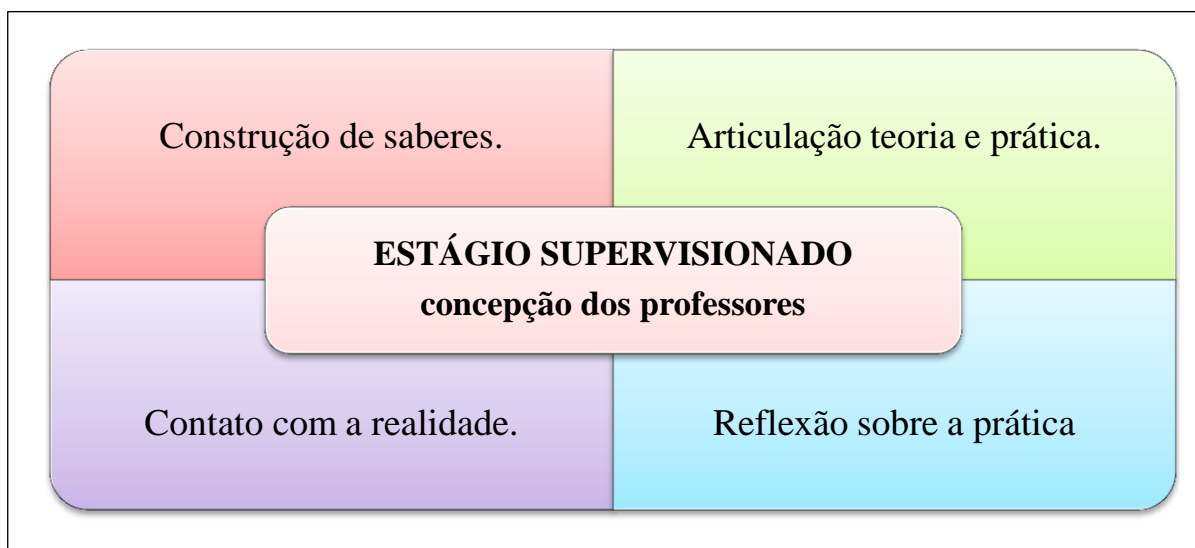
Nesse sentido, compreendemos que as concepções dos professores apontam para uma articulação da prática do Estágio com a prática profissional, pois nas diversas experiências adquiridas, o aluno irá construindo sua bagagem de saberes, necessários a sua atuação profissional.

Na sua prática pedagógica está contida ainda saberes pedagógicos, que o professor constitui com base na relação entre suas experiências vividas e o conhecimento que ele possui (AZZI, 2002). Nesse processo, identificamos a relação teoria e prática da ação docente e, também, a práxis do professor. Ela é considerada práxis, devido a sua ação transformadora da realidade, pelo sujeito consciente de sua ação. Assim, para que essa realidade seja transformada, é necessário partir da prática, pois a teoria em si, não transforma a realidade.

Pimenta (1999) chama atenção para necessidade dos futuros professores voltarem o olhar para sua própria prática pedagógica, afim de que possam transformar seu saber fazer docente, no contínuo processo de construção e reconstrução da sua identidade profissional, além de buscar a compreensão da docência em seu cotidiano, na relação com a escola, com seus pares, com os alunos e demais grupos.

Em síntese, apresentamos as quatro dimensões das concepções dos professores (FIG. 11).

**FIGURA 11** – Estágio Supervisionado na concepção dos professores da disciplina de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura investigados do CEAD/UFPI.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Entendemos que as concepções dos professores das disciplinas de Estágio possuem uma visão ampla quanto ao Estágio Supervisionado, como um espaço de construção de saberes necessários a docência, onde, os alunos terão o contato com a realidade escolar, através da articulação teoria e prática, para que possa realizar uma reflexão sobre sua prática, ao longo do desenvolvimento do Estágio.

Sendo assim, através das concepções apresentadas pelos coordenadores e professores de Estágio, percebemos que os professores possuem uma visão mais ampla acerca do Estágio, pelo fato da vasta experiência com a disciplina de Estágio Supervisionado nos cursos de formação de professores. Nesse contexto, o entendimento acerca do Estágio é pautado numa base teórica e legal, percebida na compreensão do Estágio como componente teórico-prático, que proporciona a construção e saberes e promove a articulação teoria e prática, sendo a preparação da prática profissional. Esse conhecimento dos coordenadores e professores é essencial para a condução desse Estágio, na elaboração da disciplina para atender aos requisitos propostos no PPP dos cursos.

No que diz respeito às concepções dos alunos, observa-se que a racionalidade dos alunos esta em consonância com a dos coordenadores e professores. Eles concebem o Estágio como um momento da formação pautado na articulação entre teoria e prática, no contato com a realidade escolar, e no aprender a ser professor, que o Estágio possibilita através da construção de saberes pedagógicos, teóricos e práticos. Nessa perspectiva, os alunos acreditam que o Estágio é a principal etapa do curso para formação do professor, pois ele irá

colocar em prática os saberes adquiridos ao longo do curso, em contato com o cotidiano docente e os diferentes contextos que a escola apresenta.

Assim, trazemos os relatos dos alunos A1, A2, A3 e A4, que para reafirmar essa discussão:

No Estágio Supervisionado é aonde a gente tem o contato direto com as crianças, do qual vamos estar desenvolvendo diversas atividades, plano de aula, planejamento. (A1)

O Estágio supervisionado é importante para o docente, porque é quando ele vai se deparar com o que realmente ele quer. Não adianta só ver a teoria e não vivenciar a prática. (A2)

É a oportunidade primeira do contato do aluno da graduação com o ensino propriamente dito – a didática de sala de aula, a decisão do ser professor. O Estágio proporciona, além da prática pedagógica, o objetivo principal da graduação que é a formação do professor. (A3)

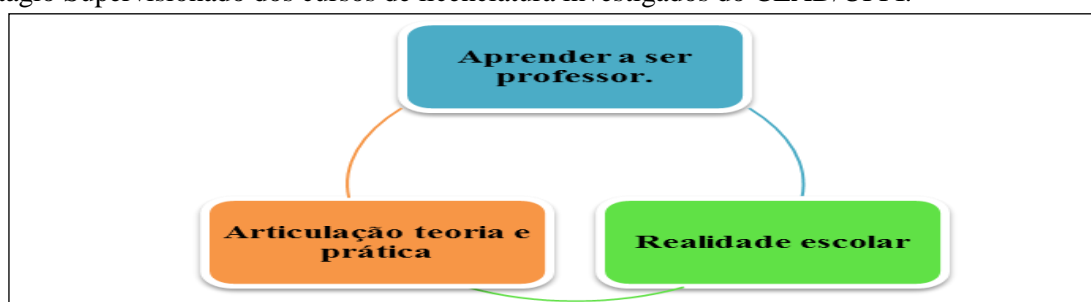
É momento de aliar teoria e prática, na sala de aula. (A4)

Percebemos que os alunos concebem o Estágio Supervisionado como um momento da prática, de se tornar professor. Assim, Ghedin, Almeida e Leite (2008) contribuem com essa discussão ao afirmarem que o Estágio deve propiciar ao licenciando condições necessárias para que este possa encontrar-se na profissão docente, levando o perceber e refletir sobre o contexto ao qual está inserido. Nesse sentido, significa construir a própria identidade docente.

Conforme atesta Buriolla (2009, p. 13), quando assevera que, “[...] o Estágio é o lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente”. Seu pensamento induz a afirmar que o Estágio ultrapassa a dimensão do saber fazer, levando o aluno a desenvolver o pensar, o refletir e a pesquisa, como possibilidades de formação.

Em síntese, trazemos compiladas as concepções dos alunos estagiários (FIG. 12).

**FIGURA 12** – Estágio Supervisionado na concepção dos alunos estagiários da disciplina de Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura investigados do CEAD/UFPI.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Os alunos, também, possuem concepções próximas daquelas apresentadas pelos coordenadores e professores de Estágio. Nessa etapa da formação docente, o aluno irá entrar em contato com a realidade escolar, e muitas vezes esse momento irá despertar nele o desejo de permanecer ou não na profissão. Pois, no Estágio ele irá aprender a ser professor, na prática, construindo e reconstruindo saberes da docência.

Para as professoras-tutores a concepção acerca do Estágio, se aproxima a dos demais interlocutores da pesquisa, como podemos ver nos relatos abaixo:

De vital importância, pois o aluno vai colocar em prática o que aprendeu na universidade. (T1)

O Estágio Supervisionado é um componente curricular, essencial para a formação do futuro professor, pois o aluno irá articular teoria e prática. (T2)

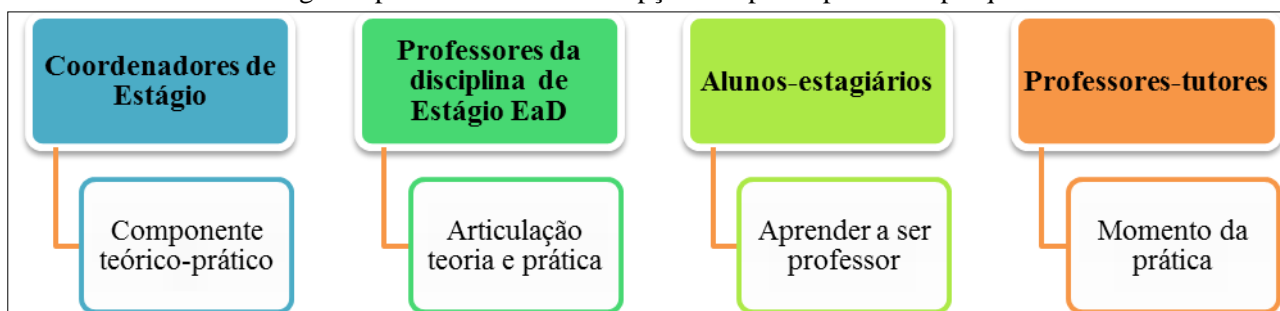
Nos relatos acima, percebemos que o Estágio é de grande importância para a formação docente. No entanto, o Estágio ainda se apresenta na concepção das professoras-tutoras como o momento da prática (T1), de vivências no campo escolar. Logo, essa visão deve ser superada, uma vez que o Estágio Supervisionado como componente teórico-prático, integra saberes teóricos e disciplinares, oriundos da universidade; como saberes da prática, provenientes do campo de trabalho, conhecimentos pedagógicos, administrativos, da organização escolar, dentre outros que norteiam o saber fazer desse aluno no Estágio.

Como afirma Carvalho (2012, p. 6), “[...] a prática se dá na escola, nos Estágios dos cursos de graduação, nos quais os professores vão procurar estabelecer um vínculo bastante forte entre o saber e o saber fazer”. Entre um saber teórico, obtido através das disciplinas cursadas e um saber fazer, prático. A autora traz ainda, que a carga horária dos Estágios deve ser planejada de forma a promover a realização de atividades sistematizadas, discutidas e teorizadas.

Deste modo, a temática do Estágio Supervisionado deve ser sempre discutida no âmbito da formação inicial de professores, a fim de contribuir para que o futuro professor construa sua própria identidade profissional, compreendendo sua prática e construindo saberes.

De forma sintética, trazemos as concepções dos participantes da pesquisa acerca do Estágio Supervisionado (FIG. 13).

**FIGURA 13** – Estágio Supervisionado na concepção dos participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Os interlocutores concebem o Estágio como um componente teórico-prático, conforme constam nas legislações; momento de articulação entre teoria e prática, em que os alunos em formação, aprendem a ser professor e que ainda, o Estágio está associado ao momento da prática, de contato com o campo de trabalho, com a realidade escolar, concepção trazida pelos professores-tutores.

Essa concepção de Estágio como momento da prática apresentada pelos tutores está relacionada com as experiências obtidas em sua formação enquanto professores. E ainda, carregam consigo essa concepção errônea de que Estágio é prática e, como já discutimos anteriormente, não é. Ele se apresenta como um componente teórico-prático, fundamentado na articulação entre teoria e prática, unidades indissociáveis nessa etapa da formação docente. Por tanto, ainda é preciso que os tutores passem por capacitações, antes de iniciar as aulas, para que essas concepções não sejam trabalhadas com eles, de forma a compreenderem o verdadeiro sentido do Estágio. Essa capacitação poderia vir a ser realizada pelos coordenadores de Estágio ou até mesmo pelos professores da disciplina, num espaço reservado para discussões e fundamentações sobre o Estágio Supervisionado.

Percebemos então, a importância dessas concepções, pois elas permeiam as atividades desenvolvidas nos cursos de formação à distância no CEAD/UFPI. E, em meio a esse caminho formativo, poderão surgir dificuldades, que os alunos devem enfrentar na realização do Estágio. Por isso, apresentamos a seguir algumas dificuldades que os alunos encontram nessa etapa.

### 5.1.2 Dificuldades encontradas na realização do Estágio Supervisionado

Ao iniciar o Estágio Supervisionado na área da docência, os alunos apresentam-se ansiosos por aquele momento de estar em contato com escola, conhecendo a realidade do seu futuro campo de atuação profissional. Quando ele adentra a realidade da sala de aula na



condição de estagiário, para enfim, construir sua prática, passa a enfrentar diversas situações de dificuldades. E na EaD não é diferente, por isso constitui nossa segunda subcategoria, a questão das dificuldades encontradas pelos alunos, na visão dos coordenadores, professores e dos próprios alunos de Estágio do CEAD/UFPI.

Descrevemos no QUADRO 4, as dificuldades apontadas na perspectiva dos participantes, bem como as soluções colocadas por estes para minimizá-las.

Quadro 4 – Levantamento das dificuldades encontradas e soluções adotadas para a realização dos Estágios Supervisionados na visão dos participantes da pesquisa.

<b>PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>	<b>DIFICULDADES ENCONTRADAS</b>	<b>SOLUÇÕES NECESSÁRIAS</b>
<b>Coordenadores (as) de Estágio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Deslocamento ao Estágio, devido a distância (alguns alunos moram em zonas rurais, cidades adjacentes).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização do Estágio nas escolas do município que os alunos residem.</li> <li>• Uso das tecnologias de comunicação, redes sociais, Whatsapp, fóruns de discussões permanentes, e-mails.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número reduzido de escolas nas cidades dos polos do interior do Estado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização de microaulas, entrevistas com professores nas escolas (observação), relatório observacional da escola com outros professores, projetos de Estágios.</li> </ul>
<b>Professores (as) de Estágio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores supervisores da escola querem entregar as turmas aos estagiários ou não permitem serem observados.</li> <li>• Relacionamento entre o professor da turma e o aluno estagiário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mudança de turma ou até mesmo da escola.</li> <li>• Diálogo entre professor supervisor e aluno.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompanhamento dos alunos nas escolas.</li> <li>• Problemas de acesso a internet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter a orientação dos professores da disciplina durante o Estágio.</li> <li>• Uso das tecnologias de comunicação.</li> <li>• Melhoria da Internet dos polos</li> </ul>
<b>Alunos (as) estagiários (as)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência do professor para encaminhamento as escolas e para o acompanhamento da regência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ter a orientação dos professores da disciplina durante o Estágio.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio de conteúdo pelos alunos durante a regência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar metodologias de ensino mais dinâmicas, com a utilização do lúdico.</li> </ul>
<b>Professores (as) Tutores (as)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A realidade das escolas públicas, falta de estrutura.</li> <li>• Poucos tutores presenciais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma melhor infraestrutura das escolas públicas, como; escolas conservadas e equipadas.</li> <li>• Contratação de mais tutores presenciais.</li> </ul>

As dificuldades encontradas para a realização do Estágio se cruzam com as do ensino a distância, trazendo as questões de deslocamento, acesso a internet, ausência do professor orientador, para o acompanhamento do aluno. Os coordenadores de Estágio apontam que as dificuldades dos alunos estão voltadas para a acessibilidade às escolas, devido a alguns alunos residirem em zonas rurais ou em cidades adjacentes a do polo de apoio. Além disso, há um número reduzido de escolas nas cidades do interior do Estado, para a grande demanda de alunos, apontado tanto pelos coordenadores, quanto pelos professores de Estágio. Assim, como possíveis soluções os coordenadores concederam aos alunos estagiarem em escolas da sua localidade, seja zona rural ou urbana, adotando ao regulamento dos Estágios previstos pelas Normas dos Cursos de Graduação da UFPI.

Os coordenadores, também, apontaram como soluções a realização de microaulas, entrevistas com professores nas escolas (observação), relatório observacional da escola com outros professores, projetos de Estágios, para minimizar a questão da oferta das escolas. A realização destas atividades permite que os alunos se preparem para atuação na escola, num espaço simulado, que é a sala de aula no polo.

Na visão dos professores da disciplina de Estágio da EaD, as dificuldades que os alunos encontram estão relacionadas a escola, principalmente, no que diz respeito a chegada dos alunos nas instituições de ensino. Eles afirmam que os professores supervisores da escola campo, querem entregar as turmas aos estagiários ou não permitem serem observados. Que implica, diretamente, no relacionamento entre o professor da turma e o aluno estagiário. Pois deve existir uma relação amigável entre eles, de diálogo e apoio, pois o professor supervisor da escola estará em contato direto com o aluno estagiário.

Ressaltamos aqui, que o professor da disciplina de Estágio na EaD não acompanha o aluno na escola campo. Este apenas esta responsável pelo planejamento da disciplina e, dependendo do orçamento, visitam alguns polos, onde o Estágio acontece. Da mesma forma, o professor tutor, no caso dos cursos de Biologia, Filosofia e Matemática, não há um tutor específico para Estágio. Por isso, o professor-tutor presencial é que fica responsável pelo acompanhamento dos alunos na disciplina, bem como o professor-tutor à distância através da plataforma.

Desta forma, para minimizá-las, os professores destacam que é preciso em alguns casos, a mudança de turma ou até mesmo da escola. A cultura de muitos professores ao receberem os estagiários e quererem entregar a turma, ainda é comum nas escolas, devido às concepções arraigadas que estes possuem, de que o aluno só aprende na prática, tendo que assumir a turma sozinho. Essas concepções ainda precisam ser superadas, principalmente

porque os alunos estagiários precisam do apoio do professor supervisor da escola, que é um profissional experiente e que irá orientá-lo na execução de seu trabalho na escola.

Logo, para que os professores supervisores possam superar essa visão que apresentam sobre o Estágio, seria necessária a realização de formações promovidas pela própria IES para que fossem discutidos sobre a fundamentação do Estágio Supervisionado e seu papel, sujeitos envolvidos, papel dos professores orientadores, dos professores supervisores e da escola nessa etapa de realização do Estágio. Essa parceria Universidade-Escola é essencial na formação do futuro professor, que compreende a função dessas duas instituições, ao tempo que se sente amparado por elas. No ensino a distância, essas formações poderiam ocorrer por meio do envio de materiais para os professores supervisores, por email ou através de fóruns de discussão na própria plataforma. São algumas sugestões que apresentamos.

Além disso, os alunos sentem a necessidade do acompanhamento do professor da disciplina de Estágio do seu curso, pois, muitas vezes, apenas o professor-tutor não supre a demanda das diversas dúvidas que surgem nesse momento da formação. Esse é um dos pontos recorrentes nos relatos dos alunos, pois eles sentem-se “largados” no campo de Estágio. Ora, se o ensino presencial esse problema acontece, no ensino a distância, a ausência do professor é ainda mais sentida, devido às condições de realização desse Estágio. E ainda vinculado a isso, têm-se os problemas de internet (falta de acesso, baixa velocidade, falta de conexão) que interferem os alunos a realizarem as atividades online na plataforma. Esses problemas poderiam ser solucionados se os polos tivessem uma melhor infraestrutura, com equipamentos modernos e um bom sistema de Internet.

As soluções que os professores mencionaram abrangem um maior contato com o aluno, tendo em vista que os alunos ficam sob a orientação dos professores-tutores. Sendo assim, o professor da disciplina de Estágio da EaD poderia acompanhar a execução do Estágio pelos alunos, suas dificuldades e sucessos. Além disso, para facilitar o contato entre professor e aluno, o uso das TICs é viável, pois facilitam o contato entre professores, alunos e tutores, principalmente, para dirimirem possíveis dúvidas.

Segundo Castells (1999) o uso cada vez mais frequente das TICs está associado a uma “sociedade em rede”, movimento que reduz as distâncias geográficas e faz uso da Internet para viabilizar a circulação de informações. Essa rede de interação que se faz entre os sujeitos do processo de ensino e a aprendizagem na EaD (professores, alunos, tutores) permite desenvolvimento das atividades nesta modalidade de ensino.

Lembramos ainda, o relato do professor P4, que chama a atenção para a dificuldade relacionada à ausência do acompanhamento do professor, porque o aluno não é monitorado

pelo próprio professor, não está sob o olhar do professor. Então, essa dificuldade pode se tornar uma possibilidade de autoformação para o aluno, porque ele precisa tomar decisão de estar na frente do computador, de consultar, de buscar o conhecimento.

Aqui o aluno não é monitorado pelo professor da disciplina (e sim pelo professor tutor), não está sob o olhar do professor, então o que é uma dificuldade, pode se tornar, também, uma possibilidade maravilhosa de autoformação, porque ele precisa tomar decisão de estar a frente do computador, de consultar. Então, isso por um lado facilita porque ele pode se planejar dentro da rotina dele, acessar a plataforma e realizar as tarefas dentro do tempo dele (P4).

Entendemos que o professor tem um papel fundamental nessa tarefa. De estar acompanhando o desempenho do aluno, através do diálogo, mesmo no ensino a distância, ele leva o aluno a compreensão dos problemas, desde a identificação das dificuldades até a reestruturação do problema, num processo que envolve reflexão dentro da ação. Para isso, ele pode utilizar das TICs, como também, visitas aos polos, encontros sistematizados de discussão sobre o andamento das atividades realizadas no Estágio.

Não podemos negar a importância das TICs para o ensino a distância. No entanto, devemos pensar nas TICs como possibilidade de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, mas, que não substitui a presença do professor, seja ele a distância ou presencial. Como ferramentas que, tanto professores, quanto os alunos possam utilizar nesse processo e, que o aluno possa construir seu conhecimento com o auxílio do professor-tutor (responsável pelas atividades online na plataforma), num processo de interação e mediação do conhecimento.

As atividades provenientes dessa perspectiva de ensino prático são reflexivas, pois, direcionam os estudantes a uma reflexão-na-ação. Mas para isso, dependem de um diálogo reciprocamente reflexivo entre estudante e professor/tutor. Ou seja, eles devem possuir uma relação recíproca, de troca de conhecimento para a eficácia do ensino prático reflexivo.

Nesse contexto, Nóvoa (1992) propõe ainda uma formação na perspectiva crítica-reflexiva, em que os profissionais docentes desenvolvem um pensamento autônomo, capazes de refletir sobre a dinâmica da sua formação. Na perspectiva do professor reflexivo, o professor é visto como agente transformador, na escola e na sociedade. Na prática, sua formação encaminha para a constituição de um professor prático-reflexivo, caracterizado por um projeto humano e emancipatório. A formação de professores sobre esse aspecto reflexivo

implica uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores, no âmbito das instituições de ensino, seja na formação inicial ou contínua.

Destacamos que o Aluno A3, no seu relato, informou que nenhuma dificuldade foi encontrada sobre a gestão e desenvolvimento dos trabalhos durante a realização do seu Estágio.

Vale ressaltar, ainda, que os professores das disciplinas de Estágio possuem conhecimento das dificuldades dos alunos devido a relação que há entre eles e os professores-tutores, através do uso das tecnologias, eles estão em contato constantemente, seja por email, telefone ou redes sociais. Os tutores repassam aos professores suas dúvidas e as dificuldades que os alunos apresentam para a realização do Estágio. Essa relação é importante, para que os alunos tenham um sucesso efetivo no Estágio.

No que diz respeito às dificuldades apontadas pelos professores tutores, estes relacionam a infraestrutura das escolas, em que os alunos desenvolvem o Estágio. Ou seja, o bom desenvolvimento desse aluno no Estágio, está relacionado a organização das escolas, pois estas influenciam as atitudes, as ideias e os modos de agir dos professores e alunos (CARVALHO, 2012). No entanto, a realidade de muitas escolas do nosso Estado ainda enfrentam graves problemas de infraestrutura, devido à falta de recursos para investir em reformas e materiais.

Ao chegar ao campo de Estágio, o aluno é confrontado com essa realidade, que na grande maioria, interfere no seu desempenho durante a realização do Estágio. Por isso, é preciso um acompanhamento por parte dos tutores e dos professores, que por vezes se encontra distante do aluno, devido à falta a grande demanda ou a distância das escolas para visitar, falta de recursos para viajar, dentre outros já abordados anteriormente.

As professoras-tutoras destacam, também, a necessidade de mais tutores presenciais para o acompanhamento dos alunos durante o Estágio. E para solucionar esse problema, seria necessário a contratação de mais tutores presenciais. Infelizmente os recursos para contratação de tutores são restritos, apenas um tutor presencial e um tutor a distância por turma. Com exceção de alguns cursos, que possuem um tutor de Estágio, como é o caso do curso de Pedagogia.

Trazemos, ainda, as concepções de Nóvoa (2001, p.3) sobre o que é necessário na escola, para proporcionar um bom desenvolvimento da prática. É preciso “[...] um conjunto de lógicas de trabalho, e em particular, criar lógicas de trabalho coletivas, partir das quais – com a troca de experiências, por meio da partilha – seja possível dar origem a uma atitude reflexiva”. Com esse pensamento, apresentamos a seguir as análises obtidas sobre a

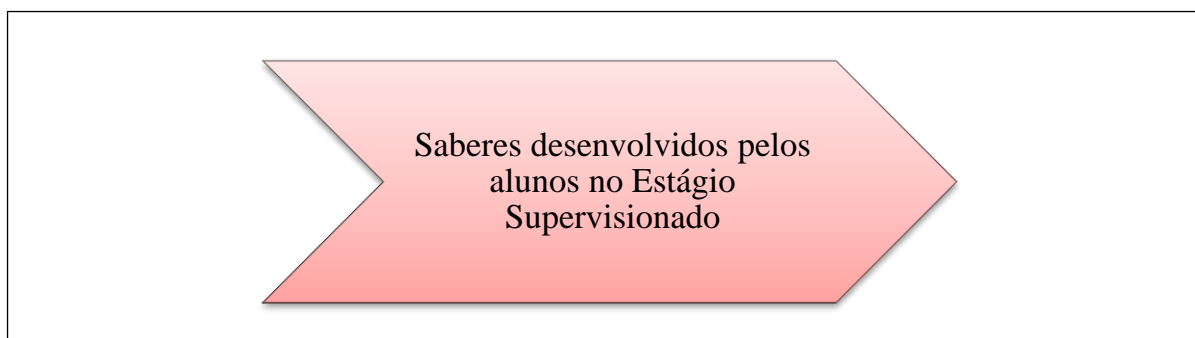
construção dos saberes no Estágio Supervisionado, pois entendemos que essa construção inicia desde a academia até o chão da sala de aula, nas vivências da prática, através da interação com os pares na escola e na troca de experiências.

## 5.2 A CONSTRUÇÃO DOS SABERES NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O processo de formação do professor deve oferecer condições para um desenvolvimento pessoal e profissional mediante a aquisição de saberes que favoreçam a busca por respostas às necessidades reais colocadas pela ação educativa. Esses saberes podem ser de diferentes tipos, disciplinares, curriculares, experienciais, pedagógicos, práticos, dentre outros (TARDIF, 2002).

Apresentamos nesta categoria os saberes desenvolvidos pelos alunos estagiários, tanto na concepção dos coordenadores e professores de Estágio, quanto dos próprios alunos (FIG. 14).

**FIGURA 14** – Subcategoria de análise, da categoria 2.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Portanto, o saber reúne conhecimentos, competências, habilidades e atitudes e ao longo de suas carreiras, os professores apropriam-se desses saberes. Tais saberes, de acordo com Tardif (2002), correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição apresenta os saberes sociais.

Na perspectiva de Tardif (2002), a epistemologia da prática profissional é justamente definida pelo estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, como o objetivo de desempenhar todas as suas tarefas. Logo, a epistemologia da prática docente é definida pelo estudo dos saberes mobilizados pelos professores na realização do seu trabalho.

Por isso, o estudo encontra-se aportado na perspectiva de uma epistemologia da prática docente, na qual buscamos delinear os saberes desenvolvidos pelos alunos em formação no momento do Estágio Supervisionado, na construção de sua prática. Esses saberes possibilitam compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos docentes e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Por isso, é essencial, também, compreender a natureza desses saberes, bem como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores.

Logo, os saberes desenvolvidos pelos alunos no Estágio são plurais, provenientes dos diferentes tipos de aprendizagem ao longo de sua formação docente. Com base nas falas dos coordenadores de Estágio, percebemos que a concepção dos saberes desenvolvidos pelos alunos do Estágio abrangem duas vertentes, a do saber disciplinar, teórico, que envolve o domínio do conteúdo e o saber ensinar, que abrange os saberes pedagógicos, da prática, através da utilização da didática, voltado para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o aluno precisa ter autonomia nesse processo, sendo melhor descritos nos dois trechos a seguir:

O aluno tem que ter autonomia até mais que o aluno do presencial, por conta dessas dificuldades que ele enfrenta. Ele já não tem o professor tão próximo, então ele precisa ser mais autônomo, ser determinado. Então cada experiência que ele tem de Estágio, ele tem que se dedicar ainda mais. Então eu acredito que a autonomia seja o ponto chave desse aluno da EaD, desse diferencial. (C1)

Primeiro, o aluno deve ter domínio de conteúdo da matemática e depois o domínio dos conteúdos pedagógicos, no momento em que ele faz o planejamento, em que ele elabora uma prova, em que ele faz um exercício, nos plantões de assistência aos alunos. Esses saberes tanto dos conteúdos da matemática, quanto os conteúdos pedagógicos se entrelaçam. Pois ele tem que saber matemática e saber ensinar matemática para os alunos, com os métodos e as técnicas. (C4)

Como destaca Azzi (2002), para desempenhar suas atividades no cotidiano escolar, o professor necessita ser qualificado, com certa autonomia sobre suas ações e controle do seu trabalho. Pois a sala de aula constitui um dos principais espaços de decisões tomadas pelo professor. É neste espaço que toda a ação docente acontece. Por isso, ela precisa ser percebida pelo professor, através de comportamentos que, muitas vezes, revelam as limitações de uma formação precária, de desvalorização da profissão docente e do próprio aluno, impostas pela política educacional.

A autonomia necessária ao ensino à distância é um dos maiores desafios dessa modalidade, uma vez que a distância permite vivenciar um cenário diferente dos cursos presenciais. Na EaD, o aluno faz seu tempo de estudo; deve ficar atento aos prazos das atividades e fóruns que são disponibilizados na plataforma; as provas são presenciais, mas, não há um *feedback* sobre a correção. Enfim, são algumas peculiaridades do ensino a distância. Por isso, ao longo desse processo o aluno deve buscar desenvolver seus saberes, buscando seu desenvolvimento formativo. Como afirma Chermann e Bonini (2000, p. 26):

No ensino a distância o aluno é o centro do processo de aprendizagem e deve ser levado a desenvolver habilidades para o trabalho independente, para a tomada de decisões e esforço autoresponsável; o professor nada mais é que um tutor, um agente facilitador da aprendizagem. Ele, como já vimos, deve desenvolver no aluno a capacidade de selecionar informações, de refletir e decidir por si mesmo.

Os autores destacam que é preciso pensar nessa relação professor-aluno, e assim, perceber que o professor-tutor tem um papel essencial no incentivo a autonomia de seus alunos, para que esses possam superar suas dificuldades e construir seu próprio conhecimento. E no Estágio, se faz necessário, uma autonomia didática, para enfrentar os dilemas diários do seu trabalho, além de nortear a construção dos saberes pedagógicos necessários a sua ação docente.

Em relação aos saberes necessários ao exercício da docência, Tardif (2014, p. 12) afirma que “[...] o saber do professor é um saber social”, que vai sendo construído com a prática associada aos aspectos pessoais, profissionais, formativos e os relativos à própria organização da instituição em que atua como professor, que oportuniza ou não a sua participação em espaços democráticos, propositivos e deliberativos. Ao teorizar sobre os saberes da docência necessários o autor propõe ainda, o saber docente como um saber plural, heterogêneo, que se estabelece de forma peculiar e específica de fontes variadas e influenciadas por diversos fatores.

Acerca disso, os professores das disciplinas de Estágio da EaD, também apontam alguns saberes que são mobilizados pelos alunos nessa etapa da formação docente na EaD. Os alunos precisam ter compromisso com o trabalho no Estágio, aprender a utilizar os documentos da escola, a realizar um planejamento e para isso, deve desenvolver saberes disciplinares e pedagógicos. Como percebemos nos relatos dos professores P1, P3 e P4:

Eu acredito que o aluno deve ser comprometido, a partir do momento que ele entra na instituição. Ter o hábito da leitura, para que ele adquira as



habilidades para serem levadas à sala de aula, enquanto ele professor. (P1)

Aprender como avaliar de forma específica, pois a avaliação é importante. Entender a realidade do trabalho que ele está fazendo e estar apto a trabalhar com os documentos que a gente utiliza na escola (diário de classe, o Projeto Político Pedagógico). (P3)

O aluno precisa aprender a planejar o ensino, precisa ter os saberes disciplinares, que está relacionado com o que ensinar, o que o professor vai ensinar. Já foi do tempo que era suficiente alguém dominar o conteúdo pra poder ensinar. [...] O Estágio faz parte desse momento do aprender a ensinar, a intenção maior do Estágio é possibilitar ao aluno aprender a ensinar. O aluno precisa ter conhecimento do conteúdo disciplinar, conhecimento da docência (saber ensinar). E saber que o professor não trabalha isoladamente, ele não está só, ele não pode transformar sozinho, ele faz parte de um projeto maior, que tem o controle do estado. (P4)

Esses saberes construídos pelos alunos-estagiários são mobilizados e aplicados na prática pedagógica desses futuros profissionais da educação. Quanto à isso, Tardif e Lessard (2012) afirmam que a origem dos saberes são de diversas naturezas e especificidades, apresentando-se diferentes para o atendimento as necessidades do cotidiano escolar, mobilizados pelas diversas situações problemáticas enfrentadas na prática.

Segundo Tardif (2002), os saberes disciplinares são aqueles oriundos das instituições de ensino, estes emergem da tradição cultural e das manifestações dos grupos sociais produtores de saberes mais elaborados, de caráter científico. Para o autor, saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento, a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas.

Já os saberes pedagógicos constituem o saber-fazer, aqueles mobilizados e elaborados no percurso da ação docente (PERRENOUD, 2001). Assim, permeados por uma racionalidade pedagógica, estes saberes são essenciais na construção do ser professor. Conforme afirma Carvalho (2007, p.57), "efetivamente estes saberes embasam os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio nas ações, isto é, a sua racionalidade pedagógica".

Assim, os saberes pedagógicos colaboram com a prática, principalmente se forem mobilizados pelos problemas que a prática apresenta. O contato com a realidade escolar, com o cotidiano da escola, também, permite a aquisição de saberes. É preciso, como afirma Pimenta (2002, p. 28):

[...] conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre; ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos. Problematizar,

propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres dos autores e da mídia, as representações e saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores.

Daí a importância do Estágio para a construção desses saberes. E na EaD, não é diferente. Os alunos vivenciam esse momento da formação docente, na mesma perspectiva do ensino presencial. Vivenciando o contexto escolar e construindo sua prática, a medida que vai realizando seu Estágio.

Pimenta (2002) refere-se a outro saber necessário a docência: o conhecimento. Conhecer não se reduz a informar (MORIN, 1993). Informar consiste em apenas um dos Estágios da aquisição do conhecimento. Por isso, "é preciso operar com as informações, na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento" (PIMENTA, 2002, p.22). Assim, a escola e os professores têm uma importante tarefa na mediação das informações e alunos, para que estes desenvolvam por meio da reflexão, a sabedoria necessária à construção humana (educação como processo de humanização).

Além disso, educar envolve a preparação científica, técnica e social, para que os alunos possam trabalhar os conhecimentos científicos e tecnológicos de forma a desenvolver habilidades que possibilitem operá-los e reconstruí-los com sabedoria. Logo, a questão dos conhecimentos permeia o processo de construção da identidade docente.

Alarcão (2010) acrescenta que convém aos professores a capacidade de criar, estruturar, dinamizar e estimular as situações de aprendizagem, além da autoconfiança nas capacidades individuais para aprender. Estas questões imprescindíveis à docência, bem como a constituição de uma cultura e identidade docente que embasam as discussões sobre a formação docente no século XXI.

Os alunos e as professoras-tutoras, também, destacam alguns dos saberes desenvolvidos nesse momento do Estágio Supervisionado da formação de professores, na modalidade a distância. Destacamos aqui, os relatos dos alunos A2, A3 e da professora-tutora T1:

Eu acho que no Estágio supervisionado a experiência que ganhamos, acredito assim, porque você tem que aprender a falar em público, aprender a falar com os alunos. Você aprende, também, a ter domínio do assunto, porque não adianta você entrar numa sala de aula, sem ter lido o assunto, achar que vai entrar e dominar o assunto. (A2)

A interação com os estudantes, o contato com a rotina do educador de Estágio, preenchimento de diário, preparação de aula, etc. (A3)

É preciso ter domínio das estratégias de ensino, não ficar apenas usando o livro didático. Saber planejar uma aula, os conteúdos e a avaliação. E, também, ter compromisso com o trabalho, para ser um bom professor. (T1)

Os alunos concebem os saberes voltados para o eixo da didática, de atuação em sala de aula, ao colocar “aprender a falar em público” e a “interação com os estudantes”. Além disso, percebemos a predominância dos saberes disciplinares, relacionado ao domínio do conteúdo e a preparação da aula, preenchimento de fichas escolares, como também, ressaltaram os professores das disciplinas de Estágio da EaD.

Kulcsar (1991) afirma que em sua obra discute que o enfoque dado ao planejamento e ao manejo de classe, ao falar em público, o domínio do conteúdo, o preenchimento de fichas e formulários, a elaboração de materiais didáticos leva o Estágio a apresentar uma perspectiva de didática instrumental em contraposição a uma didática crítica e reflexiva.

A autora ressalta, ainda, que as habilidades necessárias para o professor vão muito além de um saber prático, pois o aluno deverá lidar com diferentes situações em que o ensino ocorre, adotando adequadamente a técnica necessária ou, ainda, criando novas possibilidades quando aquelas apreendidas não forem relevantes diante do conflito. Somente uma formação que articule a teoria e prática, por meio da reflexão, da crítica e da pesquisa poderá dar suporte aos alunos e futuros profissionais da educação para superar as limitações da prática pedagógica.

Para os próprios alunos estagiários, os saberes abrangem aqueles que permeiam o universo da sala de aula, ou seja, envolve o saber fazer, na dimensão dos saberes pedagógicos, conforme discutimos anteriormente. Eles identificam, ainda, os saberes inerentes a sua área de atuação profissional, reconhecendo a existência de saberes relacionados aos conteúdos que ensinam.

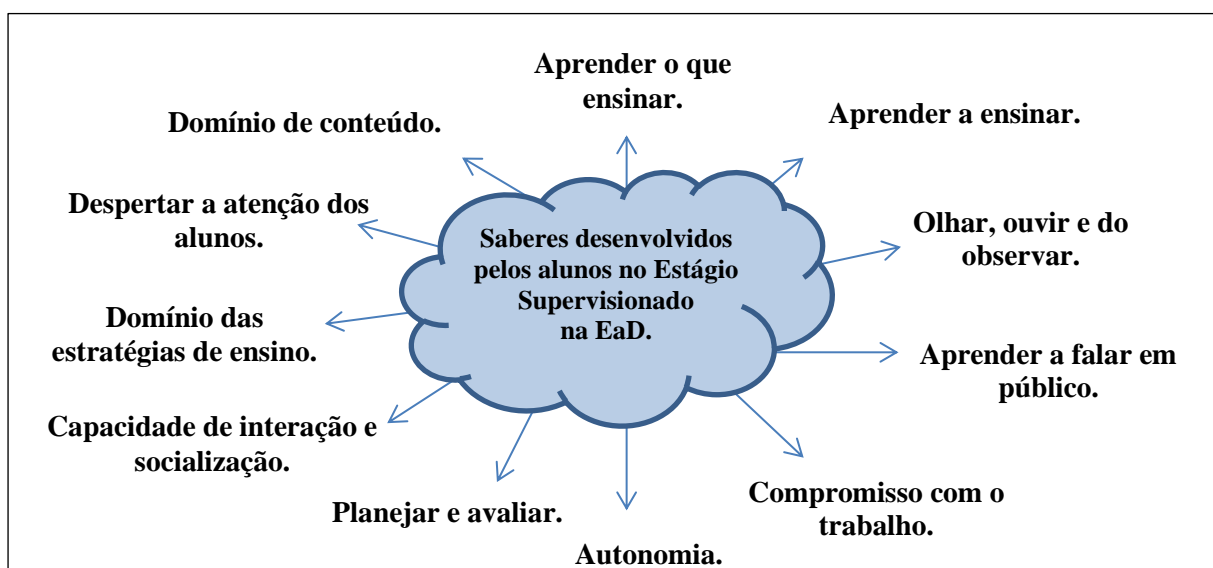
Os relatos da professoras-tutora, também, reafirmam as falas dos demais participantes da pesquisa, quanto a esta temática. No entanto, recorremos a Bussmann e Abudd (2002, p.139), ao nos dizer que não basta apenas o professor ter certas habilidades, como domínio de conteúdo e os instrumentos avaliativos:

[...] o ser professor não se limita a um conjunto de conhecimentos específicos que serão aplicados à situação de trabalho, mas esses conhecimentos devem ser enriquecidos para além do saber fazer [...].

Por isso, é preciso aliar esses saberes a outros tantos saberes, que são adquiridos ao longo da realização do Estágio Supervisionado na EaD, pois estes serão essenciais para a formação da sua identidade docente. Como acrescenta Tardif (2000, p. 19), “em uma prática, aprender é fazer e conhecer fazendo”. Assim, é preciso que o conhecer e o fazer não se dissociem durante a formação.

Nesse contexto, trazemos compilados os saberes que os participantes apontam como sendo aqueles desenvolvidos pelos alunos no desenvolvimento do Estágio Supervisionado na EaD (FIG. 15) e que contribuem para a formação da identidade docente.

**FIGURA 15** – Saberes mobilizados pelos alunos estagiários, apontados pelos participantes da pesquisa no desenvolvimento do Estágio Supervisionado.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Observa-se que os saberes estão consolidados nos eixos do trabalho docente: gestão de sala de aula e gestão do conhecimento. Com isso, compreendemos a importância da pluralidade dos saberes docentes, pois estes possibilitam ao aluno-estagiário compreender a si mesmo e as suas ações. Além disso, os saberes da experiência mesmo não sendo citados nas falas dos participantes, são essenciais para compor esse arsenal de saberes docentes, pois são adquiridos desde a vivência como aluno, até as vivências como professores.

Ao direcionarmos nosso olhar para o Estágio Supervisionado dos cursos de formação de professores da modalidade à distância, entendemos que o professor em formação desenvolverá atividades que contribuirão para sua compreensão sobre o espaço escolar e o

seu próprio desenvolvimento como professor, que possui seus saberes e é dotado de uma identidade.

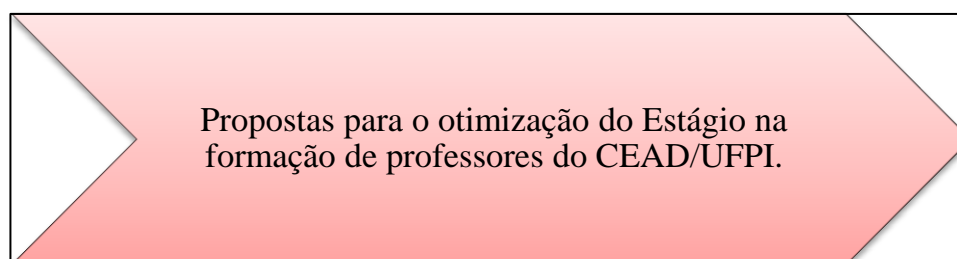
Estes saberes são construídos ao longo do curso e da realização do Estágio Supervisionado, contemplando os diversos espaços formativos oriundos da prática. Pois, a formação docente possibilita a criação de espaços de participação, de reflexão, de transformação, que contribui para formação do ser professor (PIMENTA; LIMA, 2004).

Tendo em vista essa discussão acerca dos saberes, apresentamos a seguir a terceira categoria, que trata sobre o Estágio Supervisionado e a formação docente, abordando sobre as propostas para otimização do Estágio, nos cursos de formação de professores.

### 5.3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE

Ao longo das análises dessa categoria procuramos abordar sobre a importância do Estágio Supervisionado para a formação docente e das propostas para otimização do Estágio na formação de professores no âmbito do CEAD/UFPI (FIG. 16).

**FIGURA 16** – Subcategoria de análise, da categoria 3.



Fonte: Dados da pesquisa, 2016.

Tendo como suporte a literatura especializada da área, relacionamos as concepções dos nossos pesquisados com a base de fundamentação teórica da pesquisa, a fim de interpretarmos e compreendermos os relatos obtidos nas entrevistas.

#### 5.3.1 Propostas para otimização do Estágio na formação de professores do CEAD/UFPI

A partir dos relatos dos nossos interlocutores, percebemos que a realização do Estágio na EaD ainda apresenta certas dificuldades para seu desenvolvimento, principalmente no que

diz respeito a formação do futuro professor. Nesse sentido, apresentamos a seguir, algumas ações que os participantes apontam como propostas para otimização do Estágio na formação de professores do CEAD/UFPI.

Os coordenadores de Estágio já assinalam que é necessário um maior acompanhamento dos alunos tanto pelos professores das disciplinas, quanto pelos próprios professores-tutores presenciais, que encontram-se mais próximos dos alunos. Eles justificam a necessidade de ações que promovam essa melhoria, destacando a importância do professor-tutor no desenvolvimento do Estágio, a necessidade de mais viagens aos polos e um melhor acompanhamento dos professores de disciplina nas turmas de Estágio.

Como podemos ver nas sequências de falas dos coordenadores C2 e C4:

Mais regência, que seria a prática do Estágio. Outra falta é que não existem, efetivamente, tutores presenciais suficientes para o acompanhamento do Estágio. O ideal seria que tivesse um tutor presencial exclusivo para a disciplina de Estágio supervisionado, na modalidade à distância, para que houvesse um melhor acompanhamento dos estagiários nas escolas. Os tutores presenciais no Estágio Supervisionado são importantes, pois eles são os professores que acompanham, e avaliam a atuação dos estagiários nas escolas, juntamente com o professor efetivo da disciplina, e passam as informações do desempenho destes estagiários para a coordenação do curso. (C2)

Um dos pontos fundamentais de melhorias para o Estágio é o professor da disciplina se envolver com o Estágio, se comprometer com aquele aluno e passar a enfrentar, a enxergar aquele aluno, não como uma pessoa que veio fazer uma substituição, dá uma folga pra ele, mas como um aluno que passou pelas mãos dele e que ele deu a contribuição a aquele sentido. (C4)

Uma vez que o Estágio Supervisionado pode contribuir diretamente no processo de formação dos educadores, pois através dele o futuro profissional tem a oportunidade de entrar em contato com sua área de atuação, refletindo sobre a sua prática, na busca de melhorias para o processo de ensino e aprendizagem.

Um ponto importante destacado por C2 consiste nos cursos de formação possuir um tutor presencial exclusivo para a disciplina de Estágio Supervisionado, justamente, para que os alunos tivessem um profissional para acompanhá-los de perto na realização do Estágio. No entanto, faz-se necessário, recursos financeiros para a seleção de novos professores-tutores presenciais, para atuar apenas na disciplina de Estágio, o que gera grandes custos ao CEAD/UFPI. O que acontece hoje, infelizmente, é que o professor-tutor presencial fica responsável tanto pela disciplina de Estágio, quanto pelas demais disciplinas do período, sobrecarregado de atividades para corrigir na plataforma, que o acompanhamento dos alunos

no Estágio, acaba ficando comprometido. Por isso, a necessidade de professores-tutores exclusivos para atuarem na disciplina de Estágio, a fim de garantir a qualidade da formação dos futuros professores.

Acerca dos Estágios de regência, Carvalho (2012, p.65) afirma que eles devem proporcionar ao aluno-estagiário, uma experimentação didática, dando condições para que o aluno desenvolva um olhar investigativo, como “pesquisador de sua própria prática pedagógica, testando as inovações e sendo um agente de mudança potencial.” E para isso, é preciso que o aluno-estagiário conte com o apoio do professor supervisor da escola, que o acompanha em sala de aula, para que este dê suporte didático e até mesmo para o aluno se sentir segurança quando chega à escola.

Face aos problemas encontrados nas escolas hoje, o professor precisa desenvolver uma prática docente que possibilite ao alunado um desenvolvimento de habilidades que contribuam de forma efetiva na construção do conhecimento. Por isso, uma formação que ofereça subsídios que auxiliem o professor.

Os professores de disciplina acrescentam algumas melhorias necessárias para o desenvolvimento do Estágio, conforme identificamos nas falas dos professores P1, P2 e P4:

Eu acredito que o Estágio poderia ser iniciado um pouco antes, porque é muito curto o tempo para o aluno ter embasamento teórico sobre o Estágio e ir ao campo. Seria necessário ter uma disciplina antes de começar o Estágio, voltada para essa parte teórica do Estágio, sobre o que é o Estágio, a fundamentação legal, sobre o campo, explicar como seria cada Estágio pra eles. Para quando eles chegassem ao Estágio, não chegassem de paraquedas. (P1)

Eu acho que a universidade deveria ter mais responsabilidade com relação a esses alunos, afinal, mesmo à distância. Aumentar a responsabilidade, o compromisso com esse aluno significa dá um acompanhamento mais direto do professor que realiza o planejamento. Então eu acho que a universidade pode aumentar as oportunidades de acompanhamento que o professor da UFPI pode ter mediante o desempenho desses alunos. (P2)

Diminuir os riscos de fraude com a documentação recebida do Estágio. Falta pensarmos numa maneira, para não ficar dependendo da honestidade do estudante. Mas na EaD, deve ter uma internet de melhor qualidade; sem internet, sem a plataforma não existe EaD. Acredito, também, que falta um tempo maior de preparação dos tutores, era preciso ter um tempo maior para reunir os tutores. E sinto a necessidade de um maior número de encontros presenciais. (P4)

Os professores de disciplina da EaD destacam como propostas para otimizar o Estágio ações voltadas tanto para a reformulação da matriz curricular, com a inserção de mais uma

disciplina que anteceda o Estágio; melhor acompanhamento dos alunos pela instituição e pelos próprios professores; infraestrutura dos polos; capacitação de tutores, mais encontros presenciais para a discussão do andamento do Estágio, enfim, são algumas das possibilidades de melhorias que os professores apontam.

Na disciplina de Estágio os alunos veem primeiro uma parte teórica, antes de irem para o campo, sendo esta repassada pelo professor-tutor e, posteriormente, vem à inserção no campo. Tudo acontece em um mesmo período da disciplina. Para Freire (1996), a teoria não se sustenta sem a prática e a prática não se sustenta sem a teoria, pois a prática e a teoria são indissociáveis, representando a continuidade orgânica de um mesmo processo.

Nesse aspecto, a reflexão sobre a teoria abre lacunas no conhecimento e podem retroalimentar as propostas curriculares, com a adoção de novas metodologias e ferramentas didático-pedagógicas concebidas pela universidade, com a participação efetiva dos educandos. Logo, o campo de atuação (escola), poderá se revelar como espaço propício para a investigação da realidade.

Acerca das responsabilidades da IES com os alunos, em primeira instância temos as coordenações dos cursos, que realizam esse acompanhamento dos alunos. No Estágio na EaD, temos o coordenador de Estágio, que fica responsável pelo monitoramento das atividades realizadas ao longo dos Estágios nos cursos.

No entanto, sabemos que a demanda é grande, por isso, esse acompanhamento é realizado mais de perto pelos professores-tutores presenciais, que estão mais próximos dos alunos e conhecem sua realidade. E como sugere o professor P2, seria necessário que a universidade aumentasse as oportunidades de acompanhamento para o professor da UFPI, como disponibilizar recursos financeiros para viagens, aumentar o número de docentes responsáveis pelo Estágio, são algumas melhorias que podem ser apresentadas.

Ressaltamos aqui um ponto levantado pelo professor P4, que é a questão da fraude na comprovação da realização do Estágio. Os alunos acabam ficando “soltos”, sem um acompanhamento efetivo do professor da disciplina ou professor-tutor para a garantia dessa documentação. O professor-tutor apenas recebe a documentação do aluno, com os dados das escolas e repassa a coordenação do curso, para a efetivação do Estágio daquele aluno. Ora, essa sistemática gera abertura para fraude por parte dos alunos, pois não há um rigor na fiscalização. Por isso, mais uma vez, ressaltamos a importância do papel do professor da disciplina e do professor-tutor presencial em realizar um acompanhamento desses alunos no Estágio e garantir que este seja, de fato, realizado.



Outro ponto destacado é a preparação dos tutores, sendo necessário um tempo maior para reuniões e capacitações com eles. Segundo a coordenação dos cursos, ao iniciar o período, cada curso realiza um encontro com os tutores (presenciais e a distância) e professores das disciplinas, onde são apresentadas as disciplinas e repassados os materiais. No entanto, nem sempre há a presença de todos os tutores, devido a distância que residem.

A realização de capacitações com os professores-tutores são essenciais para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, eles estão mais próximos dos alunos, interagindo com eles no AVA, quanto no polo, nos encontros presenciais. Esse momento de formação é essencial, pois o professor e o tutor tem a oportunidade de compartilhar o planejamento das disciplinas, as atividades propostas e até dirimir possíveis dúvidas. Para Prado (2012) o tutor tem papel fundamental na EAD, pois garante a inter-relação personalizada e contínua do aluno no sistema e viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo e execução dos objetivos propostos. Por isso, o tutor possui um papel de facilitador desse processo de ensino e aprendizagem, ao acompanhar a trajetória do aluno no AVA.

O autor destaca a importância do professor-tutor, como sendo um facilitador da aprendizagem e que possibilita a mediação entre o professor da disciplina, o aluno, o material didático do curso e as atividades práticas. Daí a necessidade de capacitações e encontros dos professores de disciplina com os professores-tutores, para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Além dos professores, destacamos os relatos de alguns alunos (A2 e A3) e das professoras-tutoras (T1 e T2), que apontam algumas propostas para otimização do Estágio, a partir de suas vivências.

Destaco a presença do professor. Acho que no nosso caso, só o acompanhamento mesmo do professor porque foi o que fez muita falta para todos. Porque a presença do professor é importante. Se a gente errou, se acertou, não poderíamos detectar qual foi o erro, qual foi o acerto, porque não tinha aquele professor com a gente. (A2)

Durante o curso as disciplinas de Estágio supervisionado complementam o desenvolvimento do trabalho na escola campo de Estágio. Apesar do apoio as disciplinas afins com a didática deveriam focar mais a prática de ensino, a postura do professor e o relacionamento com os gestores e educadores. (A3)

Distribuir melhor os alunos, ou seja, geralmente um professor fica com a tutela de vários alunos, e isso termina por dificultar o nosso trabalho. (T1)

Ter mais encontros presenciais, com momentos de discussão sobre as atividades que os alunos estão desenvolvendo no Estágio, com a presença do

professor da disciplina nesse momento. Seria necessário, também, mais tutores presenciais para que pudessem acompanhar os alunos, dando um suporte melhor durante o Estágio. (T2)

Os alunos destacam a necessidade do acompanhamento do professor, principalmente na escola, em sala de aula, pois na EaD, não há esse professor orientador que o realizasse esse acompanhamento na escola. Essas falas corroboram com o problema da ausência do professor orientador, também, percebida no ensino presencial. Ora se esse problema é recorrente no na modalidade presencial, no ensino a distância ele se intensifica, devido as dificuldades que a EaD enfrenta para realização desse Estágio, como mencionamos anteriormente: número reduzido de escolas, distância entre as escolas e os polos, falta de professores-tutores para acompanhamento do aluno etc.

Temos o professor supervisor, que é o próprio professor da escola e no polo o professor-tutor presencial. Por isso, os alunos sentem essa necessidade desse acompanhamento, pois a prática exercida por eles requer a orientação de um profissional experiente, que ensine as teorias, passando informações e relatando exemplos da prática. Por isso, como afirma Schön (2000, p.40), os professores orientadores têm um papel de instrutores, "cujas atividades principais são demonstrar, aconselhar, questionar e criticar".

O certo é que dificilmente, aprendemos a prática por conta própria. O aluno-estagiário, seja no ensino presencial ou à distância, está exposto às situações reais de prática e ao trabalho. No entanto, a realidade encontrada envolve um universo de pressões por um bom desempenho, tempo e erros. Por isso, é preciso que os alunos sejam preparados para essas situações, através das práticas de ensino, como coloca o aluno A3, "focar mais a prática de ensino, a postura do professor e o relacionamento com os gestores e educadores". E que as disciplinas da didática tenham o foco nessas práticas de ensino.

Segundo Pimenta e Lima (2004), em sua ação docente, o professor precisa dos conhecimentos específicos da sua formação, mas também, dos conhecimentos pedagógicos, além do conhecimento do sentido e significado da educação na formação humana. A mobilização desses saberes acontece no contexto das experiências que ele acumula durante sua formação, como professor aprendiz, como aluno, o que contribui para a formação da sua identidade docente.

Assim, o futuro professor poderá perceber-se como sujeito partícipe das propostas de formação que o instrumentaliza para o exercício da docência, mas principalmente, como protagonista daquilo que circunda o Sistema Educacional como um todo.

As professoras-tutoras destacam ainda que é preciso distribuir melhor os alunos, ter mais encontros presenciais e mais tutores presenciais para a qualidade do processo formativo no Estágio Supervisionado. Segundo Schlosser (2010, p.7), “[...] a função do tutor seria de assessorar grupos de alunos, de modo individualizado, cuidando de seu comportamento e de seus estudos, sempre sobre a coordenação do professor titular”.

É notório, na modalidade à distância, o papel do professor-tutor, pois este dialoga entre o que o curso e o professor da disciplina propõem e, isso reflete na formação do aluno. Por isso, para que ele desempenhe seu trabalho com qualidade, a instituição deve dar suporte, com turmas menores, distribuindo os alunos com mais de um tutor presencial, para que seu trabalho seja desempenhado efetivamente.

Nesse contexto, como garantir a qualidade da formação de professores na modalidade à distância? Como realizar um acompanhamento efetivo desse aluno no Estágio Supervisionado, nas diversas escolas do Estado do Piauí? Essas indagações nos levam a pensar no modelo de ensino adotado pelo CEAD/UFPI e seus mecanismos de operacionalização do Estágio.

Sendo assim, as contribuições dos participantes são relevantes para contribuir com propostas de otimização dos Estágios Supervisionados, realizados no âmbito dos cursos de formação de professores do CEAD/UFPI. Essas medidas apresentadas poderão ser utilizadas como propostas a serem implementadas pelas coordenações dos cursos de formação de professores, na busca da qualidade do Estágio Supervisionado desenvolvido atualmente.



## REFLEXÕES FINAIS

---

Não há saber mais ou saber menos: Há saberes diferentes (FREIRE, 1987).

Partindo do pressuposto de que a modalidade da educação a distância é uma realidade na vida dos brasileiros e que há uma evolução na procura das pessoas por cursos desta natureza, a maneira como o processo formativo com o qual ela é efetuada despertou nosso interesse. Nossa análise incidiu sobre a formação de professores, nos instigando a investigar sobre o Estágio Supervisionado e a construção dos saberes docentes no âmbito da Educação a Distância do CEAD/UFPI. Nossa intenção foi, justamente, estudar a formação docente sobre a perspectiva do Estágio Supervisionado que, sendo a culminância do processo formativo inicial, no âmbito acadêmico, constitui-se um campo epistemológico responsável pela construção de saberes e da identidade profissional do futuro professor.

Nesse sentido, buscamos compreender como ocorre o Estágio Supervisionado na formação do licenciando na modalidade a distância e suas implicações na construção dos saberes docentes. Enquanto etapa da formação docente, o Estágio Supervisionado, é obrigatório sendo amparado pela LDB 9.394/96, pela Lei n. 11.788/08 e, especificamente, pela Resolução n. 02/2015, que trata das 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, bem como outras demais Resoluções e Pareceres.

A finalidade do Estágio Supervisionado é, portanto, proporcionar ao aluno uma aproximação da realidade na qual ele atuará. Compete ao Estágio possibilitar que os futuros professores percebam a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas pelos profissionais nesse cenário, para sua inserção profissional nesse campo. Ou seja, vivenciar a realidade do espaço escolar, seja no eixo da docência ou da gestão, no caso do Curso de Pedagogia.

Isso significa que o Estágio Supervisionado, seja na modalidade presencial ou à distância, é um componente essencial na formação de professores, sendo um momento decisivo para a formação crítica e reflexiva do professor e para a construção dos saberes adquiridos com a prática. Contudo, a realidade a qual é apresentada o professor em formação é complexa e exige do mesmo um posicionamento crítico e reflexivo sobre as atividades que

vem a desempenhar. Essa assertiva decorre do nosso estudo sobre o Estágio Supervisionado desenvolvido nos cursos de formação de professores, no âmbito da EaD. Com base na Etnometodologia, realizamos a pesquisa empírica, onde observamos os indivíduos no desenvolvimento de suas atividades práticas, significando suas ações, isto é, realizando uma reflexividade sobre as mesmas.

Nosso estudo nos permitiu descrever a operacionalização e sistematização do Estágio Supervisionado dos cursos de licenciatura à distância. Essa sistemática de funcionamento do Estágio na EaD foi abordada ao longo do capítulo 4, em que apresentamos as diretrizes que regem esse Estágio segundo as legislações da UFPI e com base nos PPPs dos cursos.

Nessa perspectiva, também caracterizamos o Estágio Supervisionado na formação docente no contexto do CEAD/UFPI, o que possibilitou compreender o contexto em que é realizado os Estágios, assim como, os sujeitos que participam desse processo, como os coordenadores de curso, os professores de disciplina de Estágio, os professores-tutores (presencial e a distância), bem como os alunos. Além disso, conhecemos as atividades que são realizadas em cada etapa do Estágio nos cursos investigados.

Ao mesmo tempo, identificamos as concepções de Estágio dos alunos em formação, professores da disciplina, professor-tutor e coordenador de Estágio Supervisionado na modalidade à distância no CEAD/UFPI. Isso foi estabelecido com base nos instrumentos de pesquisa, que foi a entrevista e os questionários. Os interlocutores concebem o Estágio como um componente teórico-prático, conforme constam nas legislações; momento de articulação entre teoria e prática, em que os alunos em formação, aprendem a ser professor e que ainda, esse Estágio está associado com o momento da prática, do contato com o campo de trabalho, com a realidade escolar.

E, por fim, delineamos os saberes desenvolvidos pelos alunos (futuros professores), durante o Estágio Supervisionado da EaD. Os saberes adquiridos permeiam o universo da sala de aula, ou seja, envolve o saber fazer, na dimensão dos saberes pedagógicos. Eles identificam, ainda, os saberes inerentes a sua área de atuação profissional, reconhecendo a existência de saberes relacionados aos conteúdos que ensinam – saberes disciplinares.

Além disso, mapeamos as dificuldades encontradas para a realização do Estágio na EaD. São elas: acesso a Internet; ausência do professor orientador para o acompanhamento do aluno; acessibilidade às escolas, devido a alguns alunos residirem em zonas rurais ou em cidades adjacentes a do polo de apoio; número reduzido de escolas nas cidades do interior do Estado, para a grande demanda de alunos; professores supervisores da escola campo querem

entregar as turmas aos estagiários ou não permitem serem observados, dentre outras apontadas que permeiam a realização do Estágio no âmbito do CEAD/UFPI

As análises obtidas nos permitiram, ainda, compreender que na modalidade à distância, o Estágio apresenta, teoricamente, elementos diferentes do Estágio na modalidade presencial, sobretudo, no que diz respeito à presença de um professor orientador, que o acompanhe na escola. Infelizmente na EaD, o aluno-estagiário é “assistido” apenas pelo professor-tutor presencial e pelo professor supervisor da escola-campo. Porém, falta um professor orientador, que possa dirimir suas dúvidas nesse momento da prática, que é permeada de incertezas. Ora, se as críticas lançadas sobre o estágio no ensino presencial denunciam a deficiência do acompanhamento do professor orientador nas atividades dos alunos na escola, no ensino a distância essa situação se agrava. A ausência do professor da disciplina que acompanhe esse aluno, a pouca oferta de tutores presenciais nos polos, a realização dos Estágios serem em cidades distantes da cidade polo, caracterizam as dificuldades sentidas pelo aluno, que fica “largado” durante a realização do Estágio. Isso significa que, neste contexto, assim como no presencial, o aluno vive um solilóquio sobre o seu fazer de aprendiz de professor. Este quadro necessita ser modificado para aproximar o professor do aluno, para que ele possa se sentir amparado, nesse momento de dúvida e insegurança que o Estágio traz. Nesse contexto, o papel do formador consiste em ajudar o aluno a adquirir o conhecimento, preservando o diálogo com o formando. Para o aluno, isso pode ser estimulante, ter contato com um professor experiente, que é qualificado e que possa lhe ajudar no enfrentamento das diversas situações peculiares ao ensino. Nessa proposta de formação, a prática apresenta-se como fonte de conhecimento através da experimentação e reflexão, uma vez que o professor orientador desempenha três funções essenciais: abordagem dos problemas que a tarefa lhe apresenta, escolha das estratégias formativas que melhor se adequam as necessidades dos alunos e possibilidade de estabelecer com eles uma relação favorável para a aprendizagem.

Em síntese, nosso olhar sobre o Estágio Supervisionado no âmbito da EaD, nos possibilitou afirmar que:

- O Estágio é um importante componente teórico-prático, que promove a articulação entre teoria e prática, momento em que o aluno aprende a ser professor e vai se descobrindo na profissão.

- A carga horária dos Estágios encontra-se em consonância com a legislação vigente, Resolução CNE/CP n. 02/2015.

- Os sujeitos responsáveis pelo Estágio Supervisionado na EaD são: coordenadores de Estágio, professores de disciplina, professor-tutor (presencial e a distância) e os alunos.

- Apesar da relevância dos tutores no processo de ensino e aprendizagem na EaD, por se constituírem um mediador entre a coordenação do curso, o professor da disciplina, o aluno e os materiais didáticos, tendo participação ativa no processo avaliativo dos alunos, percebemos que não há tutores presenciais suficientes para atender a demanda dos alunos no momento do Estágio.

- O campo de Estágio constitui as instituições e escolas conveniadas a UFPI, sendo responsabilidade da Coordenação de Estágio Obrigatório (CEO). Esse procedimento é o mesmo realizado na modalidade presencial. Os alunos da EaD preenchem toda a documentação e esta é encaminhada a coordenação do curso, que repassa a CEO. Porém, constatamos que uma questão compromete a legalização do Estágio. São os riscos de fraude na entrega dos relatórios finais e da documentação que comprove a realização do Estágio. Esse fato, muitas vezes, ocorre em virtude da ausência do professor da disciplina ou mesmo do professor-tutor no controle e supervisão da documentação, devido a grande demanda que há de alunos por turma. Neste aspecto é importante que se busque cada vez mais, mecanismos para controle e supervisão de casos de violação da documentação comprobatória do Estágio, uma vez que, este é componente obrigatório para a formação do futuro professor.

- A ausência do professor para encaminhamento as escolas e para o acompanhamento da regência constitui um dos grandes desafios para o Estágio na EaD, uma vez que o aluno se sente “abandonado” no campo de Estágio. Nesse sentido, é preciso repensar o papel do professor da disciplina de Estágio, para que ele não fique apenas responsável pela disciplina, mas procure acompanhar esse aluno seja através das TICs, por email, redes sociais, uma vez que as cidades de realização do Estágio são bem distantes.

- As atividades realizadas no Estágio compreendem a observação, regência, visita as escolas, acompanhamento do professor em sala de aula, conforme ementa das disciplinas de cada curso. Além dessas, os alunos, também, desenvolvem atividades online, na plataforma SIGAA, onde os professores-tutores acompanham os alunos através da participação em fóruns, chats, dentre outras.

- Dentre as propostas apontadas para otimização do Estágio na formação de professores do CEAD/UFPI destacamos o acompanhamento dos alunos tanto pelos professores das disciplinas, quanto pelos próprios professores-tutores presenciais, mais disciplinas voltadas para a formação teórica no Estágio; ter mais tutores presenciais, uma maior preparação didática na preparação para o Estágio, além de mais encontros presenciais



para discussão do desenvolvimento do Estágio e do andamento das atividades que os alunos estão desempenhando na prática.

- Apesar das dificuldades encontradas, o Estágio Supervisionado possibilita a construção dos saberes docentes no desenvolvimento do Estágio, provenientes dos diferentes tipos de aprendizagem ao longo de sua formação docente. Esses saberes construídos pelos alunos-estagiários são mobilizados e aplicados na prática pedagógica desses futuros professores.

Nossos resultados, apesar de refletirem sobre a realidade do Estágio Supervisionado na EAD/UFPI, coincidem com as pesquisas sobre a formação inicial de professores no que tange ao Estágio, evidenciando este campo potencial de formação escasso na constituição de uma identidade profissional docente sólida, orientada por um profissional experiente capaz de compartilhar, aprender e ensinar os saberes necessários ao exercício de docência e preparar o aluno para a prática social.

Para finalizar, ressaltamos que estudar sobre a formação docente na modalidade a distância requer o entendimento de muitos fatores dado a complexidade deste campo e desta modalidade de ensino. Nossa lente focalizou apenas o Estágio Supervisionado na formação docente na EaD, em um contexto específico. Neste sentido outros estudos poderiam ser realizados sobre outros elementos desta formação, como o currículo ou o processo de ensinar e aprender neste e/ou outros contextos.



## **REFERÊNCIAS**

## REFERÊNCIAS

ABOUD, A. F. Fundamentos da Educação a Distância: a teoria por trás do sucesso. In: SERRA, A. R. C.; SILVA, J. A. R. (Org.). **Por uma educação sem distância**: recortes da realidade brasileira. São Luís: EDUEMA, 2008. p.15-29.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. Coleção Questões da nossa época. V.8. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: \_\_\_\_\_. **Formação reflexiva de professores**: estratégias de supervisão. Porto, (PT): Porto, 1996. p.11-39.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ALMEIDA, M. I; PIMENTA, S. G. (Org.). **Estágios Supervisionados na formação Docente**: Educação Básica e Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

ALVES, J. R. M. A história da EaD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. **Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância**, v. 10, 2011.

ARAÚJO, A. C. U.; HOLANDA, P. H. C. A historicidade da Educação a Distância (EAD): pelas trilhas de Letras, sons, imagens e bytes no Brasil dos séculos XX e XXI. In: CAVALCANTE, Maria Juraci Maia; HOLANDA, P. H. C.; QUEIROZ, Z. F. *et al* (Org.). **História da Educação**: república, escola e religião. Fortaleza: Edições UFC, 2012. p.414-426.

ARAÚJO, R. D. **O Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia da UESPI**: articulação teoria-prática na formação docente. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2009.

ARRUDA, F. **20 anos de internet no Brasil: aonde chegamos?** 2011. Disponível em: <http://www.tecmundo.com.br/internet/8949-20-anos-de-internet-no-brasil-aonde-chegamos-.htm>>. Acesso em: 28 jun. 2015.

ÁRVORE. **Roots and foliage are complex structures that function as both sources and sinks**. Image by Pro Web Design, Fotolia.com. 1 fotografia, color. Disponível em: <[http://fruitandnuteducation.ucdavis.edu/generaltopics/Tree\\_Growth\\_Structure/Sources\\_Sinks/](http://fruitandnuteducation.ucdavis.edu/generaltopics/Tree_Growth_Structure/Sources_Sinks/)>. Acesso em: 01 mar. 2016.

AZZI, S. Trabalho pedagógico: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. **Saberes da docência e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p.35-60.

BANNELL, R. I. **Habermas e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BARDIN, L.. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. Identidade. In: \_\_\_\_\_. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. 13. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 202-212.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, (PT): Porto, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 30 maio. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5101, de 23 de janeiro de 1999. **Dispõe sobre o Sistema de Ensino do Estado do Piauí e dá outras providências**. Disponível em: <[http://servleg.al.pi.gov.br:9080/ALEPI/sapl\\_documentos/norma\\_juridica/1812\\_texto\\_integral](http://servleg.al.pi.gov.br:9080/ALEPI/sapl_documentos/norma_juridica/1812_texto_integral)>. Acesso em: 20 abril. 2015.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP n. 27/2001. **Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/027.pdf>>. Acesso em: 30 abril. 2015.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP n. 28/2001. **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 30 abril. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 02, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002, seção1, p. 9.

\_\_\_\_\_. Portaria n. 4.059, de 10 de dezembro de 2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de dezembro de 2004, Seção 1, p. 34. Brasília, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs\\_portaria4059.pdf](http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf)>. Acesso em: 25 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto /D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 25 maio. 2015.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio. 2006. Seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 13 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006b. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. **Diário Oficial da União**, 09 jun. 2006. Disponível em: <[http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/ decreto5800.pdf](http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/decreto5800.pdf)>. Acesso em: 25 maio. 2015.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa n. 2, de 10 de janeiro de 2007. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 de janeiro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>>. Acesso em: 25 maio. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância - SEED. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância**. Brasília-DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Estágio de estudantes. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm)>. Acesso em: 30 maio. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação a Distância - SEED. **Relatório de Gestão**. 2008b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=16181&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16181&Itemid=>). Acesso em: 29 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2014**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Brasília-DF, 2015a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=28571-apresentacao-censo-superior-impr ensa-04-12-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=28571-apresentacao-censo-superior-impr%20ensa-04-12-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior 2014 - Notas Estatísticas**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Brasília-DF, 2015b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2015/notas\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. **Formulário de cadastramento de bolsistas da Universidade Aberta do Brasil** – Professor pesquisador conteudista. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). 2016. Disponível em: <[www.capes.gov.br/uab](http://www.capes.gov.br/uab)>. Acesso em: 30 maio. 2016.

\_\_\_\_\_. **Universidade Aberta do Brasil**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. s.d. Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/historico>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

BURIOLLA, M.A. F. **O Estágio Supervisionado**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BURNHAM, T. F.; SOUZA, F. K.; ARAUJO, M. M. S. de; RICCIO, N. C. R.; PEREIRA, S. A. C. Ambientes virtuais de aprendizagem: o Moodle como espaço multirreferencial de aprendizagem. In: SILVA, M. (Org.). **Formação de professores para docência online**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.139-166.

BUSSMANN, A. C.; ABBUD, M. L. M. Trabalho docente. In: BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002. p.133-144.

CARVALHO, A. M. P. de. **Os Estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CARVALHO, A. D. F. **A racionalidade pedagógica da ação dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Piauí**. 239f. Tese de Doutorado. Faculdade de educação. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2007.

CAPES. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Tabela de Áreas do Conhecimento**. 2012. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento\\_072012.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/TabelaAreasConhecimento_072012.pdf)>. Acesso em: 06 fev. 2016.

CAVALCANTI, A. L. L. A.; SOUSA, J. S.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. A prática do pedagogo em espaços não escolares: pedagogia para além da escola. IN: FRANÇA-CARVALHO, A. D. (Org.). **A prática do pedagogo em espaços não escolares**. Teresina: EDUFPI, 2014. p.13-36.

CEAD Histórico. **Universidade Federal do Piauí**. Universidade Aberta do Brasil. s.d. Disponível em: <<http://cead.ufpi.br/?pag=home&cat=historico>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

CHAVES, E. O. C. **Ensino a Distância: Conceitos Básicos**. 1999. Disponível em: <http://www.feg.unesp.br/~saad/zip/EADConceitosBasicos.htm>. Acesso em: 12 abril. 2015.

CHERMANN, M.; BONINI, L. M. **Educação à distância. Novas tecnologias em ambientes de aprendizagem pela Internet**. São Paulo: Universidade Braz Cubas, 2000.

COORDENAÇÃO CENTRAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (Org.). **Educação a Distância e formação de professores: relatos e experiências**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2007. 152p.

COULON, A. **Etnometodologia**. Petrópolis, (RJ): Vozes, 1995.

DE OLIVEIRA, R.G. **Estágio Curricular Supervisionado - horas de parceria escola-universidade**. Jundiaí: Paco, 2011. 260p.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L. Habermas na educação: entre a verdade epistemológica e pragmática. In: TAUCHEN, Gionara, SILVA, João Alberto da. **Educação em ciências: epistemologias, princípios e ações educativas**. Curitiba: CRV, 2012. p.33-49.

FELDKERCHER, N. **O Estágio na Formação de Professores Presencial e a Distância: a experiência do Curso de Matemática da UFPel**. Dissertação de Mestrado Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2011.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. v. 23.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura). Disponível em: <[http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4%20Freire\\_P\\_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf)>. Acesso em: 25 maio. 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, H.G. Educação é educar-se. **Educação Unisinos**, v. 5, n. 8, São Leopoldino, 2001. p.13-28.

GEUSS, R. **Teoria crítica: Habermas e a Escola de Frankfurt**. Tradução de Bento Itamar Borges. Campinas, (SP): Papyrus, 1988.

GIUSTA, A. S.; FRANCO, I. M. Educação à distância: uma articulação entre a teoria e a prática. In: MOREIRA, M. **O processo de avaliação em cursos à distância**. Minas Gerais: PUC, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALEZ, M. **Fundamentos da Tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Avercamp, 2005.

GUAREZI, R. C. M.; MATOS, M. M. **Educação a distância sem segredos**. Curitiba: IbpeX, 2009.

HABERMAS, J. **Verdade e Justificação: ensaios filosóficos**. São Paulo: Loyola, 2004.

\_\_\_\_\_. **Teoría de la acción comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987.

IBIAPINA, D. F.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. O Estágio Supervisionado no curso de 2ª licenciatura em Letras/PARFOR/UFPI: um redimensionamento da prática pedagógica do professor de português. In: FRANÇA-CARVALHO, A. D.; SANTOS, M. G. dos.; CASTRO,

M. M. M. R. N. de. (Org.). **Conversas Pedagógicas**: textos e contextos da docência. Teresina: EDUFPI, 2013. p.33-54.

KULCSAR, R. O Estágio Supervisionado com atividade integradora. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes; PICONNEZ, Stela C. Bertholo (Coord.). **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas, (SP): Papyrus, 1991.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, M. S. L. O Estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Pesquiseduca**, n. 1, v. 1, jan-jun, p.45-48. Santos, 2009. Disponível em: <periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/download/44/pdf>. Acesso em: 29 abr. 2016.

GHEDIN, E.; ALMEIDA, M. I.; LEITE, Y. U. F. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Líber, 2008.

MACHADO, E. Formação de professores e educação a distância: um debate sobre a prática reflexiva no contexto de emancipação. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (Orgs.). **Educação a distância**: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 109-127.

MAÇAS. **Eat A Red Apple Day**. 1 fotografia, color. Disponível em: <<http://webclipart.about.com/od/events/ss/Time-To-Celebrate-Eat-A-Red-Apple-Day.htm>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

MAIA, M. C. **O Uso da Tecnologia de Informação para a Educação a Distância no Ensino Superior**. 294f. Tese Doutorado em Administração de Empresas. São Paulo, FGV-EAESP, 2003.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Tradução: Isabel Monteiro. Porto, (PT): Porto, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, M. O. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: UNIJUI, 2000.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 2. ed. atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro, Vozes, 2002.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação à distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thompson, 2007.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. Campinas, (SP): Papyrus, 2007.



MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&&A, 2006.

MÜHL, E. H. Vida, mundo da vida e educação: uma leitura habermasiana do problema justificção da ação educativa. In: TREVISAN, A. L.; TOMAZETTI, E.; ROSSATO, N. **Diferença, cultura e educação**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, (PT): Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2012.

PAULA, L. M. **Universidade Virtual: estratégia de desenvolvimento institucional contemporâneo**. São Paulo: Biblioteca 24x7, 2010.

PEREIRA, D. M.; SILVA, G. S. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como aliadas para o desenvolvimento. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista-BA, n. 10, p.151-174, 2010.

PERRENOUD, P. A. **Ensinar: agir na urgência, agir na incerteza**. 2. ed. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática de ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas: Papyrus, 1991.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência do ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes da docência e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

\_\_\_\_\_. Saberes pedagógicos e a atividade docente. In: **Saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **O Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 1995.

PRADO, C. et al. Espaço virtual de um grupo de pesquisa: o olhar dos tutores. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo: USP, v. 46, n. 1, fev. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v46n1/v46n1a33.pdf> > . Acesso em: 30 out. 2016.

PRADO, M. E. B.B.; ALMEIDA, M.E. B. Formação de educadores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação a distância. In: VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. (Orgs.). **Educação a distância: prática e formação do profissional reflexivo**. São Paulo: Avercamp, 2009. p. 65-82.

PRESTES, N. H. **Educação e Racionalidade**: conexões e possibilidade de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

QUARTIERO, E. M.; CERNY, R. Z. Formação docente na modalidade a distância: estudo sobre um curso de licenciatura em física. . In: Anais do X Congresso Internacional de Educação. **Anais...**São Leopoldo, RS: 2007. Pelotas: Seiva Publicações, 2007.p. 1-12.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. 14. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

RIVERO, C. M. L. A etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação - caminhos para uma síntese. II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos. **Anais...** Bauru, 2004. Disponível em: <[http://www.sepq.org.br/iisipeq/anais/pdf/mr2/mr2\\_5.pdf](http://www.sepq.org.br/iisipeq/anais/pdf/mr2/mr2_5.pdf)>. Acesso em: 13 fev. 2016.

ROMANZINI, C.D. **Ensino a Distância, Educação a Distância, Aprendizagem a Distância**: conceitos e diferenças. 2011. Disponível em: <[http://www.api.adm.br/GRS/referencias/artigo\\_ucs\\_romanzini.ENSINO\\_EDUCACAO\\_APRENDIZAGEMpdf.pdf](http://www.api.adm.br/GRS/referencias/artigo_ucs_romanzini.ENSINO_EDUCACAO_APRENDIZAGEMpdf.pdf)>. Acesso em: 26 maio. 2015.

SACRISTÁN, J. GIMENO. O que move a ação educativa? A racionalidade possível na pós-modernidade e a relação teoria-prática. In: \_\_\_\_\_. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SALES, J.O. C. B. Identidade e fazer docente: dois motivos que se cruzam. LIMA, M. S. L. **Aprendiz da prática docente**: a didática no exercício do magistério. 2. ed. ver. e atual. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2004. p.89-96.

SARAIVA, T. Educação a Distância no Brasil: lições da história. **Em Aberto**, Brasília, ano 16, n.70, abr./jun. 1996.

SCHLOSSER, R. L. A atuação dos tutores nos cursos de Educação a Distância. **Colabor@ - Revista Digital da CVA - Ricesu**, n. 22, v. 6, fev., 2010.

SEVERINO, A. J. A Filosofia da Educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo (Org.). **O que é filosofia da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.265-326.

SILVA, M. B. **O processo de construção de identidades individuais e coletivas do ser-tutor no contexto da educação a distância, hoje**. 216f. (Tese de doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2008.

SOARES, M. S. **O Estágio Supervisionado na formação de professores**: sobre a prática como locus da produção dos saberes docentes. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2010.

STEIN, E. **Aproximações sobre hermenêutica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996. Coleção Filosofia 40.

\_\_\_\_\_. Gadamer e a construção da hermenêutica. In: STEIN, E.; STRECK, L. (Orgs.). **Hermenêutica e epistemologia: 50 anos de Verdade e Método**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2015. p.9-24.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. 7. ed. Petrópolis, (RJ): Vozes, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan-abr. p. 5-24, 2000.

UFPI. Universidade Federal do Piauí. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX). Resolução n. 177, de 5 de novembro de 2012. **Aprova a atualização das normas de funcionamento dos cursos de graduação da UFPI e dá outras providências. Universidade Federal do Piauí**. Teresina, 2012a. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/proreitoriapreg/arquivos/files/resolucao%20preg\\_20\\_12\(1\).PDF](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/proreitoriapreg/arquivos/files/resolucao%20preg_20_12(1).PDF)>. Acesso em: 19 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Normas de funcionamento dos cursos de graduação da Universidade Federal do Piauí**. Aprovadas pela Resolução n. 177/12, de 5 de novembro de 2012 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CEPEX. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2012b. Disponível em: <[http://leg.ufpi.br/arquivos/File/normas%20da%20graduacao%20APROVADO%20CEPEX%20\(2\).pdf](http://leg.ufpi.br/arquivos/File/normas%20da%20graduacao%20APROVADO%20CEPEX%20(2).pdf)>. Acesso em: 19 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso Graduação, Licenciatura em Filosofia na modalidade de Educação a Distância(EaD)**. Magistério da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2012c.

\_\_\_\_\_. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Piauí. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância (EaD)**. Magistério da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2011a.

\_\_\_\_\_. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Piauí. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação, Licenciatura em Ciências Biológicas na modalidade de Educação a Distância (EaD)**. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2011b.

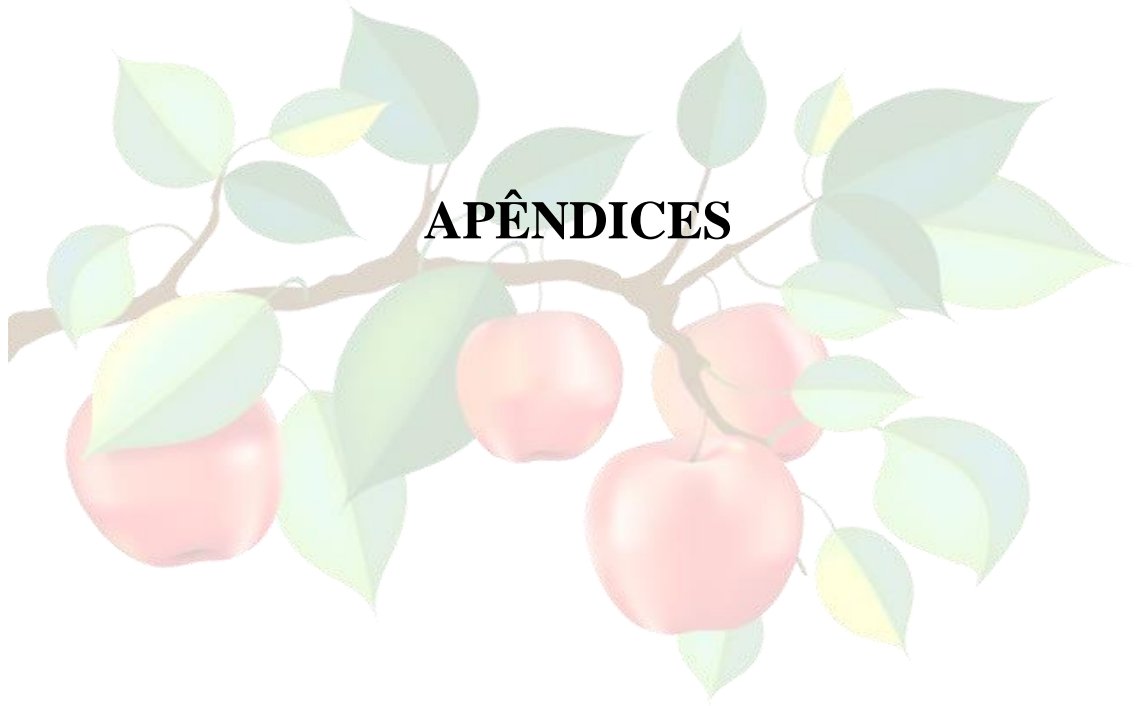
\_\_\_\_\_. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal do Piauí. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Matemática - modalidade a distância**. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2007.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão popular, Brasil, 2007.

VIEIRA, Rosângela Souza. O Papel das tecnologias da O Papel das tecnologias da informação e comunicação informação e comunicação na educação a distância: um estudo sobre a percepção d educação a distância o professor/tutor. **Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância**, v. 10, p.66-72, 2011. Disponível em:

<[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2011/Artigo\\_05.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_05.pdf)>. Acesso em: 24 jan. 2016.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda., 1998.



**APÊNDICE A** – Questionário e roteiro da entrevista do coordenador de Estágio da EaD.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

➤ **PESQUISA**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA UFPI**

Prezado (a) Coordenador (a) de Estágio,

É com grande satisfação que agradecemos sua participação nesta pesquisa.

Sendo aluna do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPI, espero contar com seu apoio quanto ao preenchimento deste questionário. Esta investigação tem como objetivo compreender como ocorre o Estágio Supervisionado na formação docente no âmbito da Educação a Distância na Universidade Federal do Piauí. A finalidade deste questionário é exclusivamente a obtenção de informações e dados para esta pesquisa.

Por favor, responda as questões com atenção e sinceridade, estando a vontade para escrever comentários ao longo do questionário, com a garantia de que sua identidade será preservada. Caso tenha interesse em ser informado sobre os resultados da pesquisa, deixe seu contato, através de email e telefone.

Obrigada por sua colaboração nesta pesquisa. Sua contribuição é muito importante para os estudos desenvolvidos acerca desta temática.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

**Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti**  
Mestranda em Educação - PPGE/ UFPI  
Email: agatalaysa@hotmail.com

C	Nº	
---	----	--

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

### I) DADOS PESSOAIS

<b>Sexo:</b> ( ) Feminino    ( ) Masculino	<b>Data de nascimento:</b> ____/____/____
<b>Endereço:</b>	
<b>Email:</b>	

### II) FORMAÇÃO ACADÊMICA

<b>Formação Inicial (Graduação):</b>
<b>Ano de conclusão do curso de graduação:</b>
<b>Possui Pós-Graduação?</b>
( ) Especialização. Área: _____
( ) Mestrado. Área: _____
( ) Doutorado. Área: _____
( ) Pós-Doutorado. Área: _____

### III) DADOS PROFISSIONAIS/ EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO

<b>Possui vínculo empregatício?</b> ( ) Não    ( ) Sim
<b>Caso afirmativo, qual?</b> ( ) Efetivo    ( ) Substituto    ( ) Outro. Especifique.
<b>Em qual Instituição?</b>
<b>Exerce outra atividade docente?</b>
( ) Não    ( ) Sim. Em qual Instituição?
<b>Possui experiência em regência de sala de aula:</b>
( ) <b>Educação Básica</b>
Nível: _____
Série: _____
Duração:            anos
( ) <b>Educação Superior</b>
<b>Disciplinas ministradas:</b> _____
<b>Tempo que leciona:</b> anos
<b>Que disciplina(s) leciona atualmente?</b>

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA – COORDENADOR (A) DE ESTÁGIO****QUESTÕES**

1. Pra você, o que é o Estágio Supervisionado desenvolvido nos cursos de formação de professores?
2. Como o Estágio Supervisionado acontece no seu curso de licenciatura no âmbito da EaD/UFPI?
3. Segundo sua avaliação das atividades desenvolvidas no Estágio Supervisionado, quais foram às principais dificuldades dos professores e alunos estagiários da modalidade a distância? Como você buscou resolver essas dificuldades?
4. Quais os saberes se desenvolvem no aluno no Estágio Supervisionado?
5. Qual a importância do Estágio Supervisionado para a formação docente?
6. O que você julga que falta na disciplina de Estágio Supervisionado e que deveria ser trabalhado para melhorar os cursos de formação de professores?



**APÊNDICE B** – Questionário e roteiro da entrevista do professor da disciplina de Estágio da EaD.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

➤ **PESQUISA**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA UFPI**

Prezado (a) Professor (a),

É com grande satisfação que agradecemos sua participação nesta pesquisa.

Sendo aluna do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPI, espero contar com seu apoio quanto ao preenchimento deste questionário. Esta investigação tem como objetivo compreender como ocorre o Estágio Supervisionado na formação docente no âmbito da Educação a Distância na Universidade Federal do Piauí. A finalidade deste questionário é exclusivamente a obtenção de informações e dados para esta pesquisa.

Por favor, responda as questões com atenção e sinceridade, estando a vontade para escrever comentários ao longo do questionário, com a garantia de que sua identidade será preservada. Caso tenha interesse em ser informado sobre os resultados da pesquisa, deixe seu contato, através de email e telefone.

Obrigada por sua colaboração nesta pesquisa. Sua contribuição é muito importante para os estudos desenvolvidos acerca desta temática.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

**Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti**  
Mestranda em Educação - PPGE/ UFPI  
Email: agatalaysa@hotmail.com

<b>P</b>	<b>Nº</b>	
----------	-----------	--

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

### I) DADOS PESSOAIS

<b>Sexo:</b> ( ) Feminino ( ) Masculino	<b>Data de nascimento:</b> ___/___/___
<b>Endereço:</b>	
<b>Email:</b>	

### II) FORMAÇÃO ACADÊMICA

<b>Formação Inicial (Graduação):</b>
<b>Ano de conclusão do curso de graduação:</b>
<b>Possui Pós-Graduação?</b>
( ) Especialização. Área: _____
( ) Mestrado. Área: _____
( ) Doutorado. Área: _____
( ) Pós-Doutorado. Área: _____

### III) DADOS PROFISSIONAIS/ EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO

<b>Possui vínculo empregatício?</b> ( ) Não ( ) Sim
<b>Caso afirmativo, qual?</b> ( ) Efetivo ( ) Substituto ( ) Outro. Especifique.
<b>Em qual Instituição?</b>
<b>Exerce outra atividade docente?</b>
( ) Não ( ) Sim. Em qual Instituição?
<b>Possui experiência em regência de sala de aula:</b>
( ) <b>Educação Básica</b>
Nível: _____
Série: _____
Duração: _____ anos
( ) <b>Educação Superior</b>
<b>Disciplinas ministradas:</b> _____
<b>Tempo que leciona:</b> _____ anos
<b>Que disciplina(s) leciona atualmente?</b>
<b>Você já ministrou a disciplina de Estágio Supervisionado para professores em formação? Em caso afirmativo, como foi sua experiência?</b>

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA – PROFESSOR (A) DE ESTÁGIO****QUESTÕES**

1. Pra você, o que é o Estágio Supervisionado desenvolvido nos cursos de formação de professores?
2. Como o Estágio Supervisionado acontece no seu curso de licenciatura no âmbito da EaD/UFPI?
3. Segundo sua avaliação das atividades desenvolvidas na escola-campo, quais foram às principais dificuldades dos alunos estagiários da modalidade a distância? Como você buscou resolver essas dificuldades?
4. Quais os saberes se desenvolvem no aluno no Estágio Supervisionado?
5. Qual a importância do Estágio Supervisionado para a formação docente?
6. O que você julga que falta na disciplina de Estágio Supervisionado e que deveria ser trabalhado para melhorar os cursos de formação de professores?

**APÊNDICE C** - Questionário e roteiro da entrevista do aluno estagiário do curso de licenciatura da EaD.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

➤ **PESQUISA**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA UFPI**

Prezado (a) Aluno (a),

É com grande satisfação que agradecemos sua participação nesta pesquisa.

Sendo aluna do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPI, espero contar com seu apoio quanto ao preenchimento deste questionário. Esta investigação tem como objetivo compreender como ocorre o Estágio Supervisionado na formação docente no âmbito da Educação a Distância na Universidade Federal do Piauí. A finalidade deste questionário é exclusivamente a obtenção de informações e dados para esta pesquisa.

Por favor, responda as questões com atenção e sinceridade, estando a vontade para escrever comentários ao longo do questionário, com a garantia de que sua identidade será preservada. Caso tenha interesse em ser informado sobre os resultados da pesquisa, deixe seu contato, através de email e telefone.

Obrigada por sua colaboração nesta pesquisa. Sua contribuição é muito importante para os estudos desenvolvidos acerca desta temática.

Teresina, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

**Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti**  
Mestranda em Educação - PPGEd/ UFPI  
Email: agatalaysa@hotmail.com

A	Nº	
---	----	--

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

### I) DADOS PESSOAIS

<b>Sexo:</b> ( ) Feminino ( ) Masculino	<b>Data de nascimento:</b> ____/____/____
<b>Endereço:</b>	
<b>Email:</b>	

### II) FORMAÇÃO ACADÊMICA

<b>Ano de Conclusão do Ensino Médio:</b>
<b>Graduação em:</b>
<b>Início</b> _____ <b>Conclusão</b> _____
<b>IES da Graduação:</b>
<b>Possui Pós-Graduação?</b> ( ) Não ( ) Sim Qual? _____
<b>Estagiário (a) de</b> _____
<b>Período:</b> _____

### III) DADOS SOCIOPROFISSIONAIS

<b>Possui vínculo empregatício?</b> ( ) Não Sim ( )
<b>Caso afirmativo, qual?</b> ( ) Efetivo ( ) Substituto ( ) Outro. Especifique.
<b>Em qual Instituição/Empresa?</b>
<b>Você já desenvolve/desenvolveu alguma atividade no campo do magistério?</b>

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA – ALUNO (A) ESTAGIÁRIO (A)****QUESTÕES**

1. Pra você, o que é o Estágio Supervisionado desenvolvido nos cursos de formação de professores?
2. Como acontece o Estágio Supervisionado no seu curso? Comente sobre sua experiência na escola-campo.
3. Quais atividades você desenvolve/desenvolveu durante o Estágio Supervisionado no seu curso?
4. Quais dificuldades você encontrou para a realização do Estágio na escola-campo? O que seria necessário para minimizá-las?
5. Quais os saberes você desenvolve no Estágio Supervisionado, que contribuem para construção da sua prática docente?
6. Qual a importância para sua formação, enquanto professor, do Estágio Supervisionado realizado na escola-campo?
7. O que você julga que faltou no seu curso de licenciatura a distância e que deveria ser trabalhado antes dos alunos(as) irem para o Estágio na escola-campo?



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

➤ **PESQUISA**

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA:  
UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE NA UFPI**

Prezado (a) Professor (a) Tutor (a),

É com grande satisfação que agradecemos sua participação nesta pesquisa.

Sendo aluna do Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPI, espero contar com seu apoio quanto ao preenchimento deste questionário. Esta investigação tem como objetivo compreender como ocorre o Estágio Supervisionado na formação docente no âmbito da Educação a Distância na Universidade Federal do Piauí. A finalidade deste questionário é exclusivamente a obtenção de informações e dados para esta pesquisa.

Por favor, responda as questões com atenção e sinceridade, estando a vontade para escrever comentários ao longo do questionário, com a garantia de que sua identidade será preservada. Caso tenha interesse em ser informado sobre os resultados da pesquisa, deixe seu contato, através de email e telefone.

Obrigada por sua colaboração nesta pesquisa. Sua contribuição é muito importante para os estudos desenvolvidos acerca desta temática.

Teresina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

**Ágata Laisa Laremborg Alves Cavalcanti**  
Mestranda em Educação - PPGE/ UFPI  
Email: agatalaysa@hotmail.com

T	Nº	
---	----	--

## QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

### I) DADOS PESSOAIS

<b>Sexo:</b> ( ) Feminino ( ) Masculino	<b>Data de nascimento:</b> ____/____/____
<b>Endereço:</b>	
<b>Email:</b>	

### II) FORMAÇÃO ACADÊMICA

<b>Formação Inicial (Graduação):</b>
<b>Ano de conclusão do curso de graduação:</b>
<b>Possui Pós-Graduação?</b> <input type="checkbox"/> Especialização. Área: _____ <input type="checkbox"/> Mestrado. Área: _____ <input type="checkbox"/> Doutorado. Área: _____ <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado. Área: _____

### III) DADOS PROFISSIONAIS/ EXPERIÊNCIA NO MAGISTÉRIO

<b>Possui vínculo empregatício?</b> ( ) Não ( ) Sim
<b>Caso afirmativo, qual?</b> ( ) Efetivo ( ) Substituto ( ) Outro. Especifique.
<b>Em qual Instituição?</b>
<b>Exerce outra atividade docente?</b> ( ) Não ( ) Sim. Em qual Instituição?
<b>Possui experiência em regência de sala de aula:</b> <input type="checkbox"/> Educação Básica Nível: _____ Série: _____ Duração: _____ anos <input type="checkbox"/> Educação Superior EaD <b>Disciplinas ministradas:</b> _____
<b>Tempo que leciona:</b> _____ anos
<b>ATUAÇÃO TUTORIA EaD</b> Você atua ou já atuou como professor (a) tutor (a) a distância ou presencial? Em caso afirmativo, qual Instituição e Polo?
<b>ATUAÇÃO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO</b> Você já atuou na disciplina de Estágio Supervisionado para professores em formação na EaD? Em caso afirmativo, como foi sua experiência?



**ROTEIRO****QUESTÕES**

1. Pra você, o que é o Estágio Supervisionado desenvolvido nos cursos de formação de professores?
2. Como o Estágio Supervisionado acontece no seu curso de licenciatura no âmbito da EaD/UFPI?
3. Quais atividades você realiza durante a disciplina de Estágio Supervisionado no seu curso, enquanto professor (a) tutor (a)?
4. Segundo sua avaliação das atividades desenvolvidas na escola-campo, quais foram as principais dificuldades dos alunos estagiários da modalidade a distância? Enquanto professor (a) tutor (a), você buscou resolver essas dificuldades? Como?
5. Quais os saberes se desenvolvem no aluno durante o Estágio Supervisionado?
6. Qual a importância do Estágio Supervisionado para a formação docente?
7. O que você julga que falta na disciplina de Estágio Supervisionado e que deveria ser trabalhado para melhorar os cursos de formação de professores?