



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MINTER/UNB
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELIZABETH MARIA LOPES TOLEDO

**O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA:
O PENSADO, O DITO E O FEITO NO ESTÁGIO CURRICULAR**

Brasília – DF

2009

ELIZABETH MARIA LOPES TOLEDO

**O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA:
O PENSADO, O DITO E O FEITO NO ESTÁGIO CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional Docente. Eixo de interesse: Formação de Professores.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria Gonçalves de Resende

Brasília – DF

2009

ELIZABETH MARIA LOPES TOLEDO

O CURSO DE PEDAGOGIA NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: O PENSADO, O DITO E O FEITO NO ESTÁGIO CURRICULAR

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Desenvolvimento Profissional Docente. Eixo de interesse: Formação de Professores.

Aprovada em ____/ ____/ 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria Gonçalves de Resende
(Orientadora – UnB)

Prof.^a Dr.^a Eva Wairos Pereira
(Examinadora Interna – UnB)

Prof.^a Dr.^a Mirza Seabra Toschi
(Examinadora Externa – UEG)

Prof.^a Dr.^a Livia Borges da Fonseca
(Examinadora Interna - UNB)

Dedico este trabalho ao meu filho Luíz Fernando, amigo e companheiro inseparável que esteve e está sempre ao meu lado me dando forças para enfrentar e superar as intempéries da vida.

AGRADECIMENTOS

Muitos foram os que contribuíram para esta vitória, que me estimularam, me acolheram, me estenderam as mãos e me ofereceram o ombro amigo. Porém existem aqueles que foram especiais durante a trajetória e a quem eu sinceramente agradeço de coração.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter me proporcionado força, coragem e persistência para enfrentar todos os desafios.

À professora Lúcia Resende, orientadora incansável, competente, mediadora, compreensiva, amiga, uma verdadeira mãe, sempre presente. Obrigada pela sua dedicação incondicional em prol do meu crescimento profissional.

À UNITINS, pela oportunidade que me foi dada para ampliar meus conhecimentos.

A todos os professores do programa de Mestrado - Minter UNITINS/UnB, especialmente às professoras Eva Wairos e Lívia Borges.

À colega Alessandra Camargo, amiga presente em todos os momentos.

A todos os colegas do Minter UNITINS/UnB.

À coordenadora do curso de Pedagogia, professora Willany Palhares Leal, pelo estímulo e pelo apoio e aos professores do curso que colaboraram comigo nas investigações.

A todos os meus irmãos, especialmente ao Luíz Antônio, pelo estímulo e pela presença nos momentos mais críticos.

A todos que, mesmo a distância, estiveram sempre presentes,
Muito Obrigada!

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar concepções, ações e processos avaliativos do Estágio Curricular do curso de Pedagogia – modalidade EaD, da UNITINS, capazes de contribuir na formação do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental. E o problema de pesquisa investigado foi: quais concepções, ações e processos avaliativos do Estágio Curricular do curso de Pedagogia – modalidade EaD, da UNITINS, podem contribuir na formação do pedagogo - anos iniciais do ensino fundamental? O referencial teórico pautou-se em estudos e pesquisas relacionados ao Estágio, a relação teoria-prática, ao planejamento, à orientação, à operacionalização e à avaliação do Estágio. Para o percurso metodológico, adotou-se como referência a abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso junto à coordenação do curso, professores, tutores, representante da equipe pedagógica e alunos do curso de Pedagogia - EaD, turma 2006/1 da UNITINS. O levantamento de dados envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas, análise de documentos institucionais e questionários. A investigação mostra as fragilidades e as possibilidades do Estágio na modalidade a distância e suas especificidades. As reivindicações por parte dos alunos são pertinentes, e as apreciações dos professores também são procedentes. Detectou-se que o Estágio de um curso na modalidade a distância tem características e exigências semelhantes ao Estágio no ensino presencial. A relação teoria-prática é fundamental em todo o curso. Os resultados alcançados apontaram a necessidade da presença de um tutor presencial em cada telessala para orientar, acompanhar e avaliar o Estágio; necessidade de equipar tecnologicamente as telessalas e os centros acadêmicos; criar mecanismos de dar à equipe docente e à coordenação do curso o *feedback* necessário ao trabalho desenvolvido. Essas condições, ao serem atendidas certamente contribuirão para a formação de pedagogos capazes de desenvolver suas atividades pedagógicas com qualidade, colaborando com a melhoria do ensino.

Palavras-chave: Estágio Curricular Supervisionado em EaD, Curso de Pedagogia a Distância, Educação a Distância na UNITINS.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the concepts, actions and evaluation processes of the Curricular Training Course of Pedagogy - Distance Education mode of UNITINS, capable of contribute in the formation of the teacher in the early years of elementary school. The theoretical framework was based on studies and researchs related to the stage, the relation between theory and practice, the planning, to direction, to operation and to evaluation of the stage. The methodological approach was the qualitative approach, from a case study next to the course coordinator, teachers, tutors, representing the teaching staff and students of Education Course - Distance Education, class of 2006/01, of UNITINS. The survey of information involved conducting semistructured interviews, analysis of institutional documents and questionnaires. The research shows the weaknesses and internship possibilities in the distance mode and its specificities. Spotted that the stage of a course in distance mode has characteristics and requirements similar to the stage in teaching. The relationship between theory and practice is essential throughout the course. The results indicated the need for the presence of a guardian presence in each tele-classrooms to guide, monitor and evaluate the stage; equippe the TV rooms technologically and the academic centers; create mechanisms to give the teaching staff and the course coordinator, the necessary feedback to the work for they developed. These conditions to be met will certainly contribute to the formation of teachers capable of developing their educational activities with quality, confirming the improvement of the educational process.

Keywords: Supervised Internship Course in Distance Education, Pedagogy Course Distance, Distance Learning in the UNITINS.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Relação das regiões, respectivos municípios e número de alunos que fizeram parte da pesquisa	40
Quadro 2. Gerações de EAD conforme as tecnologias empregadas	63
Quadro 3. Atribuições dos docentes e dos <i>web</i> -tutores	92
Quadro 4. Instrumentos de avaliação utilizados pelos períodos do curso	139
Quadro 5 - Organização da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado e seus respectivos períodos, no curso de Pedagogia – EaD – UNITINS	174
Quadro 6. Atividades referentes ao Estágio Curricular Supervisionado por períodos	176

SIGLAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

UFV – Universidade Federal de Viçosa

SEDUC – Secretaria de Estado da Educação e Cultura

UNITINS – Fundação Universidade do Tocantins

SOME – Sistema Modular de Ensino

CEM – Centros de Ensino Médio

MUDE – Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

CEULP – Centro Universitário Luterano de Palmas

FECIPAR - TO – Faculdade de Educação e Ciências de Paraíso do TO

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Palmas - TO

EDUCON- Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda.

EaD – Educação a Distância

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

EADCON – Educação Continuada a Distância

FAEL – Faculdade de Educação da Lapa

FENOE - Federação Nacional dos Orientadores Educacionais

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

FORUMDIR – Fórum de Diretores de Faculdades de Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEDES – Centros de Estudos em Educação e Sociedade

CNE – Conselho Nacional de Educação

SESu – Secretaria do Ensino Superior

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

IES – Instituições de Ensino Superior

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 OS CAMINHOS DA PESQUISA	25
1.1 Abordagem metodológica	26
1.2 O estudo de caso	28
1.3 O campo de pesquisa	30
1.4 Curso investigado: Pedagogia – EaD	33
1.5 Os interlocutores da pesquisa	34
1.5.1 A coordenadora do curso de Pedagogia EaD	35
1.5.2 Os professores da disciplina de Estágio Curricular	35
1.5.3 Tutor a distância (<i>web-tutor</i>)	37
1.5.4 Responsável pelo Estágio da equipe pedagógica da UNITINS	38
1.5.5 Alunos do curso investigado	39
1.6 Procedimentos e instrumentos de pesquisa	41
1.6.1 Análise documental	42
1.6.2 Entrevistas	45
1.6.3 Questionário	48
1.7 Análise das informações coletadas	50
2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: RUPTURA DE BARREIRAS	54
2.1 Educação a Distância: conceitos e concepções	55
2.2 Os marcos da Educação a Distância	61
2.3 Política nacional de Educação a Distância	65
2.4 O planejado, o dito e o feito na formação de professores na EaD	72
2.5 A docência e a interatividade na Educação a Distância	85
2.6 A interação dos atores sociais na EaD/UNITINS	91
3 O CURSO DE PEDAGOGIA: O ANUNCIADO E O VIVENCIADO	95
3.1 Breve histórico do curso de Pedagogia no Brasil	96

3.2 O curso de Pedagogia - EaD - UNITINS: o fim do começo ou o começo do fim?	107
3.3 O curso de Pedagogia - EaD da UNITINS: suas voltas e reviravoltas	110
3.4 Estrutura e funcionamento do curso de Pedagogia	126
3.5 O projeto do curso e a avaliação	138
4 O ESTÁGIO CURRICULAR E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	143
4.1 Estágio Curricular na formação de professores: breve histórico	143
4.2 Os Estágios e a LDB – Lei n. 9394/96	147
4.3 Perfil do docente do Estágio Curricular Supervisionado - EaD/UNITINS	153
4.4 A relação teoria-prática e o Estágio Curricular Supervisionado	155
4.5 O Estágio Curricular Supervisionado – EaD e o curso de Pedagogia da UNITINS	164
4.5.1 Matriz epistemológica do curso de Pedagogia	168
4.6 Orientação e operacionalização do Estágio Curricular	176
4.6.1 Dificuldades dos alunos	183
4.6.2 Preocupações dos professores	185
4.6.3 Papel do tutor	190
4.7 Avaliação do Estágio	196
4.8 O Estágio para docentes e não-docentes	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS	204
REFERÊNCIAS	212
APÊNDICES	223
ANEXOS	233

INTRODUÇÃO

A elaboração do conhecimento científico é um processo constante de busca de respostas. Um dos objetivos da pesquisa científica é elaborar explicações a respeito da realidade para preencher lacunas em um determinado sistema explicativo vigente e momento histórico. Para esta investigação, parti de minha história de vida pessoal e profissional, na busca da construção de novos conhecimentos, por meio da pesquisa científica. Percorrer caminhos, reconstruir história não foi nada fácil, mas, enfim, aqui estou me envolvendo no universo da pesquisa, aprendendo e reaprendendo, buscando o aparato necessário exigido para a formação de um pesquisador. Vários foram os caminhos que me conduziram até aqui, caminhos marcados por diversos momentos, alguns bons e outros bastante difíceis, contudo todos contribuidores para meu crescimento humano e, sobretudo, pedagógico-científico.

O motivo que me levou a escolher a investigação a respeito do Estágio Curricular em um curso de Pedagogia a distância deve-se ao fato de, por um lado, a presença da figura do professor sempre estar vinculada à minha história de vida (desde que nasci) e, de forma quase imposta e sem escolhas, foi-se implantando em mim, de forma consciente, o desejo de ser professora; por outro lado, em virtude de eu estar efetivamente envolvida há anos no processo de formação de professores, na modalidade presencial e a distância, especificamente na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, que é o meu objeto de investigação.

Considero importante apresentar aspectos da minha trajetória de vida, para situar o vivido, justificar e explicar a pertinência da investigação realizada. Para tanto, procurei rememorar e, como toda memória é seletiva, apresento fatos, acontecimentos e vivências que marcaram a minha caminhada pessoal e profissional.

1. Revivendo a trajetória percorrida: eu – a professora

Sou mineira, nascida em Ervália, filha primogênita de uma família tradicional. Minha mãe cursou o magistério nos anos 1950, em um colégio interno, dirigido por freiras, e meu pai só estudou até a quarta série do ensino fundamental. Segundo os relatos de família, no momento em que eu nasci, meu pai disse com toda propriedade: “Hei de fazer dessa menina uma professora”. Bolívar (2002, p. 81-82) explica a atitude de meu pai quando afirma que

O ensino como trabalho feminino suscitou duas questões principais: [...] o impacto da ideologia patriarcal sobre a compatibilidade entre o ensino como profissão e o trabalho no âmbito da família. Essa ideologia transforma o ensino num tipo de carreira profissional ideal para as mulheres e eficaz para preservar a divisão sexual do trabalho na esfera doméstica. [...] o modo como o sistema educacional torna-se um mercado a mais, onde se produz discriminação sexual não em virtude das diferenças, mas da ocupação quase exclusiva dos postos mais elevados do sistema.

Fui crescendo em contato com vários livros e materiais escolares existentes em meu contexto. Aprendi a ler e escrever em casa, com a minha mãe e, aos seis anos, ingressei em uma escola paroquial, na segunda série, porque já estava alfabetizada.

Iniciei o curso de magistério em 1972 e, sempre na ausência das professoras, eu era convidada a substituí-las nas duas escolas da cidade. Em 1974, concluí o magistério em uma escola em que o currículo era centrado na transmissão de conteúdos e no fazer pedagógico, especificamente na construção e na utilização de recursos didáticos, cuja matriz se pautava na racionalidade técnica. Somente após alguns anos de estudo é que pude compreender o contexto daquela época.

Em 1975, ingressei no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Viçosa (UFV) e concluí-o em 1978, com as habilitações em Administração Escolar e Supervisão Escolar. Em 1980, retornei à universidade para cursar a habilitação em magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Paralelamente ao curso de Pedagogia, em fevereiro de 1975, data em que iniciei o meu percurso profissional, fui contratada para ser professora em uma escola da rede pública de ensino no estado de Minas Gerais, na zona rural, numa sala multisseriada, fato que deixou marcas indeléveis na minha constituição docente. A esse respeito, Tardif e Raymond

(2000, p. 227) afirmam que os anos iniciais da carreira docente representam “[...] um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”.

Meu entusiasmo pelo trabalho e o *status* que me era conferido como professora, associado à minha pouca idade (17-21 anos), impediam-me de fazer reflexões mais profundas acerca das ações pedagógicas docentes. Huberman (2002), ao tratar das fases na carreira dos professores, assevera que a fase de exploração (início/entrada na carreira) normalmente transcorre nos três primeiros anos de ensino e é caracterizado pela necessidade de sobrevivência no novo meio, pela discrepância entre os ideais e a vida cotidiana da classe, pelo choque de realidade dos professores iniciantes, pelas dificuldades com a disciplina dos alunos, pela preocupação com a eficácia do trabalho. Em contrapartida aos dilemas vivenciados, a descoberta traduz um conjunto de dimensões distintas, relativas ao entusiasmo dos que estão começando com o encanto da novidade, o orgulho de ter uma classe com alunos dependentes, a capacidade de apresentar programa próprio, a descoberta dos alunos e a integração em um coletivo profissional constituído.

De 1976 a 1982, atuei como professora nas séries iniciais do ensino fundamental e também no curso de magistério. Em 1982, fui aprovada no concurso público para o magistério e assumi as disciplinas de Didática e Estágio Supervisionado, continuei atuando no ensino fundamental como professora, coordenadora pedagógica, supervisora e, posteriormente, como diretora.

Em 1986, fiz a primeira especialização em Didática, o que proporcionou um novo impulso à minha caminhada como professora. Durante a graduação e no decorrer da trajetória docente, fui amadurecendo do ponto de vista pessoal e profissional, pois me sentia incomodada em relação ao processo pedagógico e à formação do professor. Enfim, foram 17 anos em meu estado natal – Minas Gerais – trabalhando com a educação básica, na modalidade presencial, e assumindo diferentes funções pedagógicas e administrativas.

2. Lembranças e motivações de um passado recente

A partir do ano de 1991, com a minha mudança para o estado do Tocantins, faço a reconstituição de momentos, vivências e superação de obstáculos que marcaram meu caminhar junto às instituições de ensino superior, na mais nova capital brasileira - Palmas. Recém-chegada às terras tocaninenses (1991), compartilhei os momentos festivos de criação da primeira universidade pública do estado, a Universidade do Tocantins (UNITINS). Como integrante da equipe da Secretaria de Estado da Educação do Tocantins (SEDUC - TO), fui contagiada pela importância desse momento histórico para a região. Fui convidada, como representante da SEDUC, para integrar o Núcleo de Políticas Públicas da referida universidade. No período de 1992 a 1993, fiz o curso de Especialização em Administração Educacional, por sugestão da própria secretaria, com o objetivo de melhorar a qualidade de seu quadro técnico.

Fiz parte da equipe do ensino médio da Secretaria da Educação, no período de 1991 a 1995. Tive a oportunidade de participar da criação do curso de magistério em vários municípios tocaninenses e reestruturar os poucos que existiam. A maioria dos professores não tinha formação em magistério, poucos haviam concluído o curso superior e atuavam fora da área (Agronomia, Veterinária, Engenharia ou Medicina). Implantamos dois projetos: o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e o Centros de Ensino Médio (CEM) para habilitar professores leigos em magistério de nível médio.

A esse respeito, Pinho (2007), consultando os dados da Gerência do Censo Escolar da SEDUC – TO, afirmou que, em 1989, os dados referentes às funções docentes do ensino fundamental revelaram que, quando o estado do Tocantins foi criado, 51,1% das funções docentes eram exercidas por professores leigos, não-habilitados em magistério de nível médio. A formação de nível superior em licenciatura era insignificante, correspondia apenas a 3,3%. 45,6% tinham formação de magistério em nível médio. 43,7% das funções docentes eram exercidas por professores que tinham apenas o ensino fundamental, desses 24,7% não tinham completado sequer esse nível de ensino, e 6,6% tinham o nível médio em outra formação. De 1989 a 1995, diminuiu gradativamente o número de funções docentes

exercidas por professores sem habilitação no ensino fundamental, passou de 51,1%, em 1989, para 37,6%, em 1995, mas ainda apresentava uma porcentagem alta.

Em 1998, participei da implantação da coordenação e da avaliação do projeto Municípios Unidos para o Desenvolvimento da Educação (MUDE – TO), que tinha como objetivo formar professores no magistério em nível médio. E, assim, mais uma vez fui tomada pelo entusiasmo por fazer parte de um momento histórico em construção e pude contribuir com uma das áreas mais carentes do estado e da própria educação: a formação de professores.

A fim de ilustrar esse momento da minha trajetória docente, Bolívar apud Huberman (2002, p. 141) enfatiza que

As fases das vidas profissionais não são determinadas pela idade, como se fossem entidades quase biológicas. Ao contrário, imbricadas em tempos e lugares determinados, operam dentro das oportunidades e limitações que as circunstâncias oferecem. O desenvolvimento de uma carreira é um processo que, embora pareça linear, apresenta avanços, recuos, descontinuidades ou mudanças imprevisíveis. A carreira do professor ou professora será uma criação conjunta da interação dialética entre o que se quer ser (fatores maturativos e psicológicos) e os fatores do ambiente social.

Em 1993, implantou-se em Palmas um campi da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), hoje Centro Universitário Luterano de Palmas (CEULP). Fui convidada para ministrar a disciplina de Sociologia Geral nos cursos de Pedagogia, Letras e Administração e, posteriormente, as disciplinas de Sociologia da Educação, Pesquisa na Prática Pedagógica I, II, III e Estágio Supervisionado, no curso de Pedagogia.

Ao assumir o Estágio Supervisionado, senti a extensão da minha responsabilidade diante de um desafio ainda maior – a de participar do processo de formação de professores, agora por meio do componente curricular “Estágio” que, conforme destaca Pimenta (2001, p. 121), “como atividade teórica instrumentalizadora da práxis”, visa à formação de um professor como intelectual, crítico-reflexivo e pesquisador, em processo de formação. O que me trouxe mais inquietações, reflexões e a necessidade de compreender melhor as complexas relações entre o ensinar e o aprender, pela relação teoria-prática, e, principalmente, ressignificar a minha prática pedagógica. Agora, compreendo as etapas do processo

de Schön (2000), refletir antes da ação, durante a ação, após a ação e ainda fazer reflexão sobre a reflexão da ação.

Em 1996, assumi a coordenação do curso de Pedagogia dessa mesma instituição e permaneci como professora e orientadora do Estágio Supervisionado até 1998, quando fui convidada para assumir a direção acadêmica e continuei na instituição até julho de 1999. Em agosto do mesmo ano, fui selecionada para ser professora na Faculdade de Educação e Ciências de Paraíso do Tocantins (FECIPAR – TO), no curso de Pedagogia, para ministrar as disciplinas de Pesquisa na Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado.

Paralelamente, atuava como professora na UNITINS, no curso Normal Superior, no qual ministrava as disciplinas de Didática, Pesquisa na Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado, nos períodos de férias, para professores da rede pública municipal e estadual.

As experiências encarregaram-se de mostrar que todos os níveis de ensino têm suas especificidades e que há sujeitos, necessidades e exigências diferentes de um nível para outro. Na educação superior, não é diferente, porque também requer do professor, além das capacidades didático-pedagógicas, grande envolvimento e apropriação dos conhecimentos científicos, bem como a capacidade de vivenciá-los na prática.

Ser professora de Estágio é uma tarefa complexa para aqueles que efetivamente são comprometidos com a sólida formação de professores. Ao contrário do que muitos pensam, o Estágio não se resume à parte prática dos cursos de formação de profissionais em contraposição à teoria, nem tampouco à expressão “na prática a teoria é outra”, ou ainda “a profissão se aprende na prática”.

Pimenta e Gonçalves (1990) consideram que a finalidade do Estágio é propiciar ao aluno uma aproximação da realidade na qual ele atuará. Isso requer do professor orientador de Estágio, além dos conhecimentos teóricos, a vivência e a experiência decorrentes do cotidiano da sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, no caso do curso de Pedagogia. Exige do professor de Estágio uma postura reflexiva, investigativa e crítica para que, por meio da sua atuação na sala de aula, o acadêmico possa ser capaz de articular a teoria com a realidade prática na qual atuará.

Nessa direção, Pimenta e Lima (2004, p. 45) concluem que

[...] o Estágio, ao contrário do que se propagava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o Estágio Curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Assim, a minha trajetória profissional tem sido desafiadora, e o componente Estágio Supervisionado tem sido o *carro-chefe* do meu trabalho no processo de formação de professores, nos cursos presenciais. Todavia a atual conjuntura me fez “encarar” um desafio que considero ainda maior, mais instigante e motivador: o Estágio Curricular na modalidade a distância.

3. Formação de professores a distância: desafios, percursos e percalços

Em março de 2001, fui convidada para integrar o quadro docente do curso Normal Superior – EaD, na UNITINS. Esta instituição, na tentativa de sobrevivência, após um processo de federalização, “renasceu das cinzas” quando decidiu associar-se à Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda. (EDUCON) para ofertar cursos de graduação na modalidade a distância. Apesar de todos os entraves e dificuldades, seus propositores assumiram o discurso da inclusão social e educacional, entretanto resistências em relação aos caminhos assumidos pela instituição e consensos sobre a premência de aprofundamento teórico sobre os pressupostos básicos da Educação a Distância se estabeleceram.

Do ponto de vista legal, o Decreto n. 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, em seu artigo 1º, regulamenta que a

Educação a Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Visando a ampliar meus conhecimentos e adquirir novas experiências na área educacional, especificamente na modalidade de Educação a Distância e imbuída do

desejo de conhecer, aprender e participar do processo de implantação e desenvolvimento dos cursos nessa modalidade, não pude ignorar e muito menos aderir acriticamente a esse novo cenário. Desde 2001 até o presente momento, dedico-me de forma praticamente exclusiva à modalidade de Educação a Distância – EaD.

No início do processo, enfrentamos dificuldades, críticas quanto à funcionalidade do curso, à competência dos professores e resistências quanto à credibilidade da modalidade a distância. Várias vezes ouvimos as críticas sobre a relação do Normal Superior com o “Mobral Superior”. A falta de clareza em relação aos objetivos do curso Normal Superior e sem entrar no mérito da necessidade de sua existência, o descrédito e a resistência em relação à modalidade a distância eram associados e projetados na pessoa do professor. “Desprovido” de qualquer orientação televisiva, emprestava sua imagem à TV, sob a orientação de um câmera-*man* e ministrava suas aulas como se os alunos estivessem ali presentes. O professor, como um ator de TV, era visto por muitos alunos como um mito, que causava prazer “assistir” à sua aula, como a um bom programa de TV; para outros, era considerado um “vilão”, cuja presença era indesejável e cansativa.

Apesar da distância, há indicativos que revelam a existência da comunicação, da aprendizagem e da interação entre o professor e o aluno e o aluno e seus pares. Segundo Primo (2007, p. 71-72), “interagir não é algo que alguém faz sozinho, em um vácuo, [...] interação é um processo no qual o sujeito se engaja”. Essa interação é tão necessária na modalidade presencial quanto na modalidade a distância.

Mesmo fisicamente distantes, é possível a interação dos alunos com seus pares e destes com os professores. A comunicação interativa perpassa pela forma e pelos meios que são utilizados no processo ensino e aprendizagem. A esse respeito, Toschi (2001, p. 85) acrescenta que “mais do que obter meios que falam é preciso usar os meios para se falar. Essa é a maneira de superar a racionalidade tecnológica e atribuir competência comunicativa aos que buscam a EaD”.

Todavia a minha experiência como professora na modalidade a distância tem revelado que a interação em si não dá conta de atender às necessidades do Estágio, nem tampouco resolver as questões inerentes a ele. Essa constatação me

leva a refletir e causa muitas inquietações e, ao mesmo tempo, o desejo de investigar a problemática do Estágio a distância.

Como profissional nessa modalidade de EaD, percebi a importância de tornar-me uma professora ainda mais reflexiva e pesquisadora de minha própria prática, fez-se necessária a busca de formação continuada para que eu pudesse, efetivamente, integrar-me a esse novo desenho de formação de professores. Em virtude disso, em 2005, fiz Especialização de Educação a Distância, a distância.

Prete (2005, p. 10) assevera que

A EaD [...] não pode ser pensada de maneira mítica ou panaceica, como a salvadora dos problemas da educação no país, como oferecendo por si só mudanças de paradigmas na educação. Trata-se de prática social, “determinada” por um contexto social, econômico e político, por condições objetivas e subjetivas de atuação, por valores e concepções. Por isso, o que marca e diferencia qualquer ação educativa a distância é seu projeto pedagógico e não suas ferramentas, a sofisticação de suas tecnologias, o deslumbramento diante do número de alunos matriculados e de sua expansão territorial e mercadológica.

Tomando como base o projeto pedagógico do curso Normal Superior, na modalidade de EaD e, evidentemente, a proposta do Estágio nele implícita, como professora do componente curricular “Estágio”, no período de 2001 a 2007, tive a oportunidade de participar do processo de planejamento, operacionalização e avaliação dessa disciplina. Acompanhei desde o planejamento das aulas, o preparo das orientações do Estágio, a alimentação do portal, a realização das teleaulas¹ ao vivo, denominadas também por teleconferência por algumas pessoas, a interatividade com os alunos, o esclarecimento de dúvidas, via telefone e portal, até a correção dos relatórios e dos trabalhos de conclusão de curso (TCC)².

Vivenciando essas experiências, de forma muito próxima, foi possível perceber, desde o início, fragilidades no Estágio do curso Normal Superior na

¹ Teleaulas por satélite são essencialmente uma via de vídeo e uma via de áudio simultâneas, com a utilização de uma via de áudio ou fax como retorno para perguntas ou opiniões. Possibilita disseminar informações a um largo número de pontos geograficamente dispersos, já que o acesso via satélite beneficia as comunicações a longa distância.

² Ao final de cada semestre, o aluno posta, via portal da UNITINS, o relatório das práticas vivenciadas na escola, conforme as orientações da equipe de professores das disciplinas de Pesquisa na Prática Pedagógica I, II e III e Estágio Supervisionado I, II e III. O TCC é o trabalho de conclusão de curso, realizado no 7º e último período e se refere à elaboração de um artigo científico produzido pelos alunos, fruto da construção do conhecimento e da prática pedagógica adquirida durante o curso.

modalidade a distância, bem como detectar impasses surgidos no decorrer do seu processo. Mesmo deixando claro que o curso Normal Superior não é o foco desta pesquisa, julgo conveniente sinalizar alguns pontos interessantes, frutos da minha vivência como professora, o que me fez interessar ainda mais pela temática 'Estágio' na modalidade a distância. O contato com o Normal Superior me fez detectar alguns impasses surgidos no decorrer do processo, os quais relaciono a seguir:

- o reduzido número de professores da disciplina Estágio, em relação ao número de alunos do curso;
- a realização do Estágio em grupos (três a cinco acadêmicos), em que os mais comprometidos assumem suas responsabilidades, enquanto outros se beneficiam, nem sequer vão à escola-campo;
- a dificuldades/ausência de orientação e acompanhamento do Estágio por parte da instituição (UNITINS) e também da escola-campo;
- a ausência/dificuldade de contato e comunicação da instituição com a escola-campo, em que as atividades de Estágio são realizadas;
- a dificuldade de comunicação do acadêmico com a equipe de professores do Estágio, quanto à orientação e ao esclarecimento de dúvidas, por não utilizarem o computador (internet) e nem mesmo o telefone³;
- as relações de parentesco, amizade ou afinidades político-partidárias entre os acadêmicos e ou representantes municipais ou as autoridades educacionais inviabilizam ou facilitam demasiadamente a realização do Estágio;
- a falta de acompanhamento e avaliação da escola-campo;
- a falta de um tutor, nesse caso um pedagogo, em cada telessala para orientação e acompanhamento das atividades de Estágio;
- a falta de acervo bibliográfico nas telessalas e, em muitos municípios, falta até mesmo de livraria/papelaria. Com isso, a pesquisa bibliográfica fica restrita ao material impresso (apostilas), originadas da UNITINS e aos poucos livros didáticos que as escolas do ensino fundamental dispõem;

³ Há um número considerável de municípios que contam apenas com um computador e um telefone (PABX), de propriedade da prefeitura municipal que, além de limitar o acesso, muitas vezes, os problemas técnicos e a falta do profissional técnico inviabilizam a comunicação do município.

- o não-cumprimento da instituição parceira da UNITINS, a Sociedade Civil de Educação Continuada Ltda. (Eadcon), no que diz respeito à infraestrutura física e técnico-administrativa;
- a falta de ética por parte de alguns acadêmicos que simulam as formas de registro e os relatórios das atividades de Estágio, na tentativa de ludibriar os professores da disciplina;
- o conflito entre os acadêmicos integrantes da equipe de Estágio interfere nas relações interpessoais, acarreta a desintegração do grupo e leva-os a reintegrar a um novo grupo no decorrer do processo, ou até mesmo a não realizar o Estágio, gerando um problema cuja decisão compete a outras instâncias hierarquicamente superiores.

Esses impasses parecem indicar que o Estágio na modalidade a distância tem vários desafios, alguns específicos da modalidade e que exige uma metodologia específica que atenda às reais necessidades da modalidade a distância. Isso reforça que é inviável transplantar uma metodologia utilizada nos cursos presenciais para os cursos na modalidade a distância.

Diante desse cenário, sinto que não se pode “cruzar os braços” e “fingir” que nada está acontecendo, pois o Estágio necessita ser investigado. Relá et al. (2006, p. 61) enfatizam que

[...] o Estágio Supervisionado é compreendido como um momento essencial e privilegiado do processo de formação, que oportuniza ao licenciado o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o desenvolvimento profissional e a construção de uma identidade profissional docente que corresponda às exigências e demandas da sociedade contemporânea.

Vários aspectos precisam ser investigados tanto por professores, quanto por estudiosos que pesquisam a EaD, no sentido da relação de intercomplementaridade entre teoria e prática no contexto da escola e da sala de aula. Nessa direção, Pimenta e Lima (2004, p. 128) afirmam que “[...] o intercâmbio entre as práticas e as teorias se entrecruzam e se complementam, numa perspectiva de melhorar a prática dos professores-alunos estagiários”.

Como professora e orientadora de Estágio na modalidade presencial, tive a oportunidade de acompanhar e orientar os alunos-mestres nas suas atividades de

Estágio e prepará-los para uma formação que pudesse desencadear posturas críticas, reflexivas e éticas, o que certamente contribuiu para a formação de alunos capazes de viver e conviver no contexto educativo, transformando-o.

Estamos vivendo o desafio da qualidade em um mundo globalizado. A retórica em torno da qualidade da educação e do ensino está presente não só nas escolas, mas principalmente nos meios de comunicação de massa, tanto na mídia escrita, quanto na verbalizada e nos mais diversos veículos de comunicação.

Se é questionada a qualidade do ensino presencial, os questionamentos acerca do ensino a distância representam um índice ainda maior, por se tratar de uma modalidade relativamente nova no Brasil, com resistências por parte de vários segmentos, do ponto de vista da viabilidade prática e da qualidade dos resultados esperados. Segundo o sítio do MEC, em 5 de dezembro de 2007, dos 49 cursos de Pedagogia e 11 cursos de Normal Superior sob supervisão apresentaram conceitos insatisfatórios no Exame Nacional de Avaliação do Desempenho de Estudantes (ENADE) realizado em 2005 e com resultados divulgados em 2007. Para a comprovação das condições de oferta, foram verificados, pela Comissão de Supervisão, aspectos como o projeto pedagógico do curso, a infraestrutura da instituição e a composição do corpo docente.

Prete (2005) afirma que o grande desafio que o Brasil enfrenta atualmente, no campo da EaD, é sua expansão sem cair no crônico vício de massificar o ensino, com o propósito de formar o trabalhador que atenda à nova divisão de mercado no processo internacional de produção. Ele ainda destaca a necessidade de um esforço conjunto para produzir uma educação de qualidade, com o foco no trabalhador e não se restrinja apenas a um “bem econômico”. O trabalhador será tratado como um “cliente” a quem se deve vender uma mercadoria, um conhecimento, uma habilidade, em que a educação seja tratada como “qualificação social” e que agregue valores e sentidos à vida do aprendiz, para não correr o risco de fazer em EaD - informação, treinamento, capacitação e ensino - menos educação.

Imbuída do desejo de contribuir com a educação e, especialmente, com a qualidade do ensino, que certamente perpassa o processo de formação de professores, tendo o Estágio como um dos campos fundamentais dos cursos de licenciatura e considerando o Estágio como um dos pontos de estrangulamento nos

cursos na modalidade a distância, justifico a opção feita por investigar o Estágio Curricular do curso de Pedagogia - EaD.

Se a modalidade EaD tem características, possibilidades e dificuldades, conforme já destacadas, distintas da modalidade presencial, e se o curso de Pedagogia oferece o componente “Estágio Curricular” em seu projeto pedagógico, problematizo-o nesta investigação: **quais concepções, ações e processos avaliativos do Estágio Curricular do curso de Pedagogia – modalidade EaD, da UNITINS podem contribuir na formação do pedagogo - anos iniciais do ensino fundamental?**

Levantei outras questões de apoio com a finalidade de melhor delimitar o problema de pesquisa:

- quais circunstâncias a modalidade EaD pode acarretar para o desenvolvimento do Estágio, diferentemente da modalidade presencial?
- qual proposta o curso de Pedagogia tem para o desenvolvimento do Estágio?
- como a coordenação do curso, professores de Estágio, escola-campo e estagiários desenvolvem as atividades referentes ao Estágio Curricular?

A partir do quadro problematizador, defini os objetivos.

Objetivo geral

Analisar concepções, ações e processos avaliativos do Estágio Curricular do curso de Pedagogia – modalidade EaD da UNITINS, capazes de contribuir na formação do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Objetivos específicos

- Relacionar as circunstâncias que envolvem o Estágio na modalidade EaD e na modalidade presencial.
- Analisar o projeto pedagógico do curso de Pedagogia e sua proposta de Estágio.
- Interpretar as ações desenvolvidas pela coordenação do curso, pelos professores de Estágio, pela escola-campo e pelos estagiários referentes às atividades do Estágio Curricular.

Este trabalho foi organizado em três eixos de análise que tiveram sua origem no quadro de problematização conforme apresentado: a Educação a Distância; o curso de Pedagogia e o Estágio Curricular.

Em cada capítulo, busquei articular o apoio dos teóricos, os achados da pesquisa e as minhas análises e interpretações dessas articulações. Conforme apresentado, a introdução expõe sobre a minha história de vida e os motivos que me levaram a escolher o tema desta pesquisa: o Estágio Curricular no curso de Pedagogia a distância. O primeiro capítulo trata da metodologia, no qual apresento as características da pesquisa, o campo pesquisado, o curso investigado, os interlocutores da pesquisa, os procedimentos e os instrumentos de coleta de dados utilizados (análise documental, entrevistas e questionários) e a forma como os dados e os achados foram analisados. O segundo capítulo aborda a Educação a Distância no Brasil, seu contexto histórico-social na UNITINS e suas especificidades no curso de Pedagogia. O terceiro capítulo versa sobre o curso de Pedagogia na modalidade a distância, seu contexto sócio-histórico no estado do Tocantins, bem como suas voltas e reviravoltas na UNITINS. O quarto capítulo aborda a questão do Estágio Curricular, no curso de Pedagogia a distância, o que foi planejado, o discurso veiculado por meio das mídias televisiva e digital e o que realmente ocorre na realidade nas escolas-campo e suas consequências na formação do pedagogo. E, por fim, apresento as considerações finais.

1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Considerando que o objeto desta investigação é algo relativamente novo no universo acadêmico e, ao mesmo tempo, instigante no sentido de alcançar resultados concretos, foi traçado um caminho metodológico, articulado, sistemático e organizado, no sentido de encontrar informações suficientes para a problematização investigada.

Os caminhos da pesquisa são fundamentais para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da vida humana. Os rumos da atividade investigativa são imprescindíveis nos espaços educativos regulares e necessitam, portanto, da pesquisa do dia a dia da escola e da atividade profissional por ser um dos pilares da docência. Freire (1986, p. 32) esclarece que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” e “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa”.

Para Lüdke e André (1996, p. 2), a pesquisa se situa “[...] bem dentro das atividades normais do profissional da educação, seja ele professor, administrador, orientador, supervisor, avaliador, etc.”. Há uma aproximação da pesquisa com a vida diária do educador, em qualquer que seja o local onde ele atue ou a atividade que ele desenvolva, tornando a pesquisa um instrumento de enriquecimento e sustentação do seu trabalho.

1.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Um dos grandes desafios para o pesquisador refere-se ao desenvolvimento metodológico. Ele precisa analisar e contextualizar os conhecimentos em sua prática investigativa para poder apropriar-se deles. O percurso metodológico é o que poderá propiciar pistas mais adequadas para a definição dos contornos, das formas e das dinâmicas nos mais diversos momentos da pesquisa. Os procedimentos definidos pelo pesquisador e descritos por meio do desenvolvimento metodológico possibilitam o alcance dos objetivos definidos na pesquisa. Os meios e os instrumentos escolhidos pelo pesquisador norteiam o trabalho de investigação do pesquisador e subsidiam suas ações.

Segundo Lüdke e André (1996), para realizar uma pesquisa, é necessário promover o confronto entre os dados, as informações coletadas e as evidências sobre o objeto investigado, bem como o conhecimento teórico acumulado sobre ele. Como a metodologia é composta por vários instrumentos e categorias de análise, os procedimentos estão implícitos nela, a partir do problema, objeto de opção do pesquisador. O aporte metodológico que subsidiou esta pesquisa está fundamentado nas concepções da abordagem qualitativa. Para Richardson (1999, p. 79), “além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”.

O termo “qualitativo” assume diferentes significados no campo das ciências humanas e sociais. Para Maanem (1979, p. 520), “trata-se de reduzir a distância entre a teoria e os dados, entre o contexto e a ação”. Para Bogdan apud Triviños (1987), esse tipo de pesquisa pode ser definido a partir das seguintes características básicas:

- o ambiente natural é sua fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento;
- os dados coletados são expressos predominantemente de forma descritiva;
- a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
- o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador;

- a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

González Rey (2002) destaca o investigador de pesquisa qualitativa como sujeito ativo, criativo que constrói as experiências e enfrenta o processo de pesquisa. Faz desse um processo vivo e diferenciado, impossível de ser legitimado na “objetividade” das informações produzidas, pois elas se integram permanentemente no marco teórico diferenciado que se constrói no processo da produção teórica.

Bogdan e Bicklen (1994) defendem que a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, conseguidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes. Nesse tipo de pesquisa, considera-se como os participantes lidam com as questões que estão sendo investigadas e capturam-se suas perspectivas e seus diferentes pontos de vista.

Considerando a natureza da problemática a ser estudada – concepções, ações e processos avaliativos que necessitam permear o Estágio Curricular do curso de Pedagogia na modalidade EaD, de forma que contribua na formação do pedagogo –, optei pela abordagem qualitativa, uma vez que “responde a questões muito particulares, se preocupando com o nível de realidade que não pode ser somente quantificado” (MINAYO, 2001, p. 21).

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela ligação entre pesquisadora, tema e concepção metodológica, pois ela permite a valorização do ser humano com suas especificidades e diversidades. Além disso, permite ver-me como um sujeito ativo e participativo nos diversos momentos que permeiam o percurso da investigação, respeitando o contexto histórico-social em que os sujeitos estão envolvidos e as informações nele contidas.

Nessa perspectiva, Lüdke e André (1996, p. 5) asseveram que

[...] cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

Assim, todas as informações são importantes no momento da pesquisa, tanto as que surgem informalmente quanto aquelas procedentes dos instrumentos usados. O valor de cada uma define-se de acordo com seu significado diante do objeto investigado.

Para Cruz Neto (2001), o trabalho de campo apresenta-se como uma possibilidade de aproximar o pesquisador do seu objeto de pesquisa, permitindo-lhe conhecê-lo e estudá-lo, como também construir um conhecimento partindo da realidade presente nesse contexto. Embora eu já conhecesse o contexto do campo de pesquisa como professora, por meio do olhar investigativo, busquei ver além do que estava realmente explícito e, com esse outro olhar em relação ao objeto pesquisado, descobri elementos importantes para a pesquisa, os quais antes eu não havia percebido.

Nessa perspectiva, feito o recorte espacial e a construção teórica do objeto, Cruz Neto (2001, p. 54) enfatiza que “o campo torna-se um palco de manifestações, de intersubjetividades e interações entre o pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos”.

1.2 O ESTUDO DE CASO

O problema proposto neste trabalho e a necessidade de uma participação ativa e prolongada no campo investigado justificam a opção por uma abordagem qualitativa. André (2001, p. 54) esclarece que os estudos qualitativos envolvem

[...] um conjunto heterogêneo de perspectivas, de métodos, de técnicas e de análises, compreendendo desde estudos do tipo etnográfico, pesquisa participante, estudos de caso, pesquisa-ação, [...] estudos de memória, histórias de vida e história oral.

Este trabalho apresenta as características de estudo de caso que, segundo Lüdke e André (1996, p. 17), “[...] é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular”.

O estudo de caso consiste em uma investigação detalhada de uma organização ou um grupo, com vistas a prover uma análise do contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo. Seu objeto, portanto, é uma unidade que se analisa profundamente e, para tal, o fenômeno não é isolado de seu contexto podem-se empregar vários instrumentos. Por isso o estudo de caso apresenta-se coerente e adequado à pesquisa qualitativa. Yin (2005, p. 20) salienta que

[...] surge do desejo de compreender fenômenos sociais mais complexos, ou seja, todo estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real – tais como ciclo de vida individual, processos organizacionais e administrativos, mudanças ocorridas em regiões urbanas, relações internacionais e a maturação de setores econômicos.

Ao investigar o curso de Pedagogia, objeto deste estudo, constatei que a instituição estava vivenciando um momento de transição permeada por indecisões, conflitos e insegurança por parte de todos os envolvidos no processo. A universidade estava sendo obrigada a reparar as deficiências da EaD detectadas pelo Ministério da Educação e assinar o Termo de Ajuste de Conduta - TAC e o Termo de Saneamento, a fim de solucionar os déficits causados pela expansão desordenada da modalidade de Educação a Distância. Esse fato desestabilizou o clima organizacional, provocando tensão, ansiedade e insegurança nos sujeitos pesquisados: alunos, professores, tutores e coordenador do curso.

Para realizar as análises e compreender a problemática referente ao Estágio Curricular do curso de Pedagogia na modalidade a distância, suas concepções, ações e processos avaliativos na formação do pedagogo para os anos iniciais do ensino fundamental em conformidade com a referida opção metodológica, o estudo passou a ser um tipo de pesquisa de campo coerente e significativo para a compreensão do objeto de pesquisa aqui mencionado, que se configura como complexo e que, portanto, necessitou ser captado em suas diferentes nuances.

Como pesquisadora, busquei desenvolver habilidades relacionais para facilitar o processo de comunicação entre os interlocutores, aproximando-me da “perspectiva dos sujeitos”. Como a relação entre a pesquisadora e o objeto de pesquisa já existia e devido à fase de transição vivenciada pela instituição, tive

oportunidade de compreender melhor as posturas dos alunos, dos tutores, dos professores e da coordenadora do curso, na busca de diferentes olhares para o objeto investigado.

Nessa perspectiva, infere-se que o pesquisador, durante o processo de investigação, é alguém que está em processo de aprendizagem e transformações, ele se ressignifica no campo. Embora eu já trabalhasse há alguns anos com o Estágio Curricular, foi somente durante a realização das entrevistas que compreendi que a modalidade é a distância, porém o Estágio é presencial. O mesmo aconteceu com os interlocutores, que também tiveram oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa.

A pesquisa caracterizou-se como analítica no sentido de visar à compreensão de concepções, ações e processos avaliativos que permeiam o Estágio Curricular do curso de Pedagogia na modalidade a distância, da UNITINS, de forma que contribua na formação do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental.

No dizer de Santos (2001, p. 27), o caráter explicativo “se ocupa com os porquês dos fatos e fenômenos”, visando a aprofundar o conhecimento da realidade para além das aparências dos seus fenômenos. Nessa acepção, o caráter explicativo subsidiou a pesquisa no sentido de penetrar nas informações, nos acontecimentos e nos fatos, analisando-os de forma crítica e reflexiva, interpretando-os além das aparências.

O espaço escolhido para desenvolver esta pesquisa foi a UNITINS, por ser meu espaço de atuação e dedicação há alguns anos e ser uma instituição pioneira em Educação a Distância na Região Norte. Portanto, pesquisar o Estágio nessa modalidade constituiu-se para mim um grande desafio. O intuito foi também desenvolver análises sobre esse espaço, especificamente no que tange à relação teoria-prática e, assim, poder contribuir com a formação de professores para atuarem na educação básica.

1.3 O CAMPO DE PESQUISA

O Tocantins é o mais novo estado brasileiro e sua origem está ligada às lutas libertistas há mais de 200 anos. A partir de sua criação tornou-se urgente recuperar

o tempo perdido e fazer expandir o acesso à educação. A UNITINS foi uma das precursoras da interiorização do ensino superior no país e foi a primeira universidade do Tocantins.

A Universidade do Tocantins foi criada em 20 de maio de 1989 pelo Decreto n. 252, de fevereiro de 1990. A Lei n. 326, de 24 de outubro de 1991, estruturou-a em forma de autarquia. Cinco anos depois, a autarquia foi extinta pela Lei n. 872, de 10 de novembro 1996. A Lei n. 847, de 29 de junho de 2005, autorizou a criação da Fundação Universidade do Tocantins, criou-se uma Fundação Pública de Direito Privado, porém o estado era o único do país a não ter uma universidade federal.

Em 1991, foi implantado o sistema *multicampi* e inserido em sua estrutura organizacional um setor que trataria especificamente dos cursos de graduação, por meio dos sistemas de regime especial, telepresencial e de Educação a Distância.

Em 2000, com a transferência dos alunos, dos cursos regulares e de parte do patrimônio da UNITINS à Universidade Federal do Tocantins (UFT), houve, mais uma vez, a necessidade de adequar a instituição à sua nova realidade acadêmica e física.

Em um tempo de transição e de redescobertas de caminhos, a UNITINS viu-se com 8.900 alunos nas turmas de cursos telepresenciais, 2.624 alunos nas licenciaturas em regime especial, com núcleo de Arqueologia, com grupos de estudos em Educação e Núcleo de Unidades de Pesquisa Agropecuária. Ao mesmo tempo, estabeleceu novas configurações para seu Conselho Universitário e Conselho de Pesquisa e Extensão com respectivos colegiados.

Em 2001, foi implantado o curso Normal Superior telepresencial e, em 2004, o Ministério da Educação deferiu o processo para credenciamento da UNITINS como instituição autorizada para oferecer cursos a distância, tornando-se em Tocantins a única universidade com esse objetivo.

No ano de 2002, a instituição se adequou a formatos, linguagens, estratégias e lógicas para ofertar cursos regulares para trabalhar com grupos e institutos internacionais focados na pesquisa agropecuária, como também na área de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas e Letras. Enfim, sua vocação depurou-se e a instituição, buscando não perder sua base de ensino-pesquisa-extensão, recriou-se,

reinventou-se e prosseguiu na sua missão de aprender a manejar-se e fazer-se existir nas tecnologias de informática e comunicação.

A mudança da base operatória presencial para uma base midiaticizada tecnológica apontou para a necessidade de a instituição rever seu papel regionalmente, abrindo-lhe mais possibilidades de interação e interatividade com as comunidades mais distantes, antes inacessíveis ou que contavam apenas com determinados meios de comunicação, sem fluxo comunicacional-educacional efetivo.

Ao longo dos 15 anos de existência, a UNITINS trabalhava para buscar o reconhecimento social como a primeira instituição universitária no estado do Tocantins, porém atualmente se encontra com uma estrutura físico-material e infotelecomunicacional insuficientes para seu crescimento, o que resultou em um cenário de crise institucional. A UNITINS voltou-se, principalmente, para as experiências da tele-educação e formou aproximadamente 8.900 alunos na modalidade telepresencial e cerca de 6.500 alunos na modalidade a distância entre 2004 e 2008. Os dados de 2009 não puderam ser contabilizados porque alguns cursos estão em fase de conclusão.

O complexo de instalações da UNITINS encontra-se em Palmas, utiliza parte das antigas instalações, bem como novos prédios foram construídos para o atendimento da Educação a Distância (salas de planejamento, salas para interatividade alunos/professores/tutores a distância e estúdios televisivos para emissão dos cursos por satélites), instalações para a secretaria acadêmica, pró-reitorias, coordenação geral e da pesquisa agropecuária, biblioteca central e salas-laboratório para os cursos de pós-graduação.

A Pró-Reitoria Acadêmica da UNITINS é composta pelas Diretorias de Administração Acadêmica, de Ensino e de Educação a Distância e Novas Tecnologias para implantar as políticas e diretrizes da graduação. A Pró-Reitoria Acadêmica responde pelo acompanhamento dos cursos regulares, modulares, sequenciais, de regime especial, de complementação pedagógica e de ensino a distância.

A UNITINS, atualmente, em seu sistema EaD, tem os programas de cursos EaD-bacharelados, EaD-licenciatura, EaD-convênios e EaD-UNITINS Interativa. Os cursos oferecidos pela UNITINS na modalidade EaD são: Administração, Análise de

Sistemas, Ciências Contábeis, Fundamentos e Práticas Judiciárias, Letras, Matemática, Pedagogia e Serviço Social. O total de alunos é incerto, uma vez que foi inicialmente registrado pela Eadcon, e, somente em 2009, a UNITINS está efetuando esse registro, além de outros alunos que estão em fase de transferência para outras instituições. Embora a UNITINS tenha conquistado espaço institucional importante na modalidade EaD, foi descredenciada no segundo semestre de 2009 por não ter atendido às exigências do Ministério da Educação no sentido de sanear as irregularidades associadas à modalidade de Educação a Distância.

1.4 CURSO INVESTIGADO: PEDAGOGIA – EAD

Curso de Pedagogia – Turma 2006/1

Turno: vespertino

Aulas: aos sábados

Horário: 13h30min – 18h35min

Duração do curso: três anos e meio (sete semestres)

Modalidade: EaD

Situação legal: autorizado pela Resolução n. 09/2005 do Conselho Curador

Habilitação: docência nos anos iniciais do ensino fundamental e supervisão educacional

Carga horária: 3.100 horas

Total de disciplinas: 42 disciplinas

Coordenação: Professora Willany Palhares Leal

Em 2006, deu-se início ao primeiro curso de Pedagogia EaD oferecido totalmente a distância para todo o Brasil. Em apenas cinco anos, a UNITINS já formou aproximadamente 6.500 alunos somente no curso de Pedagogia EaD conforme já relatado.

Esse curso tem características diversificadas para a efetivação do processo educativo, levando-se em conta a modalidade educacional mediada por dispositivos midiáticos, em especial o meio televisivo. As telessalas dos cursos ministrados na

modalidade EaD são equipadas com microcomputadores ligados à internet (banda larga), disponíveis para utilização do Portal Educacional e recursos de pesquisa na internet.

O curso é desenvolvido a partir de teleaulas, *web-tutoria* e atividades de autoestudo, com o suporte tecnológico, tendo em vista os objetivos e as competências delineadas. O processo de aprendizagem é complementado mediante consultas à bibliografia complementar.

O curso de Pedagogia Habilitação em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Educacional foi oferecido por meio da modalidade EaD, no período vespertino, aos sábados (das 13h30min às 18h35min). Seu período de duração foi de três anos e meio e sua oferta semestral foi de sete semestres. Sua vigência foi 2006/1, com carga horária total de 3.100 horas, sendo 2.800 horas de atividade formativa (disciplinas) e 800 horas (Prática de Ensino e Estágio Supervisionado) e 200 horas (atividades acadêmico-científico-culturais), conforme apresentado no PPC.

Em 2006, esse curso de Pedagogia com Habilitação em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Educacional foi ofertado por meio de vestibular, independente de ter ou não experiência como professor, com uma mensalidade no valor de R\$ 198.00, abaixo do que a maior parte das instituições de ensino cobra de seus cursistas.

1.5 OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA

Durante o processo de realização da pesquisa, fiz algumas alterações no projeto, no que tange aos interlocutores, para obter informações mais precisas em relação ao Estágio, como, por exemplo, a tutora presencial que não participou como interlocutora e sim como convidada para esclarecer algumas questões. Tais alterações se deveram também às circunstâncias vivenciadas pela instituição, na tentativa de negociação com o MEC, para assinatura do Termo de Ajuste de Conduta - TAC e do Termo de Saneamento. Conforme eu relatei anteriormente, essa fase de transição gerou um clima de instabilidade e insegurança em todos os atores institucionais, o que afetou também os interlocutores da pesquisa.

Apresento, neste item, os interlocutores que fizeram parte do universo de investigação da pesquisa e que contribuíram com o seu processo de construção e desenvolvimento, com nomes fictícios para preservar a identidade deles.

1.5.1 A coordenadora do curso de Pedagogia EaD

A coordenadora, professora Wilma, é solteira, tem 55 anos de idade e trabalha na UNITINS há 15 anos. É graduada em História pela Universidade Católica de Goiás (1988), especialista em História Econômica pela Faculdade de Ciências e Letras de Vassouras - RJ (1989), especialista (1993) e mestre (1994) em Política, Planejamento e Gestão, ambos pela Universidade de Brasília.

Conta com mais de 30 anos de experiência na área da Educação, com ênfase em administração educacional e desenvolve principalmente os temas: políticas públicas e formação de professores. Atuou como professora do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação Ciências e Letras de Paraíso do Tocantins (FECIPAR). Há anos tem atuado como coordenadora em vários setores administrativo-pedagógicos na UNITINS. Atuou também como professora e coordenadora do curso de Pedagogia - EaD da UNITINS (campo desta pesquisa) e, atualmente, é coordenadora do curso de Pedagogia a distância da Faculdade de Educação da Lapa (FAEL), em parceria com a UNITINS. Sua carga horária semanal é de 40 horas.

Conforme previ no projeto, a coordenadora do curso deveria ser a primeira interlocutora entrevistada por ser considerada de grande relevância na investigação em pauta, pois, pela função ocupada, supunha que ela tivesse uma visão sistêmica do curso, conhecimentos sobre o processo organizacional regimental e pedagógico que orienta o curso de Pedagogia e por ter participado de seu processo de construção, execução, implantação e implementação, além de fornecer pistas para as entrevistas dos professores.

1.5.2 Os professores da disciplina de Estágio Curricular

Nesta investigação, entrevistei o professor Ricardo que tem 44 anos de idade, é pedagogo, mestre e doutor em educação, pela Universidade Federal de Goiás

(UFGO), tem 12 anos de magistério, sendo a maioria no ensino médio e dois anos de experiência na modalidade a distância.

O professor João Carlos tem 45 anos de idade, é pedagogo, mestre em educação e doutorando também em educação pela Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Tem 14 anos de magistério, sendo a maioria no ensino superior e apenas um ano e seis meses na modalidade a distância.

A professora Flávia tem 39 anos de idade, é pedagoga, especialista em Docência do Ensino Superior e mestre em Educação pela Universidade de Assunção no Paraguai. Tem 12 anos de magistério, sendo sete em EaD.

A professora Lara tem 44 anos de idade, é pedagoga, especialista em Docência do Ensino Superior e mestranda em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Tem 23 anos de magistério, sendo sete anos em EaD.

A experiência de EaD de todos os professores pesquisados foi na UNITINS.

Planejei entrevistar três professores que ministravam a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, II e III, porém, no último período, dois outros professores foram convidados para trabalhar a disciplina e outro professor de Língua Portuguesa integrou a equipe de Estágio para orientar sobre as especificidades da língua portuguesa na elaboração do artigo científico, equivalente ao TCC. Além dos dois professores, senti necessidade de entrevistar outros que também trabalharam nos semestres anteriores com a disciplina de Estágio. Eles foram indicados pela coordenadora do curso, porque, além de terem trabalhado com o Estágio I e II, têm experiência e, assim, contribuíram muito com a pesquisa.

Os primeiros interlocutores pesquisados foram os professores peças-chave no processo de interlocução da pesquisa, uma vez que a investigação se deu com o enfoque no trabalho pedagógico que eles desenvolveram no componente curricular “Estágio”. Investiguei a respeito do planejamento das teleaulas, das orientações do Estágio nos aspectos burocráticos e pedagógicos, do acompanhamento dos estagiários na escola-campo, dos esclarecimentos de dúvidas por meio da interatividade, da avaliação da prática do Estágio, da correção de relatórios e do TCC, entre outros.

1.5.3 Tutor a distância (*web-tutor*)

Após a realização da entrevista com os professores, conforme previsto, entrevistei o tutor a distância, o que foi de grande valia para o bom desenvolvimento da pesquisa. Essa função era exercida pela professora Carla, que é pedagoga e especialista em Metodologia e Linguagens na Educação a Distância. Tem 40 anos de idade, 22 anos de tempo de serviço no magistério dos anos iniciais do ensino fundamental e três anos na modalidade a distância. O tutor a distância ou *web-tutor* que atua no curso de Pedagogia na modalidade EaD e interlocutor desta pesquisa é uma professora responsável pelas disciplinas do curso, cuja função é oferecer suporte para os alunos que necessitam de apoio pedagógico nas dificuldades encontradas no decorrer do processo ensino e aprendizagem. A professora Carla, desempenha sua função em Palmas, junto com os professores, local onde é sediado o curso de Pedagogia.

A disciplina Estágio Curricular conta atualmente com um tutor a distância, permanente no curso. Para o momento da análise e da correção dos relatórios de Estágio (durante todos os períodos do curso) e do TCC (construção de um artigo, no 7º período), a coordenadora indicou mais três tutores de outras disciplinas (do mesmo curso) para se agregarem à equipe de Estágio, auxiliando na correção das atividades inerentes a essa disciplina.

A função específica do tutor a distância, permanente no curso, vai além de participar do planejamento das aulas juntamente com os professores da disciplina, pois acompanha as teleaulas, com vistas à recepção, à análise, ao esclarecimento de dúvidas, às orientações sobre a operacionalização do Estágio, aos encaminhamentos e às respostas às questões dos alunos, nos momentos de interatividade *on-line*, por meio do portal da UNITINS.

Com o intuito de enriquecer a pesquisa e por sugestão de uma aluna interlocutora, enviei um questionário para a tutora presencial de uma das telessalas do polo de Palmas - TO a fim de coletar alguns detalhes sobre a função exercida. De acordo com uma aluna, realiza um trabalho diferenciado das demais tutoras do polo e também por ela estar próxima fisicamente dos alunos. A tutora Ivana tem 57 anos de idade, é pedagoga, especialista em Tecnologias de Educação a Distância. Tem

37 anos de magistério, é aposentada da rede pública estadual e professora da rede municipal de Palmas e atua há seis anos como tutora em EaD. O tutor presencial tem a função específica de acompanhar os alunos nas telessalas no que se refere às questões pedagógicas e administrativas, assistir junto com eles às teleaulas, controlar a frequência e, se necessário, mediar junto ao tutor a distância e coordenador do curso, por meio do portal, as dúvidas dos alunos.

Tanto o tutor a distância quanto o tutor presencial, de acordo com os documentos institucionais (PPC e Projeto de Prática de Ensino e Estágio), devem exercer uma função estratégica no curso, interagir diariamente de forma presencial e/ou virtual com os alunos, durante e após as teleaulas transmitidas pelo circuito fechado de televisão. São também os responsáveis pela mediação do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, pela interlocução entre os alunos e os professores e pela influência nos processos que permeiam a formação do pedagogo.

1.5.4 Responsável pelo Estágio da equipe pedagógica da UNITINS

Detectei que, na composição da equipe pedagógica, havia uma professora responsável pelos Estágios de todos os cursos da instituição. A professora Helen tem 60 anos, é pedagoga, especialista em administração e gestão escolar, aposentada como professora da educação básica. Tem 40 anos de magistério e sete anos de experiência na modalidade a distância na UNITINS. Ela atuou como docente na equipe de Estágio do curso Normal Superior e dos cursos de Pedagogia, oferecidos pela instituição. A professora Helen concedeu-me uma entrevista que, além de fornecer informações relevantes sobre o Estágio, esclareceu questões importantes que ficaram pendentes por ocasião da entrevista com a coordenadora do curso. Essa professora pediu demissão da instituição no final do mês de junho de 2009, alegando estar muito insatisfeita profissionalmente.

Paralelamente às entrevistas realizadas com a coordenadora, com os professores, com o tutor a distância, com a representante do Estágio da equipe pedagógica, desenvolvi o processo de investigação com os alunos do curso de Pedagogia, pois são considerados, pela UNITINS e também por esta pesquisa,

atores do processo de ensino e aprendizagem e sujeitos ativos no contexto acadêmico.

1.5.5 Alunos do curso investigado

Investiguei um total de 13 alunos, assim distribuídos:

- estado do Tocantins: 2 alunos;
- cada uma das cinco regiões brasileiras: 2 alunos;
- Distrito Federal: 1 aluno;
- estado civil: 8 casados e 5 solteiros;
- sexo: 12 do sexo feminino e 1 do sexo masculino;
- idade: 4 alunos na faixa de 20 a 35 anos e 9 entre 36 e 50 anos;
- profissão: 12 são professores e 1 trabalha como vigia;
- tempo de magistério: 4 têm até 5 anos de magistério e 8 têm mais de 10 anos;
- trabalham em 2 turnos (40 h/semana): 8 alunos;
- trabalham em 1 turno (20 h/semana): 4 alunos;
- turno em que estagiaram: matutino: 7; vespertino: 4; noturno: 1.

O perfil desses alunos, no que tange a idade, o estado civil, a profissão e o tempo de serviço no magistério, nos leva a compreender melhor a opção pela modalidade a distância.

Selecionei por meio do portal todos os alunos que cursavam o sétimo período de Pedagogia (público-alvo desta investigação), perfazendo um total de 287 alunos. Entrei em contato com todos, via e-mail, explicando os detalhes da pesquisa e solicitando-lhes que respondessem ao questionário que foi enviado em anexo. Desse total, 56 e-mails não chegaram até aos alunos, alegando caixa cheia e ou e-mail não existente. Recebi 17 mensagens de alunos expressando indignação e revolta com a universidade pela fase de instabilidade e insegurança que ora eles vivenciavam e ter a ousadia de solicitar aos alunos o 'favor' de colaborar com ela (por meio de nós professores). Dos 231 restantes, apenas 23 alunos responderam ao questionário. Dos 23 alunos, selecionei 13 que atenderam aos critérios da pesquisa.

No projeto, eu elegi dois alunos de cada município (um de grande outro de pequeno porte) de cada estado da federação e um do Distrito Federal para participar da pesquisa. No entanto, diante das circunstâncias vivenciadas, não foi possível cumprir o previsto, portanto, trabalhei com os dados que foram possíveis coletar. Senti também necessidade de incluir dois alunos do estado do Tocantins (um da capital, outro do interior), para verificar a posição deles em relação ao Estágio Curricular Supervisionado, pois estão próximos à UNITINS.

No quadro 1, apresento os alunos, seus respectivos municípios e a região correspondente que fizeram parte desta investigação.

Quadro 1. Relação das regiões, respectivos municípios e número de alunos que fizeram parte da pesquisa

REGIÕES	MUNICÍPIOS/ESTADOS	N. DE ALUNOS	TOTAL
Região Norte	Presidente Médici - RO	1	2
	Porto Velho - RO	1	
Região Nordeste	Camaçari - BA	1	2
	Corrente - PI	1	
Região Centro-Oeste	Alto Paraíso - GO	1	2
	Santa Teresinha - MS	1	
Região Sudeste	Duque de Caxias - RJ	1	2
	São João da Boa Vista - SP	1	
Região Sul	Santa Mariana - PR	1	2
	Bombinhas - SC	1	
Distrito Federal	Taguatinga - DF	1	1
Estado do Tocantins	Palmas - TO	1	2
	Silvanópolis - TO	1	
Total geral	13/11	13	13

A seleção dos alunos respeitou os seguintes critérios:

- possibilidade de uma visão do Estágio, em diferentes regiões brasileiras, pois os alunos puderam emitir seus pareceres, por meio do instrumento aplicado, sobre os aspectos positivos e as fragilidades do Estágio;
- alunos que estivessem cursando o sétimo semestre do Curso de Pedagogia, visto que já tinham estudado: Pesquisa na Prática Pedagógica I, II, III, Estágio Supervisionado I, II, Estágio Supervisionado para TCC e a disciplina Atividades Orientadas para o Trabalho de Conclusão de Curso. Esses alunos já vivenciaram as atividades teórico-práticas referentes ao Estágio, durante os seis semestres do curso e no último semestre sistematizariam o

conhecimento construído e as experiências vivenciadas, na elaboração do artigo científico que equivale ao TCC;

- alunos que cursaram os semestres do curso, sem transferência de outras instituições, por terem uma visão sequencial do Estágio.
- alunos com ou sem experiência docente, escolhidos de forma aleatória.

A percepção dos alunos sobre o trabalho pedagógico dos professores foi de crucial importância, pois contribuiu para a compreensão dos processos que permeiam o trabalho dos professores, especificamente no que tange ao Estágio Curricular. A participação deles foi também fundamental, pois são os agentes que vivenciaram as ações pedagógicas por meio da relação teoria-prática, pelo contato com a escola-campo, desde o primeiro semestre do curso, ao realizar as atividades específicas das disciplinas de Pesquisa na Prática Pedagógica e Estágio Curricular.

Nessa perspectiva, é relevante a preocupação sobre o que o aluno pensa, sua percepção sobre a operacionalização do Estágio no curso a distância, as orientações de ordem burocrática e pedagógica, a relação com a escola-campo, enfim, sobre os vários aspectos que permeiam seu processo de formação profissional como pedagogo para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

1.6 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa e a definição dos procedimentos e dos instrumentos utilizados, respeitei as especificidades da abordagem qualitativa, as características dos sujeitos envolvidos e o cenário da investigação. Com a definição do tema, tendo o Estágio do curso de Pedagogia – EaD como estudo, com os objetivos delineados e os eixos de análise escolhidos, defini os critérios para a escolha dos procedimentos e dos instrumentos de pesquisa. Avaliei-os continuamente e, sempre que houve necessidade, fiz as modificações, pois considerei a flexibilidade como uma das características inerente à pesquisa qualitativa.

Como a investigação se desenvolveu por meio de um estudo de caso e a utilização desse procedimento demanda imersão direta do pesquisador em um

contexto, tive de lançar mão de diferentes instrumentos de coleta de informações, uma vez que, como já citei anteriormente, essa realidade é complexa, e a utilização de um só instrumento poderia não suscitar as compreensões necessárias para o problema de pesquisa aqui relatado.

Assim, a escolha de instrumentos para coleta de informações foi uma tarefa que demandou cuidado no processo de constituição do projeto de pesquisa. Nessa perspectiva, são oportunas as palavras de Mazzotti e Gewansdsznajer (2004, p. 163), quando afirmam que “as pesquisas qualitativas são caracteristicamente multimetodológicas, isto é, usam diferentes procedimentos e instrumentos de coleta de dados”, com o objetivo de adquirir o maior número de informações possíveis sobre o objeto de investigação, com o sentido de conhecê-lo com maior riqueza de detalhes.

1.6.1 Análise documental

A análise documental busca informações factuais em “[...] quaisquer materiais escritos como fonte de informação sobre o comportamento humano” (LÜDKE; ANDRÉ, 2005, p. 38) com o objetivo de complementar e desvelar aspectos do problema.

Compreende-se como documento tudo o que possa ser fonte de informação, segundo “[...] regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc. podem dizer muita coisa” (MAZZOTTI; GEWANSDSZNAJER, 2004, p. 169). É importante respeitar essa rica fonte de informações e situações que talvez não fosse encontrado em nenhuma outra fonte de coleta de dados.

Segundo Gianfaldoni e Moroz (2006), os registros feitos sobre situações que ocorreram no passado, sejam recentes ou remotas, nos permitem, como pesquisadores, lançar olhares sobre esses documentos, utilizando-os como fonte confiável de dados desde que alguns cuidados sejam tomados, como, por exemplo, sobre a autenticidade deles e de que não sejam seletivos para maquiagem a pesquisa.

Fiz análises de documentos que compõem o curso de Pedagogia. Essas análises proporcionaram diversas informações que ofereceram maiores condições

de compreender e interpretar as ações desenvolvidas pelos atores envolvidos nas atividades referentes ao Estágio Curricular. Nesse sentido, Lüdke e André (1996, p. 39) afirmam que

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

Os documentos analisados têm uma íntima relação com o objetivo do estudo em pauta. Solicitei aos profissionais responsáveis a autorização para examiná-los. Analisei os documentos expostos a seguir.

a) Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia – EAD: com habilitação em docência nos anos iniciais do ensino fundamental e Supervisão Educacional, é um documento que concebe para o curso de Pedagogia uma formação integral e articulada do educador. Implica inserção de diferentes domínios e instâncias presentes no cotidiano do contexto escolar. Esse documento foi de suma importância para a pesquisa realizada, pois nele está regulamentado todo o curso de Pedagogia, desde a concepção do curso, o perfil do egresso, a estrutura curricular, as ementas das disciplinas e as respectivas bibliografias, de forma específica as disciplinas do ‘Estágio Curricular’, o que permitiu confrontar, por meio dele, o que está escrito, o que é dito e o que de fato é feito na realidade sobre o Estágio Curricular.

b) Regulamento do Estágio Curricular e Residência Social⁴: trata-se de um documento que dispõe sobre o Estágio Curricular de todos os cursos de graduação,

⁴ Segundo o Regulamento do Estágio Curricular e Residência Social, em seu Art. 5º §1º - A residência social se constitui em um espaço imaterial de relação prático-educativa entre a academia e a comunidade, consolidando relações formais entre os acadêmicos e as organizações dos três setores da sociedade (Estado, mercado e terceiro setor), obtendo-se como resultado trabalhos de conclusão de curso que reflitam a realidade da inserção profissional nas mais diferentes localidades. O § 2º estabelece que a residência social, dentro do Estágio Curricular da UNITINS, tem como objetivo promover o desenvolvimento das habilidades prático-profissionais, inseridas e inter-relacionadas com o meio acadêmico da universidade e delinear um ambiente de Estágio pragmático e aberto à competitividade de mercado e aos desafios da sociedade planetária. O próprio documento indica um nível de abrangência que dificilmente poderia ser atingido.

na modalidade Educação a Distância, da UNITINS, de acordo com suas regulamentações próprias e específicas, no que tange aos aspectos legais de cada curso, inclusive o curso de Pedagogia.

c) Projeto de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: é um documento que regulamenta as práticas de ensino e o Estágio Supervisionado, considerando-as como instâncias articuladoras e mediadoras da formação teórica e prática dos alunos, visa ao estabelecimento do exercício docente numa magnitude mais ampla e almeja a efetivação de um profissional crítico e atuante nos domínios da educação. Esse documento foi de vital importância para a pesquisa porque me permitiu compreender os objetivos, a organização pedagógica, os aspectos legais e burocráticos a respeito das práticas de ensino e do Estágio Supervisionado.

d) Planos de curso e planos de ensino referentes às disciplinas de Estágio I, II, Estágio Supervisionado para TCC e Atividades Orientadas para o TCC: são documentos que contêm o planejamento semestral, por disciplina referente ao Estágio, com carga horária, ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, recursos midiáticos, avaliação e bibliografia. Ao analisar esses planos, compreendi a sequência lógica do planejamento das aulas, as orientações pedagógicas e a operacionalização do Estágio em cada período do curso de Pedagogia.

Depois de algumas dificuldades encontradas para conseguir ter acesso e obter cópias dos documentos supracitados, analisei-os conforme minha disponibilidade. Alguns entraves encontrados para obtenção de tais documentos foram: o projeto pedagógico do curso só foi concluído ao final do curso (junho/2009), portanto fui tendo acesso a ele por partes; os planos de curso não constavam no arquivo da coordenação do curso, por isso tive de solicitar autorização da coordenadora do curso e da secretária acadêmica para ter acesso a eles nos arquivos da secretaria acadêmica; a proposta do Estágio Curricular estava disponível no portal, mas sujeita a ajustes desde o início, para depois fazer a impressão oficial, o que não ocorreu até o final do curso. O único documento disponível desde o início da pesquisa foi o Regulamento do Estágio Curricular e Residência Social.

1.6.2 Entrevistas

A entrevista pode ser considerada um encontro entre duas ou mais pessoas com o objetivo de obter informações acerca de determinado assunto. A esse respeito Mazzotti e Gewandszajer (2004, p. 168) afirmam que, “[...] por sua natureza interativa, a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”.

Por seu caráter interativo, direto e imediato, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a busca de informações. Nesse contexto, são oportunas as palavras de Szymanski (2004, p. 10):

Esse instrumento tem sido empregado em pesquisas qualitativas como uma solução para o estudo de significados subjetivos e de tópicos complexos demais para serem investigados por instrumentos fechados num formato padronizado.

A entrevista é caracterizada como um instrumento importante na pesquisa qualitativa porque possibilita a produção de conteúdos fornecidos diretamente pelos sujeitos envolvidos no processo. Esses materiais tanto podem ser objetivos quanto subjetivos. Ao realizar as entrevistas, tive a oportunidade de coletar dados objetivos dos interlocutores conforme planejado, como também pude perceber aspectos subjetivos por meio das posturas, do tom de voz, dos gestos, dos olhares, principalmente quando entrevistei a coordenadora do curso e a representante da equipe pedagógica. Pretendi com esse instrumento elucidar as informações pertinentes ao meu objeto. Dessa forma, a entrevista, como fonte de informações, fornece dados primários e secundários e deve ser estruturada de variadas formas, como: entrevista semiestruturada, a entrevista aberta, a entrevista não diretiva, a entrevista centrada (MINAYO, 2001).

Respeitando o caráter interativo e dialético da pesquisa qualitativa, utilizei a forma de entrevista semiestruturada, pois proporciona maior liberdade na relação entre os sujeitos da pesquisa, além de fazer emergir questões que não estão previamente definidas e permitir esclarecimentos, correções e adaptações na busca das informações desejadas, que, segundo Lüdke e André (2005, p. 34), “[...] se

desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistado faça as necessárias adaptações”.

Neste processo investigativo, as entrevistas foram audiogravadas, com perguntas fechadas, o que possibilitou aos sujeitos pesquisados a oportunidade de se pronunciar sobre a temática em questão. Nesse sentido, são relevantes as palavras de Minayo (2001, p. 37):

O que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas.

Ainda conforme Lüdke e André (1999), a entrevista, além de nos proporcionar uma captação imediata da informação, possibilita o aprofundamento de pontos que foram levantados com outras técnicas de coleta de dados e que não foram bem esclarecidos ou foram de alcance mais superficial. As autoras aconselham o uso de um roteiro que guie a entrevista por meio de tópicos principais a serem cobertos, seguindo uma ordem lógica e psicológica.

Nessa perspectiva, infere-se que a entrevista permite tanto ao pesquisador quanto aos sujeitos pesquisados uma imersão bem maior na realidade investigada. As diversas formas de captar as várias nuances na entrevista ficam mais perceptíveis, permitem desvendar alguns pontos nebulosos e situações mais flexíveis no processo interativo de coleta de informações.

Os interlocutores da pesquisa entrevistados foram: a coordenadora do curso, quatro professores do Estágio, um representante da equipe pedagógica, responsável pelo Estágio e um tutor a distância.

Elaborei um roteiro semiestruturado (conforme os apêndices 1, 2, 3 e 4), contendo questões em consonância com os objetivos da pesquisa. Para a coordenadora de curso, o apêndice 1; para os professores, o apêndice 2; para a representante da equipe pedagógica, o apêndice 3; e para a tutora a distância o apêndice 4. Para a realização da pesquisa, utilizei um roteiro de entrevista contendo questões referentes ao planejamento, à operacionalização e à avaliação do Estágio Curricular no curso de Pedagogia - EaD. As entrevistas tiveram como propósito

colher informações explícitas e implícitas dos interlocutores investigados, buscando ver além das aparências.

Todas as entrevistas foram previamente agendadas e realizadas no próprio local de trabalho, em salas amplas, climatizadas e um ambiente favorável para tratar do objeto desta investigação - o Estágio Curricular. Isso ocorreu em virtude da dificuldade de conciliar um horário além dos limites do expediente profissional e, principalmente, por considerar o ambiente de trabalho o local mais apropriado para que os entrevistados falassem sobre suas atividades, suas experiências, seus conhecimentos e suas dificuldades, enfim, discorressem sobre a dinâmica do Estágio Curricular na modalidade a distância.

O roteiro das entrevistas serviu como norte para as discussões, porém não cumpri rigorosamente o cronograma, pois, durante o processo, surgiram outras questões, que respeitei e considerei relevantes. Realizei as entrevistas com os interlocutores nos meses de abril e maio de 2009, na sede da UNITINS, em Palmas.

Ao entrevistar a coordenadora, tentei aprofundar as questões sobre a proposta do Estágio Curricular, descrita no projeto pedagógico do curso, seu planejamento, sua operacionalização e sua avaliação, bem como o trabalho pedagógico dos professores e dos tutores que desenvolvem a disciplina Estágio.

Mediante as colocações feitas por ela, não consegui apreender questões importantes sobre o Estágio, o que me fez recorrer à equipe pedagógica em busca de maiores informações acerca do objeto de pesquisa.

A professora Helen, responsável pelo Estágio na equipe pedagógica, foi entrevistada em sua sala de trabalho, na instituição. Ela acolheu-me de forma muito simpática e pareceu-me disposta a contribuir com a pesquisa. Durante a entrevista, percebi que aquele momento representou para ela uma oportunidade de desabafo, porque se sentia “amarrada”, “cansada” (termo usado por ela), isto é, sem autonomia para cumprir na prática o que fora planejado. Essa professora pediu demissão da instituição no final do mês de junho, alegando estar muito insatisfeita profissionalmente.

Ao entrevistar o tutor a distância, percebi que o trabalho dele tinha uma similitude com o tutor presencial. Decidi me inteirar melhor das funções exercidas por este último, especialmente no que tange ao Estágio. Assim, agendei um contato

com uma tutora presencial, em um polo de Palmas - TO, por indicação de uma aluna interlocutora, pela facilidade do acesso e também por ela ter acompanhado uma turma do curso de Pedagogia desde o primeiro período.

Para coletar informações da tutora presencial, tive primeiro uma conversa informal, sobre o objetivo da pesquisa e a necessidade de sua participação. A receptividade foi muito positiva e, posteriormente, enviei um questionário que contribuiu com a investigação.

1.6.3 Questionário

Outro instrumento de coleta que selecionei para esta pesquisa foi o questionário, por ser considerado um dos principais instrumentos para coleta de dados por amostragem. Segundo Gil (1999, p. 128), o questionário é

[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

O questionário pode também ser definido como “um procedimento onde as respostas são formuladas por escrito e não requer a presença do entrevistador” (ANDER-EGG, 1969, p. 87).

Para Nogueira (1986, p. 73), o questionário significa “[...] uma série de perguntas organizadas com objetivo de levantar dados para uma pesquisa, cujas respostas são fornecidas pelos informantes”.

O questionário oferece também a possibilidade de confrontar as informações, pois muitos se sentem intimidados com as entrevistas. Nesse sentido, confronta-se o dito e o escrito. Outra vantagem é que o questionário oferece a possibilidade de alcance de um grande número de pessoas: pelo baixo custo, pela garantia do anonimato e pela não exposição dos pesquisados à influência dos pesquisadores (GIL, 1999).

Gunther (1999, p. 344) define como um bom item aquele que

[...] gera respostas fidedignas e válidas e apresenta cinco características básicas: (a) a pergunta precisa ser compreendida consistentemente; (b) a

pergunta precisa ser comunicada consistentemente; (c) as expectativas quanto à resposta adequada precisam ser claras para o respondente; (d) a menos que se esteja verificando conhecimento, os respondentes devem ter toda a informação necessária; e (e) os respondentes precisam estar dispostos a responder. Para assegurar tais atributos, cada pergunta deve ser específica, brava, clara, além de escrita em vocabulário apropriado e correto.

Nessa perspectiva, elaborei cuidadosamente o questionário acatando as sugestões de Fowler (1998), com questões fechadas e abertas (misto), norteadas pelos objetivos da pesquisa (conforme o apêndice 5). As questões buscaram responder aos questionamentos que desencadearam esta pesquisa e identificar as percepções que os acadêmicos têm em relação ao Estágio Curricular desenvolvido ao longo do curso.

Antes de enviar os questionários para os alunos responderem, testei o instrumento com 40 alunos do sétimo período do curso, voluntários de cinco telessalas de Palmas - TO, para verificar se os itens formulados no questionário estavam claros. Percebi que os alunos compreenderam todas as questões, com exceção de uma que foi preciso fazer um pequeno ajuste em seu comando.

Inicialmente pensei que seria simples fazer o contato com os alunos, por se tratar de um número reduzido e ter a confirmação da existência dos polos nos municípios selecionados. No entanto, ao fazer o contato com a tutora a distância, na busca de estabelecer relação com os alunos, por meio do portal, não obtive êxito, pois os alunos dos municípios eleitos para esta pesquisa não se manifestaram.

Entrei em contato com o apoio logístico da empresa parceira da UNITINS - Eadcon, na busca de e-mail dos coordenadores dos polos e dos proprietários dos Centros Acadêmicos. Depois de várias cobranças, recebi por e-mail uma relação de telefones e endereços eletrônicos de vários municípios. Fiz o contato com os que interessavam à pesquisa, mas não obtive sucesso.

Após três meses de tentativa, conversei com outros três colegas mestrandos que também precisavam fazer contato com alunos de todo o país, então decidimos gravar um convite a todos os alunos para participarem da pesquisa. Esse convite foi veiculado no intervalo das aulas de todos os cursos, durante o período de um mês, além disso, foi criado um endereço eletrônico específico no portal da UNITINS (pesquisaead@UNITINS.br). Os alunos interessados entraram em contato

identificando o seu curso, período cursado, local do polo ou CA e seu e-mail particular, para que entrássemos em contato. Uma média de quatro mil alunos de todo o país manifestaram interesse em participar da pesquisa.

Não apliquei os questionários aos acadêmicos no mês de março de 2009, conforme havia previsto, em virtude dessas dificuldades encontradas. Tinha planejado a aplicação dos questionários em um período que não coincidissem com as avaliações e com o período de construção do TCC, porém só foi possível a aplicação dos instrumentos a partir de meados do mês de maio até o final de junho.

Esse instrumento foi aplicado via internet, por meio de e-mail, pois “[...] do ponto de vista da standardização das perguntas e do potencial para transcrever as respostas, instrumentos distribuídos por e-mail têm grande potencial” (GUNTHER, 1999, p. 33).

Confesso que tive receio de não conseguir coletar as informações com os alunos e ter de modificar os critérios de escolha dos interlocutores da pesquisa. Depois de algumas tentativas, foi possível obter dos alunos as informações necessárias por meio de questionários. Suas colocações sobre o Estágio Curricular Supervisionado foram imprescindíveis para a realização desta pesquisa. Eles não tiveram receio em apontar as dificuldades e dar sugestões a respeito do Estágio, o que certamente contribuirá muito para cursos futuros no que tange ao Estágio Curricular Supervisionado.

1.7 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Durante o processo de análise, fiz o diálogo entre as informações obtidas, no intuito de responder aos questionamentos apresentados. André (2001, p. 45) enfatiza que “analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis”. Nesse sentido, trabalhei com as informações coletadas da realidade pelos procedimentos utilizados e busquei ir além das descrições simplistas, ou seja, analisei com mais profundidade, na tentativa de ver além das aparências.

Após a coleta dos dados, faz-se necessário que eles se tornem inteligíveis. Gianfaldoni e Moroz (2006, p. 85) explicam que

[...] tornar os dados inteligíveis significa organizá-los de forma a propor uma explicação adequada àquilo que se quer investigar, um conjunto sem organização é de pouca serventia, daí ser importante o momento da *análise de dados*, quando se tem a visão real dos resultados obtidos.

Em se tratando de dados qualitativos, sua organização e interpretação é um processo complexo de análise sistemática, em busca de uma descrição fidedigna e coerente. A organização, a análise e a interpretação constituem um processo recorrente do estudo/aprendizagem para chegar à compreensão do fenômeno estudado. A organização em categorias permite atribuir significados e interpretar a realidade pesquisada. Gianfaldoni e Moroz (2006, p. 87) expõem que

[...] as boas categorias devem apresentar as qualidades como a) a exaustão: deve permitir a inclusão de todos os dados coletados relativos a um determinado tema; b) a exclusão mútua: deve permitir que cada dado seja classificado em apenas uma categoria; c) a objetividade: as diferentes partes do material devem ser codificadas do mesmo modo, ainda que submetidas a análises em momentos – ou por pesquisadores – diferentes, significando que, além de ter uma boa definição, a categoria deve tornar precisos os índices que determinam a inclusão de cada elemento.

A identificação das categorias de análise e relações, análise, construção, interpretação geram novos questionamentos e/ou aperfeiçoam os anteriores. Conforme Gianfaldoni e Moroz (2006), a manutenção das categorias adequadas, a alteração das que apresentam problemas, a eliminação daquelas em que o dado não ocorreu desde que não seja imprescindível à resposta do problema de pesquisa, ou a elaboração de novas categorias são um produto fundamental para a análise dos dados.

Nessa perspectiva, na condição de pesquisadora, fiquei atenta às mais diversas situações e ou acontecimentos que ocorreram durante o processo de investigação, quanto aos eventos que precisaram de maior exploração ou necessitaram de maior ênfase, outros que possivelmente precisaram ser eliminados e novas direções foram tomadas. Diante disso, “[...] a análise será desenvolvida

durante toda a investigação, através de teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados” (MAZZOTTI; GEWANSDSZNAJER, 2004, p. 171).

Após coletadas as informações, Lüdke e André (2005, p. 51) alertam que “[...] o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte então para ‘trabalhar’ o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa”.

Nessa perspectiva, confrontei as aportes epistemológicos que embasaram as reflexões teóricas da pesquisa com as concepções e as percepções. Observei, transcrevi e, posteriormente, analisei e interpretei as práticas dos interlocutores da pesquisa. Considerei as proposições teóricas estabelecidas no início deste estudo, uma vez que delineei os objetivos com base nos questionamentos que refletiram as questões da pesquisa e a revisão de literatura.

Analisei e interpretei as informações coletadas sobre o objeto da pesquisa Estágio Curricular do curso de Pedagogia – EaD à luz das teorias que fundamentaram este projeto, o que exigiu de mim muito estudo, esforço, persistência. Mazzotti e Gewansdsznajer (2004, p. 170) expõem que “[...] este é um processo complexo, não linear, que implica interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação [...]”.

No decorrer da pesquisa, busquei fornecer tantos detalhes quanto possível e necessário para que os leitores pudessem se identificar e aproximar de suas realidades e vivências. Sabendo que os dados não falam por si só, articulei-os com os referenciais teóricos e os pressupostos que nortearam a pesquisa e compus um quadro teórico investigativo consistente. A intenção foi entender lógicas que articularam pressupostos, conceitos e dados, em interpretações claras e coerentes. Agreguei ao argumento as evidências que foram descobertas no campo e sustentadas pelo que já é conhecido na literatura (ou contrapostas a ela).

O conhecimento elaborado durante a pesquisa qualitativa apresentou significados à medida que me conduziu a estudos que não foram previstos. Na coleta dos dados, não previ encontrar tantas dificuldades como: a fase de transição vivida pela UNITINS, a dificuldade no contato com os alunos o que me fez buscar outras estratégias, como recorrer à Eadcon em busca de dados sobre os alunos, gravar um comunicado para estimular os alunos a participarem da pesquisa, via

portal da instituição; entrevistar a professora da equipe pedagógica responsável pelo Estágio e a tutora presencial. Mesmo assim ficaram questões que ainda merecerão ser aprofundadas.

A suposição de que o Estágio Curricular na modalidade a distância é realizado de forma presencial passou a ser um fenômeno social construído na relação teoria-prática pelos atores nele envolvidos. Minha tarefa como pesquisadora foi a de traduzir o que foi apreendido: descrevi e interpretei como as concepções, as ações e os processos avaliativos que permeiam o Estágio Curricular do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, da UNITINS, contribuem de forma significativa na formação do pedagogo, bem como os dilemas encontrados que precisam ser resolvidos.

2 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: RUPTURA DE BARREIRAS

A Educação a Distância, na atualidade, consagra uma nova alternativa de ampliação do ensino superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, em seu artigo 87, parágrafo 4, estabeleceu que, ao final da década da educação, somente seriam admitidos professores na Educação Básica, habilitados em nível superior ou aperfeiçoados por formação em serviço. Por força dessa determinação legal, surgiram em todas as regiões do Brasil programas de formação docente a distância, particularmente aqueles destinados a formar os professores que já atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como para outros interessados.

A formação em nível superior desses professores é, sem dúvida, um desafio para o país. Se, por um lado, essa é a formação almejada pelo movimento dos educadores, por outro, há discordâncias a respeito das normatizações e das ações que foram encaminhadas para oferecê-la. A UNITINS, desde 2001, tem formado professores na modalidade a distância. Iniciou com o curso Normal Superior e, em seguida, com o curso de Pedagogia.

Neste capítulo, apresento reflexões e ações resultantes da investigação sobre a modalidade EaD, em particular, na UNITINS e seus reflexos na formação do pedagogo para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

2.1 EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONCEITOS E CONCEPÇÕES

A distância não é mais a falta física, ela é um estado de espírito e está em cada um de nós, nos nossos sentimentos e não quão perto ou longe que o outro esteja de nós. Em EaD, não haverá distância entre o professor e o aluno se ela for tratada de forma a não comprometer a interação entre eles. A Educação a Distância poderá ser considerada como uma educação que pode promover a aproximação.

Na literatura especializada, são diversos os conceitos encontrados para a Educação a Distância (EaD). O mais simples e objetivo parece ser aquele que define a EaD como “[...] qualquer forma de educação em que o professor se encontra distante do aluno” (BASTOS; CARDOSO; SABATINI, 2006, p. 87). Nessa concepção, a EaD não é vista de forma atrelada à tecnologia, pois a ênfase dos autores recai na ideia de que a tecnologia deve ser utilizada como meio ou ferramenta para os processos de disponibilização e interação do conteúdo educacional e não como um fim em si mesma. Por isso não a mencionam na definição.

Uma definição simples deixa em aberto a perspectiva de toda variedade e possibilidade no uso de recursos para resolver a questão da distância física entre professor e alunos e, nesse sentido, comporta diferentes tipos de tecnologias, ou seja, desde as mais simples e antigas, como o material impresso, até as mais modernas, como as videoconferências e a internet.

Segundo Holmberg (1987), a característica geral mais importante da EaD é que o estudo se baseia na comunicação não direta. Hoje com as novas tecnologias, a internet e todas as ferramentas por ela disponibilizadas, o estudo a distância está também baseado na comunicação direta e, por isso, a EaD na atualidade não pode ser conceituada de forma simplista. Ela se configura em uma modalidade de ensino em que professor e alunos não se encontram ao mesmo tempo e no mesmo lugar e que, para superar essa distância, lança mão dos mais diversos meios de comunicação, simultânea ou isoladamente, como: material impresso distribuído pelo correio convencional ou e-mail, telefone, transmissão de rádio ou TV, fitas de vídeo, redes de computadores, sistema de teleconferência ou videoconferência, entre outros. Segundo a coordenadora do curso pesquisado, as orientações são feitas aos

alunos por meio de três mídias: a TV (teleaulas), o computador (interatividade no portal - AVA) e o material impresso.

Não é a minha intenção encontrar uma definição única e completa de EaD. Após estudar alguns autores e analisar definições relativas à Educação a Distância, Aretio (1998) chegou a uma definição integradora de EaD como um sistema tecnológico de comunicação multidirecional, massivo ou não, que pode substituir a interação face a face entre professor e aluno. Preferencialmente pauta o ensino na sistematização de diversos recursos didáticos, utiliza serviços de tutoria para apoio aos alunos e, ainda, tem por característica a potencialização de uma aprendizagem autônoma e independente.

Outra definição genérica e abrangente é a de Spodic (1995), pois considera a EaD sob a ótica das possibilidades de democratização da educação, conceituando-a como um sistema que deve prover toda e qualquer oportunidade educacional que seja necessária para qualquer um, em qualquer lugar e a qualquer tempo.

Já Landim (1997) foi mais específico ao afirmar que a EaD pressupõe a combinação das ditas tecnologias novas e tradicionais para propiciar o estudo em grupos ou individualmente nos diversos ambientes, como os locais de trabalho ou residências, por meio de tutoria e orientação a distância, contando com algumas atividades presenciais, como reuniões de grupo para estudo, para tirar dúvidas e para avaliação.

Posteriormente, Litwin (2001) define como uma modalidade de ensino com características específicas, uma maneira particular de criar um espaço para gerar, promover e implantar situações em que os alunos aprendem. Para essa autora, o traço distintivo da modalidade consiste na mediação das relações entre os docentes e os alunos. Isso significa, de modo essencial, substituir a assistência regular à aula por uma nova proposta, em que os discentes e os docentes ensinam e aprendem, mediante situações não-convencionais, ou seja, em espaços e tempos que não compartilham.

Analisando as definições, é possível notar que as diferenças conceituais se devem mais à evolução natural ocorrida nos sistemas de Educação a Distância ao longo do tempo do que propriamente a eventuais divergências a respeito do conceito básico. Os conceitos atrelam-se, pois, aos processos evolutivos da EaD. É possível

observar que ora os autores focalizam a questão da distância física entre professor e aluno, ora focalizam os recursos tecnológicos empregados, ora a forma como tais recursos são usados para favorecer a comunicação de forma unilateral ou bilateral.

O projeto EaD da UNITINS é totalmente a distância, não prevê atividades semipresenciais como sugere, por exemplo, Landim (1997). Os alunos se reúnem nas telessalas com o objetivo único de assistir às teleaulas e realizar as avaliações. A possibilidade dos cursistas constituírem grupos de estudo ou outras atividades coletivas fica a cargo dos próprios alunos. No caso dos grupos formados para as atividades de Estágio, professores e alunos registraram que encontraram dificuldades.

Segundo a coordenadora do curso, o fato do Estágio ser feito em grupo, não garante que seja feito por todos, assim como no presencial. No entanto ela acredita que participam de alguma forma porque *“o grupo inteiro não vai deixar anotar o nome de um colega, para ele ganhar nota sem participar de nada”*. Dillon e Walsh apud Moore e Kearsley (2008, p. 168), ao analisarem as perspectivas dos professores sobre o ensino a distância, constataram que *“os professores que ensinam a distância geralmente são otimistas em relação a essa metodologia e suas atitudes tendem a se tornar mais positivas com a experiência”*.

O otimismo da coordenadora em acreditar que todos participam do processo está baseado na visão desses autores, no entanto não concordo com esse ponto de vista pela experiência vivenciada no Estágio, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Pude observar ocorrências de alunos que conseguem burlar o Estágio fazendo acordos entre eles próprios e até burlar situações envolvendo professores do campo de Estágio. A presença do professor é um aspecto importante se não direta, mas indiretamente. Segundo Pereira (2003, p. 197), a ênfase na ausência do professor se deve, provavelmente, ao caráter inovador da Educação a Distância e à sua prática ainda recente em relação à educação presencial. A diferença é real, o que em si não define a Educação a Distância. A clareza no que se refere às características intrínsecas da EaD demanda um processo de elaboração teórica que não é imediata, pela sua dependência de conceitos dominantes, cuja desconstrução e reelaboração exigem um tempo maior. O que caracteriza a EaD é a ausência do professor o que levou a uma visão equivocada sobre essa modalidade de educação.

Assim é que, durante longo período, prevaleceu no meio educacional, a ideia de que a EaD preconizava a *eliminação* ou a *substituição* do professor, fato inconcebível, mas que teve repercussão negativa, especialmente junto à corporação, que se sentiu ameaçada (PEREIRA, 2003, p. 7).

Em meio às várias formas de visualizar a EaD por parte de alguns autores, para que a aprendizagem se realize na modalidade a distância, é importante compreender que nenhuma forma isolada é capaz de promover esse tipo de educação. É necessário que vários recursos sejam conjugados e utilizados de forma adequada às reais necessidades dos alunos, porém a presença do professor, mesmo que virtual, é imprescindível para orientar e mediar a aprendizagem do aluno.

A questão da mediação da aprendizagem deveria ser mais bem trabalhada no projeto EaD da UNITINS, visto que professores e alunos revelaram sentir dificuldades pela ausência de espaços que promovam a mediação. Nesse sentido, os professores percebem as dificuldades que os alunos enfrentam em relação a não compreensão das informações recebidas e a limitação de espaço para promover a mediação. A professora Flávia, como os demais professores, tem visão semelhante em relação a essa dificuldade de mediação. Ela diz: *“os alunos têm muitas dúvidas e a gente tem que estar o tempo todo ‘batendo o martelo’ prá tentar informar e a gente fica sem saber o que vai fazer”*. Os alunos reclamam: *“Há uma grande demora em responder as dúvidas no AVA, muitas vezes o tempo passa e a resposta nunca vem”*. O tutor presencial acrescenta: *“os alunos não recebem a orientação imediata, tudo é muito demorado, ou fica sem resposta”*.

De acordo com Litwin (2001), a mediação surge como meio viável à intervenção necessária para propiciar ao aluno a aprendizagem necessária. O processo de ensino e aprendizagem presencial ou a distância requer um espaço interativo, confiável, em que a reciprocidade na construção do conhecimento é fundamental. A mediação como princípio educacional ressignifica a prática docente, em particular, na EaD, pois a existência de um espaço efetivo de mediações pode gerar capacidades do professor e do tutor.

ANFOPE (1998, s/p) expõe que

[...] a modalidade a distância para a formação inicial deverá ser acatada na medida em que haja um alto percentual de momentos presenciais e os recursos materiais e humanos necessários como bibliotecas, vídeos, outros recursos, para sua realização com qualidade social.

Sou favorável à existência de espaços semipresenciais e não só totalmente a distância para que a mediação dos atores e dos recursos favoreçam a aprendizagem do aluno, assim como minimize algumas possíveis limitações da EaD.

É importante refletir que a concepção de que a modalidade a distância não se baseia na ação docente para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, conforme realizado tradicionalmente nas escolas convencionais em que desencadeia reações contrárias do ponto de vista pedagógico. Esse fato levou os críticos classificá-la como uma educação de “segunda categoria”, sendo desprestigiada no contexto social.

De acordo com as respostas dos alunos nos questionários, uma das fragilidades do curso a distância, segundo o olhar da comunidade externa, se refere à ausência do professor e ao reduzido número de aulas semanais que, comparando com o ensino convencional, perde em qualidade e quantidade e põe em dúvida a competência do profissional a ser formado. Segundo o professor Ricardo, além da ausência física do professor, que é considerada um diferencial para o aluno na EaD, o reduzido número de aulas por semestre é outro obstáculo. Ele acrescenta:

Eu acho que nesse aspecto reside aí um problema do ensino a distância, o pequeno número de aulas não dá pra gente ter um tempo maior para uma discussão mais aprofundada, eu confesso que isso é um prejuízo para os alunos e pode comprometer a sua formação.

Segundo a ANFOPE (1998), os educadores apontam a necessidade de criar espaços para o aprofundamento conceitual sobre as diferentes temáticas, por entender que é um campo complexo que envolve novas concepções de aprendizagem, aprendizagem interativa e ressignificação do processo educativo. Com a minha experiência em EaD, concordo com o professor Ricardo e com a postura dos educadores da referida entidade que o número de aulas é reduzido. Se o número de aulas fosse ampliado, possibilitando o aprofundamento dos conteúdos, por meio de um espaço que propiciasse a interatividade, corroboraria para a melhoria da formação do professor.

Para adotar uma ou outra forma para pensar a EaD nos dias atuais, é preciso considerar o uso dos aparatos tecnológicos capazes de mediatizar a comunicação e suprir as lacunas da ausência física entre professores e alunos. A escrita foi a primeira estratégia entre interlocutores que estavam separados pela distância e, conseqüentemente, a primeira forma de comunicação utilizada para a educação de pessoas que se encontravam distantes de seus mestres desde os tempos mais remotos.

Percebi pelas respostas dos alunos, por meio dos questionários que, na EaD, apesar de todo o aparato tecnológico, que é próprio dessa modalidade, o material impresso é imprescindível. Eles solicitavam ao professor que baseasse as aulas e as avaliações, fundamentalmente, nesse material (apostilas).

Dos 13 alunos investigados, a grande maioria encontra-se na faixa etária de 36 a 50 anos, o que nos leva a inferir que é oriunda de uma escola tradicional conservadora. Pude constatar isso pela resposta de uma aluna sobre as aulas: *“enquanto as apostilas não chegam ao polo a gente não consegue entender a matéria direito; depois que elas chegam e, às vezes costuma demorar, é que a gente começa a compreender aquilo que o professor está explicando”*. Assim, o material impresso (apostilas) é crucial, pois sendo de baixo custo e com uma tecnologia rápida de reprodução, permite ao aluno seu autoestudo. Essa atitude dos alunos está relacionada ao ensino presencial tradicional, à educação básica, que, apesar de muitas das escolas terem atualmente recursos didático-tecnológicos, continua utilizando quase com exclusividade o livro didático.

Segundo Santos (2001), a EaD, uma modalidade educacional com cerca de 200 anos de existência no Brasil, passa por uma franca expansão, nas últimas décadas, graças aos avanços das tecnologias e o emprego, cada vez mais difundido, dos recursos da rede da internet na educação. A introdução da internet no Brasil, a partir de 1994, mudou substancialmente a modalidade a Educação a Distância.

Com esse desabrochar, “vem uma preocupação permanente sobre a qualidade dos cursos oferecidos. É preciso evitar que a EaD se transforme em um desvario pedagógico de facilidades” (NISKIER, 2000, p. 236). De acordo com o autor, sem abrir mão da qualidade, é preciso abrir as mentes para a necessidade de

formação de comunidades virtuais e da utilização plena das tecnologias educacionais.

Hoje, falar em EaD pode ser considerado quase sinônimo de falar do uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), o que não corresponde às visões de origem.

2.2 OS MARCOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

No que se refere aos marcos ou às fases, segundo Belloni (2001), é possível classificar a EaD por gerações, caracterizá-la pela utilização de determinadas tecnologias de informação e comunicação. O agrupamento em gerações permite-nos identificar as limitações relativas à utilização de cada meio, além das possibilidades de ampliação de acesso, interatividade etc. Nipper (1989) e Peters (2001) identificam três gerações ou modelos diferentes de Educação a Distância. O autor apresenta tais gerações que estão relacionadas ao desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que se materializam na evolução dos suportes físicos e das possibilidades aplicativas em geral. Apresento, a seguir, as gerações identificadas por **Peters** (2001).

A **primeira geração** foi marcada pela criação, em diferentes países, de instituições que ofereciam cursos por correspondência, com pouca ou nenhuma interação entre as partes. O principal meio de comunicação utilizado era o material impresso, geralmente na forma de guias de estudo, com exercícios enviados pelo correio. Mais adiante, com a concepção tecnicista de educação, foi incluída nesses materiais a ideia de instrução programada. Essa geração perdurou até o final da década de 1960. Entre os países que mais impulsionaram a EaD nessa fase, destacaram-se Rússia, Alemanha, Grécia, Inglaterra e Estados Unidos.

A **segunda geração** marcou o período de 1969 a 1990, quando a EaD começou a ser compreendida como um sistema educativo. Essa geração ficou conhecida como Tele-Educação e, em seu bojo, surgiram as primeiras Universidades Abertas, como a Open University, “com design e implementação sistematizados de cursos a distância, utilizando, além do material impresso,

transmissões por televisão aberta, rádio e fitas de áudio e vídeo, com interação por telefone, satélite e TV a cabo” (MOORE; KEARSLEY, 2008, p. 124). A Tele-Educação surgiu no Brasil no final dos anos 1970, com transmissão de aulas e veiculação de programas educacionais pré-gravados por emissoras educativas.

A partir dessa geração, muitos cursos a distância deixaram de se basear exclusivamente nos materiais impressos enviados aos alunos pelo correio e passaram a explorar outros meios de estímulo ao aluno. A introdução de formas de comunicação bidirecionais abriu possibilidades de interação com o aluno, permitindo-o a atuar de forma mais ativa no processo de aprendizagem. A grande evolução foi marcada pela utilização do telefone e das telefônicas, como suporte aos cursos por correspondência, rádio e televisão. Apesar de representar um salto qualitativo na comunicação entre professores e alunos, o uso de tais tecnologias envolvia um custo alto, tornando-as inacessíveis para muitos.

A **terceira geração** iniciou-se na década de 1990 e é conhecida como geração digital, fundamentada no uso de computadores com recursos multimídia, da internet e dos sistemas de videoconferência. O telefone, por sua vez, representou a abertura das possibilidades de interação entre professores e alunos, propiciando o surgimento de novos paradigmas educacionais para a EaD com o predomínio dos sistemas baseados na internet.

Bastos, Cardoso e Sabatinni (2006) apresentam gerações que caracterizam, de forma diversa de Peters (2001), a relação das tecnologias empregadas e explicitam o que cada geração, de forma semelhante à classificação de Peters, empregava textos impressos. Os supracitados autores acrescentam a informação sobre as potencialidades pedagógicas da **primeira geração** de EaD mediada pelo material impresso que, segundo eles, foi significativa, uma vez que, nos países onde ela se desenvolveu, foram potencializadas as possibilidades de replicação maciça e barata do conhecimento, que poderia ser distribuída com maior velocidade e diversidade, por meio dos livros. Segundo os autores, esse foi também um período que oportunizou a população maiores possibilidades para o processo de alfabetização.

Quadro 2. Gerações de EAD conforme as tecnologias empregadas

<p>Primeira tecnologia: o livro impresso (século XV)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilitou a replicação maciça e barata do conhecimento. • Possibilitou a alfabetização da população. <p>Segunda tecnologia: o correio (século XVIII).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Possibilitou a distribuição de material impresso a grandes distâncias e a comunicação bidirecional com o professor. • Possibilitou o ensino por correspondência. • Possibilitou a replicação maciça e barata da integração. <p>Terceira tecnologia: os meios eletrônicos (século XX)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Telégrafo, telefone, rádio, TV e rede de computadores. • Tirou a necessidade de distribuição de elementos físicos (átomos) e os substituiu por ondas e elétrons (século XX). • Agilizou, facilitou e imitou melhor a instrução e a interação.

Fonte: Bastos, Cardoso e Sabatini (2006)

Quanto à **segunda geração**, os autores apresentam a inclusão dos correios para com o professor, uma vez que os alunos poderiam, também por meio do correio, enviar perguntas, dúvidas e comentários sobre os conteúdos em estudo. O ensino por correspondência possibilitou a replicação maciça e barata da integração entre alunos e professores. Mesmo sendo assíncrona, ela representou um avanço para a época.

Já na **terceira geração** da EaD, agregaram-se as potencialidades dos meios eletrônicos, como o telégrafo, o telefone, o rádio e a rede de computadores. Com eles, aboliu-se a necessidade de distribuição de elementos físicos (átomos) e substituiu-os por ondas e elétrons, características da sociedade informatizada. Para os autores, essa geração não apenas agilizou os processos pedagógicos em EaD, como imitou melhor a instrução presencial e a interação entre professores e alunos distantes fisicamente.

Diferentemente de Peters (2001) e de Bastos, Cardoso e Sabatini (2006), Fainholc (1999, p. 152) foi mais criteriosa em relação à classificação das gerações de EaD, e, nesse aspecto, a caracterização das fases ou as gerações de EaD parece ser mais coerente, pois apresenta a trajetória histórica da EaD em **cinco fases** ou gerações, que são:

1. La primera fueran textos impresos enviados por correspondência com (o sim) tutores, más adelante estos materiales incluyeron La instrucción programada.
2. La segunda incluyó el uso Del teléfono.
3. La tercera impusi el uso de la radio y la televisión de modo unidirecional em la década del 60, donde los destinatários revestían um rol pasivo o receptivo em la comunicación.

4. La cuarta presenta las comunicaciones informáticas avanzadas: computadoras y sistemas 'interactivos' o de comunicación recíproca, centrados en la interactividad del estudiante, tales como correo electrónico, videotexto, etc.

5. La quinta consiste en un mayor protagonismo interactivo por parte de la persona que aprende a través de las autopistas o redes educativas complejas de información hipertextual y que con videoconferencias u otros, a modo de aula virtual posibilitada por la telemática, reelabora contenidos procesados en centros de producción de materiales multimedia (FAINHOLIC, 1999, p. 152).

Fainholic, ao detalhar as gerações de EaD, evita os equívocos de considerar como único o processo de comunicação mediado pela tecnologia, sejam unidirecionais, como a TV e o rádio, e as que permitem a comunicação bidirecional ou multidirecional como a rede de computadores e, num futuro próximo, a TV interativa.

Embora a quarta, considerada como a atual geração de Educação a Distância, ainda em fase de consolidação no contexto brasileiro, já se aproxima da quinta geração, que até pouco tempo era utopia. Ela deve mover os educadores e as instituições de Educação a Distância. Nessa fase, a autonomia intelectual será plena, e as mídias serão amplamente utilizadas como infovias por meio das quais circularão todo tipo de documentos (textos, imagens, vídeos etc.).

A EaD na UNITINS associa-se à quarta geração, de acordo com a classificação de Fainholic (1999). Está classificada nessa forma porque seu sistema de Educação a Distância apresenta uma comunicação informatizada avançada, isto é, utiliza o computador e a internet para promover a interatividade, por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, comunicação via correio eletrônico e teleaulas via satélite, ao vivo.

O estudo das gerações permite verificar que a expansão das tecnologias da informação e da comunicação influencia diretamente o desenvolvimento da EaD. Da informação escrita à informação multimídia, do ensino por correspondência ao ensino por computador, a EaD passou a ser vista como uma modalidade educacional moderna e de alto potencial. O cenário atual é o da interatividade crescente pela internet, na denominada *e-learning* ou aprendizagem mediada pelo computador.

Devemos ter clareza de que os meios utilizados numa geração de forma predominante não excluem os outros meios. O meio não tem valor educativo em si

mesmo: o significado pedagógico do meio – caderno de texto ou videoconferência – só será definido a partir de determinada proposta pedagógica. As TIC convertem-se em tecnologias educativas na medida em que são utilizadas como estratégia de ensino e aprendizagem e não como meros recursos de demonstração. Portanto, os meios não são, *a priori*, tecnologias educativas, mas podem vir a ser qualificadas para tais funções.

2.3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As políticas públicas implementadas no contexto educacional brasileiro espelham alguns aspectos constitutivos de nossa sociedade: uma estrutura social marcadamente excludente, hierarquizada e autoritária. Esses aspectos estão presentes nas relações sociais vivenciadas tanto no contexto macro – das políticas públicas – quanto no contexto micro – das relações cotidianas – em que, de fato, se concretizam os projetos educacionais.

O Ministério da Educação, em diferentes momentos, interessou-se por uma política de EaD. O objetivo era ampliar a oferta e democratizar o acesso ao ensino superior. Com esse objetivo, considerava-se grande o potencial relativo ao parque editorial, às redes e às emissoras de rádio e TV e aos sistemas de comunicação postal, telefônica, via satélite e digital. Desde o início, houve preocupação em se levar mensagens pedagógicas aos contingentes desfavorecidos da sociedade brasileira. Entendia-se que a EaD poderia oferecer as condições necessárias para disseminar o ensino em um país de dimensões continentais, com notórias desigualdades sociais e carentes da ampliação das ofertas educacionais. Para isso, entretanto não bastavam preceitos constitucionais, era necessário comprometimento social com a democratização do ensino e da tomada de decisões políticas.

Desde a Lei n. 5.692/71 já se propunha a utilização de rádio, TV, correspondência para atingir um maior número de alunos. De acordo com Niskier (2000, p. 126), quando se faz uma retrospectiva histórica, repara-se que há uma clara recorrência em relação às propostas de EaD. O autor considera que “[...] houve uma lamentável descontinuidade, a partir de 1990, deixando o tema correr solto”.

Mesmo assim, afirma que não se considerar isso como tempo perdido, pois foi um processo que permitiu a criação de um clima favorável ao desenvolvimento da EaD, com os esforços sendo retomados a partir da LDB n. 9.394/96.

Em 1993, a cooperação entre os Ministérios da Educação e Cultura, da Comunicação, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, o Conselho de Secretários da Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação para o desenvolvimento do Sistema Nacional de Educação a Distância estabeleceu o convênio entre o Ministério da Educação e Cultura, o Ministério da Comunicação, o Ministério da Ciência e Tecnologia, a Embratel e possibilitou a cooperação técnica MEC/Universidade de Brasília para a criação do Consórcio Interuniversitário Brasil - EaD.

Em 1994, criou o Sistema Nacional de Educação a Distância (Decreto n. 1127) e, no mesmo ano, também a Coordenadoria de EaD/MEC. Em 1996, foi criada a Secretaria de Educação a Distância, do MEC, que desenvolve vários programas que incentivam a EaD.

O Decreto-Lei n. 2494, de 10 de fevereiro de 1998, abordou a Educação a Distância como uma possibilidade de flexibilização de requisitos para admissão, horários e duração de cursos. O Decreto conceituou EaD em seu artigo 1º como uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

O mesmo decreto também identificou os níveis de ensino que poderão se estruturar na modalidade EaD e aqueles que ainda deverão receber regulamentação própria, bem como apresentou alternativas diferenciadas de flexibilidade de requisitos para admissão no sistema educacional. Assim, o decreto apresentou mais facilidades para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no ensino médio e profissional e maior restrição para a graduação e a pós-graduação. De certa forma, ainda perdura a concepção da Lei n. 5.692/71, que recomendava o uso das tecnologias não para “cursos nobres”, como, por exemplo, Medicina, Engenharia, Relações Internacionais, entre outros, mas apenas para aqueles de função

supletiva, ou seja, “menos nobres”. No ensino fundamental, a EaD pode ser empregada apenas em caráter de emergência, como complementação.

Há legislações específicas que regulamentam os cursos na modalidade a distância. A seguir, apresento as legislações e o que estabelece cada uma delas.

- O Decreto n. 2494/98, não apresenta maiores facilidades em relação à EaD para a educação de jovens e adultos nos ensinos médio e profissional e oferece maior restrição para os cursos de graduação e pós-graduação.
- A Portaria n. 301, de 7 de abril de 1998, regulamenta o Decreto n. 2494/98 e define os procedimentos de credenciamento de instituições interessadas em oferecer cursos de graduação e educação profissional tecnológica a distância.
- A Portaria n. 641, de 13 de maio de 1998, autoriza cursos de graduação e orienta os tópicos que devem constar no projeto para solicitar a autorização de novos cursos.
- O Decreto n. 2561, de 27 de maio de 1998, apenas altera a redação dos artigos 11 e 12 do Decreto n. 2494/98, sem modificar seu conteúdo.
- A Portaria n. 2.253, de 18 de outubro de 2001, estabelece que as instituições de ensino superior podem introduzir na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores a oferta de disciplinas que utilizam o método não presencial. Em 13 de maio de 1998, os cursos de graduação são autorizados e, em 3 de maio de 2001, o Conselho Nacional de Educação estabelece as normas para a pós-graduação *lato e stricto sensu*. Nessa época, a UNITINS criou o seu primeiro curso na modalidade a distância - Normal Superior - para 64 municípios do estado do Tocantins.
- Com a promulgação da nova LDB – Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, fica regulamentado a EaD quando reza, em seu artigo 80, “que o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”.

- Em 19 de dezembro de 2005, o Decreto n. 5.622 regulamenta o artigo 80 da Lei n. 9394/96, que estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional.

Art. 1º- Para os fins deste Decreto caracteriza-se que 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.

Art. 2º - A Educação a Distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais:

I – educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto;

II – educação de jovens e adultos, nos termos do art. 37 da Lei n. 9394/96.

III – educação especial, respeitadas as especificidades legais pertinentes;

IV – educação profissional, abrangendo os seguintes cursos e programas:

a) sequenciais;

b) de graduação;

c) de especialização

d) de mestrado; e

e) de doutorado.

Nesse contexto, foi criado o curso de Pedagogia - EaD da UNITINS, autorizado por meio da resolução n. 09/2005, de 31 de outubro de 2005, pelo Conselho Curador da instituição. Nesse ano, a UNITINS implantou os cursos de Administração e Ciências Contábeis em todos os estados da federação e Práticas Judiciárias para o estado do Tocantins.

Com a regulamentação das diretrizes da EaD pelo Ministério da Educação, deu-se início a uma grande procura por parte das universidades no sentido de solicitar credenciamento e autorização para oferta de cursos a distância. Com a autorização, as universidades iniciaram a oferta de cursos para formação de professores, por meio das licenciaturas. Um dos cuidados essenciais a ser tomado pelas universidades é o de utilizar com criticidade os aportes tecnológicos do EaD, tendo em vista a educação como um todo. Lévy (1994, p. 24) assevera que

[...] fundamental, nos parece, é levar os professores a se apropriarem criticamente desta tecnologia, descobrindo as possibilidades imensas de uso que ela põe à disposição da aprendizagem do aluno, favorecendo, desta forma, o repensar do próprio ensinar. Ainda que as pessoas aprendam em suas experiências profissionais e sociais, ainda que a escola e a universidade estejam perdendo progressivamente seu monopólio de criação e transmissão do conhecimento, os sistemas de ensino público

podem ao menos dar-se por nova missão a de orientar os percursos individuais [...].

Ao longo do processo da pesquisa, pude identificar que a presença de um tutor presencial foi considerado relevante tanto pelos alunos como pelos professores. Mesmo não sendo interlocutora desta pesquisa, considerei relevante colher informações junto a uma tutora presencial, cujo trabalho vem sendo reconhecido como de boa qualidade pelos professores que atuam com essa tutora. Segundo ela, apesar de os alunos sob a sua tutoria residirem na capital do estado do Tocantins, a maior dificuldade que eles apresentam está em lidar com as tecnologias, o que sinaliza uma das prováveis causas de evasão no curso. Essa tutora afirma que

A maior dificuldade dos alunos, os quais eu acompanho é o domínio da ferramenta oferecida como apoio operacional. [...] por isso ofereço ao aluno oportunidades personalizadas de aprendizagem, colaboro com eles acompanhando nas atividades do curso e do Estágio, estimulando-os para que adquiram confiança e segurança em si mesmo.

Pelo que se apreendeu dos alunos durante a pesquisa, a postura de outros tutores é um pouco diferente da tutora citada. Segundo a fala de alguns alunos: “a nossa tutora diz assim: *você tem que se virar, é que você que vai formar, eu já sou professora e não sei nada ou quase nada de informática e, com o que eu ganho, não dá pra fazer muito*”. Os tutores até reconhecem as dificuldades encontradas pelos alunos por várias questões como: despreparo, baixa remuneração e falta de interesse, entre outros, mas pouco ou nada fazem para ajudá-los. Esse contexto pode ser consequência do próprio crescimento acelerado e desestruturado vivenciado pela EaD no país, a partir da UNITINS.

A necessidade da formação de professores é o indicativo da explosão da demanda a partir da LDB e precisa ser analisada com muita prudência. Normalmente, as soluções para uma formação ágil de professores, que estão em pleno exercício de suas funções, abrem espaços para que seja evidenciado o modo como o ensino superior efetiva sua relação com as tecnologias disponíveis na atualidade e o modo como se inserem na sociedade da informação.

Os pilares que envolvem as políticas de EaD são embasados em uma concepção de modelo econômico fordista, conforme diz Reis (2003, p. 24) “[...]”

caracterizado como um modelo estruturado em base produtiva com tecnologia rígida, produtos homogêneos e produção em larga escala”. Apropriando-se desse modelo, planejam ações educacionais que visam ao lucro econômico, esquecendo-se das outras especificidades que envolvem a formação docente.

Nessa direção, Toschi (2001, p. 82) informa que

O Banco Mundial entende em relação à política de formação de professores, que há “avenidas promissoras” – experiências que funcionam – e “becos sem saída” – as que não funcionam. Nas “avenidas” está a capacitação em serviço e nos “becos”, a formação inicial. Por estas e por outras e pela conhecida interferência desse organismo na política de formação de professores no Brasil, percebe-se a plasticidade que os conceitos de formação continuada e em serviço possuem e que ficam hipertrofiados na atual política.

O estado do Tocantins iniciou uma política de formação de professores, com o propósito de atender a uma demanda de profissionais que não tinham graduação, em virtude de Tocantins ser um estado novo, que contava com poucas instituições de ensino superior, localizadas na capital e nas cidades do estado de maior porte. Além disso, o estado contribuiria para a formação de profissionais na área de educação. Por meio dos cursos a distância, o estado buscou alternativas para levar a “formação e o conhecimento” aos locais mais longínquos e isolados. Se de um lado o Tocantins iniciou uma política de formação de professores, de outro cabe destacar também o grande interesse empresarial, porque a EaD surge como uma grande possibilidade de lucros para as empresas educacionais, não só neste estado como também em outros contextos.

Nesse sentido, foi celebrado, em 2001, um convênio entre a UNITINS, a SEDUC e a Educon. A Educon atualmente é denominada de Eadcon – organização acadêmica particular, cuja sede está localizada no estado do Paraná, oferece cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* na modalidade a distância. A Eadcon tem como objetivo ampliar os conhecimentos e proporcionar qualificação à população por meio dos cursos a distância, além de obter lucros, justificando seu caráter empresarial. Essas duas instituições enfrentam uma situação de crise gerada pela resistência do MEC no sentido de corrigir as anormalidades de ordem legal e administrativa, que culminou no descredenciamento do curso e na alteração de vínculo entre as instituições.

O primeiro curso oferecido foi o Curso Normal Superior, em março de 2001, preenchendo 5.080 vagas, oferecidas pela Educon/UNITINS, em 118 municípios-sede, do estado do Tocantins, distribuídos em 127 telessalas. O objetivo era atender prioritariamente aos professores que já atuavam em sala de aula, mas que ainda não tinham curso superior. Cerca de 80% das vagas foram destinadas a candidatos que eram professores da rede pública estadual ou municipal de ensino.

É preciso, portanto, conhecer as especificidades da EaD para compreender quais os mecanismos do ensinar e aprender a distância. O ensino superior a distância deve ser uma decisão política, não pode ser visto apenas como uma saída inovadora para o sistema público de ensino superior no Tocantins. Otimizar e ampliar a capacidade de atendimento à grande maioria dos alunos adultos e dos trabalhadores, sem, no entanto, alterar as precárias condições que atingem a qualidade do ensino superior, é ampliar os problemas educacionais já existentes no estado. As próprias condições para realizar os cursos não contribuem para o fortalecimento e o respeito à categoria docente. Toschi (2001, p. 89) enfatiza que

O professor brasileiro que deseja estudar, o está fazendo em período de férias e de descanso semanal, como tem sido com as inúmeras licenciaturas parceladas e cursos emergenciais [...] Isso é um exemplo de uma política de formação docente que não leva em conta as condições materiais dos mestres e lhes impõem sacrifícios incompatíveis com o respeito social que essa profissão deveria ter.

No intuito de resolver uma questão social do país ampliando as estatísticas em relação ao número de professores habilitados legalmente para o exercício da profissão, desconsidera-se muitas vezes a qualidade dessa formação na maneira como a modalidade a distância é desenvolvida. Isso foi comprovado por meio da fiscalização do MEC *in loco* aos polos e aos centros acadêmicos, que detectou irregularidades, o que o fez exigir da UNITINS melhor qualidade nos cursos a distância, alegando que a expansão descomedida descaracterizou o projeto e comprometeu a qualidade da formação docente. Professores do curso, apesar dos problemas de expansão, destacam a importância de a universidade chegar a regiões e pessoas que, possivelmente, jamais teriam a oportunidade de ter contato com projetos, leituras e grupos associados à educação superior. A professora Lara assevera que

Eu vejo hoje o curso de Pedagogia com uma tamanha relevância social porque ele está atingindo um grande número de pessoas que amanhã vão trabalhar com crianças ou adultos, essa é a repercussão social do curso. Quando eu penso numa região ribeirinha, aqui no Tocantins e nas mais distantes que não tinha acesso ao conhecimento, nem biblioteca e o curso está lá, formando pessoas, a gente sente que estamos caminhando para uma qualidade de vida e o conhecimento permite isso.

Com a aceleração das ações voltadas para o ensino superior a distância, é importante refletir sobre a qualidade dos cursos oferecidos, tendendo à massificação do ensino, transformando-se em uma máquina de “fazer diplomas” e não propriamente em bons profissionais.

Como o propósito anunciado era de contribuir com o crescimento e o desenvolvimento social, educacional e cultural do país, a UNITINS, em parceria com a Educon, desde 2001, ampliou sua oferta de cursos na modalidade a distância. As empresas, além de contribuírem com a qualidade da educação, atendem também aos seus interesses financeiros e empresariais. Atualmente, além do curso de Pedagogia, oferece também os cursos de Letras, Matemática, Serviço Social, Administração, Ciências Contábeis, Análise e Desenvolvimento de Sistemas e Fundamentos de Práticas Jurídicas.

2.4 O PLANEJADO, O DITO E O FEITO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EAD

Com a crescente oferta do ensino a distância, a discussão do papel de professores e alunos, atores no processo de ensino e aprendizagem, torna-se tema de grande destaque. Belloni (2001) denomina tais atores da EaD como professor coletivo e estudante autônomo. O professor coletivo é o formador, cabendo-lhe o papel de orientar os estudos dos seus alunos e a aprendizagem, que vai além da explicação de um mero conteúdo. O estudante autônomo é um sujeito ativo e responsável pelo seu processo de ensino e aprendizagem, tornando-se um indivíduo capaz de autodirigir e de autorregular seu processo de construção de conhecimento.

A proposta do curso de Pedagogia EaD da UNITINS é trabalhar o desenvolvimento da autonomia intelectual, conceitual e atitudinal do aluno. Espera-

se que, por meio da metodologia a distância, o estudante adquira iniciativa para inserir, criticar, refletir e propor alternativas para os problemas educacionais e sociais da comunidade na qual estão inseridos.

Este novo perfil profissional focalizado pela Fundação Universidade do Tocantins objetiva auxiliar a escola a diminuir a distância entre a ciência e as culturas dos ambientes societários dos alunos, e com o compromisso de possibilitar sinalizações para que estes se tornem sujeitos críticos e atuantes, na transformação da realidade. (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO, 2006, p. 7).

Para atingir esse perfil de formação, é de fundamental importância que o aluno se aproprie dos recursos e dos processos que circundavam na EaD. A investigação permitiu constatar que esse perfil desejado ainda precisa do desenvolvimento de vários princípios pedagógicos para se concretizar. Segundo a tutora presencial Ivana, *“há falta de interesse dos alunos em participar da elaboração dos relatórios de pesquisa. Percebe-se que os alunos não têm tempo para ler, pesquisar e discutir a problemática”*. Um dos alunos relata que *“a falta de compromisso por parte de alguns acadêmicos para com o Estágio, atrapalha os demais que levam a sério”*. A professora Flávia narra que *“os alunos não sabem mobilizar os conhecimentos teóricos na prática, falta também uma pessoa na ponta para orientar e dar suporte a ele”*.

São diferentes entraves que ainda estão presentes na modalidade a distância e que precisam ser superados. Moore e Kearsley (2008, p. 190-192) afirmam que

Os alunos frequentemente não compreendem que precisam assumir uma grande responsabilidade por seu aprendizado em um curso de Educação a Distância e não esperar que o instrutor ou o orientador os conduza. [...] alunos com poucas aptidões para o estudo, o gerenciamento do tempo ou de comunicação geralmente terão dificuldade com a Educação a Distância. [...] o aluno que teve muito sucesso nas aulas presenciais com um mínimo de esforço, recebe um choque ao descobrir que as mesmas técnicas para furtar-se ao estudo não darão certo na Educação a Distância, na qual não existe como se esconder no fundo de uma sala de aula.

Nessa perspectiva, os alunos precisam desenvolver um perfil que contemple o que está descrito no PPC da UNITINS, perpassando pela coparticipação do coordenador do curso, dos professores e dos tutores.

O Projeto Pedagógico do curso prevê em sua estrutura curricular, para cada disciplina, uma porcentagem de autoestudo e de mediação televisiva e digital para possibilitar ao estudante participar das aulas, interagir no portal e estudar sozinho, o que exige dele autodirigir-se e autorregular-se, ou seja, ele precisa ter disciplina e determinação para que a aprendizagem se concretize.

Na ótica de alguns professores, os alunos fizeram a educação básica no ensino presencial sob a tutela de alguém que conduzia todo o processo ensino e aprendizagem, criaram certa dependência de outrem. Habitado à proteção, eles se sentem perdidos, sem a disciplina necessária, não conseguem administrar bem o seu tempo e se perdem no processo. O professor Ricardo afirma que

[...] os alunos, não posso generalizar, mas sinto que eles vão à escola-campo, e não fazem a intervenção necessária, não têm condições ou coragem de discutir com os professores lá na escola, eles vão, observam e agem tal qual está sendo. Isso é preocupante porque a gente está falando de Estágio e ele tem um papel fundamental na formação do aluno.

Em relação a isso, Moore e Kearsley (2008, p. 245) asseveram que

O conceito de *autonomia do aluno* significa que os alunos têm *capacidades diferentes* para tomar decisões a respeito do seu próprio aprendizado. [...] não significa afirmar que todos os alunos são totalmente autônomos ou estão prontos para serem autônomos ou que todos os programas e alunos devessem tratá-los como tais. [...] a autonomia do aluno é um conceito relativo.

Possivelmente, associado à falta de autonomia, o aluno esteja encontrando dificuldades para se organizar e ter bons hábitos de estudo, o que acaba comprometendo a boa qualidade do processo de formação profissional. A professora Flávia assinala que: *“Eu acho que futuramente você vai encontrar esses profissionais dando aulas para seus filhos, e você não sabe como é a formação desses profissionais, eles estão preparados para estar na sala de aula? E eles são reflexos da sua formação”*.

A falta de hábito de estudo compromete a formação do professor. Por outro lado, esse aluno é uma vítima do processo porque ele não foi preparado ao longo de sua escolaridade para desenvolver bons hábitos de estudo, autonomia e, conseqüentemente, o preparo para fazer um curso a distância. Além disso, em

virtude da acelerada expansão da modalidade a distância, a instituição não capacitou devidamente seus tutores para orientarem o processo de aprendizagem do aluno. Segundo a responsável pelo Estágio, integrante da equipe pedagógica da universidade e a responsável pela orientação dos tutores, a professora Helen lembra:

Nós tivemos muitos tutores bons, no início dos cursos, principalmente quando o curso estava só no Tocantins (eles acompanhavam bem cada aluno). O Estágio era acompanhado e avaliado de perto pelo tutor. Mas, com a Pedagogia - EaD que abraçou todo o Brasil, o acadêmico pode realmente ter ficado prejudicado porque não tivemos como acompanhar de perto os tutores e hoje praticamente não há quase tutor e sim assistente de sala.

Além de o tutor não ser capacitado para exercer o seu papel, outro obstáculo que pode ser identificado que é a falta de formação do próprio tutor, conforme afirma em entrevista a professora Helen:

Como é que alguém vai explicar o Estágio se ele é não é da área? Estamos preparando uma capacitação para os tutores, que é uma das exigências do MEC, nós só estamos esperando a definição dos papéis pra que a gente possa já iniciar essa capacitação. Como é a distância, vamos fazer via teleaula. Vai ficar disponibilizada no Youtube para o tutor ler os textos que, em caso de dúvida, vamos esclarecê-las através da interatividade no AVA, por meio de um sistema de interação permanente com os tutores. Mas... para esse curso de Pedagogia não vai funcionar, porque já estamos no último período.

Em relação à necessidade de capacitar os tutores, Argüis (2002, p. 37) afirma que

Dispor de estratégias e de certos conhecimentos, seguramente melhora a ação tutorial; portanto, a formação e a atualização de conhecimentos facilitam essa tarefa. Mas a preocupação indispensável é a vontade. Estar disposto a assumir tal tarefa é o primeiro passo; pode-se fazer melhor ou pior, mas, em geral, as más tutorias associam-se a professores que não querem ser tutores. Eu equipararia a preparação necessária para ser tutor à preparação para exercer a docência. Se uma pessoa não pode exercer a tutoria, tampouco poderia ser professor.

O conhecimento é imprescindível para todos os atores envolvidos no processo educativo, é fruto não apenas do ensino em si mesmo, mas, sobretudo, das relações dialógicas e afetivas subjacentes. Tal afirmação coloca em questão a

velha discussão de que a tecnologia supriria o papel do professor no processo educacional. O computador não produz intersubjetividade e, por conseguinte, não constrói o conhecimento. São os indivíduos, utilizando-se das tecnologias como ferramentas que (re)significam sua realidade nas interações sociais. De nada adianta, por exemplo, ter um ambiente virtual de aprendizagem rico de ferramentas interativas se os alunos não tiverem acesso aos suportes tecnológicos.

A ideia central de utilizar recursos telemáticos é possibilitar a interatividade rápida e permanente com os alunos, sem que se desloquem fisicamente do seu ponto de conexão. O curso tem como proposta utilizar a tecnologia para possibilitar o trabalho cooperativo entre alunos e professores, aproximando-os, mesmo que pertençam a outras localidades. Para o alcance desse objetivo, o desafio é ainda maior como nos apresentava o Projeto Pedagógico do curso, pois outra realidade continua a persistir: os alunos têm contato com o ciberespaço e com os *web-tutores* nos polos e centros associados à instituição, que são locais onde estão instaladas as telessalas. Nesses locais, que estão sob a responsabilidade da Eadcon, o aluno assiste às teleaulas e tem acesso ao portal para promover a interatividade. Mas grande parte ainda não possui em suas residências computadores domésticos. Esse contexto foi identificado nos questionários quando foram solicitadas sugestões em relação ao Estágio do curso de Pedagogia. Uma aluna sugeriu

[...] fazer um convênio com as prefeituras e organizar salas com internet nos polos onde os alunos possam estudar um ao lado do outro, ou pelo menos possam consultá-los uma vez por semana. Na minha cidade é muito caro a internet, e ainda tem pouco. E vocês falam como se todos os alunos fossem ricos e tivessem computadores em casa.

Podemos constatar que uma das fragilidades da EaD é não conhecer de perto as reais condições materiais e de aprendizagem dos alunos, tratando-os em condição de igualdade. O fato de os professores não conhecerem de perto a realidade dos alunos e não receberem um *feedback* por parte dos polos sobre as reais condições dos acadêmicos pode incorrer na desconsideração das várias diferenças regionais, sociais, cognitivas, condições de acesso aos meios tecnológicos, entre outros, e comprometer as relações docente-discente, tornando-os cada vez mais distantes.

Belloni (2001, p. 5) destaca que as relações entre professor e alunos na EaD são diferentes das que acontecem no ensino convencional, pois

Elas são controladas por regras técnicas mais do que por normas sociais; são baseadas em pouco ou nenhum conhecimento das necessidades do aprendente: são construídas a partir de orientações e diretivas e não no contato pessoal; e buscam atingir os objetivos pela eficiência e não pela interação pessoal.

Refletindo sobre o que diz a autora, ao longo desta pesquisa, identifiquei que, entre os alunos interlocutores, existem aqueles que também consideram a EaD algo técnico e frio, que amplia a distância entre o professor e os alunos, chegando a questionar a qualidade da aprendizagem decorrente dessa modalidade. Em contrapartida, outros a enxergam de forma a promover a interação entre professor e alunos, ou seja, como um tipo de sistema de ensino e aprendizagem que, decididamente, encurta distâncias.

Outros autores, a exemplo de Holmberg (1987), veem a EaD como autocrática, que pressupõe tarefas no “que fazer” e “o que pensar” e priva o senso crítico. Já Silva (2003) considera que a educação *on-line* não é uma evolução da EaD feita à base de mídia de massa (impresso, rádio ou TV). Ela emerge como um fenômeno da cibercultura, portanto em outro paradigma comunicacional. A educação *on-line* representa um desafio para alunos e professores, pois exige do sujeito uma formação diferenciada: aqueles que antes usavam a caneta ou o controle remoto da TV, agora terão de aprender com o *mouse*. O ensino *on-line* exige do professor um redimensionamento de sua prática docente para adequar-se ao novo ambiente comunicacional e ao novo espaço de sociabilidade, organização, informação e conhecimento próprios da cibercultura.

Lévy (1994) assevera que a escola é uma instituição em que há séculos a relação educativa se baseia no falar-ditar do mestre, não é fácil para o professor superar o modelo de sala de aula no qual ele aprendeu a raciocinar na transmissão linear, separando emissão e recepção. Não será fácil substituir o agir transmissivo pelo agir interativo recomendado pelos teóricos da educação. O professor sente-se inseguro ao ter de abandonar a posição de “dono do saber” e assumir a posição de coautor, junto ao seu aluno e não mais de autor soberano do conhecimento. O

professor que tem uma prática pedagógica presencial, fundamentada em teóricos que analisam a docência, pode estabelecer um diálogo entre sua prática docente na educação presencial e os desafios da educação *on-line*. Santos, Passos e Amaral (2005, p. 87) esclarecem os benefícios desse diálogo:

Sabemos que presencialidade e virtualidade não são categorias excludentes, muito pelo contrário. A educação presencial beneficia-se, cada vez mais, com o uso de recursos típicos da educação *on-line*. Esta, por sua vez, pode ser complementada com a especificidade, o calor humano e a riqueza das interações dos encontros presenciais.

Conforme já foi dito, o projeto EaD da UNITINS não prevê encontros presenciais associados aos encontros virtuais, o que certamente enriqueceria o processo ensino e aprendizagem e minimizaria dificuldades, como: dúvidas relacionadas ao conteúdo das teleaulas, orientações sobre a operacionalização do Estágio, além de estreitar as relações interpessoais entre professores e alunos.

A impossibilidade de espaços virtuais que promovam problematizações pode gerar a figura de docentes mais informadores do que propriamente incitadores do conhecimento. Lévy (1994) refere-se ao professor no atual contexto social usando duas expressões: arquiteto cognitivo e engenheiro do conhecimento. Para ele, o contexto de ciberespaço, o professor deve ser um profissional responsável por criar condições para a construção do saber. Silva (2003, p. 153) reforça que “o docente, ao superar o paradigma da transmissão, torna-se um formulador de problemas, provocador de situações, arquiteto de percursos, mobilizador da experiência e do conhecimento”. Ele acrescenta ainda que o papel do professor é o de criar as possibilidades, a ambiência, o contexto dialógico, de colaboração e de, principalmente, interatividade.

O ensino *on-line* exige, portanto, uma metodologia de ensino específica e uma postura docente diferente da educação presencial, em virtude da introdução de uma nova noção de tempo e espaço, de convergência de mídias, o que requer uma pedagogia apropriada aos ambientes colaborativos virtuais. Os professores e os alunos assumem novas funções. Os professores adotam atitude de encorajamento aos estudantes, contribuem de forma mais ativa e crítica e possibilitam ao aluno ter maior autonomia no seu processo educativo. A coordenadora do curso investigado

sintetiza o conhecimento em uma perspectiva metodológica. Afirmou em entrevista que *“o diferencial é metodológico, um trabalha com uma metodologia e o outro, com outra, com o mesmo objetivo”*.

Os fundamentos teóricos que subsidiam a educação e, em particular, a EaD de boa qualidade, ética, criativa e inovadora devem ter como substrato uma perspectiva colaborativa e dialógica do conhecimento, que busque romper definitivamente com a visão de conhecimento originária da filosofia cartesiana e perpetuada na psicologia cognitivista, além da superação dos modelos instrucionais e behavioristas, ainda predominantes na educação.

Para alcançar um dos objetivos do processo educativo – formar cidadãos autônomos, críticos e reflexivos –, é preciso repensar concepções pedagógicas associadas à figura do professor que, mesmo estando fisicamente distante do aluno, promove uma interação por meio das interfaces tecnológicas. É nessa interação professor-aluno que o ensino e a aprendizagem se concretizam. Conforme citado anteriormente, para Primo (2007, p. 71), “interagir não é algo que alguém faz sozinho, em um vácuo. [...] interação é um processo no qual o sujeito se engaja”.

O aluno torna-se autônomo à medida que dita os caminhos de seu próprio aprendizado, tomando a iniciativa do processo. Ele se sente mais livre e mais responsável pela ação educativa. Esse poder exige dele força de vontade e disciplina, uma vez que essa flexibilidade não faz parte de sua vida acadêmica. Oriundo da escola presencial tradicional apresenta um perfil de obediência, submissão e de objeto do processo ensino e aprendizagem. Como o aluno pode trazer para a EaD essa bagagem para desenvolver autonomia se sua história de vida escolar não favorece isso?

Como na educação presencial, na EaD, o aluno precisa ser o protagonista do e no processo educativo. Na EaD, ocorre maior flexibilidade nos tempos e nos espaços educativos e o maior envolvimento do aluno como sujeito autônomo de seu processo de aquisição de conhecimentos. Dessa feita, o professor ganha uma série de novas atribuições. Tem de ser, ao mesmo tempo, conhecedor do ambiente virtual, técnico, pesquisador e formador, deve ser um profissional em constante atualização, pois tem de transitar pelos diversos tipos de saberes para trabalhar com as inovações tecnológicas.

Em relação ao desenvolvimento dos cursos a distância, Toschi (2002) distingue cinco dimensões fundamentais, que exponho a seguir.

- *Dimensão pessoal*: questões individuais dos alunos, sua comunicabilidade com seus pares e orientadores do curso (relações interpessoais).
- *Dimensão técnica*: refere-se ao ambiente em que o curso se desenvolve e as ferramentas de comunicação por ele oferecidas.
- *Dimensão pedagógica*: os conteúdos selecionados e o material que dá suporte a eles ou os complementam.
- *Dimensão cultural e simbólica*: responsáveis pelos significados e pelas representações dos alunos na sociedade.
- *Dimensão institucional*: própria de quem oferece o curso.

É possível perceber que oferecer um curso na modalidade a distância é algo complexo que envolve dimensões bem articuladas para que de fato a aprendizagem se realize.

Para Belloni (2001), há três dimensões específicas para que o professor se mantenha atualizado.

- *Pedagógica*: domínio de conhecimentos relativos ao campo da pedagogia, ou seja, que contemplem a psicologia, as ciências cognitivas e humanas.
- *Tecnológica*: envolve desde a utilização adequada dos meios técnicos disponíveis até a produção de materiais pedagógicos que usam esses meios.
- *Didática*: diz respeito ao conhecimento do professor sobre sua disciplina específica e à constante atualização.

A mesma autora aponta que, no cenário da EaD, o que se vê ainda está longe do ideal. Estudos realizados anteriormente com alunos a distância evidenciam que muitos deles têm uma postura passiva no processo, memorizam o conteúdo e não interagem com o professor e com seus pares, o que os distancia do processo de construção e reconstrução de novos saberes de forma autônoma. Da mesma forma, isso vem sendo observado no curso investigado na UNITINS. Segundo alguns alunos interlocutores,

O fato de o Estágio ser feito em equipe, alguns colegas não participam do trabalho e recebe a mesma nota do relatório; acho isso é um absurdo!

[...] muitos colegas não prestam atenção na aula, não faz as atividades, nem o Estágio direito, não está nem aí, mas, como é em grupo eles acabam se beneficiando.

Moore e Kearsley (2008, p. 245) acreditam que

*[...] na teoria da Educação a Distância fosse necessária uma perspectiva de equilíbrio, que aceitasse as *idiossincrasias e a independência* dos alunos como um recurso valioso em vez de uma perturbação que desvia a atenção. Além dos cursos altamente estruturados em que alunos passivos eram treinados com ferramentas de instrução extremamente sofisticadas, que incluísse relacionamentos de maior colaboração entre professores e alunos, permitindo que muitos alunos escolhessem seus próprios objetivos de aprendizado e conduzissem, construíssem e controlassem grande parte do processo de aprendizado, sendo que alguns professores e instituições de ensino incentivariam tal prática.*

Percebo que a passividade do aluno pode também ser decorrente da falta de preparo com relação às especificidades da EaD, como, por exemplo, o domínio das ferramentas tecnológicas, autodisciplina, hábitos de estudo, entre outros. Mesmo que a UNITINS buscasse trabalhar no sentido de desenvolver maior autonomia e conhecimento no aluno, seria difícil desenvolver habilidades que favorecessem o seu envolvimento e sua participação. A UNITINS poderia ter dado algumas pistas para minimizar essa cultura escolar que não incentiva a autonomia e a participação.

Segundo Pereira (2003), no Brasil, a EaD tende a ser mais perversa do que positiva em função das necessidades de que a aprendizagem precisa de formação com comportamentos e habilidades diferenciadas. Nesse sentido, o professor e o tutor têm papel fundamental no processo ensino e aprendizagem. É imprescindível que o professor estimule seus alunos de forma criativa, lúdica, incentivando-os para uma interação contínua entre os indivíduos envolvidos, a partir de recursos tecnológicos disponíveis, possibilitando a autonomia tão almejada nos cenários de EaD para a formação ao longo da vida.

A autonomia é um processo a ser desenvolvido a médio e longo prazo. A própria modalidade a distância exige do aprendente autodisciplina, autoestudo, que são decorrentes da autonomia, por se tratar, na maioria de pessoas adultas. Talvez essa seja uma situação contraditória, pois, entre os alunos pesquisados, a maioria encontra-se na faixa etária de 35 a 50 anos e, mesmo assim, a chamada

autodisciplina revelou-se uma dificuldade, o que nos faz refletir sobre as origens das dificuldades para além do aspecto disciplinar. É preciso que a EaD se dê conta de que as pessoas que optam por essa modalidade são alunos que trazem consigo ranços de uma escola presencial tradicional.

Nesse sentido, o perfil do aluno de EaD, que inclui presumidamente a maturidade e a motivação, nem sempre tem atingido as expectativas estabelecidas. Ao contrário, tem-se conhecimento de que o aluno se posiciona de forma passiva, resignado à forma de receber os ensinamentos/instruções do professor-*on-line* ou virtual, caracterizando uma imagem prévia do aluno, marcada pela solidão, pelo silêncio, pelo cansaço e pelo desestímulo, entre outros fatores.

Essa postura dos alunos provavelmente tem sua origem na maneira como foram formados e educados pela escola presencial clássica, assim como nos próprios hábitos familiares, religiosos, nos clubes de serviço, lazer, entre outros. Além do âmbito escolar, há de se pensar que a autonomia também é um aspecto que não foi devidamente trabalhado em outras instituições sociais que o aluno vive e convive. A cultura desse aluno é reflexo de uma matriz de sociedade em que a subserviência e a submissão eram o mais recomendado. Como esperar que esse aluno de EaD seja crítico, autônomo e participativo?

Analisando as características dos alunos participantes desta pesquisa, constatou-se que eles são frutos de uma educação baseada na tendência pedagógica tradicional: a maioria tem idade acima de 36 anos, são mulheres, casadas, donas de casa e professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, com mais de dez anos de tempo de serviço na escola. Esse delineamento do perfil denota que tais estudantes foram alunos da escola regular presencial, guiados e orientados por professores que traziam as atividades referentes às suas aulas planejadas e completas para serem executadas, portanto, recebiam quase tudo pronto. Assim, submetiam-se a uma condição de acatamento e subordinação, sem oportunidade de desenvolver a participação, a reflexão e a crítica e, conseqüentemente, a autonomia. Esse histórico de vida escolar reflete diretamente na dinâmica da modalidade a distância vivenciada atualmente por cada um deles.

Tais características, não muito animadoras, servem para refletirmos sobre o enfrentamento das reais dificuldades surgidas de novas demandas, não só

identificando as potencialidades, mas também os limites dos estudantes, bem como a eficácia das estratégias utilizadas, entendendo-as em sua essência.

Percebi que as dificuldades enfrentadas pelos estudantes de EaD poderiam ser amenizadas se eles tivessem na telessala um tutor preparado e capaz para atuar na EaD, que criasse indagações e questionamentos, que os motivasse, os orientasse em suas dificuldades e os acompanhasse durante o curso. O aluno tem a expectativa que o professor ou o tutor esclareça todas as suas dúvidas. No entanto o outro não tira as dúvidas, ele cria condições, propicia circunstâncias, para que o próprio aluno solucione as suas imprecisões. Isso ocorre tanto na modalidade presencial, quanto na modalidade a distância, pois é característico de um tipo padrão de aluno centrado em um modelo de educação e de escola que oferece tudo pronto e cria, assim, uma relação de dependência entre o aluno e o professor e ou o tutor.

Todos os alunos que participaram desta pesquisa apontaram como uma das sugestões para a melhoria do curso e do Estágio: *uma pessoa para ajudar no planejamento e nas atividades do Estágio, de preferência um pedagogo no polo para esclarecer as dúvidas em relação aos componentes curriculares e as disciplinas referentes ao Estágio*. Esse desejo dos alunos sinaliza a necessidade da presença de um tutor preparado para auxiliá-los e orientá-los, fundamentalmente, nas atividades do Estágio. A concretização desse anseio aproxima a modalidade a distância da modalidade presencial e reforça uma das peculiaridades dessa última modalidade.

Essa atribuição, de acordo com o PPC de Pedagogia, deveria ser da competência do tutor presencial que atua diretamente com os alunos nos Centros Associados - CAs e nos polos. No entanto os tutores são contratados pela Eadcon e alguns sem formação de nível superior para desempenharem o papel de assistente de sala, isto é, exercer a função de abrir e fechar a sala, controlar a frequência e aplicar as provas. Os tutores recebem pouco mais de meio salário mínimo, o que os desmotiva ainda mais para o exercício da função.

Aqueles que têm curso superior e são comprometidos com a educação esquecem o baixo salário e orientam os alunos nas atividades acadêmicas, especialmente aquelas referentes ao Estágio, como é o caso do trabalho relevante

realizado pela tutora presencial que participou desta pesquisa. Ela declara “*ofereço aos alunos oportunidades personalizadas de aprendizagem, colaborando para ajudar a sanar as suas dificuldades, motivando-os para que os alunos estagiários sintam-se estimulados e adquiram confiança e segurança em si mesmos*”.

Os professores que participaram da pesquisa revelaram que não tiveram em sua formação o preparo para atuar na EaD, tiveram de buscar cursos e materiais que compensassem o desconhecimento. A educação continuada tem sido o grande diferencial da possibilidade diversificada da EaD, a qual promove a complementaridade, a substituição ou mesmo o hibridismo do sistema convencional de formação, estabelecendo-se como *lócus* de desenvolvimento das potencialidades pedagógicas. A lógica é de que, quanto mais modificada e ampliada a sociedade, novas demandas ocorrerão e, conseqüentemente, precisará de novas qualificações e formação para o desenvolvimento e a manutenção econômica e social, isto é, uma verdadeira “explosão de aprendentes” (CARMO, 1997).

A EaD é atrativa para muitos, uma vez que pode significar a única chance de ingresso na educação superior. No entanto essa modalidade requer o domínio das ferramentas tecnológicas que, por sua vez, exige recursos materiais para adquiri-las, além da habilidade para a autodisciplina e o autoestudo. Nessa modalidade, existem problemas tanto quanto na educação convencional, porém eles se tornam mais visíveis, em virtude do contexto tecnológico que os abriga. Os problemas presentes na EaD não são diferentes do ensino presencial, porém, em virtude da abrangência, no caso do curso investigado, presente em todos os estados da federação, tais problemas tornaram-se mais latentes.

Desconhecendo os objetivos da EaD, os próprios alunos, como não foram devidamente preparados para a modalidade, optaram por ela, visualizando, inicialmente, apenas as vantagens como: aula uma vez por semana, comodidade de não precisar sair de sua cidade para frequentar a educação superior, o valor acessível da mensalidade, entre outros fatores. A EaD tem metodologia e lógica específicas e não se pode apenas transplantar procedimentos, recursos da modalidade presencial, sob pena de colocar em risco as reais possibilidades de uma efetiva Educação a Distância.

2.5 A DOCÊNCIA E A INTERATIVIDADE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Estudar as interações entre professor e alunos gerou a necessidade de instrumentos objetivos e eficientes de observação. Isso deu origem, em fins da década de 1950, aos “sistemas de categorias”, denominação genérica dada por alguns pesquisadores aos instrumentos de observação sistemática em aula. “Com a ajuda destes sistemas, são codificados os comportamentos verbais e não verbais do professor e dos alunos em uma série de categorias pré-estabelecidas” (COLL; SOLÉ, 1996, p. 283). Porém existem objeções ao sistema de categorias, a maior delas talvez seja a de que “sacrificam a possibilidade de captar a dinâmica real da sala de aula, no interesse de uma pretensa objetividade” (COLL; SOLÉ, 1996, p. 285).

O sistema de categorias não capta, de fato, a interação professor-aluno, pois não dá conta da evolução das relações entre eles no decorrer dos processos de ensino e aprendizagem, apesar de não poder desconsiderar sua contribuição para as pesquisas. Coll e Solé (1996, p. 286) destacam que,

[...] após algumas décadas, em que o estudo da interação professor/aluno está presidido pela preocupação de identificar as chaves da eficácia docente e pela exigência da objetividade na categorização do comportamento, o interesse é deslocado para o processo de interação e para os fatores de diferentes naturezas que nele convergem.

Historicamente, essa concepção representou um avanço, mas não atende às necessidades atuais de compreensão da interação professor-aluno. Para fazer uma análise desse processo tão relevante para a aprendizagem, atualmente, como defendem Holmberg e Lundberg (1997, p. 48), é preciso analisar o conceito sob a ótica de duas dimensões: “Uma relacionada com o ‘conteúdo em interação’ e outra com o ‘contexto em que acontece a interação com foco nos estudantes e outros atores e o desenvolvimento de relações no processo ensino e aprendizagem”.

Nesse sentido, faz-se necessário compreender que o contexto educacional foi fortemente impactado pelos avanços tecnológicos, ainda que nesse novo contexto permaneça a intencionalidade educativa. O contexto educacional ainda resiste a tais avanços e também à modalidade EaD. Os esforços de docentes e alunos devem convergir para a aquisição da aprendizagem, a fim de analisar com clareza o

processo interativo entre professores, alunos e tais fatores convergentes. Coll e Solé (1996, p. 286) focalizam o contexto e mencionam que

O conceito de interação educacional evoca situações nas quais os protagonistas atuam simultânea e reciprocamente, em um contexto determinado, em torno de uma tarefa ou de um conteúdo de aprendizagem, com o fim de alcançar alguns objetivos mais ou menos definidos. É caracterizado por componentes intencionais, contextuais e comunicativos, inerentes à interação educativa.

Interagir, portanto, é agir com o outro, com objetividade e intencionalidade. Para captar a abrangência dessa interação nos processos educacionais, é possível relacioná-la com a visão de Freire (1998), para quem a educação é mediada pela palavra. Por meio da palavra, professores e alunos interagem, trocam informações, analisam e constroem coletivamente conhecimentos.

O Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia da UNITINS aborda a questão da interação do ponto de vista institucional da seguinte forma:

Ao agregar uma base midiático-tecnológica a instituição se permitiu rever seu papel regional, abrindo-lhe mais possibilidades de interação-interatividade com as comunidades mais distantes, antes inacessíveis ou contando apenas com determinados dispositivos comunicacionais, sem fluxo educativo efetivo. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006, p. 10).

O curso de Pedagogia EaD levando em consideração as condições socioeconômicas da macrorregião tocantinense e demais regiões do país com perfil socioeconômico similar, adotou preferencialmente o uso de dispositivos multimídia (televisão, gravações digitais-numéricas, impressos, instâncias de interatividade *on-line* e *off-line*) para a efetivação de seu currículo, dando com isso uma multidirecionalidade ao processo ensino-aprendizagem. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006, p. 28)

A interação do ponto de vista do processo ensino e aprendizagem é abordada no PPP assim:

A aprendizagem pode “transpor a distância temporal ou espacial” fazendo recursos às tecnologias “unidirecionais” (um-a-um, um-em-muitos), como o livro, o telefone ou a tecnologia digital que é “multidirecional” (todos-todos), eliminando a distância ou construindo interações diferentes daquelas presenciais. Mas, muito mais do que recorrendo à mediação tecnológica, é a relação humana, o encontro com o(s) outro(s) que possibilita ambiência de aprendizagem. Aprendizagem e educação são processos “presenciais” - “presencialidade” pode significar também, “estar juntos virtualmente”, o espaço físico dando lugar ao ciberespaço ou à construção de “redes de aprendizagem”, nas quais professores e alunos aprendem juntos, interagem e cooperam entre si - exigem o encontro, a troca, a cooperação, que podem

ocorrer mesmo os sujeitos estando “a distância” (PROJETO PEDAGÓGICO, 2006, p. 34-35).

A UNITINS, quando iniciou a Educação a Distância, somente no estado do Tocantins, preocupada com a aprendizagem do aluno literalmente distante, criou o sistema *callfree* (0800) para promover a interatividade. Tive a oportunidade de participar desse processo como professora e quando esclarecíamos as dúvidas ou orientávamos os alunos por telefone, sentíamos que a distância era pequena.

Com a expansão do curso de Pedagogia - EaD para todo o país, por questões econômicas e pelo avanço tecnológico do advento de novas ferramentas, foi criado o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA, para promover a interatividade entre os alunos. No curso de Pedagogia investigado, todos os atores envolvidos no processo têm o compromisso de interagir com os alunos, no entanto essa é uma função precípua do tutor a distância (*web-tutor*). Esse tutor exerce suas funções na sede da UNITINS, junto com os professores e a coordenadora, ele responde pelas disciplinas do curso, especificamente pelo Estágio, no que tange às dúvidas dos alunos e dos tutores presenciais.

Em entrevista, a tutora a distância, professora Carla, relatou que

A parte principal da minha função é acompanhar a interatividade com os alunos, no portal, onde os alunos enviam perguntas frequentemente e eu estou sempre, esclarecendo as dúvidas e às vezes passo para os professores, se elas são relacionadas às teleaulas. [...] faço isso no trabalho e em casa, porque eles ficam muito ansiosos pelas respostas. [...] à medida que os semestres vão passando as dificuldades vão diminuindo, com exceção do Estágio, porque em cada semestre as atividades são diferentes. A participação no fórum é muito menor que a interatividade no portal.

O conhecimento de que a comunicação interativa é fundamental para a aprendizagem a distância não incentivou o uso de espaços interativos como o fórum para tirar dúvidas e ampliar informações entre os acadêmicos, o que nos leva a deduzir que essa seja uma das justificativas de reprovação e até evasão. Uma das dificuldades de interatividade, talvez a principal seja a falta de preparo para utilizar as ferramentas tecnológicas. Em entrevista, a tutora a distância revelou que:

As dificuldades são mais de ordem técnica. Nós temos acadêmicos que não sabem acessar o portal e tem gente que não sabe nem ligar o computador.

Parece que quando eles vão avançando nos semestres eles vão aprendendo, mas muitos dependem dos colegas e da tutora presencial, isto sem contar que em alguns locais não tem internet ou ela não funciona.

A Educação a Distância só atingirá seus objetivos se formar um profissional devidamente preparado, isto é, se alunos, professores, tutores exercerem suas funções específicas, planejarem e desenvolverem conjuntamente as atividades inerentes ao Estágio e ao curso, e, principalmente, quando houver a interação entre aluno-professor-tutor, aluno-aluno, aluno-conteúdo, o que nem sempre são situações previstas nos projetos dos cursos.

A interatividade também foi utilizada pelos alunos para dar ao professor o *feedback* de suas aulas. Em entrevista, o professor Ricardo destacou que

Após a aula, eu sempre lia o que os alunos escreviam no portal, se tinham dúvidas... O feedback acontecia de forma tímida na interatividade. Eu confesso que eu esperava que os alunos participassem mais. Eu particularmente recebia algumas referências sobre o meu trabalho, como elogios, mas nunca recebi uma crítica. A gente faz as aulas da melhor forma que pode, mas é importante a interatividade e o feedback.

A interação professor-aluno é de importância crucial em processos educativos em geral e, em particular, em EaD, inclusive para dar ao professor o retorno de suas aulas e não só para tirar as dúvidas com ele ou com o tutor. A interatividade via portal ocorreu, segundo a maioria dos professores interlocutores desta pesquisa, em um índice aquém do esperado. Esse fato advém de fatores como: limitações dos alunos em relação ao acesso e ao domínio das ferramentas tecnológicas, falta de interesse do aluno, e a sistemática do projeto no sentido de não prever processos interativos entre professores e alunos.

Os profissionais da educação são o diferencial no processo de mediação entre alunos e objetos de aprendizagem, por isso torna-se urgente e necessário explicitar o lugar dos aparatos tecnológicos, de forma individual ou integrada, a serviço do processo educativo e, aliado a isso, o papel humano nesse processo, ou seja, o uso das tecnologias como meios capazes de potencializar o processo comunicativo entre os sujeitos envolvidos.

Busquei apoio teórico em alguns autores para compreender melhor a interação e a interatividade no processo de comunicação a distância. Belloni (2001)

diz que interatividade e interação são termos sociológicos com significados diferentes, mas que se complementam. Segundo a autora, a interação é a ação recíproca entre sujeitos e pode ser mediatizada por diferentes meios. Quanto ao conceito de interatividade, a autora pontua a existência de duas formas de entendê-la, pois o conceito pode significar a potencialidade técnica oferecida por algum meio tecnológico, como jogos, CDs, e AVA; e, por outro lado, compreender a atividade humana de agir sobre a máquina, e a modificação que a máquina pode permitir ao usuário.

Segundo Santaella (2001, p. 160), hoje, coexistem pelo menos quatro tipos de comunicação interativa: “a comunicação face a face, a comunicação epistolar, a comunicação telefônica e a comunicação mediada pelo computador”. Os usos das ferramentas tecnológicas que promovem a comunicação e a interação, inegavelmente, auxiliam professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem a distância, criando novas possibilidades de ensino por meio da rede internet.

Concordo com Santaella, pois é possível constatar que hoje é tão grande a profusão de mídias e de sua participação na vida social e individual de “forma tão onipresente que acabam produzindo o efeito de um fetiche. É tão proeminente a presença das mídias que, frente a elas, tudo o mais parece se apagar” (SANTAELLA, 2001, p. 379). A mesma autora alerta para a necessidade de compreender que o primeiro veículo que aparece na mídia é o componente mais superficial, porém importante para o processo comunicativo, porque os veículos são meros canais, porém são fundamentais para esse estudo porque as tecnologias estariam sem sentido se não fossem as mensagens que neles se configuram. Santaella (2001, p. 380) acrescenta que

Consequentemente, o estudo de processos comunicacionais deve pressupor tanto as diferentes linguagens e sistemas sígnicos que se configuram dentro dos veículos em consonância com o potencial e limites de cada veículo, quanto deve pressupor também as misturas entre as linguagens que se realizam nos veículos híbridos de que a televisão e muito mais a hipermídia são exemplares.

O processo comunicacional mediatizado é extremamente relevante para a compreensão da interatividade aluno-professor no sistema EaD. Assim, os termos

interação e interatividade têm sido usados, em muitas situações, como sinônimos. Uma possível distinção entre os dois termos é feita por Fainholic (1999, p.57), para quem

[...] a noción de interacción social sugiere la idea de reciprocidad.[...] Contiene el concepto de 'comunicación' de base, donde la idea de feedback creada por la cibernética – designa su proceso circular característico. [...] considera la ínter influencia entre sujetos donde lo saliente refiere a como las cogniciones y los sentimientos de unos son modificados por la presencia, ausencia o acción del otro e viceversa, de manera continua. La conducta de retorno es la que confiere la interacción. El hecho de que el sujeto se sienta percibido puede llevarlo a modificar su apariencia, su actitud, sus creencias, y ello transforma su percepción-cognición. Aquí se está frente al concepto de interacción social.

O conceito de interação social provém das ciências humanas e pressupõe o processo comunicativo circular, no qual o *feedback* é fundamental. Na interatividade, tampouco pode ser diferente, pois professor e alunos e alunos entre si também precisam estabelecer essa forma de comunicação. A autora continua fazendo a distinção, afirmando que o diferencial pode estar na ruptura da tradição de que a interação ocorre na presença face a face. Ao passo que a interatividade, aqui discutida, é aquela que pode manter-se além da presença física e que se estabelece a partir de um autêntico diálogo entre os interagentes, sejam eles professores ou alunos.

Conforme Fainholic (1999), isso é totalmente factível: a relação pode ser mantida e prosseguir a distância de forma recíproca e mediada pela interatividade. A relação pode ir além do presencial, que nem sempre é verificada. Atualmente, não se impõe uma presença real, pois ela pode ser virtual, ainda que síncrona, graças às TIC, por exemplo, por meio de videoconferências domésticas, o que pode despertar novos questionamentos.

Para Fainholic (1999), o termo interação seria mais adequado quando se fala de interação social, e o termo interatividade, como foi rebatizado nos meios digitais, assume uma conotação de mediação com intencionalidade pedagógica. A linguagem e o diálogo, sob esse aspecto, teriam a função de mediar a aprendizagem, ou seja, há uma explícita intencionalidade educativa.

Além da visão de Fainholic (1999) de que o termo interatividade significa a interação mediada que traz implícita a intencionalidade pedagógica, será importante

também a concepção defendida por Santaella (2001), para quem a questão da interatividade é uma questão de comunicação entre os interagentes. Adota-se ainda a posição de Alex Primo (2007, p. 37), para quem “estudar a interação humana é reconhecer os interagentes como seres vivos pensantes e criativos na relação”.

Articulando as conclusões dos autores citados (Fainholic, Santaella e Primo), posso afirmar que interatividade é a interação entre pessoas midiáticas pelas diversas mídias e acontece com a intenção explícita de mutuamente interferirem no processo de aprendizagem, elaborando, de forma compartilhada, conhecimentos sobre determinado objeto de estudo.

Nessa perspectiva, a docência em EaD perpassa pela interação e interatividade entre professor e alunos. Por meio da integração das mídias, o processo de ensino e aprendizagem de fato se concretiza. No caso da UNITINS, a interação e a interatividade, conforme prescrito no Projeto Político Pedagógico do curso (2006), deverão ocorrer em cada semestre: 41,67% de autoestudo, 31,67% de mediação televisiva e 26,66% de mediação digital. No entanto, conforme o exposto pelos interlocutores desta pesquisa, esse processo não ocorre com essa distribuição, fica, na realidade, com uma porcentagem aquém do previsto no projeto do curso.

2.6 A INTERAÇÃO DOS ATORES SOCIAIS NA EAD/UNITINS

A diretoria de graduação de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais da UNITINS conta com várias equipes que, sob as respectivas coordenações, desempenham as funções de planejamento, realização e suporte, de forma concomitante e interdependente.

Para oportunizar a integração entre as diferentes coordenações setoriais de apoio que, em cada instância, articula os trabalhos das respectivas equipes ao projeto geral, são necessárias ações coletivas. O grupo de profissionais da coordenação reúne-se regularmente sob o comando da diretoria de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais e, cotidianamente, coordenam as atividades

das equipes mediante as definições e as orientações coletivas, responsáveis pela convergência das ações de cada grupo.

A metodologia adotada pelo sistema de Educação a Distância da UNITINS está ancorada em três plataformas: material impresso, *web-tutoria* (tutores a distância) e teleaulas. Cada plataforma conta com uma equipe composta de profissionais de diferentes áreas para a interface com educação, comunicação e telecomunicação. A interface da educação conta com as coordenações de cada curso e respectivos docentes e *web-tutores* (tutores a distância), que são professores das diferentes áreas do conhecimento. Eles formam as equipes de cada componente curricular, constituída por três professores, com formação na área ou equivalente que lhe permita aderência aos conteúdos desenvolvidos. Dos três, um é designado para as funções de *web-tutor* e os outros dois para a função docente, com as atribuições expostas no quadro 3.

Quadro 3. Atribuições dos docentes e dos *web-tutores*

Docentes	Tutores a distância ou <i>web-tutores</i>
<p>São professores da Instituição de Ensino Superior - IES, lotados nas disciplinas dos respectivos cursos e devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estabelecer os fundamentos teóricos do projeto; • selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas; • identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes; • definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares; • elaborar o material didático para programas a distância; • realizar a gestão acadêmica do processo de ensino e aprendizagem em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes; • avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior a distância. 	<p>São professores das IES lotados nas disciplinas e nos respectivos cursos e devem ser capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • esclarecer dúvidas por meio de fóruns de discussão pela internet e em alguns casos pelo telefone; • participar em videoconferências, entre outros de acordo com o projeto pedagógico do curso; • promover espaços de construção coletiva do conhecimento; • selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos; • participar dos processos avaliativos de ensino e aprendizagem.

Fonte: Projeto Pedagógico dos cursos do sistema EaD/UNITINS (2006)

Conforme eu disse anteriormente, participaram desta pesquisa quatro professores da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado e um tutor a distância. De acordo com os documentos institucionais, os docentes e os tutores a

distância têm atribuições distintas como planejamento, realização das teleaulas, elaboração de avaliações e demais atividades em equipe. Os *web-tutores* devem assistir às teleaulas, acompanhar pelo AVA as dúvidas dos alunos e dar retorno imediato às perguntas deles, orientá-los sobre as atividades solicitadas pelos professores, por meio do portal, sempre que possível ou quando a circunstância exigir. O prazo máximo para o retorno docente é de 48 horas, conforme esclarece o manual do aluno, que compõe o material impresso. Embora os documentos prevejam as atribuições desses atores, a realidade não se mostrou dessa maneira. Os professores dividem as tarefas e trabalham de forma individualizada, em virtude da reduzida carga horária de trabalho – apenas dez horas – para cada disciplina e alguns pela própria dificuldade de compartilhar as atividades ou relacionar-se com seus pares. Os tutores nem sempre dão o retorno no tempo previsto, pelo volume de trabalho, por problemas técnicos em relação ao portal, ou por insegurança para responder às questões do AVA, em virtude da falta de tempo ou até de interesse em participar do planejamento com os professores, entre outros aspectos.

Para atingir os objetivos propostos pelo curso, toda temática da disciplina é planejada pelos dois professores com a participação do *web-tutor* da disciplina de Estágio, sob a orientação da coordenadora. Os professores recebem da coordenação o material impresso (apostilas), que contém, conforme o PPP do curso, a ementa, a carga horária, os conteúdos curriculares e a bibliografia básica e complementar. A partir disso, o planejamento é realizado em conjunto. É feito em cada semestre um plano de ensino da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, contendo: ementa, objetivos, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia. E outro plano detalhado, com a programação de cada aula ministrada no semestre, contendo o tema da aula, os objetivos específicos, a forma como será abordado na TV e como deverá ser apresentado no AVA.

Na modalidade presencial, os alunos recebem o plano de ensino impresso; na modalidade a distância, o plano de ensino fica disponível no AVA. O professor faz a apresentação da disciplina na primeira teleaula de cada semestre. Constatei que o plano de ensino foi executado pelos professores na teleaula e nas atividades virtuais no portal, conforme previsto. Os professores cumpriram rigorosamente o horário das

aulas, a assiduidade foi 100%. Se, por ventura, houver um imprevisto com algum deles, o outro professor estará sempre preparado para assumir as atividades.

De acordo com as falas dos professores, percebi que há um bom relacionamento entre eles, e o trabalho em equipe, que é uma forte característica da EaD, é prazeroso e eficaz. Isso pode ser evidenciado nas palavras do professor Ricardo:

Um pressuposto para a EaD, pela experiência que eu tive é que não tem como não trabalhar em equipe. Outro aspecto curioso que eu percebi no desenvolvimento das nossas aulas que eu cuidava das discussões teóricas, dos aspectos teóricos das aulas, e a minha colega de equipe tratava mais dos aspectos da prática; embora a gente sempre trocasse figurinhas sobre a questão teórica, até por que ela tinha um pouquinho mais de experiência nas teleaulas do que eu e também grande experiência nas séries iniciais, o que para trabalhar com formação de professores é fundamental.

O compartilhamento das experiências com outras colegas de equipe fez com que se amenizassem as dificuldades encontradas pelo professor Ricardo no sentido de fazer a relação da teoria com a prática nas aulas de Estágio Curricular Supervisionado. O 'trocar figurinhas' reforçou a necessidade e a importância de trabalhar em equipe também na modalidade a distância.

Tanto os professores, quanto a coordenadora e as tutoras entrevistadas deram ênfase à necessidade de se trabalhar em equipe e a satisfação de fazê-lo, além do otimismo por todo o processo desenvolvido. No entanto alguns fatores, como as diferenças individuais dos alunos, a estrutura tecnológica deficiente em alguns polos, a falta de assiduidade dos alunos às aulas, foram destacados como comprometedores do processo de assimilação de informações e compreensão de conteúdos por parte de alguns alunos, quando tais informações chegam até eles por meio das teleaulas.

A UNITINS, por muitos anos, construiu sua história na Educação a Distância, com avanços e retrocessos. Alguns obstáculos foram superados, outros surgiram relacionados principalmente à gestão institucional e não foram administrados conforme necessário e tomaram dimensões que resultaram no descredenciamento da EaD UNITINS pelo MEC, conforme explicitarei anteriormente.

3 O CURSO DE PEDAGOGIA: O ANUNCIADO E O VIVENCIADO

A Pedagogia, por si só, inspira educação, ensino e aprendizagem. Todavia, mais do que isso, ao estabelecer relações entre a teoria e a prática, em variados contextos e de forma intencional, ela promove a educação.

Muitos estudiosos, como Silva (1999), Gadotti (1995), Brzezinski (1996), reafirmam o papel do curso de Pedagogia como o lugar de formação de professores de séries iniciais. Discutem também o papel da universidade nessa formação e dos institutos superiores que abrigariam essa formação, e a escola surge como o lugar por excelência onde essa formação ganharia continuidade e consistência.

Portanto, mesmo considerando que não haja uma unanimidade quanto ao local determinado à formação do professorado, é fundamental destacar que a luta pela formação é também espacial e política. Não se trata de uma luta para ver quem controla a formação de professores (as universidades, as escolas, os ministérios ou uma espécie de combinação deles), ou uma luta sobre quem ou onde exerce esse domínio (se nas escolas e ou em outros espaços), ou sobre as consequências que essas situações podem trazer para a prática da formação de professores. A discussão gira, com força, em torno da agência formadora responsável de fato por essa formação.

Mesmo tendo clara a existência dessa disputa, exponho minha posição de que a universidade é o *locus* mais apropriado para formar profissionais de educação com respaldo teórico, prático e social. O curso de Pedagogia, inserido no contexto da educação superior, sofre influência dos processos organizacionais, regimentais e

pedagógicos que a educação superior vem vivenciando até o momento. Para compreendermos o curso de Pedagogia em suas modalidades e contradições, precisamos conhecer mais de perto o que o curso tem anunciado e vivenciado, assim como seu objeto epistemológico.

3.1 BREVE HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

O debate sobre o curso de Pedagogia não é tão novo que sugira novidade e nem tão velho para ser esquecido. Sua instalação foi registrada durante o regime ditatorial de Getúlio Vargas, no ano de 1939, com o Decreto-Lei n. 1190/39, quando foi definido como lugar de formação de “técnicos em educação”. De acordo com Saviani (2008), desde que o curso foi proposto, a ele foi atribuído o *slogan* o “Estudo da forma de ensinar”. Ainda segundo o mesmo autor, a padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época que alinhava todas as licenciaturas no denominado “esquema 3+1”, isto é, com três anos, era oferecido ao aluno o diploma de bacharel em Pedagogia. Aqueles que cursassem mais um ano de estudos dedicados à Didática e à Prática de Ensino obtinham o diploma de licenciado. Conforme o autor, aos licenciados em Pedagogia também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário.

Com a queda da Ditadura Vargas e a retomada do processo democrático, alterou-se a Constituição brasileira e, conseqüentemente, a legislação do ensino do país. Nesse contexto, nasceu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4024/61, que trouxe, no seu bojo, a reformulação do curso de Pedagogia, por meio do Parecer n. 251/62, de autoria do professor Valnir Chagas.

A década de 1960 foi marcada pela instabilidade, demonstrada pela crise política, econômica e social. Ocorreu, em 31 de março de 1964, o Golpe Militar, que trouxe reflexos no sistema educacional brasileiro, reestruturando-o como instrumento de controle da sociedade civil. Germano (1993, p. 105) informa que

[...] a política educacional do regime militar vai se pautar ainda, do ponto de vista teórico, na economia da educação de cunho liberal, responsável pela

elaboração da chamada 'teoria do capital humano'. Nesse sentido, tenta estabelecer uma relação direta, imediata e mesmo de subordinação da educação à produção.

A política educacional procurava atender às necessidades do momento. Para isso, reformulou a educação no interior dos planos de governo e colocou o projeto educacional em consonância com o contexto do projeto econômico. De acordo com Cunha (1978) e Saviani (1992), a política econômica funcionava como plano diretor da política educacional. Todavia era a sociedade política, como instrumento da política econômica, que elaborava e fiscalizava o cumprimento da legislação educacional.

Com o objetivo central de adequar o sistema educacional à nova orientação político-econômica do país, ganhou força nesse período a Pedagogia tecnicista. Em 1968, foi promulgada a Lei da Reforma Universitária, Lei n. 5.540/68, que regulamentava o ensino superior e, em 1969, surgiu o Parecer n. 252/69, que instituía o curso de Pedagogia. No contexto histórico-social dessa legislação, evidencia-se a nova realidade econômica, que se iniciou a partir de meados da década de 1960, marcada pelo desenvolvimento industrial e automobilístico, que necessitava de mão de obra qualificada, o que exigiu uma adequação do sistema educacional a essa realidade.

A Lei da Reforma Universitária, Lei n. 5540/68, facultava à graduação em Pedagogia a oferta das habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, bem como outras necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho, para além do espaço da escola.

Visando atender às necessidades do mercado de trabalho, que exigia mão de obra qualificada e melhoria na produção e também o entusiasmo advindo da lógica fordista e taylorista que influenciava a educação, o Parecer n. 252/69 e a Resolução do CFE n. 2 foram publicados com a finalidade de regulamentar a preparação de profissionais da educação e assegurar a possibilidade de obtenção do título de especialista. A partir daí, houve a expansão da implantação de cursos pelo país e, conseqüentemente, a figura dos profissionais (supervisores, orientadores, inspetores e administradores escolares) fez-se presente em quase todo o sistema educacional brasileiro.

Conforme Rodrigues (1987), o principal objetivo da educação superior era formar trabalhadores capazes de produzir mais a um menor custo. Os problemas da educação são reduzidos a problemas meramente técnicos, cabendo aos especialistas em educação apresentarem a melhor maneira de solucioná-los, como os que de fato entendem de educação. Seu interesse imediato é formar indivíduos competentes para o mercado de trabalho, procurando transmitir informações precisas, objetivas e rápidas.

Segundo Pinto (2007), o MEC, em 1975, por meio da Indicação n. 67/75, propôs não mais formar para o magistério pedagógico de 2º grau, visto que se previa que o professor das séries iniciais do processo de escolarização seria formado em nível superior. Em relação aos especialistas não docentes, o que se prevê é serem formados por meio de “habilitações acrescentadas a cursos de licenciaturas”. Essa indicação ficou conhecida como aquela que extinguiu o curso de Pedagogia, pois não confirmava os dois principais objetivos do referido curso: formar pessoal docente para o magistério pedagógico e formar especialistas não-docentes para a escola de 1º e 2º graus.

Ainda de acordo com Pinto (2007), em 1976, surgiu outra indicação, a 70/76, que fixou as “habilitações fundamentais” do curso de Pedagogia como sendo Administração Escolar, Supervisão Educacional e Orientação Educacional, não fazia referência ao magistério pedagógico de 2º grau. A manutenção do ensino pedagógico em nível de 2º grau era considerada uma solução ‘transitória’, prevista somente em casos especiais. Essa indicação estabeleceu ainda que, para ingressar no curso de Pedagogia, o interessado deveria ter o curso Normal, o que, na época, gerou grande alarido. Em decorrência dessa nova exigência, questionava-se qual era o sentido de continuar formando especialistas em nível de graduação, em vez de optar pela pós-graduação. Outro fato que causou grande polêmica foi que, além do pré-requisito, diploma de licenciatura plena, a outra exigência era de ter experiência profissional no magistério, com duração igual ou superior a dois anos.

Diante de tantas questões polêmicas acerca do curso de Pedagogia, inúmeros foram os debates a respeito de sua reformulação, não só no âmbito legal, mas também por parte dos educadores que se mobilizaram em nível nacional, por

meio de grupos localizados, para discutir e propor reformulação dos cursos de formação de educadores.

Apesar de movimentos, discussões, propostas, conferências, manifestos, reivindicações, leis e decretos, oriundos dos debates ou dos impostos, a preocupação com a formação dos educadores só ganhou consistência na década de 1980, quando atentas às exigências do momento histórico da época, muitas universidades fizeram reformas curriculares de modo a formarem, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino de 1º grau. O centro das preocupações estava nos processos de ensinar, aprender e gerir escolas. “Desde a sua criação, a Faculdade de Educação vive uma ambiguidade que persegue toda a formação dos educadores” (GADOTI, 1980, p. 70).

Com o objetivo de aglutinar essas discussões, em 1980, foi criado o Comitê Pró-Reformulação do Curso de Pedagogia. Dados apresentados no Boletim da Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE), em 1988, da Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação (ANFOPE), em 1991, da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), em 1995, demonstraram uma política de revisão do curso de Pedagogia.

Diante desse contexto histórico, o curso de Pedagogia e a formação do pedagogo estavam sendo fortemente questionados em virtude do grande número de professores que se aglomerou para discutir questões pertinentes ao curso. Alguns queriam sua extinção, outros advogavam a sua permanência, outros lhe sugeriam uma nova roupagem e até alguns consideravam ser esse um problema irrelevante para a educação brasileira.

Como fruto dessas discussões, segundo Pinto (2007), surgiram basicamente três tendências. A primeira era apoiada pelas Associações de Supervisores, Orientadores e Administradores, que defendiam a estruturação do curso de Pedagogia, baseado nas habilitações. Para isso, usaram os seguintes argumentos:

- o trabalho pedagógico se torna mais rico quando diferentes profissionais, com enfoques diferentes, se articulam visando à apreensão de uma totalidade;
- é colocado em forma de indagação: será que, acabando com o especialista, não estaríamos ajudando o sistema a afastar aqueles que estão

incomodando, porque estão comprometidos com uma escola pública de qualidade?

A segunda tendência surgiu em São Paulo, no início da década de 1980, e foi posta em prática na Universidade Federal de Goiás. Essa tendência defendia a extinção das habilitações e dava ênfase à formação do pedagogo generalista.

E, finalmente, a terceira e última tendência foi defendida pela ANFOPE (2000), que propunha que o curso de Pedagogia deveria formar o professor da educação infantil, ensino fundamental e disciplinas pedagógicas do ensino médio. No que se refere às habilitações, não houve consenso se elas permaneceriam em nível de graduação ou pós-graduação.

Em um curto espaço de tempo, essas discussões avolumaram-se até atingir as demais licenciaturas e as escolas normais. Em 1982, foi instalado o Comitê Pró-Formação do Educador que, no ano seguinte, se transformou em Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador. Essas discussões ganharam corpo e envolveram cada vez mais um número maior de profissionais da educação nos diferentes eventos. Tais discussões giravam em torno não apenas das especialidades (supervisão, administração e orientação), mas, sobretudo, sobre a questão da formação do educador.

Em 1990, por ocasião do IV Encontro de Educadores, em Belo Horizonte, a Comissão transformou-se em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Esses encontros foram excelentes oportunidades para reflexão, debates, denúncias, críticas e propostas de solução para a melhoria da qualidade da formação de profissionais da educação em atendimento às reais necessidades da realidade educacional brasileira.

Diante desse cenário, as evidências mostram que o curso de Pedagogia estava passando por momentos de revisão substantiva e de crise no Brasil. Vários foram os motivos que provocaram essa situação, como: o questionamento do próprio papel exercido pela educação na sociedade, a problemática quanto à reformulação do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral, as políticas governamentais para a educação e a inadequação entre pedagogos e os demais profissionais absorvidos pelo mercado de trabalho.

A crise da educação está associada à crise social. A desordem geral da sociedade reflete-se no campo educacional. O debate sobre a reformulação do curso de Pedagogia remonta a diferentes décadas. Os argumentos repetem-se e quase se esgotam, mas o problema não é resolvido. A sociedade vivia uma situação de impasse, de um clima de insatisfação entre teóricos, professores e alunos e a consciência da necessidade urgente de se definir “novos rumos” para o curso de Pedagogia. Tal fato motivou esforços de mudanças, propostas aos anseios e às preocupações da sociedade e da comunidade escolar.

A abertura desse leque de discussões culminou um grande movimento para a elaboração das diretrizes do curso de Pedagogia, desencadeando

[...] amplo processo de discussão, em nível nacional, ouvindo as IES, suas coordenações de curso e as entidades da área – ANFOPE, FORUMDIR, ANPAE, ANPED, CEDES, Executiva Nacional dos Estudantes de Pedagogia. O resultado desse processo foi a elaboração do Documento das Diretrizes e seu encaminhamento ao CNE, em 1999 (ANFOPE, 2002, p. 1).

Em virtude desses movimentos, várias iniciativas para repensar o curso de Pedagogia foram realizadas. No entanto os esforços não corresponderam às expectativas da comunidade acadêmica e das entidades educacionais, conforme consta no documento enviado ao Conselho Nacional de Educação por ANPED, ANFOPE, CEDES, que visava à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, em 10 de setembro de 2004. No referido documento, consta que, entre maio de 1999 e junho de 2004,

[...] as várias iniciativas do MEC em relação à formação de professores e ao próprio Curso de Pedagogia – Portaria 133/01, Resoluções 01 e 02 que instituem Diretrizes para Formação de professores causou mais transtornos do que os encaminhamentos positivos para todos os cursos, em especial os cursos de Pedagogia, a tal ponto que hoje, a diversidade de estruturas exigirá provavelmente do poder público um acompanhamento cuidadoso e rigoroso e processos de avaliação da formação oferecida, de modo a preservar as iniciativas positivas e estabelecer metas para o aprimoramento da qualidade de outras (ANFOPE, 2004, p. 1).

Esses processos desencadearam ações e reações dos diversos segmentos da área educacional, como universidades, centros educacionais, faculdades

isoladas, ANPED, ANFOPE, CEDES etc., que visaram à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais e que

[...] acompanharam de perto este movimento e estiveram presentes, em todo este período, mobilizando-se através de encontros, reuniões, documentos, orientados sempre pelo princípio fundamental que desde a promulgação da LDB firmávamos junto ao MEC, SESu e CNE: as discussões das Diretrizes da Pedagogia se inserem na discussão das orientações políticas e Diretrizes da Formação de professores para a Educação Básica não podendo, portanto, ser aprovadas fora deste contexto. Esta formulação corresponde a uma expectativa histórica dos educadores de construir uma política nacional de formação e, em seu interior, um sistema articulado e integrado de formação dos profissionais da educação, contemplando todas as modalidades e níveis até a pós-graduação e a formação docente (ANFOPE, 2004, p. 1).

O curso de Pedagogia, tal como se apresentava historicamente, não satisfazia as exigências dos educadores e /ou dos trabalhadores da educação, em virtude de uma série de determinações econômicas, políticas e ideológicas. Os estudos cultivados também não eram consensuais a respeito da reformulação dos cursos de Pedagogia. Todavia, em relação à proposta da ANFOPE, que apresentava uma base comum nacional, com a possibilidade da organização de bases curriculares diferenciadas para as diversas licenciaturas, e tendo como fundamento a abordagem histórico-crítica, possibilitava o conhecimento da realidade brasileira em vários aspectos entrelaçados com a educação.

No caso específico do curso de Pedagogia, o objetivo básico seria a docência para o curso de magistério, para a educação infantil e de adultos. Quanto às habilitações, não havia consenso, o mais provável é que passassem a ser oferecidas em nível de pós-graduação, o que reforçaria que a docência passaria a ser a base do curso de Pedagogia. A função do especialista não foi extinta. Segundo o Parecer CNE/CP n. 5/2005, que regulamentou o artigo 64 da LDB – Lei n. 9394/96, a formação do especialista poderia ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para esse fim e abertos a todos os licenciados. Assim, esperava-se que os especialistas assumissem uma postura mais comprometida com esse processo de mudança.

As indagações quanto aos rumos do curso de Pedagogia centravam-se nos seguintes questionamentos: o que é a Pedagogia? O que é o pedagogo? Qual é a

base da identidade profissional do pedagogo? Qual é o seu campo de trabalho? As respostas a essas indagações não são simples e, nem de longe, unânimes:

[...] a docência é a base da formação de todos os profissionais da educação (FREITAS, 2005, p. 31)

[...] é essa especificidade que devemos garantir no curso de Pedagogia [...] (idem, ibidem. 28)

[...] esse princípio levou à redução da formação do pedagogo à docência, supressão em alguns lugares da formação de especialistas (ou do pedagogo não diretamente docente) ao esvaziamento da teoria pedagógica em virtude da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia [...] (PIMENTA; LIBÂNEO, 2006, p. 149)

O curso de Pedagogia destinar-se-á à formação de profissionais interessados em estudos do campo teórico-investigativo da educação e no exercício técnico-profissional como pedagogos no sistema de ensino, nas escolas e outras instituições educacionais, inclusive as não-escolares. (idem, ibidem).

Esses autores foram protagonistas de debates intensos acerca das inquiuições colocadas, cada um deles argumentou e defendeu seus pontos de vista em relação aos rumos do curso de Pedagogia. Freitas (2005) explicita a posição da ANFOPE que vê a docência como base da identidade dos profissionais da educação. Pimenta e Libâneo (2006) polemizam essa posição, argumentando que o campo teórico e epistemológico da Pedagogia não se limita à docência, ainda que a inclua.

Essa polêmica, cujas raízes não são recentes, tem alimentado as discussões em torno da formação de professores e do curso de Pedagogia, como campo do conhecimento e frequenta permanentemente o debate educacional brasileiro, mobilizando organizações de educadores, sejam elas científicas ou profissionais.

Nessa conjuntura, permeada por reivindicações a respeito do curso de Pedagogia, vários segmentos da educação se agregaram ao movimento de luta histórica no campo dos profissionais da educação, o MEC instituiu a Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006, que ampliou as resoluções anteriores, CNE/CP n. 01/05, CNE/CP n. 03/05, que normatizavam as Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia, como apresenta seu artigo a seguir.

Artigo 2º – As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na

modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

§ 1º. Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturas, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Assim, com a promulgação da Resolução CNE/CP n. 01, de 15 de maio de 2006, as reflexões continuaram, sobre outras ênfases, e se manteve a necessidade de refletir sobre as novas diretrizes do curso de Pedagogia e suas implicações nos processos organizacionais e pedagógicos dos cursos. Impôs-se o momento de ressignificação do curso, não somente de sua proposta, mas também de seus sujeitos, espaços, tempos, processos, contextos etc.

Nesse sentido, abriu-se espaço para que as instituições e os profissionais envolvidos no processo criassem momentos de estudo e reflexão sobre o cenário do curso de Pedagogia, enfim, que todos os envolvidos nesse processo pudessem voltar seus olhares e seus fazeres para os desafios propostos para a formação de professores do curso de Pedagogia que agora se apresenta. Saviani (2008, p. 223) salienta que

Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais enfatizar que o curso de graduação em pedagogia, nos anos 1990, foi se constituindo como principal lócus da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A formação dos profissionais da educação, no curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País.

O autor enfatiza ainda que grande parte dos cursos de Pedagogia, atualmente, tem como objetivo principal a formação de profissionais capazes de exercer a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Outro objetivo do curso de Pedagogia é a formação de profissionais para as disciplinas pedagógicas, assim como para a participação no planejamento, na gestão e na avaliação das instituições de ensino, sistemas educativos escolares e também na organização e no desenvolvimento de programas não-escolares.

Os movimentos sociais insistem em demonstrar que existe uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia precisam ser também formados para assegurar a educação, visando à inclusão plena dos segmentos da sociedade que foram historicamente excluídos dos direitos socioeconômicos e políticos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia ancoram-se na história do conhecimento em Pedagogia, na história da formação de profissionais e de pesquisadores para a área de Educação, incluindo as experiências da formação de professores indígenas. Aportam-se também no avanço do conhecimento na área da tecnologia, bem como nas demandas da democratização e nas exigências de qualidade do ensino nos diferentes segmentos da sociedade brasileira.

As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicar-se-ão à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na modalidade normal do ensino médio, na educação profissional, nos serviços de apoio escolar e em outras áreas que envolvem o conhecimento pedagógico. A formação deve associar-se à docência, à participação da gestão e à avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, à elaboração, à execução, ao acompanhamento de programas e às atividades educativas.

As instituições de ensino, ao organizarem seus respectivos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Pedagogia, deverão observar atentamente: os princípios constitucionais e legais, a diversidade sociocultural e regional do país, a pluralidade de ideias de concepções pedagógicas, a competência dos estabelecimentos de ensino e dos docentes para a gestão democrática, a organização federativa do Estado brasileiro.

Ao aplicar as Diretrizes Curriculares, as instituições de ensino deverão respeitar as diferentes concepções teóricas e metodológicas próprias da Pedagogia e aquelas originadas de áreas de conhecimento afins, que alicerçam a formação dos educadores, que se qualificarão para a docência da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Quanto à formação propriamente dita, segundo Leite (2006), convencionalmente desenvolvida no curso, embora se reconheça que a amplitude

das demandas do campo de atuação do pedagogo não permitiu imaginar um curso que contemple todas elas. Torna-se necessário que os cursos de Pedagogia proporcionem uma formação que se assente em uma sólida base geral que, cognitivamente, aproxime os profissionais das diversas áreas de atuação, abrindo-lhes a possibilidade de aprofundá-las à medida que o curso os desperte para o aprendizado. Assim, pode-se estabelecer uma conexão com o processo de construção da identidade profissional do pedagogo. A formação acadêmica, sobretudo a inicial, é um dos momentos de construção da identidade profissional. O autor reforça ainda que o diploma faz certificar a habilitação para o exercício da profissão e não estruturar o perfil do profissional.

Mediante a implantação das Diretrizes Curriculares, os cursos de graduação em Pedagogia deverão, desde o início, desafiar os acadêmicos a articularem os conhecimentos da área da educação com as práticas profissionais e de pesquisa, de forma que os estudantes participem do processo de elaboração e supervisão das ações. Essas práticas incluem tanto o exercício da docência quanto as diferentes funções do trabalho pedagógico exercido em escolas, bem como a participação no planejamento, na coordenação e na avaliação de práticas educativas nos espaços não-escolares e a realização de pesquisas que apoiem essas práticas. Nessa perspectiva, a formação inicial consolidará o exercício da profissão docente, desde que não abstraia a qualificação/formação continuada.

Ao se referir às Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia, Saviani (2008) enfatiza as dimensões do campo de atuação do licenciado em Pedagogia. O autor (2008, p. 225) salienta que

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Esse repertório deve-se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados.

Para que o graduando em Pedagogia tenha uma formação inicial consistente e atenda às exigências legais, é imprescindível que tenha conhecimento da escola

como uma organização complexa e a função social e formativa capaz de promover, com igualdade, educação para e na cidadania, ou seja, a escola não deve ser apenas uma preparação para a vida e sim a própria vida.

Ancorada nesses princípios, infere-se que a docência, seja nos processos formativos escolares, seja nos não-escolares, não poderá se confundir com a utilização de métodos e técnicas supostamente pedagógicos, desarticulados de realidades históricas específicas. É constituído na convergência de conhecimentos originados de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas e laborais.

3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA - EAD - UNITINS: O FIM DO COMEÇO OU O COMEÇO DO FIM?

Retomando o complexo mapa da educação superior no Brasil, depara-se com o curso de Pedagogia circundado de voltas e reviravoltas, intermediado pelos diversos vestígios dos processos organizacionais, regimentais e pedagógicos - produto dos contextos vivenciados até o momento.

No resgate histórico da situação do ensino superior no Tocantins, constata-se que as primeiras instituições de educação superior ofereciam cursos de Pedagogia. No início do estado, o número de pedagogos não atendia às necessidades educacionais daquele período. Os únicos cursos que eram oferecidos vinham de instituições privadas, fato que comprometia ainda mais o acesso daqueles que não dispunham de recursos financeiros para cursar uma faculdade.

O curso de Pedagogia na UNITINS iniciou-se no ano de 2004, em Regime Especial, telepresencial. Funcionava de forma intensiva, nos períodos de férias escolares, em convênio com a SEDUC, com o Projeto Alvorada e a Associação dos municípios do Bico do Papagaio - AMBIP, para todo o estado do Tocantins. O referido curso contava com um total de 149 telessalas no TO e formou um total de 4.408 professores. Depois a UNITINS expandiu-se para todos os estados da federação, inclusive para o Distrito Federal. Ofereceu também o curso de Complementação de Estudos em dois semestres para aqueles que cursaram o

Normal Superior e desejassem complementar os estudos, ampliando-os para a licenciatura em Pedagogia.

Desde que iniciou sua jornada acadêmica na modalidade de Educação a Distância, a UNITINS formou torno de 12 mil estudantes dos cursos Normal Superior e Pedagogia somente no estado do Tocantins, ou seja, no cenário educacional tocantinense 12 mil novos professores da Educação Básica foram formados em um período de sete anos. Em nível nacional, formou-se uma turma do curso Normal Superior com quatro mil estudantes, aproximadamente.

A UNITINS concebe o curso de licenciatura em Pedagogia com formação integral, articulada à inserção dos diferentes domínios e instâncias presentes no cotidiano do contexto social do aluno, abrangendo a docência, a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não-escolares. A pesquisa apontou que a efetivação do que é apregoado pelo curso de Pedagogia não ocorreu da forma como foi concebido pelos documentos institucionais. Há evidências de que o planejamento e a realização das atividades do Estágio não foram orientados nem acompanhados pelos professores, nem pelo tutor, pois, na maioria dos polos, há somente o assistente de sala. De acordo com os planos de ensino elaborados pelos professores, as disciplinas do curso foram planejadas de forma fragmentada e desarticulada umas das outras, além de não contemplarem conteúdos que abordassem temas fora do contexto escolar. Os alunos também não foram orientados para fazer o Estágio extraescolar.

Entre os diversos estados que trabalham com a formação a distância, o Tocantins estava entre o que mais oferecia vagas, por meio da UNITINS. O curso de Pedagogia era um dos cursos que tinha maior número de alunos. Esses dados podem ser indicadores de processos que se referem à massificação da formação.

A despeito das dificuldades enfrentadas, com 15 anos de vida, a UNITINS conquistou o reconhecimento social como a primeira instituição universitária no estado do Tocantins. No decorrer desses anos de existência do curso de Pedagogia no Tocantins, oferecido pelas diversas instituições (públicas, particulares e confessionais), na modalidade presencial e a distância, tem-se atualmente um grande número de pedagogos em todo o estado, constatado pelo número de

candidatos inscritos nos concursos públicos da Secretaria da Educação Municipal e Estadual. As IES mantêm seus cursos de Pedagogia com alunos, pois, segundo dados da SEDUC, ainda há no interior do estado professores atuando na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental sem licenciatura em Pedagogia.

O curso de Pedagogia, objeto desta pesquisa, teve início em 2006/1 e encerramento em 2009/1. A colação de grau dos 4.489 alunos foi realizada no dia 22 de outubro de 2009. Esse curso foi autorizado antes da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais, amparado pela Resolução n. 09/2005, de 31 de outubro de 2005, pelo Conselho Curador da instituição. Atualmente a UNITINS ministra dois cursos de Pedagogia a distância, abrangendo todo o país. Um deles está no quarto semestre e o outro no sexto, com um total de 6.498 alunos matriculados.

Esse número de alunos matriculados poderá ser alterado em virtude do descredenciamento da instituição pelo MEC para ministrar a Educação a Distância. Mesmo com o descredenciamento dos cursos na modalidade a distância, foi assegurado aos alunos a terminalidade dos seus respectivos cursos, conforme o Art. 2º da Portaria n. 44, de 18 de agosto de 2009. A instituição não poderá ofertar vestibular para cursos em EaD até que as condições do descredenciamento sejam solucionadas.

Os agenciamentos de negociação que dariam condições à UNITINS de executar o projeto de EaD, sem nenhum prejuízo acadêmico e técnico, não foram atendidos, o que levou à consumação do descredenciamento da Instituição, conforme publicado nas mídias impressas e televisivas e no Diário Oficial da União. Os fatores que levaram ao descredenciamento da instituição foram, entre outros: a falta do tutor nos polos e telessalas, infraestrutura física e tecnológica deficientes, sistema de avaliação inadequado.

A UNITINS está buscando meios legais para “viabilizar uma solução que não implique penalidades maiores para a Universidade nem prejuízo para a comunidade acadêmica, em especial os alunos, inclusive perante o CNE Conselho Nacional de Educação”⁵ e aos demais órgãos oficiais. Segue-se a Portaria n. 44 que descredenciou a EaD da UNITINS, publicada no DOU de 19 de agosto de 2009.

5

Disponível

em:

<<http://www3.UNITINS.br/academico/ComunicadoVisualizar.aspx?ide=ddd5289ba0d40e7e282fcb1e3ecd67ba>>. Acesso em: 22 ago. 2009.

PORTARIA Nº 44, DE 18 DE AGOSTO DE 2009

O Secretário de Educação a Distância, com fulcro na Lei nº 9.394/1996, usando da competência que lhe foi outorgada pelo Decreto no. 5.773/2006, alterado pelo Decreto nº 6.303/2007, tendo em vista os artigos 52 e 57 do Decreto nº 5.773/2006, a Portaria nº 33 de 21 de julho de 2009 e considerando - inclusive como motivação para o ato - a Nota Técnica nº 156/2009/CGS/DRESEAD/SEED/MEC e a instrução do processo administrativo nº 23000.015907/2008-34, resolve:

Art. 1o. - Descredenciar a Universidade do Tocantins, mantida pela Fundação Universidade do Tocantins, credenciada por meio da Portaria MEC nº 2.145/2004, de 16/07/2004, publicada no Diário Oficial da União de 20/07/2004, para a oferta de cursos superiores na modalidade de ensino a distância.

Art. 2o. - Reconhecer exclusivamente para expedição e registro de diplomas o Curso de Licenciatura em Pedagogia; o Curso de Licenciatura em Letras; o Curso de Licenciatura em Matemática; o Curso de Bacharelado em Administração; o Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis; o Curso de Bacharelado em Serviço Social; o Curso de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; o Curso de Tecnologia em Fundamentos Jurídicos; e o Curso Sequencial em Fundamentos e Práticas Judiciárias, realizados na modalidade de ensino a distância.

Art. 3º. - Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

CARLOS EDUARDO BIELSCHOWSKY

A UNITINS atualmente vive com esse dilema, busca solucionar conflitos que a limitam de continuar seu projeto de formar cidadãos por meio da modalidade a distância. Os cursos que estão em andamento continuarão até conclusão e os diplomas a serem emitidos serão validados, porém a Instituição não poderá ofertar novos cursos por meio de EaD até que se resolva essa situação.

3.3 O CURSO DE PEDAGOGIA - EAD DA UNITINS: SUAS VOLTAS E REVIRAVOLTAS

O curso de Pedagogia - EaD da UNITINS, objeto desta pesquisa, foi o primeiro curso de Pedagogia oferecido pela instituição na modalidade a distância para todo o país. O seu Projeto Pedagógico (2006, p. 10) expõe que,

Ao agregar uma base midiático-tecnológica a instituição se permitiu rever seu papel regional, abrindo-lhe mais possibilidades de interação-interatividade com as comunidades mais distantes, antes inacessíveis ou contando apenas com determinados dispositivos comunicacionais sem fluxo educativo efetivo.

A instituição se sentiu segura ao enfrentar o desafio de expansão do curso de Pedagogia para todo o Brasil pela necessidade de formar profissionais na área de educação e, assim, atender à LDB, Lei n. 9394/96. O Projeto Pedagógico (2006, p. 10-11) expressa

Entre os novos desafios da instituição, um deles foca-se na expansão do papel e da presença da UNITINS nas instâncias, dimensões, setores, espaços e tempos estruturantes voltados para o desenvolvimento social e econômico, tecnológico e multicultural local, regional e nacional. E almejando-se construir uma rede interdialogica com a sociedade nos campos da TECNOLOGIA, da CULTURA e da PROFISSIONALIZAÇÃO.

O curso de Pedagogia Habilitação em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oferecido pela UNITINS, tem como referência legal:

- Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, art. 205;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), arts. 3º, inciso VII, 9º, 13, 43, 61, 62, 64, 65 e 67;
- Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), especialmente em seu item IV, Magistério na Educação Básica, que define as diretrizes, os objetivos e metas, relativas à formação profissional inicial para docentes da Educação Básica;
- Parecer CNE/CP n. 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP n. 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea “c”, do Parecer CNE/CP n. 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;
- Parecer CNE/CP n. 28/2001 que dá nova redação ao Parecer CNE/CP n. 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP n. 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP n. 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior (PPP, 2006, p. 15-16).

Portanto, a UNITINS defende a formação de um *profissional da educação* para atuar como docente nos anos iniciais do ensino fundamental e na *supervisão educacional*, bem como na organização e na gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas e na produção e na difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em espaços escolares e não-escolares.

O curso de Pedagogia investigado, conforme eu disse anteriormente, habilita para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental e para a supervisão educacional. No entanto, nos dados coletados, em nenhum momento, foi mencionado qualquer comentário sobre a supervisão educacional por parte dos alunos, nem tampouco pelos professores e pela coordenadora. Isso me remeteu a pensar que, por um lado, as disciplinas específicas do curso relativas à supervisão educacional não foram relevantes para os interlocutores da pesquisa; por outro lado, fez-me refletir sobre a pouca importância que as escolas dão a esse profissional, além de causar certas dúvidas nos alunos, pois a terminologia utilizada difere de uma localidade para outra, ou seja, o termo mais usado em alguns locais para designar esse profissional é “coordenador pedagógico”, ou “suporte pedagógico”. Pela vivência e pelo contato que tenho com as escolas, pude observar que, em muitas delas, se contratou um profissional para responder praticamente sozinho pela parte pedagógica da escola. O que mais deixa o pedagogo indignado é constatar que, em boa parte do país, o coordenador/supervisor/suporte pedagógico de sua escola foi indicado por políticos ou não tem formação em Pedagogia, desvalorizando a classe ainda mais.

Para compreender o curso de Pedagogia - EaD, era de fundamental importância analisar as concepções, as diretrizes e os fundamentos que estão descritos em sua proposta de formação. Para isso, foi realizada uma análise do Projeto Pedagógico do curso com o intuito de compreender sua proposta do Estágio Curricular. O projeto pedagógico, segundo Veiga (2007, p.32), “não é uma fotografia do presente, mas uma imagem do futuro. Seu caráter utópico – o que ainda não existe – se estabelece em torno do que pode existir e de como deve ser encaminhado para que exista o que pode existir”. Portanto, era preciso compreender o que o curso de Pedagogia pretendia que houvesse em relação ao Estágio; assim, o projeto pedagógico do curso era o instrumento que oferecia os referenciais norteadores do curso e, de forma especial, o Estágio, objeto desta investigação.

Com a experiência de trabalhar com estagiários e perceber a resistência das instituições em apresentar o PPP, acreditei que, ao solicitar o documento da coordenação do curso de Pedagogia, comigo fosse diferente, porque trabalho na instituição há dez anos e sou conhecida da coordenadora. Contudo surpreendi-me

quando ela me disse que não tinha nenhuma cópia do projeto, que estava sendo revisto e que, talvez, eu conseguisse com a equipe pedagógica. Até então, não tinha me surpreendido o fato de os professores não estarem engajados no PPP, porque, como professora da instituição, conheço essa realidade, mas a minha admiração foi o fato de a coordenação não estar de posse do PPP e não me disponibilizá-lo.

Ao fazer o contato com a equipe pedagógica, a professora Helen, responsável pelo Estágio, disponibilizou-me uma cópia do referido projeto e alertou-me que, mesmo o curso estando no último período, o projeto ainda estava sofrendo reformulações.

Em entrevista com a coordenadora do curso, perguntei sobre o seu envolvimento no processo de construção do PPP. Ela se expressou de maneira genérica, não se sentindo muito à vontade para falar sobre as concepções que embasam o projeto: *“ajudei na elaboração e estou sempre envolvida no processo de elaboração e reelaboração do PPP”*. Continuando a conversa, perguntei se o PPP contou com a participação dos professores; ela respondeu com mais firmeza:

No ano passado, nós fizemos um trabalho longo a respeito de elaboração, de construção do projeto, ou melhor, da reconstrução dele... tinha as diretrizes e agora ele tá sendo construído. Ele não tá concluído, ele tá em construção, mas com a participação de alguns professores.

Isso denota maior interesse da coordenadora para as questões administrativas e operacionais do que para as questões que exigem um trabalho pautado em fundamentos teóricos. Esse fato parece associar-se à formação da coordenadora, que não é pedagoga. Embora ela tenha feito licenciatura em História, é sabido que esses cursos, mesmo vinculados à docência trazem, em sua proposta de formação, uma dicotomia entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos do curso. Essa divisão contribui para inibir os espaços dos saberes que embasam a docência, ou seja, “esses profissionais não têm se apropriado dos estudos sistemáticos sobre a educação realizados pela Pedagogia, a qual tem por objeto de estudo a educação enquanto prática social e que constrói a teoria pedagógica” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 65).

Indaguei aos quatro professores interlocutores desta pesquisa sobre a participação deles na elaboração do PPP. Para minha surpresa, apenas dois tiveram

uma pequena participação e os outros dois também foram professores desde o início do curso, especificamente da disciplina Estágio Curricular Supervisionado e só conheciam superficialmente a parte que aborda o Estágio. Isso se comprovou por meio da fala de cada um deles.

Com relação à participação dos professores no projeto pedagógico do curso, segundo a professora Flávia,

Na realidade, eu não tive participação no início do projeto, mas depois ele veio pra análise dos professores e pra reformulação pra que seja realmente credenciado que seja aprovado pelo MEC. Então nós, professores, trabalhamos exatamente também com as questões da matriz curricular, com as questões de habilidade e de competências do perfil do egresso. Mas isso tudo foi trabalhado junto com alguns professores, mais bem depois.

Quanto à visão, à concepção de educação e dos objetivos contidos no PPP, a professora Flávia demonstrou não ter muito conhecimento a respeito, atentando apenas para alguns fragmentos dele, como a matriz curricular e o perfil do egresso. Pareceu-me que o propósito de revê-lo, para aperfeiçoar o trabalho pedagógico, era menos importante que atender à exigência legal do Ministério da Educação. A professora Flávia é mestre em educação e sua dissertação foi sobre currículo. Ao falar sobre a matriz curricular, tratou-a como se fosse desvinculada do próprio currículo do curso. Isso me causou a impressão de que, apesar de sua formação acadêmica, suas posições indicaram controvérsias. Mesmo assim, ela se sentia autorizada a falar no assunto, acreditando que sua participação era imprescindível.

Ao discutir o PPP do curso, é pertinente propor uma matriz curricular que esteja centrada em uma formação docente de melhor qualidade para que seja formado um “novo” pedagogo e, sobretudo, que sejam garantidas as discussões, não só no âmbito educativo, mas com abrangência social, sendo essa uma questão urgente.

Gatti (2008, p. 75) salienta que

Há uma pressão crescente para que o currículo seja atualizado mediante a inclusão de saberes que permitam ao futuro docente compreender as repercussões do processo de globalização, as diferentes expressões da cultura e dos jovens em particular, a desigualdade social, as novas configurações familiares, a crise de valores, enfim as questões presentes nas sociedades atuais.

O professor João Carlos é doutorando em currículo, mas, como a professora Flávia, se preocupou em contribuir com a reestruturação do PPP mais para atender às exigências legais do MEC do que com a formação de um pedagogo qualificado para atuar no ensino fundamental. Além disso, não demonstrou claramente a diferença entre a EaD e a modalidade presencial, por ter pouca experiência na modalidade a distância. O professor João Carlos declarou:

Eu dei alguma contribuição no semestre passado quando tivemos que fazer uma reestruturação. Eu estou há pouco tempo na casa; quando cheguei já tava em andamento, mas eu li e contribui na questão do currículo que é a minha formação. Eu acho que ele está dentro do que pede a normativa do MEC e como eu fui coordenador de curso também, acho que ele não foge muito do presencial. O PPP tem algumas diretrizes específicas, mas consegue ver o esqueleto daquilo que o MEC coloca como necessário pra se formar um pedagogo. Pra modalidade EaD tava prometendo uma coisa que na realidade não tava conseguindo alcançar; acho que esses ajustes vêm sendo feitos ao longo do curso.

A fala dele me causou estranheza por trabalhar numa universidade que é essencialmente a distância, professor do último semestre da disciplina Estágio Curricular Supervisionado, elaboração do TCC, época em que os alunos constroem o artigo, que é o trabalho final do curso, necessariamente ele deveria conhecer o PPP e não só as especificidades da sua disciplina. É fundamental que todos tenham a clareza do pedagogo que se deseja formar, pois esse deve ser o princípio articulador em todas as disciplinas, o que contribuiria para um trabalho coletivo e significativo.

Quanto aos outros dois professores entrevistados, percebi claramente o total desconhecimento do Projeto do curso, o que contradiz com informações da coordenadora ao afirmar que todos participaram da reelaboração do projeto.

A professora Lara afirma com propriedade:

Não, não participei. A única coisa que eu conheço do projeto são as disciplinas, é a matriz curricular. Não são todas as disciplinas que eu conheço mais a estrutura dele sabe? Eu fiz uma leitura dele, assim superficial, não uma leitura bem detalhada. Desse curso que você tá falando, Pedagogia - EaD, o acesso que eu tive dele foi a proposta do Estágio e a matriz curricular e só.

E o professor Ricardo endossa a fala da professora Lara ao afirmar:

Não, não participei. Olha, eu vou te confessar, Beth, eu não tenho conhecimento do projeto assim com profundidade não, sabe? Digamos assim que eu tenha mais conhecimento da elaboração do plano de curso, da disciplina, do projeto em si mesmo eu não conheço.

A postura desses dois professores denota a ausência de envolvimento com o curso e uma visão parcial, por compreenderem que, conhecendo apenas fragmentos do projeto, especificamente o que diz respeito às suas disciplinas, contribuirão com a formação do pedagogo, expressa no próprio projeto. Se o Estágio é uma disciplina desenvolvida ao longo do curso, que deve associar a teoria com a prática para que a práxis ocorra, como pode um professor formador, principalmente responsável pelo Estágio conhecer apenas parte do PPP e suas disciplinas? O Estágio é um dos fios condutores do curso e articula-se às disciplinas de Pesquisa na Prática Pedagógica I, II e III, que dão continuidade às disciplinas de Estágio I, II, III e Atividades de TCC, com uma carga horária de 800 horas (Parecer CNE/CP n. 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena).

Observei que os interlocutores, apesar de serem mestres e doutores, apenas uma é mestranda, a titulação acadêmica não fez diferença no que se refere às teorias que embasam o PPP e ao conhecimento aprofundado dos processos e dos fundamentos que circundam o projeto pedagógico do curso de Pedagogia - EaD. Não se respaldam em conhecimento teórico-investigativo da Pedagogia, nos estudos da relação teoria-prática e da pesquisa específica voltada para os diversos campos de atuação do pedagogo. Nessa perspectiva, se não há uma compreensão aprofundada sobre o profissional que o curso de Pedagogia pretende formar, teremos um curso de Pedagogia cujo foco é difuso e não orientador.

Suas concepções estão pautadas em visões fragmentadas do currículo, de disciplinas específicas, de cumprimento de questões legais e técnicas e não na formação de um profissional da educação, em condições de atuar como pedagogo. Compete às instituições de ensino superior que trabalham com a Pedagogia, por meio da participação de todos os atores, principalmente, de seus professores,

elaborarem um projeto pedagógico voltado para a promoção da valorização e do desenvolvimento humano, intelectual e profissional que integram a formação do pedagogo. Por outro lado, cabe registrar que o alheamento docente em relação ao PPP do curso no qual atuam parece ser mais frequente do que se imagina, não sendo um caso isolado o da UNITINS. Quebrar a cultura da fragmentação e do individualismo parece ser uma necessidade que abarca boa parte das instituições de educação superior. Talvez por essa razão não tenha me surpreendido tanto com a visão dos professores sobre o PPP.

Ao entrevistar a professora Helen, quando abordei sobre o PPP, fiquei admirada quando ela calmamente disse:

Agora nós estamos trabalhando numa nova configuração do PPP que estamos chamando de PPC, Projeto Pedagógico de Curso. O Projeto Pedagógico de todos os cursos está sendo reformulado, inclusive da Pedagogia que você tá pesquisando. O Projeto Pedagógico do Curso está sendo revisto e essa revisão está sendo feita pela equipe pedagógica, em Palmas, que somos nós, os cinco professores da equipe e os coordenadores de curso também.

Ao analisar a fala da professora Helen, refleti mais uma vez sobre a atitude dos professores entrevistados. Se o projeto pedagógico estava sendo revisto pela equipe pedagógica da instituição e pelos coordenadores de curso, o possível “descaso” por parte deles, ao não se empenharem na participação do referido projeto, pode estar relacionado a uma pseudoparticipação, não validando a teoria da construção coletiva, da participação de todos. Na prática, foram pessoas indiretamente envolvidas e que pouco conhecem a realidade do curso que fizeram o arremate final e quiçá ignoraram a pequena participação desses professores. Se os professores tomaram conhecimento dessa realidade, o que é muito provável, pois tem sido uma prática da instituição, nem sempre envolver os professores nas questões e nas decisões pedagógicas. Certamente eles sentiram-se desmotivados e desvalorizados enquanto pedagogos e docentes da UNITINS.

A estrutura curricular⁶ do curso de Pedagogia - EaD foi elaborada por um pequeno grupo de profissionais da instituição, denominada “equipe pedagógica”,

⁶ A matriz curricular vigente do curso de Pedagogia - EaD da UNITINS está apresentada no anexo 1 deste trabalho.

eximindo a participação dos professores do curso. Segundo Sacristán (2000, p. 149), “[...] o docente parte de plataformas pré-elaboradas para poder realizar as complexas missões que lhes são atribuídas com grupos numerosos de alunos e em condições nem sempre favoráveis”. Embora seja uma prática bastante comum em muitas IES, é necessário refletirmos se tal prática não estaria corroborando para a precarização do trabalho docente e, conseqüentemente, afetando o nível da qualidade do ensino.

A construção do PPP pelos cursos e pela universidade concretiza a condição de autonomia pedagógica dada pela LDB que, em seu Art. 53, incisos I, II, III e IV, dá competência à universidade para fixar seus currículos, organizar seus programas, estabelecer os conteúdos programáticos de suas atividades e disciplinas, ainda que observadas diretrizes gerais pertinentes. Além da autonomia para planejar a graduação, a LDB aponta para um amplo entendimento da responsabilidade da universidade na formação do estudante. A restrita participação dos professores na construção e (re)construção do PPC deturpa a autonomia pedagógica estabelecida pela Lei 9394/96, além disso, evidencia a omissão pela não-participação no delineamento do tipo de cidadão que a universidade pretende formar. Isso mais uma vez sinaliza uma concepção fragmentada de currículo e evidencia um planejamento linear das disciplinas e do Estágio, comprometendo a formação do pedagogo descrito no próprio PPP.

Outro ponto que me chamou a atenção na fala da professora Helen, em relação à operacionalização do Estágio, foi sobre o convênio exigido pela universidade a ser celebrado com as instituições de ensino públicas e particulares para a realização do Estágio. Segundo a professora Helen, o convênio oficializa a concessão do Estágio pela escola-campo à UNITINS, respaldando legalmente o estagiário. Tal convênio é disponibilizado no portal da instituição. Ele deve ser impresso pelo coordenador do polo para que, em seguida, entre em contato com as escolas-campo, para a assinatura do documento. Quando as escolas-campo assinam, o coordenador deve enviar, via malote, à universidade para ser analisado pelo setor jurídico, que, depois de assinado pelo reitor, uma cópia é devolvida ao polo para ser arquivada.

Pela fala da professora Helen, nem sempre isso acontece conforme previsto. Às vezes isso é atribuído ao tutor ou ao assistente de sala e, muitas vezes, é o próprio aluno que toma as providências:

[...] no curso de Pedagogia, pra ser sincera, a gente não tem muitos problemas, porque, normalmente até os acadêmicos, eles mesmos buscam os campos de Estágio, eles mesmos estabelecem o convênio, então o aluno toma a iniciativa. Devido o nosso curso ser a distância e formar o aluno com mais autonomia, ele vai só e toma a iniciativa, porque a educação ela é mais aberta, nossa categoria é mais solidária a quem está chegando, né, em outros cursos a gente tem mais problema em estabelecer convênio, em aceitar os nossos acadêmicos.

Vejo como muito positiva a atitude de muitos acadêmicos ao demonstrarem o espírito de iniciativa e autonomia almejada pelo curso na formação de um profissional competente. Nesse sentido, percebo a falta de um profissional preparado para representar a universidade no 'outro lado', no presencial, próximo aos nossos acadêmicos, além do 'descaso' com eles. Somos profissionais da educação e temos de ter atitudes de referência com nossos alunos. Se cada um dos atores não assumir de fato e de direito a sua função no processo de 'engrenagem' do sistema, poderá comprometer a operacionalização do Estágio e, o que é pior, a formação do pedagogo.

A UNITINS entende, a partir da ANFOPE (2002), que docência é a base formacional do pedagogo, pois nela as intencionalidades possibilitam o acontecimento da práxis pedagógica, sem fragmentações, mas na totalidade do percurso curricular. Com isso, a interação entre ensino, pesquisa e extensão estão centradas na produção do conhecimento e na indissociabilidade teoria-prática, cujos *locus* privilegiado está focado na universidade.

A instituição, por acreditar que a base de formação é a docência, as evidências se explicitam pelo trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores por meio das teleaulas, das atividades realizadas pela interatividade no AVA e da relação teoria-prática por ocasião do Estágio realizado pelos alunos na escola-campo. As atividades tendem a ser planejadas de forma integrada, na expectativa de que a práxis ocorra. Pela especificidade da modalidade ser a distância e pelas atividades inerentes ao curso, não há indícios de que seja concretizada a interação

entre o ensino, a pesquisa e a extensão, havendo, portanto, a predominância do ensino.

Para isso, procura-se ter uma organização institucional e curricular por meio da prática pedagógica decorrente de uma base curricular nacional, articulada com os princípios voltados para a formação do profissional da educação sem se esquecer das especificidades tocantinenses e das demais regiões brasileiras, tendo em vista o nível de abrangência da EaD.

Cabe considerar a inseparabilidade entre a licenciatura e bacharelado, não pode haver também, na proposição de uma práxis pedagógica contemporânea, a separação entre docência e pesquisa. É imprescindível a presença de docentes titulados e com experiência na trilogia universitária, a não-compartimentação do ensino fundamental, bem como entre o conhecimento, o pensar e o agir.

O objetivo geral do curso de graduação em Pedagogia contido no Projeto Pedagógico da universidade é formar o licenciado como profissional da Educação para atuar como docente nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como na organização e na gestão de sistemas, unidades, projetos e experiências educativas, na produção e na difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional em contextos escolares e não-escolares.

O profissional a ser formado, seguindo o objetivo geral, enquanto consenso do Ministério da Educação e Associações Educacionais, deve ter também suas especificidades a partir da UNITINS. Exponho essas especificidades na sequência.

- Formar profissionais para atuarem como docentes nos anos iniciais do ensino fundamental e como supervisores educacionais com competência teórico-prática para articularem o compromisso político, científico, ético e profissional e compreenderem a educação em sua vinculação com o cidadão, em particular, e com a sociedade, em geral.
- Disponibilizar os fundamentos teóricos e metodológicos adequados ao desenvolvimento do conhecimento e coerentes com o processo de ensino e aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental.
- Disponibilizar os fundamentos teóricos e metodológicos adequados ao desenvolvimento da supervisão na educação básica, tanto em unidades escolares quanto em outros órgãos dos sistemas de ensino.

Essas especificidades propostas pela instituição, do ponto de vista legal, podem ser evidenciadas nas disciplinas que figuram na matriz curricular (PPP, 2006) e nos planos de ensino elaborados e desenvolvidos pelos professores. É a dinâmica das teleaulas, a comunicação oral do professor com o aluno, a interatividade no portal com os professores e o tutor a distância e o processo de aprendizagem dos alunos que poderão comprovar se os objetivos foram alcançados. Porém esse não é o foco central desta pesquisa.

Na entrevista, ao fazer referência ao *feedback* dado por alguns alunos, a tutora a distância falou sobre o alcance de um dos objetivos propostos pelo curso - disponibilizar os fundamentos teóricos e metodológicos adequados ao desenvolvimento do conhecimento e coerentes com o processo de ensino e aprendizagem dos anos iniciais do ensino fundamental. A tutora, ao se referir aos alunos, declarou que

Aqueles que têm força de vontade e gostam do que fazem têm um rendimento bom e nos dá um respaldo. Eu já recebi, na interatividade, acadêmicas agradecendo, sobre a qualidade do curso. O feedback é positivo e recebido através dos relatórios e da interatividade. Outro dia eu recebi um comentário de uma acadêmica no portal, que ela ganhou um prêmio por ter redigido a história de sua vida acadêmica, das dificuldades enfrentadas no interior na fazenda e já estava concluindo o curso de Pedagogia. Outra aluna escreveu no portal que mudou pra BH passou num concurso e tava assumindo uma turma de educação infantil na Secretaria Municipal de BH. Ela tava muito feliz, agradecendo aos nossos professores.

O mérito desses alunos sinaliza parte do cumprimento da função social da universidade. Nessa perspectiva, a instituição é responsável pela promoção do desenvolvimento do cidadão e mediadora da construção do seu conhecimento e sua aplicação na prática. Cabe, portanto, a ela definir o tipo de cidadão que deseja formar, de acordo com sua visão de sociedade e criar as condições necessárias para que o acadêmico seja inserido no mercado de trabalho e desempenhe suas funções de forma autônoma, consciente, crítica, participativa e inovadora.

Segundo os objetivos do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia, os profissionais da educação necessitam uma formação de boa qualidade que os capacite para:

1. Pensar a prática como instância formadora e formativa do seu fazer específico. 2. Compreender a prática pedagógica em interface com a prática social. 3. Dominar os conceitos técnicos instrumentalizadores da sua prática pedagógica. 4. Dominar os conteúdos disciplinares das áreas de conhecimento a serem trabalhados em sala de aula, bem como dominar técnicas e metodologias articuladas com o processo de ensino-aprendizagem. 5. Enfatizar o processo de ensino-aprendizagem na dimensão do ensinar a aprender e aprender a aprender. 5. Compreender a aprendizagem como processo. 6. Conhecer a criança, o jovem, o adulto, o portador de necessidades especiais e outras diferenças como cidadãos que requerem compreensão do seu Estágio de desenvolvimento, de seus limites e de suas potencialidades. 7. Estabelecer uma relação entre as diversas áreas do conhecimento, instigando os alunos a, também, perceberem essa dimensão. 8. Desenvolver a compreensão de que o trabalho escolar e educacional pressupõe a realização de atividades de forma coletiva por serem ações que requerem solidariedade, investigação, interdisciplinaridade, além da construção de saberes advindos da prática. 9. Participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola e/ou do Sistema de Ensino, sendo dele um dos membros responsáveis pela sua execução e avaliação. 10. Possibilitar o diálogo entre a escola, o sistema de ensino e os movimentos socioculturais da comunidade, integrando-se também às atividades organizativas de sua categoria profissional. 11. Respeitar a diversidade sociocultural. 12. Aglutinar saberes para fortalecer uma perspectiva humana na relação professor/ aluno (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2006, p. 17-18).

Ancorada nessa formação de qualidade, a UNITINS delineou o perfil do licenciado em Pedagogia. O curso de Pedagogia da UNITINS tem como proposta inserir-se no campo teórico-investigativo da educação, do ensino, da aprendizagem e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social. Nessa perspectiva, o professor e o supervisor educacional poderão exercer suas funções em vários locais, não apenas nas unidades escolares: gestor de sistemas educacionais; formulador de políticas públicas; assessoramento ou responsável direto pelo planejamento, pela coordenação, pela execução de programas e pelos projetos educacionais; gestor de escolas públicas e particulares; orientador de projetos e experiências não-escolares; elaborador e executor de projetos de capacitação e atualização de pessoal; profissional de seleção de recursos humanos; dirigente e assessor de organizações não-governamentais (ONGs) ligadas à área educacional e cultural e coordenador de planejamento e execução de projetos de pesquisa.

Nesse sentido, o ator social docente, o professor, poderá ser o agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola. Diante disso, o perfil do discente a ser

graduado em Pedagogia deverá ter uma consistente formação teórica e uma diversidade de conhecimentos e de práticas que se articulem ao longo do curso.

Esses agentes de (re)educação são os professores que também atuam como atores sociais que interagem diretamente com os acadêmicos, para que os objetivos do curso sejam cumpridos. Segundo as falas dos professores entrevistados, conforme relato anterior, 50% deles não conhece o Projeto Pedagógico do curso e sim fragmentos dele, relativos às disciplinas.

Segundo o manual do Estágio, mesmo já exercendo o magistério, o Estágio é obrigatório. De acordo com os dados coletados, oito alunos conhecem a proposta do curso e do Estágio, três conhecem apenas em parte e apenas um declarou não conhecer a proposta do Estágio referente ao curso. Isso nos leva a crer que esses poucos que desconhecem devem ter feito o Estágio no período noturno, na EJA, apenas para cumprir uma formalidade.

O curso investigado está amparado pelo Parecer CNE/CP 01, de 15 de maio de 2006, em seu artigo 11 que prescreve:

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

Na proposta de formação do curso, reconhece-se o profissional da Educação, não apenas na docência dos anos iniciais, mas também o educador em supervisão educacional como uma ênfase intencional para melhor atuar nos cenários educacionais. O projeto pedagógico busca ajustar-se ao previsto na Resolução CNE/CP 01/06.

O curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância compreende conteúdos, atividades e práticas que constituem a base para a formação do professor capaz de atender ao perfil descrito anteriormente. O campo de atuação do licenciado em Pedagogia formado pela UNITINS, na modalidade a distância, deve ser composto das seguintes dimensões:

- atuar na docência dos anos iniciais do ensino fundamental, assim como na área de serviços e apoio escolar, além de em outras áreas nas quais conhecimentos pedagógicos sejam previstos;
- atuar na gestão educacional, entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere: planejamento, administração, coordenação, acompanhamento, avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação. Essa atuação deve acontecer sem se olvidar da produção e da difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.

A partir dessas dimensões, o curso de Pedagogia - EaD aponta para o preparo de um profissional pedagogo para as múltiplas dimensões, as questões teóricas e metodológicas e as questões de fundamentos legais. Para tanto, o curso de Pedagogia assenta-se em intencionalidade política, epistemologia e pesquisa calcadas nos saberes pedagógicos e na práxis transformadora.

O campo de atuação do pedagogo proposto pela UNITINS é muito amplo e isso legalmente amplia as possibilidades de inserção no campo educacional e não-educacional, seja no âmbito da escola, seja fora dela. Avaliar se realmente os egressos estão devidamente preparados para atuar nesses espaços será tema de uma pesquisa futura.

Segundo o PPP da UNITINS (2006, p. 19-21), o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a:

- Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
- Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
- Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
- Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;

- Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais e afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
- Aplicar modos de ensinar diferentes linguagens, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano, particularmente de crianças;
- Relacionar as linguagens dos meios de comunicação aplicadas à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
- Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- Participar da gestão das instituições em que atuem enquanto estudantes e profissionais, contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- Participar da gestão das instituições em que atuem planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
- Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
- Estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Da mesma forma, o egresso deverá ter um pensar-refletir e práticas voltadas para o universo multicultural existente no Brasil, dada à particularidade das etnias e das comunidades afro-descendentes, na promoção do diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias da cultura de cada grupo étnico.

Para atender às amplas dimensões a que se propõe o curso, o graduado em Pedagogia, durante a trajetória acadêmica, necessita reunir várias capacidades resultantes de formação teórica consistente, aquisição e construção de

conhecimentos, práticas vivenciadas por meio do Estágio, na perspectiva da reflexão-ação-reflexão.

Mesmo a matriz curricular do curso não sinalizando disciplinas específicas que contemplem a formação do professor em espaços não-escolares, é possível criar espaços de reflexão e análise para a formação do cidadão. Mesmo havendo espaço, a pesquisa realizada apontou que elas não são utilizadas. Em nenhum plano de ensino, identifiquei objetivos, conteúdos, atividades e referências que contemplassem esses espaços. Como reflexo, as ementas das disciplinas, principalmente as específicas do Estágio, tratam dos processos educativos escolares e, em nenhum momento, os planos de ensino fazem referência aos espaços não-escolares e sim aos Estágios que foram todos realizados em estabelecimentos de ensino. Isso implica um repensar por parte de todos os envolvidos com o projeto do curso no sentido de incluir, no processo de formação dos acadêmicos, reflexões para a atuação em espaços não escolares.

3.4 ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Segundo o Projeto Político Pedagógico (2006), a UNITINS mantém-se atenta ao binômio “como ensinar, o que ensinar” e às exigências da sociedade contextualizada socioculturalmente. A concepção de currículo da instituição para esse curso centra-se:

- em um sistema articulado no qual se busque, além da transmissão de conteúdos, o desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e globais, de atitudes formativas, de análise crítica e de percepção geral da atuação do aluno como profissional e membro da sociedade;
- em conhecimentos, habilidades específicas do curso;
- em conhecimentos, habilidades específicas e atitudes formativas que extrapolam campos ou áreas específicas do saber;
- nas condições de se preservar conhecimentos, habilidades específicas e atitudes formativas de uma área profissional e, simultaneamente, possibilitar ao aluno o acesso a esse mesmo conjunto em outra área profissional (PPP, 2006, p. 26).

O curso de Pedagogia em EaD anuncia o desenvolvimento de competências, habilidades e atividades próprias para o exercício profissional da docência das séries iniciais do ensino fundamental e da supervisão educacional, acompanhando a linguagem do próprio MEC. A esse respeito, Rios (2002) analisa que a ideia de competência está associada a saberes, capacidades e habilidades, configurando-se como uma espécie de “perfil” do professor/profissional competente. O uso dessa linguagem estendeu-se para vários projetos de curso. Rios (2002, p. 87) alerta que

A referência ao bem comum, garantida pela presença da ética, e articulada aos elementos constitutivos da técnica e da política, conduz à definição de competência *como conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade*. E, se mencionamos um *conjunto*, referimo-nos à competência – e não as *competências* – dos indivíduos, dos profissionais. A competência guarda o sentido de *saber fazer bem o dever*. Na verdade, ela se refere sempre a um *fazer* que requer um conjunto de *saberes* e implica um posicionamento diante daquilo que se apresenta como desejável e necessário. É importante considerar-se o saber, o fazer e o dever como elementos historicamente situados, construídos pelos sujeitos em sua práxis.

Essas competências, se expressadas de forma articulada em ações profissionais, poderão influir de forma significativa na obtenção de resultados distintivos de qualidade. Para tanto, o curso de Pedagogia está organizado de forma que propicie aos professores em formação condições para o desenvolvimento das capacidades e das atitudes de interação e comunicação, da cooperação, da autonomia, da responsabilidade e das experiências vivenciadas multirreferencialmente. Neste texto, utilizo o termo “competência”. O uso dele justifica-se pela linguagem utilizada no projeto do curso em análise.

Currículo e conhecimento devem ser vistos como construções e produtos de relações sociais, particulares e históricas orientados em uma perspectiva crítica em que ação-reflexão-ação se coloquem como atitudes que possibilitem ultrapassar o conhecimento do senso comum.

Os documentos institucionais (PDI, PPC) apresentam quatro conceitos para servir não só de elo entre as diferentes áreas e os diferentes núcleos de conhecimento, mas também de fio condutor para a base multimetodológica do curso que está sendo oferecido em todo o território nacional. A seguir, explico tais conceitos.

Um primeiro conceito refere-se à *diversidade* necessária para que o aluno-professor/supervisor tenha clareza não só da diferença da natureza dos conhecimentos com os quais trabalha nos currículos das primeiras séries, mas também com a diversidade na abordagem que a eles se dá, em razão do enfoque teórico-metodológico escolhido. É importante o aluno compreender que as diferentes abordagens determinam posicionamentos políticos na ação educativa e que o conhecimento trabalhado nas escolas não é neutro. O conceito de diversidade é fundamental no curso, tendo em vista os desafios e os dilemas do multiculturalismo que existem diante das diversidades étnico-culturais do país.

O segundo conceito importante é o reconhecimento da *historicidade*. Espera-se que o professor-aluno/supervisor perceba que o conhecimento se desenvolve de forma processual e é construído em um determinado contexto histórico, social e cultural. Outro conceito é o estado de *construção* que transcorre por todas as áreas de conhecimento do curso, para que o professor-aluno/supervisor reforce sua compreensão de que os conhecimentos são históricos e culturais e as relações produzidas por eles não são lineares e homogêneas. O aluno-professor/supervisor deve ter o firme propósito de transformar-se em um profissional que não só reproduz, mas, principalmente, media e produz conhecimentos. O último conceito refere-se à vivência da *interação*, em que o sujeito é um ser ativo na construção do conhecimento, que transforma e é transformado. A realidade e o conhecimento produzido sobre ela é um processo de reflexão-ação, intervenção e transformação, da inter-relação sujeito e objeto.

Um profissional da educação, com capacidade de articular os mais diversos campos de saberes no intuito de processá-los como saberes escolares, pode fazer a mediação entre os saberes constituídos e a sua construção-reconstrução por meio do trabalho desenvolvido com os educandos. De acordo com Tardif (2002), esses saberes constituem um conjunto diverso e unificado em torno das práticas escolares e educacionais. Entre eles, destacam-se os saberes profissionais, das disciplinas, curriculares e acumulados pela experiência e multirreferencializados por outros saberes científicos, culturais, tecnológicos, comunicacionais, sociológicos, econômicos, estéticos e culturais.

Nessa abordagem epistemológica, a formação do docente é concebida como um processo contínuo, não se restringindo ao âmbito das instituições formadoras. Daí se reservam espaços à prática, dando-lhes a importância devida em uma dimensão integradora da teoria da não exclusão. Essa articulação pressupõe a formação de um docente investigador das práticas efetivadas no âmbito da escola e dos sistemas educacionais. O curso investigado, por meio de seus professores, procura desenvolver suas atividades de forma processual e contínua, no sentido de proporcionar aos alunos oportunidades de ampliar seus conhecimentos. A ampliação do conhecimento ocorre por meio de indicação de leituras de livros e textos complementares postados no AVA, sites, sugestão de vídeos e filmes, além das atividades práticas realizadas na escola-campo, conforme previsto nas disciplinas de Pesquisa na Prática Pedagógica I, II e III, além de estimulá-los à participação em eventos no contexto educacional.

O projeto acadêmico-curricular do curso de Pedagogia articula a relação teoria-prática e a produção do conhecimento na realidade da escola, no trabalho docente, nos processos de aprendizagem, respeitada a diversidade sociocultural no território nacional e a especificidade eleita pela instituição. Diante disso, o referido projeto sinaliza-se para diferentes núcleos de conteúdos.

- Conteúdos básicos são constituídos pelo contexto histórico e sociocultural. O estudo deles na educação básica abrange: a construção do pensamento pedagógico e seus contextos, conhecimentos didáticos em articulação com as metodologias, tecnologias da informação e da comunicação e suas linguagens específicas aplicadas ao ensino.
- Conteúdos de aprofundamento compreendem a construção da práxis pedagógica para a docência e as matrizes fomentadoras da supervisão pedagógica para/no contexto escolar.
- Tópicos especiais de estudo são voltados para as diferentes demandas sociais e regionais e enfoca, sobretudo, a coordenação pedagógica, destaque necessário para a aprendizagem de uma visão sistêmica da escola, dos processos e dos conteúdos pedagógicos e da sala de aula.

- Prática pedagógica em exercício se refere à vivência da prática profissional da docência e da supervisão pedagógica, com gradativa aquisição de conhecimentos teóricos e inserção nas áreas de atuação.

A estratégia curricular para o curso de Pedagogia na modalidade Educação a Distância pressupõe ênfase no autoaprendizado, no direcionamento da motivação para o desenvolvimento das competências e das habilidades para o estudo e a pesquisa de modo independente, inter e extraclasse; fortalece um aprendizado colaborativo, capaz de dinamizar a comunicação e a troca de informação entre os alunos no mesmo município e região e consolida a aprendizagem mediante atividades individuais (autoestudo) ou em grupo. A pesquisa apontou que, na modalidade a distância da UNITINS, o desenvolvimento desses núcleos de conteúdos - básicos, de aprofundamento, os tópicos especiais e a prática pedagógica - na docência e na supervisão, não são desenvolvidos pelos atores envolvidos no processo como deveria, pois faltam profissionais bem preparados e comprometidos para despertar nos alunos a motivação e o estímulo ao autoestudo e o autoaprendizado, aspectos importantes para a boa qualidade do processo ensino e aprendizagem.

Diante disso, o sentido que a UNITINS aponta na concepção de currículo se volta para o aluno inserido no contexto de mundo e busca sua realização como indivíduo, cidadão e profissional. Nesse contexto, as indagações sobre currículo emergem em uma reflexão que pretende partir de problematizações, uma vez que o currículo está no centro das ações educacionais e merece atenção devida por ser imanente à formação humana.

Bernstein apud Sacristán (2000, p. 19) afirma que o currículo tem implicações que expressam

[...] as formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controle social.

Sacristán (2000, p. 15) assevera que

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias

das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas.

Portanto, o currículo não é um conhecimento neutro, ele traz importantes debates que possibilitam investigações. Se Bernstein está mais preocupado com as relações estruturais dos diferentes tipos de conhecimentos, Sacristán corrobora no que se refere à prática diversa e fundamentalmente no campo do ensino.

Nas minhas observações, percebi que, com a UNITINS, não ocorre exatamente o que dizem os autores. Analisando o currículo do curso de Pedagogia, tive dificuldades de aproximar os autores que discutem currículo com a proposta curricular desenvolvida pela instituição.

Pude identificar que há tratamento de concepções ideológicas, culturais e sociais descritas no decorrer da 'concepção de educação' apresentada no referido projeto, sobretudo, frases expressam desenvolvimento do trabalho humano, libertação e consciência crítica. Além disso, é forte a marca de trechos como no seguinte discurso "percebe-se a necessidade de libertação do homem oprimido por uma pequena minoria social que detém o poder e se interessa pela manutenção do *status quo*" (PPP, 2006, p. 6). O que está registrado no projeto não condiz totalmente com a realidade, porque há notadamente um interesse lucrativo que se sobrepõe aos aspectos sociais apresentados no referido projeto.

A preocupação com o lucro acabou criando um curso que deixou o aspecto humano para o segundo plano. O crescimento desenfreado da EaD trouxe consequências para o aluno que deixou de receber o acompanhamento de uma tutoria mais efetiva, comprometendo seu processo ensino e aprendizagem. Se a UNITINS e sua parceira Eadcon tivessem feito o mínimo necessário para a qualidade do curso, não teria culminado com o descredenciamento da modalidade a distância. No que tange a questão do controle social, a oferta de cursos atende mais aos interesses e às demandas do Estado do que propriamente a construção de uma conduta social voltada para o exercício da cidadania com vistas ao desenvolvimento do sujeito em favor de suas necessidades humanas e sociais.

Para a concretização do projeto curricular que visa à formação do pedagogo, é fundamental a integração dos vários núcleos que se articulam pela relação da teoria com a prática. O Estágio Curricular é um componente determinante para a

formação de um pedagogo preparado para atuar como professor e supervisor no ensino fundamental.

A UNITINS, em seus documentos institucionais (PPP, Projeto de Prática de Ensino e Estágio e Planos de Ensino), concebe as atividades de formação superior como resposta às necessidades sociais. Prescreve que as novas tecnologias de informação e comunicação devem ser trabalhadas por uma equipe multiprofissional, procurando aplicar e aperfeiçoar a produção e a difusão de cursos que, por uma parte, se enquadram às premissas fundamentais de existência da universidade e por outra, aos interesses de aprendizagem autônoma dos discentes nas diversas e nas distantes localidades brasileiras. Prevê também aliar a tecnologia à pedagogia, ou seja, trabalhar com tecnologias de difusão determinantes (multimídia e internet) e aquelas insubstituíveis nos espaços regionais brasileiros (o material impresso) e com tecnologias de comunicação (básicas como o correio e o telefone) e as digitais pelo ciberespaço (a teleaula difundida por satélites, o correio eletrônico e a interação *on-line* e *off-line*).

Na realidade, não se efetiva integralmente na prática o que está prescrito nos documentos e nos discursos dos atores envolvidos no processo, em virtude da realidade das condições adversas de infraestrutura existente nos polos e nas telessalas. Diante disso, é pertinente trazer falas dos alunos que vivenciam tal situação. Um dos alunos interlocutores disse: *“até que melhorou um pouco, mas no início não tínhamos ar-condicionado, mas reclamamos muito e fomos atendidos”*. Segundo uma aluna, *“o problema é a falta de conserto dos equipamentos, da TV e do computador. Também a falta de impressora, o atraso das apostilas era outro problema”*. Outro aluno argumentou: *“não tenho computador em casa, os web-tutores demoram muito a responder as perguntas e a tal da interatividade é que não acontece mesmo”*. As queixas dos alunos em relação às questões de ordem física, administrativa, tecnológica e pedagógica demonstram, de forma explícita, as reais condições que os alunos vivenciaram nas telessalas e nos polos e justificam as exigências do MEC e o conseqüente descredenciamento da UNITINS na modalidade EaD.

Os cursos de Educação a Distância, assim como a Pedagogia, requerem atividades básicas dos alunos, como: o estudo independente dos materiais e dos

recursos de estudo – materializado em conteúdo impresso e midiático do curso, a interação com outros participantes (docentes, tutores a distância, tutores presenciais, demais alunos e pessoal de apoio da Direção de Educação a Distância e Novas Tecnologias).

Dessa maneira, os cursos de EaD da UNITINS são midiáticos por um conjunto de materiais desenhados para o estudo independente – textos, aulas televisionadas e mídia eletrônica. O formato de cada elemento do conjunto de materiais, os recursos e a forma como o material é estudado pelo aluno depende da tecnologia usada para apoiar sua aprendizagem. Por exemplo, os conteúdos curriculares disciplinares podem ser entregues via material impresso, como podem ser capturados no Portal Educacional da UNITINS (*web*) na forma de arquivos de hipertexto; os produtos imagéticos videográficos (teleaula, conferências, roteiros indicativos de estudo) podem ser disponibilizados pela emissão televisiva, ou digitalizados para arquivos de computador via CD-ROM.

Em contrapartida ao descrito e ao pensado pela instituição, a realidade do curso de Pedagogia desenha-se diferente, pois as fragilidades do curso, segundo os alunos, estão relacionadas aos seguintes quesitos: *“dificuldade de acesso a web-aula”*; *“falta presencial do professor às vezes traz alguns prejuízos no momento da dúvida”*; *“não tirar dúvidas direto com o professor”*; *“a falta de interação com o professor no momento da aula”*; *“as dúvidas são pouco esclarecidas”*. As respostas demonstram que os alunos sentem falta do contato presencial. Somos humanos, desde que nascemos, necessitamos da presencialidade para a nossa sobrevivência, portanto, somos seres sociáveis, característica herdada da nossa construção bio-físio-psicossocial. Não é de estranhar que os alunos sintam falta de ouvir e serem ouvidos, de expor seus pontos de vista, de contestar, enfim de estabelecer interação uns com os outros. Atualmente isso é possível por meio da *skipe*, internet, telefone etc. Fortalecer os mecanismos de interação é um desafio que se faz urgente no contexto do curso investigado.

A UNITINS esforça-se na produção de materiais impressos como fundamento inicial da Educação a Distância para o quadro tecnológico, econômico e sociocultural das diferentes localidades brasileiras. Por mais que haja uma incidência massiva e maciça da mídia nacional sobre uma nova era da informação e

do conhecimento, validando mitos de inclusão infotecnológica, outra realidade continua a persistir: os alunos têm contato com o ciberespaço e com a *web* apenas nos polos e nos centros associados à instituição, visto que ainda grande parte não possui em suas residências computadores domésticos. Assim, a qualidade do material impresso é crucial, pois, sendo de baixo custo e com uma tecnologia rápida de reprodução, permite ao aluno seu autoestudo. Além do material impresso, a UNITINS recorre ao uso das teleaulas difundidas por emissão de satélite.

Alguns alunos sentem “carência em relação à apresentação de trabalhos, seminários; aulas dinâmicas, da naturalidade do professor. Muitos alunos já me disseram: “*os professores dão aula como se estivessem apresentando o Jornal Nacional*”; “*uma grande quantidade de conteúdo de disciplinas diferentes a ser estudado ao mesmo tempo*”; “*não ser avaliado pelos trabalhos e somente pelas provas*”. Essas queixas são o resultado da ausência de *feedback* para os alunos, de um acompanhamento no qual eles possam tirar suas dúvidas e de não se sentir só no processo. Os mecanismos estão organizados, disponíveis, porém não são bem explorados e administrados, por isso é preciso dinamização desse trabalho.

Segundo o PPP (2006), o sistema de Educação a Distância da UNITINS centra-se em dois eixos de gestão que se subdividem nas instâncias de serviço da diretoria de EaD/TE (Educação a Distância e Tecnologias), mas que convergem para a necessária unidade para a manutenção do sistema com qualidade, eficácia e eficiência. Os dois eixos de gestão da EaD-UNITINS concentram-se na Gestão Pedagógica e na Gestão de Sistema.

A Gestão Pedagógica coordena as etapas e as atividades de todos os cursos, bem como o apoio à aprendizagem e à avaliação, ou seja, a definição, a estruturação e o funcionamento sistemático de tudo aquilo que compõe a proposta pedagógica desse sistema (treinamentos, produção de materiais, tecnologia empregada, processos acadêmicos). A esse respeito, ao longo da pesquisa, observei que o processo ficou comprometido, tendo em vista o excessivo número de alunos e as condições de infraestrutura técnico-pedagógica em que eles se encontravam.

A Gestão de Sistema acompanha as necessidades de recursos financeiros, de pessoal, infraestrutura para treinamentos, escolha de tecnologias e das bases

informativas necessárias para o funcionamento processual de todas as instâncias. Utilizei o termo “treinamento” por constar nos documentos institucionais. No entanto, na minha percepção, esse termo é inadequado para esse contexto, por se tratar de um curso que enfatiza a construção e a valorização do sujeito, a interação e a interatividade entre atores de um processo de educação, portanto, seria bem mais adequado se fosse substituído por “formação”.

Treinamento diz respeito a um processo de assimilação cultural a curto prazo, que objetiva repassar conhecimentos, habilidades ou atitudes relacionados diretamente com a execução de tarefas ou a sua otimização no trabalho. Ao passo que uma das características fortes do conceito de formação é que uma aprendizagem só é formativa na medida em que opera transformações na constituição daquele que aprende. É como se o conceito de formação indicasse a forma pela qual nossas aprendizagens e experiências nos constituem como um ser singular no mundo. Mesmo com todas as fragilidades do curso de Pedagogia a distância, a intenção dos envolvidos no processo, principalmente dos professores, parece ser de formar pedagogos capazes de exercer a profissão e contribuir na formação de novos cidadãos.

As “audiências” – um termo novo que abrange o universo discente da EaD-UNITINS – encontram-se em uma faixa etária majoritária de 21 a 35 anos, conforme últimos dados da Secretaria Acadêmica da instituição. Diante de um público em fase de amadurecimento psicossocial e de inserção no mercado do trabalho, a UNITINS trabalha teórica e metodologicamente em seus cursos. Conforme citei no capítulo I, 69% dos alunos interlocutores desta investigação têm entre 20 e 35 anos, e 31% estão na faixa de 36 a 50 anos. Como professora dessa instituição, ainda não participei de uma formação continuada que abordasse a questão da andragogia. Já presenciei algumas vezes, por meio do portal e até mesmo por meio de encontros casuais com os alunos, a indignação de alguns por serem tratados de forma infantilizada por alguns professores nas teleaulas. Esse tipo de tratamento tem seu respaldo na formação dos docentes do curso, pois a maioria de pedagogos é preparada para atuar na educação básica, com crianças e adolescentes.

O curso investigado tem o propósito de trabalhar na perspectiva da construção do conhecimento, embora na realidade esse conhecimento tenha sido

mais transmitido do que de fato construído. O conhecimento não é dado *a priori* pelo meio social. É uma “construção humana de significados que procura fazer sentido do seu mundo” (JONASSEN, 1996, p.117). Trata-se, portanto, de um processo de construção que se dá na relação do sujeito (que conhece) com o entorno físico e social (que é conhecido) e que deve ser significativo para o sujeito. A aprendizagem, portanto, dependerá das condições do indivíduo (bagagem hereditária, motivação, interesse) como das condições do meio, do aprendente como do professor, dos estudantes, como da instituição ou da escola que tem a função histórica de educar seus cidadãos.

O conhecimento não é transmitido ou adquirido como um objeto ou uma mercadoria. Ele é construído, pois a realidade é o sentido que fazemos do mundo e do seu fenômeno, portanto, significativo para o sujeito. Esse “sentido” que é pessoal, não significa que seja individual e sim compartilhado com outros na sociedade, sendo resultado de interações e de diálogos. Quem realiza a aprendizagem é o próprio sujeito, o aprendente.

O sistema de Educação a Distância da UNITINS aponta em documentos que se preocupa com processos, aprendizagem e não, exclusivamente, com produtos e resultados ou, simplesmente, armazenamento de um volume cada vez maior de informações. O “papel” do professor, então, toma outra direção e sentido, não se limita ao de “transmitir” ou “reproduzir” informações, disponibilizar um volume de textos (impressos e/ou veiculados pela internet).

Nesse sentido, a aprendizagem pretendida não é um processo que ocorre “a distância”, afastado da relação com o outro, sem a interação e a convivência, mas solidariamente. Segundo Maraschin (2000), apoiando-se em Maturana (1993), sem o encontro, sem a possibilidade da convivência, não há aprendizagem, pois ela ocorre não quando há mudanças de comportamento, mas quando há mudança estrutural da convivência. Em uma concepção dialética, é um processo individual/coletivo, solitário/solidário em que os contrários não se negam, mas completam-se e determinam-se.

A aprendizagem pode transpor a distância temporal ou espacial por meio de recursos voltados às tecnologias unidirecionais (um a um, um em muitos), como o livro, o telefone, ou a tecnologia digital, que é multidirecional (todos – todos) e que

elimina a distância ou constrói interações diferentes daquelas presenciais. Muito mais do que recorrer à mediação tecnológica, é a relação humana, o encontro com o(s) outro(s) que possibilitam ambiência de aprendizagem. Aprendizagem e educação são processos “presenciais”. A “presencialidade” pode significar, também, estar juntos virtualmente, é o espaço físico dando lugar ao ciberespaço ou à construção de “redes de aprendizagem”, nas quais professores e alunos aprendem juntos, interagem e cooperam entre si – exigem o encontro, a troca, a cooperação que podem ocorrer mesmo com os sujeitos estando a distância.

Conforme já mencionei, a UNITINS, ao planejar seus cursos na modalidade a distância, o fez para a realidade do estado do Tocantins para atender a demanda de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Em pouco tempo, ampliou sua dimensão, fez parcerias com outras instituições e estendeu-se rapidamente para todo o país. Porém os fins lucrativos acabaram por romper com os objetivos de formar professores numa perspectiva de rede educativa de boa aprendizagem. Pelos depoimentos dos interlocutores desta pesquisa, esse crescimento acelerado, de certa forma, comprometeu a qualidade dos cursos ofertados e fez com que o prescrito e o dito ficassem ainda mais distante do que realmente foi feito.

As declarações dos alunos evidenciam tal fato.

“As apostilas demoram muito pra chegar aos polos”; “a gente passa o semestre todo, às vezes até dois, três semestres, sem saber as notas que tiramos nas provas”; “não temos tutor para nos orientar nas atividades que os professores pedem”; “me sinto abandonado pra fazer o Estágio, porque só com as aulas não dou conta de fazer os relatórios”; “o web-tutor demora muito tempo pra responder às perguntas do portal e muitas vezes nem responde”; “o portal passa muitos dias fora do ar”.

Essas falas dos alunos apontam limitações que certamente podem estar associadas à acelerada expansão da Educação a Distância na UNITINS, pois eles sentem que esse conjunto de fatores associado às suas limitações comprometeu a qualidade do processo ensino e aprendizagem. O MEC acompanhou e alertou a instituição sobre a necessidade de sanar os problemas desde 2007. Como a universidade não assinou o termo de ajuste de conduta e o termo de saneamento, em agosto de 2009, a instituição foi descredenciada para ministrar a EaD.

3.5 O PROJETO DO CURSO E A AVALIAÇÃO

O curso de Pedagogia investigado, segundo seu PPP (2006), estabelece a avaliação como objeto de importância processual no curso e é desenvolvida conforme as dimensões da compreensão do sentido das práticas ensinadas, da descrição e da análise delas e a prescrição para a contribuição de melhorias das práticas.

Conforme o PPP (2006), o curso trabalha sob aspectos da avaliação somativa no que tange aos esforços de se visualizar o conjunto de aquisições dos acadêmicos, visando à aprendizagem e à habilitação. Esses protocolos permitem a certificação (ou não) do diploma. Concentram-se nas provas⁷ objetivas das disciplinas do curso, bem como as provas objetivas multidisciplinares, os relatórios de Estágio e o artigo científico. As provas são objetivas, portanto, essa matriz necessita de complementaridade da avaliação formativa.

O PPP aborda também que se deve trabalhar sob aspectos da avaliação formativa, pois ela se insere dentro de uma ação pedagógica integrada ao macro processo do ensino e aprendizagem. Ao se centrar no aluno, a avaliação formativa auxilia a analisar e compreender os aspectos do processo de aprendizagem do acadêmico. Como o processo de avaliação da UNITINS se resume à elaboração, à aplicação e à correção de provas, não se caracteriza uma avaliação formativa, que deve ocorrer de forma contínua ao longo do processo de ensino e aprendizagem; caracteriza sim avaliação somativa ou conclusiva que se dá ao final do processo com vistas à obtenção de notas.

A busca do atendimento de um processo avaliativo didático-pedagógico, levando-se em consideração a especificidade do curso de Pedagogia, em sua base de mediação tecnocomunicacional e na sua distribuição temporal, os instrumentos têm um caráter processual, quantitativo, qualitativo e contínuo. As avaliações e suas características teórico-instrumentais assim se distribuem no conjunto das disciplinas do curso, conforme no quadro 4.

⁷ Institucionalmente as provas são chamadas de avaliação. No entanto denominou de provas, conceitualmente, o processo de avaliação não se resumir à aplicação de provas.

Quadro 4. Instrumentos de avaliação utilizados pelos períodos do curso

Período		Características dos instrumentos	A ser observado
1º	Disciplinas teóricas presenciais	2 avaliações objetivas presenciais por semestre para cada disciplina	- Oportunizar integração de saberes entre as disciplinas.
	Pesquisa na Prática Pedagógica I	2 avaliações objetivas presenciais	- Oportunizar conteúdos de integração teórico-prática da prática de ensino.
2º	Disciplinas teóricas presenciais	2 avaliações objetivas presenciais por semestre para cada disciplina	- Oportunizar integração de saberes entre as disciplinas e os conteúdos do semestre anterior.
	Pesquisa na Prática Pedagógica II	2 avaliações objetivas presenciais por semestre.	- Oportunizar estudos de casos de contexto escolar, focalizando-se diretamente aqueles voltados para a docência e a supervisão escolar.
3º	Disciplinas teóricas presenciais	2 avaliações objetivas presenciais por semestre para cada disciplina.	- Oportunizar estudos de casos e dos PCN.
	Pesquisa na Prática Pedagógica III	1 avaliação objetiva presencial (10,0) 1 relatório descritivo por equipe de três a cinco alunos (10,0).	- Observar normativas da SEDUC e das unidades escolares das redes municipais e privadas.
4º	Disciplinas teóricas presenciais	2 avaliações presenciais por semestre para cada disciplina: a primeira avaliação é objetiva presencial multidisciplinar, a ser aplicada no 1º bimestre, com vistas à apreensão da realidade da aprendizagem dos alunos e em resposta aos protocolos nacionais de avaliação dos alunos do ensino superior; a segunda será objetiva presencial.	- Oportunizar estudos de casos e dos PCN. - A avaliação subjetiva presencial multidisciplinar conterá questões dissertativas voltadas para os conteúdos trabalhados até o momento no curso.
4º	Estágio Supervisionado I	1 avaliação objetiva presencial (10,0) 1 relatório descritivo com Planos (10,0)	- Observar normativas.
5º	Disciplinas teóricas presenciais	2 avaliações objetivas presenciais por semestre para cada disciplina	- Oportunizar estudos de casos e dos PCN.
5º	Estágio Supervisionado II	1 avaliação objetiva presencial (10,0) 1 relatório sobre plano de ação de Supervisão Educacional (10,0)	- Oportunizar estudos de casos e análise de plano de ação.
6º	Disciplinas teóricas presenciais	2 avaliações objetivas presenciais por semestre para cada disciplina.	- Oportunizar estudos de casos e dos PCN.
6º	Estágio Supervisionado III	1 avaliação objetiva presencial (10,0)	- Observar normativas.
7º	TCC	1 artigo científico sobre experiência vivenciada (10,0)	

Fonte: Projeto Político Pedagógico (2006)

De acordo com o PPP (2006), as chamadas avaliações objetivas presenciais obedecem a um criterioso expediente de elaboração e supervisão, tendo-se em vista não se pautaram numa simples objetividade resultante de testes de múltipla escolha. Elas devem focalizar:

- Atos de enunciação voltados para recuperar a memória dos conteúdos, das problemáticas, dos conceitos e das situações do eixo de pertinência de cada área de conhecimento e ou campo de saberes da Pedagogia naquela disciplina;
- Proposições motivadoras do pensar – refletir inter e multidisciplinar dos acadêmicos, para tal, observando-se a processualidade e interligação dos conteúdos e suas práticas;
- Possibilidades de averiguação de níveis de compreensão e lacunas de conteúdos e saberes dos acadêmicos (PPP, 2006, p. 100).

Dessa maneira, as atuações da tutoria e da Supervisão tornam-se instâncias mediadoras no processo. Foram elaboradas diretrizes norteadoras para essa atuação. A maioria dos polos e dos CAs tem apenas um assistente de sala, responsável pela impressão e pela aplicação das avaliações, e não um tutor conforme o que prescreve o PPP do curso. As etapas da aplicação das provas se dividem em elaboração, execução e correção. Quem as elabora são os professores, quem as aplica são os assistentes de sala. As correções são informatizadas pela equipe técnica de logística da UNITINS. Tardif (2002, p. 134) esclarece que

O resultado disso é que os professores agem sem saber ao certo se os resultados foram realmente atingidos. De uma forma global, pode-se dizer que, contrariamente às produções industriais, é muito difícil avaliar os produtos do trabalho escolar, e é muito complicado formular um diagnóstico claro e preciso sobre o rendimento objetivo do trabalho docente.

Os professores não têm acesso aos resultados das provas. Segundo eles mesmos, apesar de repetidas vezes terem solicitado um retorno de sua ação docente, nunca foram atendidos. Rosa e Maltempi (2006) salientam o equívoco de a avaliação ser vista como instrumento de mensuração, instrumento ideológico de aferição do conhecimento, exigência legal que estimula atribuições de valores ou conceitos ao que o aluno 'sabe' ou 'aprende'. Como chamar de avaliação um processo que somente elabora e aplica provas?

Os professores tiveram um encontro de formação continuada sobre 'elaboração de avaliação' com a professora Maria Mitsuko Okuda, consultora do INEP. Depois desse encontro, a instituição passou a exigir dos professores que as avaliações fossem elaboradas de acordo com o padrão do MEC/INEP. Eles elaboram cuidadosamente as provas, mas ficam frustrados por não saberem do resultado das avaliações, se conseguiram ou não atingir os objetivos. Fica evidente mais uma vez o equívoco de se chamar de avaliação a orientação para técnicas de elaboração de provas. Avaliação é processo, e sendo processo, os professores devem elaborar, aplicar e analisar os resultados. No caso da UNITINS, os professores não são informados do resultado do desempenho do aluno.

A avaliação em EaD deve ser um processo dinâmico, aberto e contextualizado, que ocorre num período e não uma ação pontual e isolada. Para tanto, o processo avaliativo necessita previamente de informação sobre quem e o que avaliar, emitir juízos de valor sobre o objeto de interesse e tomar decisões.

Na realidade, o processo avaliativo do curso de Pedagogia EaD está mais voltado para uma concepção de avaliação cumulativa (HADJI, 2001) no final de uma unidade de ensino, do semestre ou do ano letivo, visando a uma certificação. O aluno do curso investigado é promovido de acordo com o aproveitamento alcançado nas áreas de conhecimento. É com esse propósito que é utilizada a avaliação somativa, cumulativa e classificatória.

O PPP do curso evidencia uma discussão bonita em torno da avaliação, que não condiz totalmente com a realidade. Na verdade, a proposta de avaliação contida no PPP expressa a avaliação formativa, que se caracteriza pelo processo, mas, na verdade se reduz à elaboração e à aplicação de provas, sem *feedback* para os professores e, em algumas situações, para o aluno.

Segundo Litto e Formiga (2009, p. 153), "o modelo de avaliação adotado, quer no ensino presencial quer a distância, deve ter estreita relação com a concepção filosófica do curso e com o modelo de gestão adotado pela instituição". No caso da UNITINS, o modelo prescrito concebido nos documentos institucionais vai de encontro ao vivenciado na prática pela equipe docente. Esses mesmos autores afirmam ainda que

A avaliação do aprendiz, tanto na EaD como também no ensino presencial, deve ser instrumento de apoio e de contínua motivação necessária ao processo de construção do conhecimento. A avaliação nesse cenário deixa de ser um termômetro para aferir o grau de conhecimento do aluno e passa a ser um instrumento para modificação de práticas, redefinição de estratégias de aprendizagem, re-planejamento de metas e objetivos, além de ser, também, um instrumento de inclusão, e não mais classificatório, restritivo e, muitas vezes, punitivo (LITTO; FORMIGA, 2009, p. 153).

A avaliação do aluno em EaD deve ser feita continuamente, mediante etapas pré-definidas e socializadas, de forma que o aluno tenha ciência de como, quando e por quem será avaliado. Além disso, os critérios devem ser previamente definidos e socializados para minimizar o poder do avaliador e desmistificar a avaliação, tornando-a um processo natural e intrínseco ao processo ensino e aprendizagem.

Na UNITINS, será possível que a avaliação ocorra conforme o previsto desde que as circunstâncias e as condições sejam favoráveis ao processo, como tutores preparados e com competência para orientar os alunos, professores trabalhando e avaliando de forma interdisciplinar e, se necessário for, oferecer a EaD com um número reduzido de alunos, entre outros aspectos, de forma que se efetive a interação entre os atores envolvidos no processo.

4 O ESTÁGIO CURRICULAR E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Como nos diz Franco apud Pimenta e Lima (2004), sempre somos aprendizes da profissão e estagiários da vida. Estamos quase sempre despreparados para os desafios pessoais e profissionais que surgem. Portanto, ser aprendiz da vida é ser estagiário em busca de aprendizagem constante. A escola proporciona a oportunidade de aprender também por meio do Estágio.

O Estágio é componente obrigatório, ele pode ser entendido como o fortalecedor da articulação entre teoria e prática. É a oportunidade de o aluno entrar em contato direto com a realidade profissional (problemas, desafios, encantamentos, referências etc.) em que atuará, para conhecê-la e também para desenvolver as capacidades necessárias para aplicação dos conhecimentos teóricos, práticos e metodológicos trabalhados ao longo do curso.

4.1 ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BREVE HISTÓRICO

O Estágio Supervisionado tem sido um importante componente curricular dos cursos de formação de profissionais da educação. Integra o processo formativo do educando: o futuro professor. Dessa forma, seu campo de atuação é também objeto de análise, investigação e interpretação crítica.

Sobre o Estágio Supervisionado em cursos de formação de profissionais da educação no Brasil, encontra-se a primeira referência normativa, segundo Pimenta (2001), em um relatório do INEP de 1955, apresentado na Conferência das Escolas para a Compreensão Internacional. Esse documento sugeria o equilíbrio entre teoria e prática em cursos de formação e também constavam as ideias de que a prática deveria anteciper as dificuldades a serem encontradas pelo futuro professor. As aulas precisariam ser precedidas de debates, assim como discutidas em seu término, buscando ajudar os alunos a adquirirem um senso de cooperação e interesse, sem ansiedades.

No Parecer n. 292/62 do Conselho Federal de Educação encontra-se a primeira determinação a respeito do Estágio. Esse Parecer determinou que a carga horária das matérias de formação pedagógica deveria ser acrescida à formação daqueles que quisessem ir além do bacharelado. Tal carga horária deveria ser de, no mínimo, 1/8 do tempo dos respectivos cursos, então escalonados em oito semestres letivos e seriados. Estabelecia também as disciplinas obrigatórias para o curso de Pedagogia e todas as licenciaturas, como a Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sendo esta última em forma de Estágio Supervisionado. Silva (1999) afirma que o Estágio Supervisionado passa a ser mencionado na organização curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil a partir do Parecer do CFE n. 252/69, que propôs a inclusão das disciplinas de Metodologia de Ensino com Estágio Supervisionado, permitindo ao licenciado lecionar para crianças do curso primário.

Realizando estudos das legislações que abordavam a relação entre a teoria e a prática nos cursos de formação docente, Fávero (2006) cita o Parecer do CFE n. 252/69. Considera que, embora legalmente o Estágio seja apresentado como elemento integrador entre teoria e prática, na realidade, ele continuava sendo um mecanismo de ajuste, na busca de solucionar ou acobertar a defasagem existente entre os elementos teóricos e os trabalhos práticos. A Resolução n. 2/1969 incorporou esse Parecer, tornando o Estágio Supervisionado uma experiência, a partir da qual o futuro professor deveria necessariamente ter alguma vivência da especialidade escolhida com carga horária de, no mínimo, 5% de duração do curso. Brzezinski (2004) afirma que a citada Resolução tornava obrigatório o Estágio

Supervisionado nas áreas correspondentes das habilitações. Salaria que, para o registro de diploma de especialista, haveria necessidade de comprovação de, no mínimo, um ano de exercício no magistério. Esse fato gerou contradições e dificultou o acesso de alunos que não exerciam a profissão.

Em razão disso, de forma gradativa, as instituições passaram a reconhecer como exercício de magistério o próprio Estágio das disciplinas pedagógicas – feito durante o curso – ou a monitoria de disciplina realizada. O Parecer n. 672/1969 e a Resolução n. 9/1969 preceituam o mínimo de conteúdos e a duração para a formação pedagógica de todas as licenciaturas atribuídas à educação.

A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 5.692, de 20 de dezembro de 1971, conforme Rodrigues (1987, p. 55),

[...] deu “novo” aspecto formal aos cursos de formação de professores, sem lhes alterar substancialmente os conteúdos, isto é, sem direcioná-los para as reais necessidades de se formar um professor capaz de ensinar de modo que os alunos das camadas pobres com acesso (ainda parcial) à escola aprendam.

Além de organizar a formação de professores, a lei ainda estabeleceu critérios de profissionalização, garantiu a continuidade e a terminalidade dos estudos e a regulamentação profissional e determinou a admissão por concursos públicos e critérios para a remuneração dos professores. Foram também definidas novas responsabilidades para especialistas e professores nas escolas de 1º e 2º graus, fazendo com que a formação do magistério também fosse repensada.

Em relação ao Estágio, Pimenta (2001, p. 56) argumenta que, de forma geral, se mantinha

[...] definido como o do antigo normal: observação, participação e regência. Dessa forma, surgem vários problemas: na maioria das vezes ele não é realizado; tem sido utilizado como desculpa para se fechar as habilitações do magistério noturnas, com o argumento de que o aluno desse turno não pode estagiar o que configura um processo de elitização do curso; tem sido interpretada como a “prática salvadora” onde tudo será aprendido.

Segundo Pimenta (2001, p. 58), em 1972, o Parecer n. 349/72 indicou que “a prática de ensino deveria ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob forma de Estágio Supervisionado”, propondo que,

Com relação à Prática de Ensino, o aluno – mestre, por meio de atividades diversas de observações diretas, compreenderá a estrutura, a organização e o funcionamento da escola de 1º grau e entrará em contato com seu futuro campo de trabalho. Deverá ainda, aprender técnicas exploratórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitante e posterior à didática, embora não haja dúvida de que a concomitância tem vantagens sobre as outras duas, por manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática, isto é, o que se deve fazer e o que realmente se faz.

O Parecer n. 349/72 determinou um núcleo comum obrigatório em todos os cursos de “habilitação específica de 2º grau para o exercício de magistério” e uma parte diversificada, atendendo às necessidades específicas de cada estado ou região. Os currículos deveriam oferecer ao futuro professor formação geral, possibilitar aquisição de conteúdos indispensáveis ao exercício do magistério, correlacionar diversas disciplinas, assegurar domínio de técnicas pedagógicas, permitir e incentivar continuidade dos estudos em nível superior.

Entretanto, nos anos 1980, sucederam mudanças no cenário econômico e político do Brasil que influenciaram as discussões educacionais naquele momento. Na visão de Brzezinski (1996, p. 56), esses movimentos provocaram um repensar sobre a educação pelas chamadas “teorias críticas” e buscaram a superação da “esterilização intelectual” instalada pelas práticas tecnicistas.

Em 1990, o Parecer n. 867/72 do Conselho Federal da Educação, de autoria do professor Valnir Chagas, determinava que os cursos de Pedagogia passassem a assumir também a formação de professores para o magistério de 1º grau, séries iniciais, e propunha a inclusão de disciplinas de metodologia de primeiro grau, com Estágio Supervisionado. Esse Parecer determinou que a experiência do magistério a ser exigida fosse de duração “não inferior a um ano letivo, no caso de orientação educacional, e um semestre letivo nos demais casos” e devesse ser “anterior ao ingresso no curso ou à obtenção do diploma”. Deixava em aberto o nível em que essa experiência no magistério deveria ser obtida, que era disciplinada nos regimentos das próprias instituições.

Nesse sentido, o Brasil deu passos significativos em relação à universalização do ensino fundamental, investindo na melhoria da qualidade da

aprendizagem, pois exigiu a qualificação dos profissionais da educação e reconheceu a importância da educação na sociedade.

4.2 OS ESTÁGIOS E A LDB – LEI N. 9394/96

Com a promulgação da nova LDB, Lei n. 9.394/96, novos rumos foram delineados no que tange à formação de profissionais para a educação básica, particularmente no que diz respeito à identidade do pedagogo. Em relação ao ensino superior, verificam-se algumas definições na lei, como o número de dias do ano letivo de trabalho acadêmico efetivo e as garantias de que o estudante deve ter ao entrar em uma instituição de ensino superior, sobretudo a respeito dos seus direitos, além de aspectos positivos em relação à autonomia universitária.

O artigo 82 da referida lei afirma que os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos Estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição. No parágrafo único, lê-se que: “O Estágio realizado nas condições desse artigo não estabelece vínculo empregatício, o estagiário pode receber bolsa de Estágio, estar segurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária prevista na legislação específica”.

A Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, em 6 de maio de 1999, apresentou uma proposta de Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia à SESu/MEC e à comunidade acadêmica, expressando a discussão nacional dos educadores. Esse documento não foi apreciado pelo Conselho Nacional de Educação, mas serviu de referência para o curso e, nas diretrizes aprovadas mais recentemente, encontra-se grande parte de suas abordagens. Entre outras propostas, o documento apresentava a previsão para o Estágio Supervisionado ocorrer em 300 horas e deveria acontecer prioritariamente em classes de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, como também podia credenciar o pedagogo para áreas específicas como a educação especial, a educação de jovens e adultos, a educação indígena, a educação ambiental.

Em 8 de maio de 2001, foi homologado o Parecer CNE/CNP n. 9/2001, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Educação Básica, em nível superior, para licenciaturas de graduação plena. A legislação trazia a previsão de que os cursos de formação de professores em nível superior teriam a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em Parecer e Resolução específicos sobre sua carga horária.

A prática de ensino, com essa normatização, deveria ocorrer ao longo do curso de formação, desde o primeiro ano. Tal decisão pode ter ocorrido pela insistente crítica de essa prática ter se constituído apenas como um momento pontual no final do curso. Salientou-se a ideia de que a prática deveria estar presente ao longo do curso como uma ação integrada e não apenas no Estágio Supervisionado. Borges e Miranda (2008, p. 4) enfatizam que essa ideia

[...] vem reforçar o nosso argumento quanto à importância do Estágio permear toda a formação docente desde o início do curso e não apenas em fase de sua conclusão, como sustentado anteriormente. A questão que se coloca, a esse respeito, é se é possível estabelecer momentos e condições ideais desta inserção inicial do estudante no campo da prática pedagógica. Em geral, na escola e por decorrência, na sala de aula, esta inserção demanda um lastro teórico-metodológico bem consolidado para que o estagiário não seja colocado, prematuramente, em uma situação de insegurança, incerteza ou constrangimento.

Segundo o Parecer CNE/CNP n. 9/2001, os cursos de formação de professores, existentes até então, tinham uma concepção que fragmentava o curso em dois extremos isolados: o trabalho na sala de aula e as atividades de Estágio. O primeiro polo supervalorizava os conhecimentos teóricos e acadêmicos e desprezava as práticas como importante fonte de conteúdos da formação; o segundo supervalorizava o fazer pedagógico e desprezava a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas.

Esse Parecer prescrevia, portanto, uma concepção de prática de ensino articulada a uma dimensão do conhecimento que tanto estava presente nas aulas de formação, nos momentos em que se trabalhava a reflexão sobre a atividade profissional, como durante o Estágio, nos momentos em que se exercitava a atividade profissional.

Conforme o Parecer, o planejamento e a execução das práticas no Estágio deveriam estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constituía momento privilegiado para uma visão

crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Tratava-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não apenas para o supervisor de Estágio.

O Parecer n. 9/2001 se referia também à organização do tempo dos Estágios, geralmente curtos e pontuais. Além disso, alertava ser completamente inadequado que a ida dos futuros pedagogos às escolas acontecesse somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilitava que houvesse tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho do professor, nem permitia um processo progressivo de aprendizado. A ideia a ser superada, enfim, era a de que o Estágio era o único espaço reservado à prática, enquanto na sala de aula se dava conta da teoria.

Segundo o Parecer, o Estágio Curricular Supervisionado era considerado como o tempo de aprendizagem que antecedia a profissão ou o ofício. Assim, ele supunha 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 esse momento se chama Estágio Curricular Supervisionado: é o período de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente e do professor de ensino superior, um processo de ensino e aprendizagem que se tornará concreto e autônomo para a profissionalização do estagiário. Cabe questionar como se daria a supervisão do Estágio Curricular na modalidade a distância, com um número de cursistas excessivo e dificuldades de contato com os campos de Estágio.

O documento previa ainda que a prática fosse desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas com o registro das observações realizadas e a resolução de situações-problema. A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e da ação direta, poderá e deverá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. As TIC são imprescindíveis na realização do Estágio nos cursos de EaD, conforme o foco desta investigação.

O Estágio obrigatório, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deveria iniciar com

o curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de Estágio.

Recomendava-se que a prática apresentasse uma dimensão investigativa que permitisse a (re)criação do conhecimento. Era imprescindível que houvesse coerência entre a formação oferecida e a prática do futuro professor, possibilitando que ele vivenciasse atitudes, modelos e modos de organização da instituição.

É no Estágio que os futuros professores poderão exercitar o seu senso de responsabilidade pessoal e coletiva. Esse fato requer uma convivência maior no interior das instituições para vivenciar situações reais, como a participação na construção do projeto político-pedagógico da escola, nos planejamentos escolares, nas discussões sobre os saberes escolares e o currículo escolar. O Estágio, portanto, deve ser vivenciado com uma carga horária capaz de abordar as diferentes dimensões da atuação profissional, reservando um período final para docência compartilhada, preferencialmente, como assistente de professores mais experientes.

Posteriormente, em outubro de 2001, foi homologado o Parecer CNE/CP n. 27/2001, que deu nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP n. 9/2001. A alteração basicamente envolveu a questão do Estágio Supervisionado, indicando que deveria ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões de atuação profissional prevista no projeto político-pedagógico. Havia a indicação de que o Estágio fosse desenvolvido a partir do *início da segunda metade do curso* e não mais desde o primeiro ano de formação.

No que tange ao Estágio, o Parecer homologado do CNE/CP n. 27/2001, estabelece:

[...] c) O Estágio Curricular Supervisionado deve ser feito nas escolas de educação básica. O Estágio obrigatório definido por lei deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, 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, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de Estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de Estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação.

Assim, deduz-se que o Estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. O Parecer CNE/CP n. 28/2001, publicado em 2 de outubro de 2001, deu nova redação ao Parecer CNE/CP n. 21/2001, estabelecendo a carga-horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

O Parecer aprovou o projeto de resolução que instituía a duração e a carga horária que deveriam ser efetivadas mediante integralização de, no mínimo, 2.800 horas, com 400 horas de prática de ensino, vivenciadas ao longo do curso, e 400 horas de Estágio Supervisionado, sob forma concentrada ao final do curso, assim como 1.800 horas para conteúdos curriculares de atividades acadêmico-científico-culturais em sala de aula e 200 horas para outras atividades.

Barreiro e Gebran (2006, p. 26) enfatizam que,

[...] ao estabelecer a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, o parecer recoloca o Estágio na pauta de discussões, tendo em vista o aumento do número de horas para sua realização. Se considerarmos, como objetivo central do Estágio, levar o aluno a vivenciar a realidade educacional em que atuará, ele se afasta da concepção corrente – classificado como a parte prática do curso – na medida em que pressupõe uma investigação crítica dessa realidade.

Assim, “todos” os formadores dos futuros profissionais da educação devem conhecer a realidade e a necessidade da escola de educação básica e buscar coletivamente as melhores alternativas de melhoria da qualidade do processo educacional do país. Barreiro e Gebran (2006, p. 74) questionam

[...] como exigir do professor da educação básica aquilo que ele não aprendeu no curso formador? Como esperar que tenham uma postura investigativa, fundamentada na pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem? Não é possível querer que o professor tenha uma prática investigativa, se sua formação não priorizou a investigação baseada na análise, na reflexão, na crítica e em novas maneiras de educar.

Refletindo com as autoras, no que tange à pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem, não significa necessariamente um cerceamento do docente em relação à pesquisa acadêmica ou científica, mas o acesso dos futuros

professores aos métodos de investigação usados pelas ciências como uma das formas de investigar e compreender a realidade em que atuarão.

Atendendo ao que preceitua o artigo 12 da Resolução CNE/CP n. 1/2002, em 19 de fevereiro, foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 2/2002 que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, graduação plena, formação de professores da educação básica em nível superior, incluindo a educação infantil e séries iniciais. A Resolução estabeleceu 2.800 horas a serem desenvolvidas, no mínimo, em três anos letivos. 800 horas são de prática, incluindo o Estágio Supervisionado, e 200 horas são de atividades complementares. Os princípios norteadores eram idênticos aos do Parecer n. 1/2002, assim como a previsão de duração do curso. Segundo a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002,

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de Estágio Curricular Supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do Estágio Curricular Supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos aos 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Pimenta e Lima (2004, p. 87) argumentam que o estabelecimento e a distribuição de carga horária para cada componente curricular indicariam uma proposta de fragmentação, provocando a perpetuação da dicotomia teoria e prática. Assinalam também que o Estágio, conforme descrito nas Resoluções, encontra-se separado tanto das atividades práticas quanto das denominadas científico-culturais.

Em 2005, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP n. 5/2005, que deu base para a Resolução CNE/CP n. 1/2006, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. A duração dos estudos

e a divisão do tempo para as 3.200 horas ficaram assim configurada: 2.800 horas dedicadas às atividades formativas (assistência às aulas, realização de seminários, participação e realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas, participação em grupos cooperativos de estudos); 300 horas de Estágio Supervisionado *prioritariamente* em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, podendo também contemplar outras áreas específicas, conforme o projeto pedagógico da instituição; 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas do interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria. Não me aprofundarei no conteúdo das diretrizes uma vez que o curso, objeto de análise, antecedeu essa legislação. Abordá-la neste histórico teve como objetivo apresentar o panorama em que vem se desenhando o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia.

4.3 PERFIL DO DOCENTE DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO - EAD/UNITINS

O PPP do curso de Pedagogia da UNITINS (2006) aponta que o docente do curso de Pedagogia - EaD da UNITINS deve apresentar, em especial, atributos compatíveis com a modalidade a distância e as especificidades da disciplina. Os atributos considerados mais importantes são:

- domínio das questões específicas da Educação a Distância;
- competência e formação na área em que atuará;
- flexibilidade e abertura a mudanças contínuas;
- flexibilidade e respeito ao processo e ao ritmo de aprendizagem do aluno.

Entre os atores pedagógicos e sociais de um curso, os professores devem sempre ser os protagonistas, principalmente na modalidade a distância, pois todas as atividades acadêmicas inerentes ao curso são planejadas, mediadas e facilitadas por eles. Nesse sentido, a escolha dos professores que atuaram no referido curso, foi realizada pela coordenadora, de acordo com critérios que atenderam às características e aos atributos descritos anteriormente. Ao entrevistar a

coordenadora do curso sobre a forma utilizada para contratar os professores para trabalhar com o Estágio no curso de Pedagogia, que é o foco desta pesquisa, ela disse:

[...] há uma seleção. Os professores são da UNITINS e, de acordo com a formação, eles são convidados a trabalhar com as disciplinas. O convite é feito por mim e depois tem a confirmação do Pró-Reitor. Tem que ser pedagogo e ter experiência em escola e vivência na sala de aula das séries iniciais e também experiência com Estágio.

Os quatro professores que ministraram a disciplina de Estágio justificaram os porquês de serem escolhidos para ministrar esse componente curricular. A escolha se justificou primeiro pela formação:

- todos são pedagogos;
- uma é mestranda, dois são mestres em educação, um é mestre e doutor em educação;
- dois deles já tinham experiência com o Estágio no curso Normal Superior Telepresencial e no curso de Pedagogia, Regime Especial Telepresencial (ambos oferecidos anteriormente pela UNITINS);
- um deles tinha experiência como docente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
- um deles não tinha experiência em EaD, mas foi coordenador do curso de Pedagogia e professor de Estágio no ensino presencial, durante muito tempo;
- um dos professores não tinha nenhuma experiência com Estágio, mas foi convidado pela sua formação e titulação: pedagogo, mestre e doutor em educação.

Esses critérios justificam-se pelo compromisso com a formação do pedagogo delineado pela universidade. Concordo que, para ser professor da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, precisa ser formado em Pedagogia, ter, no mínimo, especialização, conhecimento e experiência como professor e orientador de Estágio, vivência da sala de aula na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental e em gestão educacional, além de dominar as ferramentas tecnológicas utilizadas no curso (AVA no portal UNITINS/Eadcon). O Estágio deve ser considerado como um momento privilegiado de ação-reflexão-

ação, prever um exercício profissional pleno, com a orientação de professores mais experientes como elemento integrador do currículo, e possibilitar a constituição da unidade teoria-prática.

4.4 A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA E O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Uma das propostas que o Estágio Supervisionado apresenta é a unidade entre teoria e prática. Conforme Pimenta (1997, p. 115), “essa aproximação só ocorre quando os professores que ministram essas aulas têm conhecimento do curso e da problemática que envolve as escolas do ensino fundamental e médio”. Pimenta e Lima (2004) acrescentam ainda que o Estágio não é um apêndice do currículo, mas poderá permear todas as disciplinas. No caso da UNITINS, em virtude da amplitude do curso de Pedagogia, em todo o país, torna-se praticamente impossível o professor das disciplinas do Estágio conhecer as escolas-campo onde o aluno vai estagiar. Dessa forma, as orientações para o planejamento e a operacionalização das atividades do Estágio são feitas de forma generalizada, o que reforça a massificação do ensino.

Vásquez (2007, p. 260-261) assevera que

[...] a teoria mostra sua autonomia com relação à prática, adianta-se a ela e acaba por influir na prática; e é precisamente sua capacidade de modelar idealmente um processo futuro que lhe permite ser um instrumento – às vezes decisivo – na práxis produtiva ou social. Uma teoria que não aspira a realizar-se, ou que não pode plasmar-se, vive uma existência meramente teórica e, portanto, desligada ou divorciada da prática.

Assim, teoria e prática identificam-se e vinculam-se. A prática não fala por si mesma, ela exige uma relação com a teoria. Tanto a prática quanto a teoria fazem parte da ação docente. Ensinar e aprender envolve, por parte de professores e alunos, investigação, pesquisa, elaboração, reformulação, participação, transformação, investigação, pesquisa, não em uma ordem linear e fixa, mas como um sistema orgânico, interativo e múltiplo.

Para os racionalistas, a teoria é um guia para a prática, e os teóricos são superiores àqueles que desempenham as funções práticas, esvaziando, assim, o significado da prática e dissociando os práticos dos produtores de ideias. Esse distanciamento formal entre teoria e prática propiciou aos professores o pensamento de que as teorias de educação se desenvolvem à parte da sua prática. É a confirmação da divisão do trabalho que distingue os que elaboram as teorias dos que a praticam. Mas as pessoas não desempenham apenas um papel, elas pensam, questionam, praticam, reformulam. Ou seja, a teoria e a prática não estão separadas, desenvolvem-se unidas e se retroalimentam.

A pesquisa apontou que os alunos investigados ainda consideram que a teoria se concretiza na prática na ocasião do Estágio. A esse respeito, sete dos alunos interlocutores disseram que “o Estágio é uma oportunidade de ver a aplicação da teoria na prática”. Esse equívoco teve sua origem na época da concepção de diferentes cursos de graduação, ao longo da história. Os Estágios dos cursos de Pedagogia eram realizados ao final do curso, só depois que o aluno estudasse a teoria é que teria condições de colocá-la em prática, assim teoria e prática ficavam distantes e desconexas. Para Saviani (2008), a contraposição entre teoria e prática está relacionada aos personagens incorporados pelos indivíduos, isto é, na condição de professor, a tendência é defender a teoria, e na condição de aluno, a prática. Saviani (2008, p. 112) declara que,

[...] se a teoria se opõe à prática, uma exclui a outra. Portanto, se um curso é teórico, ele não é prático; e, se é prático, não é teórico. E, na medida em que o professor é revestido do papel de defensor da teoria enquanto o aluno assume a defesa da prática, a oposição entre a teoria e prática se traduz, na relação pedagógica, como oposição entre professor e aluno. No entanto, admite-se, de modo mais ou menos consensual, que tanto a teoria como a prática são importantes no processo pedagógico.

Os alunos tentam reconhecer a importância da relação teoria-prática por meio do Estágio. Pelos questionários respondidos, 90% dos alunos afirmaram que a função do Estágio é a aplicação da teoria na prática. Essa ideia é ilustrada no depoimento de um aluno: “Oportunidade de ver a teoria na prática, de conhecer de perto a sala de aula e de descobrir como é difícil ser professor”. Em contrapartida, apenas 10% disseram que o Estágio funciona apenas como uma exigência legal.

Mesmo os alunos reconhecendo que é importante a relação da teoria com a prática, os relatórios de Estágio elaborados pelos alunos, de acordo com os professores e os tutores que o corrigem, não demonstram de forma clara a relação da teoria com a prática desenvolvida na escola-campo.

Conforme o que já expus, o grande desafio relacionado ao Estágio Curricular refere-se ao estabelecimento de uma forte relação entre a teoria e a prática nos cursos de graduação, especificamente no curso de Pedagogia, foco desta investigação. Saviani (2006) argumenta que a relação entre teoria e prática precisa ser compreendida como um processo dialético, no qual as duas dimensões são aspectos distintos, porém inseparáveis e fundamentais para a experiência humana. A teoria e a prática podem e devem manter suas especificidades, caracterizando-se uma em relação a outra: a prática como razão de ser da teoria e vice-versa. Assim, a prática depende da teoria, pois sem ela perde sua característica de atividade humana adequada a finalidades, guiada pela intencionalidade.

O autor afirma que uma sólida teoria orienta de forma consistente e eficaz a atividade prática. Teoria e prática são, portanto, diferentes, mas, que se incluem. O que pode se opor, de modo excludente, à teoria não é a prática, mas o “ativismo”. Logo o que pode se opor, de modo excludente, à prática é o “verbalismo” e não a teoria. “O ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem a “prática” (SAVIANI, 2006, p. 19). Dos 13 alunos investigados, cinco deles afirmaram que a teoria pouco influencia a prática. Ilustro com a fala de uma aluna que afirmou: *“com a experiência que tenho de escola e de sala de aula, a teoria vai fazer pouca ou nenhuma diferença no meu trabalho, porque sei o que faço e dá certo e também o que não dá”*. Os alunos tendem a reivindicar a primazia da prática em uma visão imediatista, já o professor tende a defender a importância da teoria. Se a teoria se opõe à prática, ela exclui a prática. Teoria e prática são indissociáveis em uma lógica que nega o formalismo e valoriza a dialética.

Saviani (2006) considera que tanto a teoria quanto a prática têm suas especificidades, porém é preciso considerar que a prática é a essência da teoria e que a teoria depende radicalmente da prática. Reafirma essa ideia quando explica que o homem, entre os seres vivos, é o único que antecipa mentalmente o que será realizado, e isso comprova que a prática humana é determinada por uma teoria.

Com base nessas reflexões, buscam-se alternativas para o curso de Pedagogia de maneira que permita que o futuro docente possa problematizar a realidade com o auxílio da teoria, construir saberes pertinentes e incorporar as experiências vividas nas práticas pedagógicas e no Estágio Curricular a sua vida pessoal e profissional.

Barreiro e Gebran (2006, p. 21) asseveram que

A formação inicial e o Estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática.

Focalizando o argumento nesse mesmo sentido, Pimenta e Ghedin (2002, p. 115) asseguram que

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Até que ponto outros componentes curriculares se articulam ao longo do curso com o Estágio? A relação teoria-prática desenvolvida no curso de Pedagogia EaD da UNITINS necessita ser bem articulada para o alcance dos objetivos do curso. Se não houver essa articulação, poderá ser infrutífera a opção de fazer o Estágio ao longo do curso. A maioria dos alunos interlocutores desta pesquisa afirmou que as disciplinas de PPP I, II e III (Pesquisa da Prática Pedagógica) servem de subsídio para o Estágio, apenas um aluno respondeu que não contribui para o Estágio, mas não se referiu às demais disciplinas do curso.

Na profissão de professor, a formação inicial passa a ser relevante para que ocorra um processo educativo qualitativo, buscando no princípio educativo e científico o caminho metodológico para a formação docente. Nesse contexto, a formação inicial é base para o exercício da atividade profissional e deve, portanto, possibilitar a construção de um saber aberto, voltado para novas experiências que ampliem a teoria.

Demo (1992, p. 24) afirma que

A formação inicial é determinante para o rompimento das práticas de reprodução. Nesse processo, é fundamental o papel dos professores formadores ao favorecer e oferecer caminhos que levem à reconstrução de conhecimentos. A universidade que apenas reproduz conhecimento é desnecessária. Os caminhos que rompem com as práticas de reprodução passam fundamentalmente pela reflexão que a teoria possibilita quando confrontada com a prática. Esta é uma forte razão para a formação de um profissional reflexivo.

Existe uma forte tendência no interior de propostas de formação de professores que tendem a desconsiderar o valor da teoria em uma supervalorização da prática imediatista. Schön (2000) fundamenta os conceitos da prática pedagógica com o conhecimento na ação, a reflexão *na* ação e a reflexão *sobre* a ação. Essa concepção de formação assumida por Schön baseia-se numa concepção de formação reflexiva construída sob o enfoque da epistemologia da prática. A concepção de Schön tem origem em estudos sobre educação profissional e, segundo Pimenta e Ghedin (2002), ele analisa a reflexão centrada em práticas individuais. A reflexão é um dos conceitos mais utilizados atualmente nas propostas de formação docente. Assim, segundo a autora citada anteriormente, há uma apropriação indiscriminada do conceito de professor reflexivo, e a falta de conhecimento mais aprofundado de suas origens e contextos faz com que ocorra certa vulgarização da perspectiva da reflexão.

Sobre o conceito de ensino reflexivo, Zeichner (1993, p. 21) afirma que

Os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Os professores do Estágio da UNITINS afirmaram que não recebem *feedback* das atividades desenvolvidas, então não há reflexão sobre a ação; assim o Estágio provavelmente continuará sendo realizado da mesma forma. Para Pimenta e Ghedin (2002, p. 20), o conhecimento na ação é mobilizado na ação cotidiana, caracterizando-se como um hábito, mas não é um conhecimento suficiente. Nesse enfoque, as autoras consideram que

[...] somente a prática não dá conta de novas situações, que colocam problemas que superam o repertório criado, exigindo uma busca, uma

análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim. A esse movimento, o autor denomina de *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Os autores fazem referência à massificação do termo “professor-reflexivo” e seu uso muitas vezes inoportuno para a designação de um profissional crítico e desalienado, que efetivamente oportuniza uma relação dialética entre a teoria e a prática. Esse fato dificulta o engajamento de docentes em práticas realmente mais críticas. As autoras legitimam a importância da unidade teoria-prática quando afirmam que

[...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Desta forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA; GHEDIN, 2002, p. 24).

Confirma-se a ideia de que apenas a prática não é suficiente para a formação inicial do docente, torna-se imprescindível proporcionar momentos de interpretação das causas, das relações, da organização dos fatos, das finalidades, para conseguirmos construir conhecimentos. A prática por si só passa a ser considerada superficial, quando não é analisada sob a perspectiva teórica, quando não se estabelece a unidade entre teoria e prática.

Nesse caso, a ausência de *feedback* para o professor por parte dos polos e dos CAs sobre o desempenho do aluno nas atividades do Estágio na escola-campo e do próprio retorno que o aluno recebe do professor, que é um breve comentário sobre a correção do relatório do Estágio a cada semestre, não é suficiente para a reflexão da prática do professor, nem tampouco da reflexão da construção de conhecimentos pelo aluno.

Entre os autores, há formas diferenciadas de compreensão de “reflexão”, dependendo de sua origem epistemológica. Assim, torna-se inequívoca a necessidade de que haja nos cursos de formação de professores a proposta básica de possibilitar a unidade entre teoria-prática. É indispensável, também, que se compreenda o Estágio Supervisionado como a principal atividade da prática de ensino, mas não a única, e que não se pode restringir a espaços terminais de uma

matriz curricular que ainda agrupa disciplinas sem a preocupação real da articulação entre os componentes curriculares denominados teóricos e práticos.

Na matriz curricular do curso de Pedagogia investigado, as disciplinas referentes ao Estágio Curricular figuram de maneira fragmentada, desarticulada e não se garante a relação entre elas. A desarticulação entre as disciplinas relativas ao Estágio Curricular Supervisionado e aos demais componentes curriculares sinaliza que não se constitui um *lócus* de reflexão. Os alunos interlocutores desta pesquisa evidenciaram tal fato. Dos 13 alunos interlocutores, a maioria demonstrou perceber a relação das disciplinas de Pesquisa na Prática Pedagógica com o Estágio, no entanto a maioria afirmou que não consegue articular as outras disciplinas do curso com o Estágio. Esses depoimentos sobre a desarticulação entre os componentes curriculares do curso reforçam a fragmentação do currículo e do próprio trabalho realizado em torno dele.

De acordo com Barreiro e Gebran (2006, p. 20), “o Estágio Curricular pode se constituir no *lócus* de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos alunos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade”. O Estágio Supervisionado deve se constituir em uma possibilidade concreta de problematização da prática pedagógica em que a relação teoria e prática pode ser equacionada. Pimenta e Lima (2004, p. 23) destacaram que “o Estágio realizado com pesquisa e como pesquisa contribui para uma formação de melhor qualidade de professores e de pedagogos”.

Refletindo com as autoras sobre a contribuição da pesquisa e sua importância no Estágio para a formação do pedagogo, questiona-se: como pesquisar o Estágio nas circunstâncias da EaD na UNITINS com os problemas relacionados à falta de pessoal de apoio, de suporte tecnológico, falta de tutor etc.?

A proposta das autoras baseia-se em pesquisas que apontam,

Com unanimidade, que a universidade é por excelência o espaço formativo da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação. Contrapõem-se, portanto, às orientações das políticas geradas a partir do Banco Mundial, que reduzem a formação a mero treinamento de habilidades e competências (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 41).

Nesse sentido, a pesquisa provoca no acadêmico uma inquietação de suas certezas, pois enfrentar uma situação concreta, refletir sobre ela é algo bem mais complexo do que simplesmente reproduzir uma ideia. Para buscar soluções para os problemas, refletir sobre a prática, torna-se essencial estabelecer a relação da teoria com a prática. Nesse sentido, Pimenta e Lima (2004, p. 43) afirmam que

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

A pesquisa no Estágio pode proporcionar ao acadêmico a possibilidade de desenvolver posturas e habilidades de investigadores e elaborar projetos que propiciem situações para compreender e problematizar as situações vividas, ou seja, a iniciação científica como incorporação da metodologia investigativa é uma oportunidade de experimentar uma busca sistematizada de respostas e soluções.

Segundo Barreiro e Gebran (2006, p. 91), o Estágio

[...] envolve observações, relatórios, investigações e análise do espaço escolar e da sala de aula, ultrapassando a situação da dinâmica do ensino e aprendizagem, favorecendo os espaços de reflexão e o desenvolvimento de ações coletivas e integradoras.

As autoras propõem que existam momentos específicos na operacionalização dos Estágios. Sugerem que o primeiro momento seja de observação e atuação na escola. Para isso, torna-se necessário que o aluno tenha clareza e compreensão da dinâmica de Estágio e comprometimento com a realidade escolar e com sua formação. A observação permite a construção de conhecimentos e diferentes capacidades. Possibilita a interação do acadêmico com a estrutura da escola e seu funcionamento, bem como com o processo pedagógico e administrativo e também com as relações interpessoais.

Com as experiências que tenho nas modalidades de EaD e presencial, sei que há alunos responsáveis e comprometidos e alunos relapsos. Os envolvidos buscam fazer o intercâmbio com a escola-campo de Estágio, desde o segundo

período do curso quando realizam as atividades práticas da disciplina Pesquisa da Prática Pedagógica I, ocasião em que fazem a cartografia da escola. Nos semestres seguintes, estreitam essas relações com o corpo docente e administrativo-pedagógico, contribuem de forma significativa com a escola, por meio de sua atuação. Ilustrei esse fato com a fala de um dos interlocutores desta pesquisa, quando expressa:

Eu como aluna sinto que cresci muito do começo do curso até hoje, não tenho medo mais do Estágio. As professoras na escola gostam de mim e até me pedem para fazer as coisas pra elas e para os alunos. Às vezes, eu até dou palpite nas coisas da escola e elas escutam e muitas vezes até concordam e me mandam fazer do jeito que eu sugeri. Agora fazer os relatórios e o artigo é muito mais difícil que fazer o Estágio lá na escola.

Esse depoimento mostra a interdependência entre a teoria e a prática na escola. Essa relação fica evidente quando a aluna se envolve com a situação, participa e sugere as intervenções. Para Saviani (2008), a prática é a razão de ser da teoria e esta só tem significado quando se desenvolve em função da prática como seu alicerce, alvo e critério de verdade. Saviani (2008, p. 127) acrescenta que

A teoria depende, pois, radicalmente da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüentemente, eficaz. Assim, sem a teoria, a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada a finalidades, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir.

A ideia de “distância” entre a teoria e a prática foi discutida pela ciência da educação durante a maior parte do século XX e continua como ponto de pauta no início deste novo século. A vanguarda da educação questiona esse posicionamento, mas a distância ainda é aceita por muitos profissionais e por sistemas educativos que reforçam a ideia de que é o cientista que descobre os mecanismos que determinam a ação humana, cabendo aos professores apenas operar essas descobertas. Mas a prática não é um mero fazer, uma ação técnica e instrumental; tem sentidos e significações que extrapolam o fazer técnico, pois se vinculam às

intenções do professor, à sua história e as particularidades da disciplina, atingindo o plano político.

4.5 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO – EAD E O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNITINS

Se o Estágio Curricular constitui-se um desafio nos cursos presenciais de formação de professores, esse desafio é ainda maior e mais complexo na modalidade a distância. A Educação a Distância é algo relativamente novo no ensino superior, portanto, há pouca literatura sobre o Estágio nessa modalidade.

Foram inúmeras as tentativas feitas em busca de referencial teórico sobre o Estágio na modalidade EaD, para dar suporte a esta pesquisa. Pesquisas foram realizadas, levantamento das produções do INEP, órgãos foram visitados a fim de encontrar mais subsídios. Teses e dissertações do CEDUC/UnB foram consultados, além de livrarias, *sites*, entre outros.

Uma referência encontrada diz respeito à experiência sobre o curso de Pedagogia a Distância, oferecido pela Universidade de Caxias do Sul - RS. Essa experiência de Estágio curricular definiu como concepção metodológica de um processo desenvolvido em três dimensões. A primeira dimensão é a realização da análise da realidade, a segunda é a definição das formas de mediação, e a terceira é a síntese reflexiva do professor diante da intervenção realizada.

Os supervisores de Estágio da referida instituição apoiam os estudantes no processo de “aprender a aprender”, conduzem o processo de tomada de consciência metacognitiva. Os supervisores organizam e planejam os trabalhos da avaliação, isto é, explicitam claramente os objetivos de ensino e avaliação, enunciando indicadores para tal. Ao produzirem os guias de Estágio Curricular, sejam impressos, sejam propostas de mediações interativas no fórum de um ambiente virtual, sejam objetos virtuais de aprendizagem, de diários *on-line*, entre outros, os supervisores apresentam a comunicação didática e as abordagens pedagógicas pensando na mesma direção.

No contexto de Estágio em rede, a supervisão é ressignificada de forma que se caracterize pelas relações direta (observação presencial) e semidireta (observação dos indicadores registrados nos espaços do AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem) entre os atores da rede. Nessa forma colaborativa de Estágio em rede, realizada pela Universidade de Caxias do Sul, o professor e ou o supervisor são importantes no processo de avaliação, porém, no processo de aprendizagem, o papel do aluno é fundamental. Segundo Rela et al. (2006), mesmo identificando efeitos positivos produzidos pela atividade cooperativa, é possível verificar muitas dificuldades que não foram superadas, por causa da complexidade de se adotar a aprendizagem cooperativa em instituições caracterizadas pela aprendizagem tradicional.

A prática de ensino e Estágio Supervisionado da UNITINS são momentos e instâncias-chave do projeto curricular do curso de Pedagogia. De forma alguma se reduzem a um absolutismo metodológico das práticas consideradas “tradicionais”, ou seja, dos infalíveis produtos realizados pelos acadêmicos em sala de aula (relatórios abstratos ou as pastas-relatórios) com intencionalidade burocrática, isto é, para finalização de uma rota acadêmica e diplomação.

O PPC do curso de Pedagogia da UNITINS aponta para a necessidade de discutir teoricamente a prática ou realizar o Estágio ‘pró-forma’ e atender à exigência legal a fim de cumprir formalidade em face das exigências das autoridades e/ou dos órgãos competentes. Tais exigências, expressadas por meio de relatórios e TCC, posteriormente ficam arquivados nos polos ou nos CAs, a fim de obter o título desejado. Assinala também para a busca de espaços de discussão teórico-metodológica, de reflexão sobre o que é vivenciado no campo do Estágio como o planejamento e o replanejamento das atividades e o estabelecimento da relação da teoria com a prática. Essas ações propiciam a construção do conhecimento e a oportunidade de experienciar, por meio da visualização e da ação do e no campo que o acadêmico atuará posteriormente como profissional.

A UNITINS, por meio de suas equipes docentes multidisciplinares e em observância às bases legais da educação nacional, às matrizes teóricas e metodológicas dos pesquisadores educacionais e por sua experiência teórico-

metodológica, concebe o protocolo de prática de ensino e Estágio Supervisionado, que exponho na sequência.

a) A compreensão institucional da prática de ensino e do Estágio Supervisionado, como instâncias articuladoras e mediadoras da formação teórica e prática dos alunos, visa ao estabelecimento do exercício docente em uma magnitude mais ampla, das disciplinas e dos seus respectivos conteúdos para práticas observacionais e sistêmicas, bem como da inserção nos conteúdos para uma aprendizagem significativa e construtivista. Em suma, visa à efetivação de um profissional crítico e atuante nos domínios da educação.

O Estágio, tanto em um curso presencial quanto a distância, torna-se um dos momentos desafiadores para a concretização curricular. É nesse espaço que os alunos, de maneira privilegiada, vivenciam o entrelaçamento teórico-prático concretizado nas experiências de observação, intervenção e regência de sala de aula, exigido em sua proposta de formação.

É clara a ansiedade dos alunos e até mesmo dos professores ao iniciarem a disciplina de prática e a expectativa para vivenciarem a regência de sala de aula. Embora a maioria já tenha experiência com a prática docente, muitos ficaram ansiosos com o Estágio. Ilustro essa situação com a fala de uma aluna: *“Na semana que eu tenho que ir fazer o Estágio na escola não durmo direito, tenho dor estômago só de pensar que eu tenho que dar aula com a professora regente na sala e pensar que ela vai preencher uma ficha me avaliando”*. Outra aluna revelou: *“uma coisa é eu dar aula para os meus alunos, outra coisa é ensinar os alunos que eu não conheço; tenho medo deles não aprenderem e também da professora da turma ou da coordenadora não gostarem do meu trabalho”*.

Percebi que os professores ficam ansiosos com a proximidade do período do Estágio e até mesmo um pouco inseguros com relação à qualidade do trabalho a ser desenvolvido pelos alunos. Essa ansiedade perdura até o período de correção dos relatórios, pois é o único retorno do trabalho desenvolvido por eles.

b) As adequações pedagógicas diante dos dispositivos tecnocomunicacionais são mediadores presentes na nova modalidade de ensino oferecido pela UNITINS. Foi

permitido desenvolver o Estágio voltado para uma formação teórico-prática, na realidade da sala de aula em que os alunos estarão inseridos após a conclusão do curso e estágios voltados para os acadêmicos inseridos na modalidade EaD. Os Estágios visam a conhecer, inserir e integrar os alunos à realidade docente das unidades escolares (das redes de ensino público estadual, público municipal e privada) dos ensinos fundamental e médio.

Busca-se por meio desses ajustamentos uma concepção dialética do processo ensino e aprendizagem, na qual a prática não se restringe ao simples fazer, mas se torna uma reflexão que subsidia a teoria. O Estágio é visto como uma possibilidade de ser um processo criativo de investigação, interpretação e intervenção na realidade educacional, portanto, passou a ser entendido como um espaço interdisciplinar de formação. De acordo com Pimenta e Lima (2004), cabe ao Estágio dos cursos de formação possibilitar que os futuros professores compreendam a complexidade das transformações do mundo em andamento. No caso da Educação a Distância, não basta apenas compreender os avanços no campo da comunicação e da tecnologia, mas, necessariamente, deve estar instrumentalizado para lidar com as interfaces tecnológicas, inserir-se num espaço virtual de aprendizagem e assegurar uma formação profissional de qualidade.

É importante perceber que as políticas educacionais sugerem a prática de ensino não restrita ao Estágio, mas presente desde o início do curso. O Estágio Curricular passa a ser considerado um espaço interdisciplinar de formação, com a finalidade de favorecer maior conhecimento da realidade profissional, por meio de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação. Esse exercício de ação-reflexão-ação possibilita a unidade entre a teoria-prática e favorece a formação de um profissional crítico, reflexivo, capaz de transformar a realidade em que vai atuar.

Caso o protocolo de prática de ensino e Estágio Supervisionado da instituição investigada realmente se efetive conforme o prescrito, provavelmente, teria condições de formar pedagogos capazes de atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental. No entanto, conforme os achados desta pesquisa, mesmo o curso sendo a distância e o Estágio presencial e o coordenador do curso, os professores e os tutores procurando realizar suas funções com responsabilidade e

compromisso, as evidências descritas anteriormente mostram que, na realidade, o Estágio ocorre de forma fragmentada, sem acompanhamento, orientação e supervisão, de forma que os objetivos não são totalmente alcançados conforme previsto.

O curso de Pedagogia em EaD mantém a carga horária do Estágio Curricular, conforme uma legislação já revogada, o que se justifica pelo fato do referido curso ter se sido iniciado em 2006, autorizado por meio da Resolução n. 9/2005, de 31 de outubro de 2005, anterior à aprovação das Diretrizes Curriculares (2006).

A prática e o Estágio têm o propósito de contribuir para a formação de futuros profissionais, contemplar os elementos fundamentais que proporcionam o contato com todas as atividades educativas, como atividades fora do espaço da telessala, atividades administrativas e profissionais. Além disso, constitui-se em intento para reunir, o mais sistematicamente possível, elementos que convergem para o processo de ensino e aprendizagem e se propõem a ajudar o aluno em aprender a aprender.

4.5.1 Matriz epistemológica do curso de Pedagogia

O curso apresenta, em sua proposta de Estágio, uma matriz epistemológica considerada terminologicamente como Vivência Educadora, organizada em módulos, distribuídos do primeiro ao sétimo período, conforme a figura a seguir.

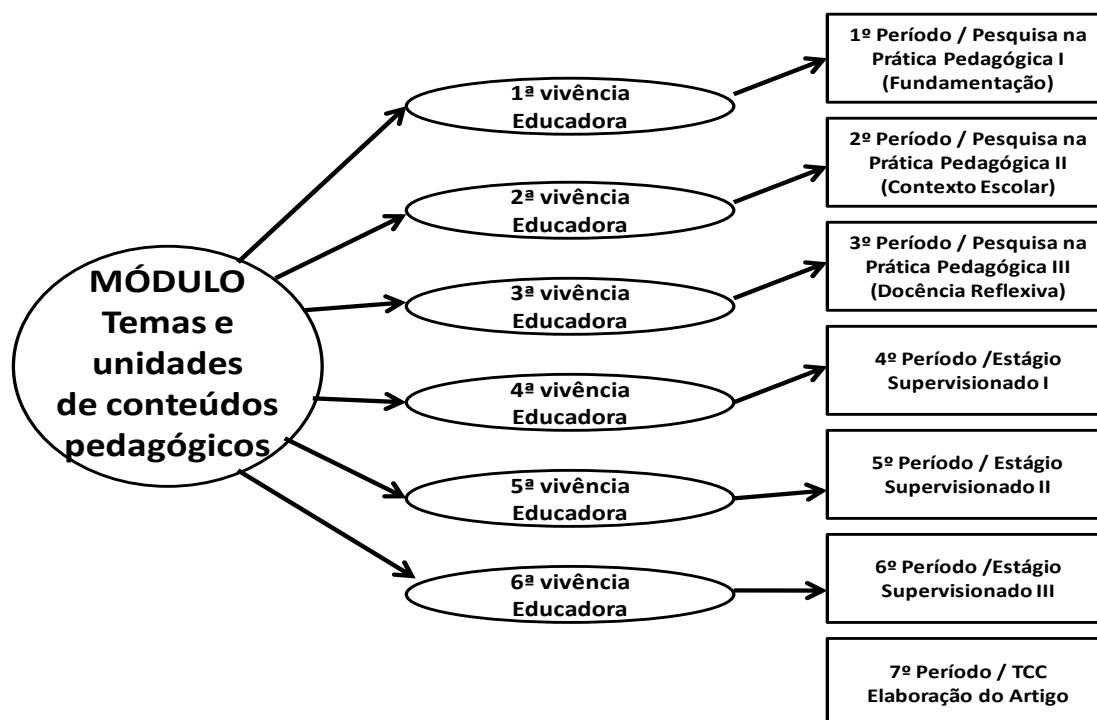


Figura 1 – Matriz epistemológica do curso de Pedagogia

O Estágio visa a conhecer-inserir-integrar os alunos na realidade docente das unidades escolares (das redes de ensino público estadual, público municipal e privado) do ensino fundamental e médio, nas regiões e localidades específicas de cada aluno. O PPP do curso (2006, p. 84) reforça que

A prática tem o propósito de contribuir para a formação de futuros profissionais, contemplando os elementos fundamentais que proporcionam o contato com todas as atividades educativas: atividades fora do espaço da telessala, atividades administrativas e profissionais, além disso, constitui-se de um intento para reunir, o mais sistematicamente possível, todos os elementos que convergem no processo de ensino-aprendizagem e propõe a ajudar o aluno-praticante em seu aprender a aprender docente educativo.

Nessa perspectiva, os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar o Estágio desde o primeiro até o sétimo período de forma organizada e sistematizada, perfazendo a carga horária de 800 horas distribuídas ao longo do curso. Um dos requisitos básicos para a realização do Estágio é a formalização de um programa, ou seja, os estudantes necessitam registrar suas ações ou propostas de ações em forma de relatórios ou projetos. Os professores responsáveis pela disciplina do

Estágio Curricular planejam de forma colaborativa e participativa. Para a formalização do Estágio, os professores apresentam uma proposta de ação pedagógica, delimitando o espaço de atuação, o público-alvo, o cronograma das atividades, as orientações para o registro das ações e as orientações para o relatório.

Essas orientações feitas pelos professores sobre o Estágio Curricular estão baseadas em um documento elaborado pela equipe pedagógica da instituição, em 2007, intitulado Regulamento do Estágio Curricular e Residência Social. Esse documento é constituído de dez capítulos, subdivididos em seções, artigos e parágrafos que regulamentam os aspectos formais e burocráticos referentes ao Estágio Curricular dos seis cursos de graduação da instituição.

A parte específica sobre o curso de Pedagogia refere-se a documentos, obrigatoriedade, legislação, carga horária, caracterização, residência social, objetivos, locais para realização da prática e dos Estágios e Trabalho de Conclusão de Curso. O capítulo V do documento refere-se especificamente ao curso de Pedagogia - EaD, conforme transcrição a seguir.

CAPÍTULO V - Da Caracterização do Estágio Curricular para o Curso de Pedagogia

Art. 20 - Considerando o credenciamento da UNITINS, outorgado pelo Ministério da Educação MEC, por meio da Portaria Ministerial n. 2.145, de 16 de abril de 2004, para a oferta de cursos a distância, o curso de Pedagogia foi autorizado por meio da resolução n. 09/2005, de 31 de outubro de 2005, pelo Conselho Curador da UNITINS.

Art. 21 - A carga horária de Prática de Ensino e Estágio Curricular do Curso de Pedagogia, que deve ser cumprido por todos seus acadêmicos, é de 300 horas conforme a matriz curricular do curso, que indica em qual período o acadêmico pode realizar o estágio.

Parágrafo único – Para o Curso de Pedagogia que teve início em 2006, a carga horária é de 800 h (400h para a prática de ensino e 400h para o estágio).

Art. 22 - O Estágio Curricular de Pedagogia pode ser desenvolvido nos seguintes ambientes: Docência nos Anos Iniciais - unidades escolares públicas (municipais, estaduais ou federais), particulares ou mantidas por instituições sem fins lucrativos; e a Supervisão Educacional idem à docência e, ainda, em projetos sociais educacionais, em empresas ou hospitais.

Art. 23 - No Manual de Orientações para a Prática de Estágio são apresentados os documentos necessários e os procedimentos adequados para a realização do Estágio Curricular do Curso de Pedagogia.

Art. 24 - Ao final do Estágio Curricular, o acadêmico de Pedagogia deverá produzir seu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, que aborde uma temática fundamentada nas teorias estudadas e práticas vivenciadas ao longo do curso.

Convém chamar atenção para o *parágrafo único do artigo 21*, do referido documento, no que se refere à carga horária do Estágio Curricular do curso de Pedagogia, que mantém a carga horária de 800 horas (400 horas para a prática de ensino e 400 horas para o Estágio), só para os ingressos em 2006 e não 300 horas conforme CNE/CP n. 1/2006 que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia.

O curso de Pedagogia investigado manteve a carga horária do Estágio Curricular, conforme legislação já revogada (Parecer CNE/CP n. 28/2001) devido ao curso ter iniciado em 2006 e sido autorizado por meio da Resolução n. 09/2005, de 31 de outubro de 2005, anterior à aprovação das Diretrizes Curriculares (2006).

Não podemos deixar de considerar que a teoria e a prática estão presentes nos espaços da instituição formadora, bem como nas instituições que são campo de Estágio. Torna-se essencial, para uma proposta de Estágio de boa qualidade, que ela “permita um intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 57).

A organização da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia envolve a carga horária obrigatória oficializada, em sua distribuição, segundo o calendário acadêmico, permitindo que o acadêmico possa desenvolver ações de:

Observação e fundamentação de seus conhecimentos sobre o contexto educacional; observação de aulas *in loco* e *in situ*; acompanhamento com o Professor Regente; diagnose do grupo e das crianças; diagnose do projeto educacional da unidade escolar; trabalho prático (planejamento educativo e intervenção acompanhada) (PROJETO DE PRÁTICA DE ENSINO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, 2007, p. 6).

Todos os acadêmicos têm a oportunidade de participar do desenvolvimento da instituição e da comunidade por meio de participações na realização de projetos pedagógicos construídos na escola, desde que o acompanhamento e as orientações da mídia digital, *web-tutoria*, professores e mídia televisiva sejam analisados pela coordenação do curso.

Ainda de acordo com o Projeto de Prática de Ensino Estágio Supervisionado (2007, p. 4), os atores envolvidos no processo de Estágio são:

1. *Aluno*: é o principal envolvido, a ele cabe aprofundar e aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, na prática da área escolhida. 2. *Coordenador de curso da UNITINS*: responsável pelo acompanhamento de todo o processo do estágio curricular. 3. *Professor das teleaulas/Orientadores de estágio*: são os docentes da IES que, de acordo com o delineamento das áreas de estágio, ministram aulas e orientam a distância o aluno estagiário nas referidas áreas, conforme diretrizes do projeto pedagógico do curso em conformidade com a coordenação. 4. *Coordenadores de polo*: são os responsáveis pelo encaminhamento das documentações necessárias à realização do estágio curricular, constituindo-se em um elo administrativo entre estagiários e a IES. 5. *Tutores a distância (web tutores)*: responsáveis por esclarecer dúvidas por meio da interatividade realizada no portal institucional, promover espaços de construção coletiva de conhecimento e participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem. 6. *Tutor presencial*: responsável por acompanhar os alunos no desenvolvimento das suas atividades individuais ou em grupo, nas teleaulas e participar dos momentos presenciais, tais como avaliações e acompanhamento de todas as atividades referentes ao estágio. 7. *Colaborador externo da instituição concedente*: responsável por receber os acadêmicos estagiários e acompanhar *in loco* o desenvolvimento do estágio.

No Estágio dos cursos na modalidade presencial, via de regra, há a presença de um professor supervisor de Estágio que atua de forma integrada com os demais professores formadores em todas as etapas do Estágio, ou seja, no planejamento, na realização das atividades e na avaliação delas. No curso de Pedagogia - EaD da UNITINS, o formato é um pouco diferenciado. Há uma equipe de dois a três professores que ministram as aulas e orientam tecnicamente sobre a operacionalização do Estágio. O tutor a distância atua junto à equipe de professores e responsabiliza-se especificamente pela interatividade com os alunos no portal. É um dos elos entre os acadêmicos, os professores, os supervisores e a coordenação de curso. “[...] é o profissional que se faz presente diariamente nas teleaulas e que acompanha o desenvolvimento dos acadêmicos no decorrer do curso, ele caracteriza-se como mediador da aprendizagem e participante na avaliação do curso” (PPP, 2006, p. 38).

Ainda de acordo com o PPP (2006, p. 38), há outro ator importante nesse processo.

Entretanto, a experiência evidencia que, para além da teleaula, pode existir a figura do assistente de sala. A UNITINS por meio de sua parceria e Centros Associados poder adotar o sistema tutorial regencial, isto é, na Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, o tutor dos alunos será

justamente o professor-regente de turmas nas escolas presentes nos municípios e próximas às teleaulas.

Uma estrutura organizacional dessa natureza, certamente, contribuiria muito para o alcance dos objetivos das práticas de ensino e dos Estágios, bem como de todo o curso. Porém, de acordo com o Projeto de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia - EaD, a estrutura do Estágio é um pouco diferente; os atores envolvidos no processo de Estágio são: o aluno, o coordenador de curso da UNITINS, os professores das teleaulas/orientadores de Estágio, os coordenadores de polo, tutor a distância, tutor presencial e colaborador externo da instituição concedente.

No entanto a pesquisa revelou que o curso investigado conta com o coordenador do curso, uma equipe de dois a três professores e um tutor a distância, na sede em Palmas, um tutor presencial, em cada teleaula. Na maioria, esse tutor atua apenas como assistente de sala, por não ser da área de educação e alguns por não terem nível superior e não como um tutor que oriente os alunos nas atividades referentes ao Estágio. Pelos depoimentos e pelas reclamações dos alunos, acredito que o colaborador externo da escola-campo (tutoria regencial) na prática, não se efetiva. Uma aluna relata que

É muito difícil pra nós fazer o Estágio só com o que os professores falam nas teleaulas porque se a gente tivesse um tutor formado pra ajudar no planejamento, no estágio, que orientasse, mas ele faz aquilo que qualquer pessoa pode fazer: abrir e fechar a sala, ligar a TV, fazer a chamada, ah! é difícil [...]

Outra aluna expôs: *“eu e meus colegas pedimos ajuda várias vezes à nossa tutora, quero dizer, à nossa assistente de sala e ela comentou que, com o salário que ela ganha ela já faz é muito”*.

Há evidências da omissão desses profissionais por meio da insatisfação de todos os alunos investigados; eles foram unânimes em suas sugestões para a melhoria do Estágio, podendo ser representados pelas respostas de três deles:

Aluno 1: “Precisa de uma pessoa para ajudar no planejamento e nas atividades do Estágio, de preferência um pedagogo”. Aluno 2: “um pedagogo para orientar no polo e esclarecer as dúvidas em relação ao

estágio”. Aluno 3: “A presença de um pedagogo presencial para orientar os planos de aula e o relatório do estágio”.

O curso investigado foi realizado na modalidade a distância, porém o Estágio necessita canais de comunicação mais efetivos e até de momentos de presencialidade. Constatei que as orientações eram feitas a distância, no entanto, se a supervisão fosse presencial, provavelmente o processo seria mais eficiente e eficaz, fazendo jus à terminologia utilizada para a disciplina: Estágio Curricular Supervisionado.

Tenho a informação da existência de um supervisor de polo, contratado pela empresa parceira Eadcon, com funções técnicas e burocráticas. Ele tem sob sua responsabilidade uma média de 25 a 30 municípios para supervisionar, visita cada município, em média uma vez por mês. Dependendo da localização e da situação de tráfego, esse intervalo passa a ser ainda maior, pois há muitos municípios com várias telessalas, devido ao funcionamento dos seis cursos da instituição.

O quadro 5 refere-se à organização da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado em seus respectivos períodos, no curso de Pedagogia em EaD da UNITINS.

Quadro 5 - Organização da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado e seus respectivos períodos, no curso de Pedagogia – EaD – UNITINS

Blocos	Períodos	Conteúdos	Atores	Produtos
Bloco I Fundamentação e Funcionalismo 60 horas	1º Período	- Fundamentos teóricos da Prática de Ensino e Estágio Supervisionado	- Aluno - Professor - Tutor presencial - Tutor a distância - Coordenador de curso e de polo	- Construção da reflexão teórica sobre a relação professor-aluno na unidade escolar e no curso
Bloco II Contexto Escolar 90 horas	2º Período	- Mapeamento da realidade escolar - Aprendendo a diagnosticar a realidade escolar	- Aluno - Professor - Tutor presencial - Tutor a distância - Coordenador de curso e de polo	- Relatório descritivo-analítico da unidade escolar, com correção interativa, via portal institucional
			- Aluno - Professor	- Relatório descritivo-

<p>Bloco III Docência Reflexiva 90 horas</p>	<p>3º Período</p>	<p>- A dinâmica, os procedimentos e as lógicas da sala de aula</p>	<p>- Tutor presencial - Tutor a distância - Coordenador de curso e de polo</p>	<p>analítico das ações desenvolvidas na sala de aula, com correção interativa, via portal institucional</p>
<p>Estágio Supervisionado - I 110 horas</p>	<p>4º Período</p>	<p>- Planejamento e participação regente em sala de aula</p>	<p>- Aluno - Professor - Tutor presencial - Tutor a distância - Coordenador de curso e de polo</p>	<p>- Planejamento das aulas. - Relatório analítico-descriptivo com correção interativa, via portal institucional</p>
<p>Estágio Supervisionado - II</p>	<p>5º Período</p>	<p>- Observação e análise do supervisor / coordenador na unidade escolar - Elaboração e execução do plano de ação de supervisão educacional com vistas a construir proposições alternativas para a ação docente.</p>	<p>- Aluno - Professor - Tutor presencial - Tutor a distância - Coordenador de curso e de polo</p>	<p>- Plano de Ação do Supervisor ou coordenador pedagógico - Relatório analítico-descriptivo com correção interativa via portal institucional</p>
<p>Estágio Supervisionado para TCC</p>	<p>6º Período</p>	<p>- Elaboração e execução de um projeto de pesquisa-ação interdisciplinar - Sistematização dos conhecimentos adquiridos durante a prática, na unidade escolar</p>	<p>- Aluno - Professor - Tutor presencial - Tutor a distância - Coordenador de curso e de polo</p>	<p>- Relatório analítico-descriptivo com correção interativa via portal institucional</p>
<p>Atividades orientadas para o Trabalho de Conclusão de Curso</p>	<p>7º Período</p>	<p>- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso - Elaboração de um artigo científico que aborde a educação no ensino fundamental como prática social</p>	<p>- Aluno - Professor - Tutor presencial - Tutor a distância - Coordenador de curso e de polo</p>	<p>Artigo científico</p>

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia - EaD (2006)

As atividades realizadas pelos alunos na escola campo⁸, referentes à Prática de Ensino e ao Estágio Curricular Supervisionado, estão detalhadas no quadro 6.

Quadro 6. Atividades referentes ao Estágio Curricular Supervisionado por períodos

1º Período	Produção de um texto sobre a importância da docência
2º Período	Cartografia da escola-campo Elaboração de relatório descritivo-analítico
3º Período	Observação na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental (escola-campo) Elaboração de relatório descritivo-analítico
4º Período	Docência na sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental (escola-campo) Elaboração de relatório descritivo-analítico
5º Período	Observação, elaboração e execução de um plano de ação do supervisor educacional e ou coordenador pedagógico (escola-campo) do ensino fundamental Elaboração de relatório descritivo-analítico
6º Período	Elaboração de um projeto de pesquisa-ação para o ensino fundamental
7º Período	Construção de um artigo científico - TCC

O curso de Pedagogia em EaD está estruturado em sete períodos, isto é, 3,5 anos. Houve adequação do fluxo de conteúdos e de aprendizagens. Para o curso investigado, em que se frisa a docência para os anos iniciais do ensino fundamental e a supervisão educacional, foram anexadas algumas matrizes teóricas e houve o manejo dos dispositivos tecnomidiáticos para construção do protocolo para a Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.

O Projeto de Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado em docência dos anos iniciais e supervisão educacional (2007) está organizado em períodos para sistematizar os referenciais teóricos pedagógicos do curso, com seus respectivos momentos de interatividade distribuídos ao longo da estrutura curricular. Também nesse documento estão contidas as ementas das disciplinas e as respectivas bibliografias básicas e complementares da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado e as orientações básicas para a realização das atividades do Estágio Curricular Supervisionado.

⁸ Os acadêmicos realizaram seu estágio na escola-campo do 2º ao 6º período. No 1º e no 7º períodos, não foram previstos contatos com o campo de estágio.

4.6 ORIENTAÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR

No processo de orientação e operacionalização do Estágio, o papel do tutor é essencial, tanto do tutor a distância, quanto do tutor presencial. A tutora a distância, professora Carla, é muito atuante. O professor Ricardo, ao ser entrevistado, comentou sobre a atuação da tutora a distância, a professora Carla:

A Carla parece foi aquela pessoa que assimilou bem a ideia de ser web-tutor ou web-professor. Ela viabilizava tudo muito rápido. Mantinha a mesma postura, a mesma conduta com todos. Ela é muito profissional. Nós realmente conseguimos fazer um bom trabalho juntos, por exemplo, como planejar, discutir as aulas rever os slides; a gente conseguia fazer um trabalho bem bacana. Ela é que lidava e liderava a interatividade no portal com os alunos; eles gostavam muito das orientações e respostas dela.

Conforme dito anteriormente, ela participa desde o planejamento das aulas, junto com os professores até a avaliação do Estágio. O contato mais direto com os acadêmicos, apesar de virtual, é mais frequente do que com os professores. Ela esclarece as dúvidas no portal, estimula a participação dos alunos, orienta sobre as questões específicas do Estágio, desde aquelas de ordem mais técnica, como interpretação do que está escrito no manual. Apesar de ser autoinstrutivo, ainda muitos têm dúvidas em relação às informações expostas no manual, questões de ordem pedagógica e burocrática e correção dos relatórios e do TCC. Isso fica evidenciado na fala da professora Carla:

No Estágio, geralmente eles têm dificuldades no sentido de quais são as atividades que têm que desenvolver durante aquele período, como eles devem estar preenchendo os formulários de apresentação, termo de aceite, frequência e tudo mais. Nos primeiros Estágios (3º e 4º períodos), as dúvidas eram mais frequentes; hoje amenizou bastante e as maiores estão relacionadas ao TCC que é um artigo científico e há muita dúvida de como elaborar esse artigo.

Pimenta e Lima (2004, p. 74) confirmam a importância da observação, pois ela

[...] possibilita a aprendizagem dos processos de organização do ensino e dos elementos constitutivos da educação escolar, ou seja, a percepção da postura política e pedagógica diante das demandas sociais, dos processos

de aprendizagem dos estudantes, bem como do contexto histórico cultural e político.

O momento de Estágio pode permitir a análise do projeto político-pedagógico e dos demais planejamentos. Propicia que o estagiário compreenda como as ações e as relações ocorrem no espaço escolar, permite a construção e a reconstrução de ações de investigação, reflexão, análise e interpretação.

Os registros são necessários para que as ações se concretizem. Barreiro e Gebran (2006, p. 95) asseveram que

Os registros das ações significativas do cotidiano escolar e a sua socialização favorecem o enriquecimento e o aprimoramento da formação docente, já no processo da supervisão de Estágio. [...] Esse processo propicia compreender o espaço escolar como espaço de formação individual e coletiva, onde cada pequena ação pode gerar uma postura permanente de indagação e questionamento da prática educativa e o desenvolvimento de projetos de investigação que abordem o conhecimento da realidade escolar, a prática de reflexão sobre essa realidade e a proposição de novas ações.

A partir da observação e da análise dos documentos da escola, torna-se fundamental que os acadêmicos elaborem o diagnóstico que orientará as práticas e as ações na escola e na sala de aula. Libâneo apud Barreiro e Gebran (2006, p. 96) afirma que é “por meio do diagnóstico que detectamos os problemas, as necessidades e as possibilidades de atuação para uma determinada escola ou sala de aula”. Pimenta e Lima (2004, p. 223) explicam o significado de diagnóstico:

Fazer diagnóstico não é só “criticar” (no sentido vulgar), ver os defeitos. Estamos numa luta. Precisamos conhecer nossas forças e as forças do inimigo; temos que identificar tanto os fatores dificultadores quanto os facilitadores. Não se trata, portanto, de mera descrição da realidade; embora a descrição seja necessária, não é suficiente para sua compreensão crítica. Um diagnóstico bem feito é meio caminho andado para uma boa programação.

Dessa maneira, o professor supervisor de Estágio deverá orientar os acadêmicos para que não haja criticismo, equívoco ou pré-julgamento. Somente após o diagnóstico, o projeto do Estágio deve ser elaborado. Isso significa um envolvimento dos acadêmicos em diversas ações e projetos na escola com o objetivo de enriquecer o percurso da profissionalização. Permite compreender

múltiplas facetas de sua formação e adquirir autonomia na solução de problemas, sejam atuais ou futuros. O estagiário deve ser estimulado e, ao mesmo tempo, orientado a buscar novos conhecimentos, novos dados e novas soluções.

Por meio das teleaulas, os alunos são orientados sobre a postura ética recomendada, comentários desnecessários, para evitar ruídos na comunicação entre os envolvidos no processo. Além disso, os professores solicitam aos tutores (onde há) e aos assistentes de sala a colaboração no sentido de orientar os alunos sobre o comportamento adequado nas escolas, bem como estimulá-los a desempenharem as atividades do Estágio com êxito. Ao longo da pesquisa, não pude verificar se de fato isso ocorre, pois os relatórios do Estágio elaborados pelos alunos não sinalizaram nada nessa direção.

Todas as ações planejadas e executadas pelos estagiários devem ser discutidas, apresentadas e avaliadas pela comunidade escolar. Isso poderá acontecer por meio de reuniões, momentos de formação continuada ou grupos de estudos na escola, ou mesmo por meio de pareceres escritos e opiniões. A socialização dos projetos, além de possibilitar a elaboração de novos conhecimentos, permite o redimensionamento do processo. No ensino presencial, esperamos que isso aconteça. No entanto, na modalidade a distância, em especial, o curso de Pedagogia da UNITINS, em virtude das circunstâncias vivenciadas em todo o país, como já exposto anteriormente, é impossível que isso ocorra. Não existem tutores em todos os polos e os que temos não estão capacitados o suficiente para fazê-lo, nem tampouco faz parte de seu contrato de trabalho essa atribuição.

Em se tratando de um curso na modalidade a distância, mesmo o Estágio sendo presencial, para que as atividades possam passar pelo crivo da comunidade escolar, seria necessária a presença de profissionais, como o coordenador de polo ou tutor presencial e ainda o colaborador externo da instituição concedente do Estágio, para orientar e acompanhar as atividades inerentes a esse componente curricular.

Pelo depoimento dos alunos, isso não acontece na realidade, o que leva a contribuir para mais uma fragilidade do Estágio. Um dos alunos investigados apresentou a seguinte sugestão para a melhoria do Estágio: *“que as atividades de*

Estágio fossem mais interativas entre os alunos e a escola-campo, devido à grande distância das mesmas e o local para formatação dos relatórios, projetos e planos necessários ao Estágio vigente”.

O relatório de Estágio finaliza o processo, é um instrumento valioso de registro, reflexão e avaliação. Podem ser levantados os pontos positivos e os negativos, fragilidades e potencialidades identificadas na caminhada para propiciar um constante ir e vir entre teoria e prática. Assim, considera-se que a teoria e a prática estariam presentes nos espaços da instituição formadora, bem como nas instituições que são campo de Estágio. Conforme Pimenta e Lima (2004, p. 57), para que uma proposta de Estágio seja de boa qualidade, é necessário que “permita um intercâmbio, durante o processo formativo, entre o que se teoriza e o que se pratica em ambas”.

A coordenadora do curso, professora Wilma, teve um papel fundamental em todas as etapas do Estágio desde a preparação, o planejamento e a avaliação, pois, de acordo com a entrevista, ela esteve envolvida na elaboração e reelaboração do PPP e estimulou a participação dos professores no projeto, embora como disse anteriormente, somente 50% dos professores do Estágio participaram desse processo, os outros mal conheciam a ementa de suas disciplinas.

Na modalidade a distância, a orientação dos professores é fundamental e é feita por meio das teleaulas e da interatividade. Os alunos, mesmo já tendo concluído o curso, não conseguiram superar os resquícios da ausência física do professor como na modalidade presencial. Além disso, outros empecilhos certamente também influenciaram a atitude unânime dos alunos em sugerir, ou melhor, reivindicar um tutor, preferencialmente, pedagogo para estar presente em todas as etapas do Estágio.

O acompanhamento e a operacionalização também estão sob a responsabilidade da coordenadora do curso. Segundo ela, todas as orientações referentes ao Estágio são feitas pelos professores, por meio da mídia televisiva e digital. Quando perguntei à coordenadora quem acompanhava e supervisionava o Estágio, já que era chamado de ‘Estágio Supervisionado’, ela disse que não iria me responder que eu perguntasse à equipe pedagógica da UNITINS. Eu me dirigi

novamente a ela: quem orienta e acompanha o aluno nos polos presenciais, já que o Estágio é supervisionado? Ela respondeu enfaticamente:

[...] isso eu não vou responder, porque eu não sei se cada polo tem um supervisor ou se vários polos têm um supervisor, eu não sei como é que é. Essa parte é com a equipe pedagógica, o que, aliás, eu, como coordenadora, estou fazendo pouco agora em relação a essa orientação pedagógica aqui, essa outra orientação é com a equipe pedagógica lá em cima.

Ao analisar as entrevistas dos professores investigados sobre o planejamento, a operacionalização, o acompanhamento e a avaliação do Estágio, pude perceber o comprometimento de todos, eles dedicam grande parte de sua carga horária de trabalho para o planejamento da aula. Trabalham em equipe a partir das ementas e das bibliografias contidas no PPP do curso, do material impresso produzido por professores da própria instituição e de outras fontes de pesquisa bibliográfica.

A professora Flávia endossa dizendo:

O planejamento das aulas é feito em cima do material impresso e também é feito em cima de um plano de ensino, porque o material impresso que é trabalhado com os alunos ele é realizado em cima de um plano de ensino, então o professor desenvolve todo o seu mapeamento que ele vai trabalhar em cima das apostilas que as que fazem parte do plano de ensino que estão atrelados ao projeto pedagógico e ao projeto de Estágio do curso.

Segundo os professores, as aulas são enriquecidas com vídeos que mostram a teoria na prática (esses VTs normalmente são produzidos em escolas públicas do ensino fundamental) e, principalmente, por meio da interatividade no portal que é feita pelos professores das disciplinas e pelo tutor a distância. Uma de suas funções principais é atender aos alunos por meio do portal. As aulas aconteciam uma vez por semana, aos sábados, no período vespertino, com duração de uma hora, cujo conteúdo desenvolvido era dividido nas aulas do semestre para atender à ementa da disciplina. Ao ser questionado sobre o *feedback* das aulas, o professor João Carlos disse:

O feedback que nós recebemos é exatamente no portal, então é como se o portal fosse o termômetro do professor, se os alunos estão entendendo, se

não estão, se tá um pouco complicado se não está. Então o único retorno que nós temos, o único feedback é o portal, por que não tem um relatório de uma equipe que acompanha fora, externamente. Pelo menos nós não temos esse retorno através de um relatório. O pouco retorno que se tem é informal.

As teleaulas têm como objetivo, além de explicitar o conteúdo programático contido no plano de ensino, orientar os acadêmicos quanto ao planejamento, à realização e à avaliação do Estágio curricular. Tais orientações são feitas com base no manual que é elaborado a cada semestre pela equipe de professores da disciplina com todas as orientações de cada atividade a ser realizada pelo aluno, de forma detalhada. A fala da professora Flávia confirma o caráter técnico-pedagógico da disciplina. Segundo a professora,

O planejamento das tarefas pela equipe de professores além das teleaulas tem as orientações do no manual. Este manual a ser seguido é elaborado pela equipe pedagógica da instituição e a cada semestre é elaborado outro manual específico para cada período; este é elaborado pelos próprios professores que são responsáveis pelo Estágio; ele é a diretriz, é o caminho que eles têm para a realização das atividades. E isso é feito passo a passo, desde o primeiro momento, até a postagem do relatório, como vai ser avaliado pelos professores e web-tutores, enfim, todos os detalhes. Além de ser trabalhado na teleaula, os professores informam como é que eles vão ter acesso a esse manual no portal.

Além das orientações técnicas, o manual contém os formulários para serem impressos pelos alunos e encaminhados à escola-campo, que são: carta de apresentação do acadêmico à escola-campo, termo de aceite do aluno pela direção da escola, roteiro norteador para o Estágio, ficha de controle de frequência do aluno que será assinada pelo responsável pelo setor da escola que ele tiver estagiando, ficha de avaliação da escola-campo devidamente assinada e carimbada pelo diretor da escola e formulário de avaliação dos critérios que serão utilizados na correção dos relatórios realizada pelos professores e pelo tutor a distância.

As orientações técnicas, incluindo os formulários, foram trabalhadas nas primeiras aulas do semestre, para que o tempo fosse suficiente para esclarecer as dúvidas e cadastrar os grupos no portal, compostos de três a cinco acadêmicos, fazer o Estágio na escola-campo, elaborar o relatório em grupo, postá-lo no portal, ser corrigido pela equipe de professores de Estágio até o encerramento do semestre.

A despeito de toda essa organização, o aluno tem dificuldades de acessar o manual no portal e interpretar o que está contido nele e não há uma pessoa no polo que possa auxiliá-lo. A esse respeito uma das alunas afirmou:

Temos problemas com o computador, com a internet, tem dia que não tem sinal pra assistir às aulas, mas o pior mesmo é não ter um tutor pra orientar, pra resolver nossos problemas, principalmente sobre o Estágio que tem muita coisa pra fazer e resolver.

4.6.1 Dificuldades dos alunos

Analisando o processo de planejamento e orientação do estágio, pela própria dinâmica da modalidade a distância, muitos alunos ainda têm dificuldades com relação à falta de clareza a respeito dos objetivos do Estágio e não conseguem fazê-lo no tempo hábil. Quando chegam à escola, muitas vezes não sabem o que precisam fazer, nem observar e anotar. Não distinguem o que é ou não relevante. Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 104), “quanto mais claros forem os fundamentos, a natureza e os objetivos do Estágio, suas possibilidades e limites curriculares, mais fácil fica a compreensão do processo”.

Muitas vezes, o estagiário compreende que sua atividade na escola tem o objetivo simplificado de colher informações e elaborar críticas às falhas dela. O fato de o acadêmico transitar em espaços escolares deve proporcionar uma série de informações, conhecimentos, aprendizagens que necessariamente favoreçam a compreensão da realidade para aprender a superar as dificuldades do dia a dia de sua futura profissão. Essa falta de clareza e compreensão da dinâmica do Estágio torna-se evidente por meio das dúvidas que os alunos demonstram por meio do portal. Tanto os professores quanto os tutores a distância comentam: *“parece que esses alunos não assistiram à aula, eu acabei de explicar sobre isso, ou parece que eu falei grego ou eles não prestam atenção mesmo, são perguntas muito óbvias etc.”*.

O professor João Carlos argumentou que *“é preciso inverter a ordem das aulas contidas no material impresso, orientando o Estágio desde as primeiras aulas (3ª ou 4ª aula), para dar tempo de tirar as dúvidas durante o semestre. É preciso inverter o processo”*. De acordo com os professores e os tutores a distância, o

número de dúvidas no portal do Estágio é sempre maior que o número de dúvidas das disciplinas de todo o semestre.

O que chamou minha atenção foi o fato dos professores de Estágio, em virtude da experiência já adquirida nos cursos de Pedagogia – EaD, conhecerem bem as especificidades quanto ao planejamento das aulas de Estágio, das orientações técnicas para sua realização na escola-campo. Esforçam-se para realizar toda essa fase de planejamento e orientação técnica com cautela, cuidam de todos os detalhes e, mesmo assim, os alunos têm muitas dúvidas talvez pelo fato do próprio formato gestor do curso. Eles sozinhos ficam com mais dúvidas. Tais dúvidas são esclarecidas no portal pelos professores e tutores a distância. Quando os relatórios encaminhados *on-line* são avaliados, percebe-se que muitos alunos demonstram não ter compreendido de fato o que o foi orientado e solicitado. Os professores e os tutores perceberam que os problemas diminuem de um semestre para o outro.

A professora Lara comentou:

Eu fico triste quando vejo os equívocos cometidos pelos alunos, mas mesmo assim percebo que cada semestre que passa eles estão melhorando um pouco e as dificuldades parece que vão diminuindo, também não é possível que eles não estejam aprendendo, não é?

As fragilidades não se associam somente à modalidade a distância, pois há semelhanças com o presencial. Em ambas as modalidades, possivelmente, as dificuldades são bastante próximas. O curso de Pedagogia investigado tem dificuldades que se assemelham ao presencial: o público-alvo são alunos de classes menos favorecidas; os encontros, isto é, as teleaulas foram planejadas no sábado à tarde para favorecer alunos que trabalham durante toda a semana e aos sábados pela manhã, como empregadas domésticas, comerciários, policiais, motoristas, porteiros, entre outros. Eles têm uma trajetória escolar permeada por fragilidades que se associam à jornada integral de trabalho, interrupções no processo de escolaridade etc.

As dificuldades na EaD parecem tomar uma dimensão ainda maior pela falta de contato direto, isto é, pela ausência de proximidade entre o professor e o aluno. Se houvesse um contato para além do virtual, para que o aluno pudesse elucidar

questões que o professor, por sua vez, pudesse identificar dúvidas, conflitos, certamente ajudaria. Ainda existe a dificuldade de se romper a cultura do presencial, do “olho no olho”.

4.6.2 Preocupações dos professores

Os professores do curso de Pedagogia, conforme dito anteriormente, não recebem o *feedback* necessário do que de fato acontece nas telessalas e, principalmente, na escola-campo sobre a realização do Estágio. O retorno por meio da interatividade e dos relatórios escritos, segundo eles, não é suficiente para ter a garantia de que o Estágio é cumprido conforme o PPP. Dos professores entrevistados, apenas a professora Lara acredita que o Estágio contribui para a formação do pedagogo, os demais têm opiniões diferentes.

A professora Flávia enfatiza: *“então eu não sei exatamente o que eles estão fazendo porque eu, enquanto professora, não estou tendo esse retorno, não posso dizer se eles estão realizando ou não um bom trabalho. Só diria se tivesse um relatório do polo e isso não tem”*. A professora Flávia acrescenta: *“por isso que eu digo que tem que ter uma pessoa lá para orientar realmente o caminho a seguir e isso vai motivar o aluno, tendo uma pessoa para acompanhar e orientar seu trabalho”*.

A professora Lara se posicionou da seguinte maneira:

Eu acredito é que deve estar sendo acompanhado não pelos professores, mas, sim pelos supervisores de campo, dos polos, foi pelo menos repassado que eles estavam fazendo as visitas. [...] O acadêmico estagiário, a partir do momento que ele toma a decisão de ir à escola, ele tem autonomia e o compromisso e está adquirindo autoconhecimento, isso dá um status nesse Estágio, de confiança nele mesmo.

O professor João Carlos também acredita que o Estágio contribui para a formação do pedagogo:

Nós temos alunos que já são professores e outros não; aí a gente consegue perceber lógico que não é 100%, eu acho que seria uns 70%, a gente consegue perceber a participação, a vontade de querer conhecer. E a gente tem alguns depoimentos até emocionantes de pessoas que foram à escola e viram a finalidade de outra disciplina do curso que no Estágio ele ia precisar, por isso eu acho que uns 70% faz o Estágio e leva a sério.

Já o professor Ricardo tem uma visão bem diferente dos outros professores, ele disse:

Não dá pra dizer como a gente pelo menos possa imaginar que essa formação se dê, deveria sim contribuir para essa formação, mas, eu suspeito que ainda não, a gente tem que crescer em vários níveis, pensar a EaD como um todo, pensar em alternativas, eu acho que a ainda tem uma distância, tem um caminho a ser percorrido.

Pelo depoimento dos professores, constatei que 50% deles acreditam que o Estágio realmente contribui para a formação do pedagogo, em contrapartida, outros 50% têm muitas dúvidas em relação a essa afirmação. Percebo que a falta de *feedback*, associada ao desconhecimento da realidade, indica a incerteza da contribuição do Estágio em relação à formação do pedagogo. Por outro lado, o otimismo dos outros professores é subjetivo, mesmo não tendo provas concretas de como o Estágio é de fato realizado. Se as sugestões dos alunos, dos tutores e dos próprios professores fossem atendidas, no sentido de ter um pedagogo para orientar e acompanhar o estagiário nas telessalas e na escola-campo, provavelmente teria de ser um pedagogo com um perfil diferente do que se supõe ter atualmente, formado na modalidade a distância no formato da instituição pesquisada. Em pesquisa realizada por Pimenta e Lima (2004, p. 188), há a afirmação de que

A maioria dos orientadores encaminha a realização dos Estágios em escolas públicas, considerando que a inserção profissional dos alunos egressos dos cursos de graduação ocorrerá em grande parte nesse universo; considerando ainda, que as escolas públicas se constituem em espaço especialmente privilegiado para a aprendizagem profissional, uma vez que nelas emergem, de modo mais evidente, as contradições da educação escolar no país.

Assim, independentemente do fato, é imprescindível afirmar que a articulação, a orientação e o acompanhamento direto com as escolas e demais instâncias educativas sociais devem privilegiar a relação teoria-prática, bem como a

análise dos saberes nelas realizados como recurso para o preparo dos futuros pedagogos.

A visão dos professores de Estágio revela isso. Ao ser questionada se as orientações são recebidas e compreendidas pelos alunos sem deixar dúvidas, a professora Flávia respondeu que

Alguns alunos captam bem a mensagem e as orientações, mas a grande maioria não. A gente explica uma atividade e eles levam tempo para entender, tem que explicar tudo passo a passo; eles têm o manual, mesmo assim tem que informar sobre como as atividades devem ser desenvolvidas. Agora se os alunos estão enviando as atividades apenas para obter nota, quer dizer que não está atingindo o objetivo; tá existindo um faz de conta, entendeu? Nós, professores, estamos pensando que estamos fazendo a nossa parte, fazendo a parte pedagógica, mas o Estágio não depende apenas dessa parte, depende também da parte operacional. E essa parte operacional é refletida exatamente nessa aprendizagem do aluno, no retorno do aluno.

A professora Flávia, assim como os demais entrevistados, demonstra grande preocupação com o processo e o resultado do Estágio:

Ele se perde no final do processo, por que precisa ser amarrado lá na ponta. O professor ensina aqui, tem um manual, mas quem orienta, quem direciona, quem avalia, quem verifica realmente se o processo tá acontecendo ou não, não aparece por que falta esse alguém.

Moraes (2000, p. 62) também salienta a importância que há em realizar um Estágio com supervisão qualitativa, envolvendo orientação, supervisão e avaliação, pois, segundo ele, “o Estágio, quando mal orientado, é encarado apenas como uma exigência acadêmica necessária para a aquisição do diploma”. Parece existir um consenso entre os professores e os alunos que, enquanto não tiver um tutor qualificado, preparado para atender aos envolvidos no processo, dificilmente o Estágio será efetivado a contento.

Em relação ao Estágio, os professores questionaram: se tivéssemos um tutor presencial com formação em Pedagogia para orientar, acompanhar e avaliar os acadêmicos, bem como ser o elo entre a instituição e a escola-campo, os acadêmicos não se sentiriam mais seguros e mais bem preparados para o exercício da profissão? Essas reflexões sobre o Estágio e o cumprimento do PPP podem gerar posturas mais coletivas e alertar não só para o cumprimento da proposta

pedagógica, mas também para a necessidade de mudanças. Os professores, mesmo tendo ciência de alguns entraves sobre o Estágio em um curso na modalidade a distância e a necessidade de adequações, correções e mudanças no processo, acreditam na EaD e a defendem como uma excelente forma de ensino. Nesse sentido, Moore e Kearsley (2008, p. 169) afirmam que

Os professores que ensinam a distância geralmente são otimistas em relação a essa metodologia e suas atitudes tendem a se tornar mais positivas com a experiência. [...] Os professores acreditam que a experiência de Educação a Distância melhora seu ensino tradicional.

Em virtude de a EaD ser uma modalidade relativamente nova no Brasil e de estarmos ainda muito arraigados ao ensino presencial, os professores que ensinam a distância procuram inovar suas aulas com recursos e metodologias variadas, visando a manter o interesse e a atenção do aluno. Eles detectam dúvidas, por meio do portal, desde as mais elementares, como perguntas muito simples até os relatórios e os artigos (TCC) mal elaborados, que são encaminhados para refacção. Isso faz com que os professores repensem sua prática pedagógica tanto na modalidade a distância quanto no presencial, além de possibilitá-los fazer a adequação e a transposição de determinadas estratégias pedagógicas da modalidade a distância para o presencial e vice-versa. O professor João Carlos comentou: *“se eu tivesse no presencial os recursos que temos aqui e tivesse como fazer lá muitas coisas que faço aqui, o ensino lá seria bem melhor”*. A professora Lara expôs: *“depois que eu estou trabalhando na EaD e no presencial, senti que minha prática lá mudou muito, pra melhor, é claro”*.

A UNITINS, por meio de seus documentos institucionais, deixa claro que o Estágio não se limita ao projeto de docência, mas às atividades práticas desenvolvidas desde o segundo período do curso. A instituição prevê um convênio para o desenvolvimento das práticas de ensino e do Estágio Curricular Supervisionado na escola-campo, além de profissionais responsáveis tanto no âmbito presencial quanto a distância para o planejamento, o acompanhamento e avaliação das atividades. O não-cumprimento de requisitos previstos no convênio e nos documentos relativos ao Estágio, a falta de profissionais devidamente qualificados para a efetivação das etapas do Estágio podem acarretar no aluno

insegurança, além da falta do devido preparo para a docência. Esse fato pode gerar também certa desesperança no professor por não ter o *feedback* do processo e, ao corrigir os relatórios e o TCC, comprovar que muitos não corresponderam ao que foi solicitado, orientado e desenvolvido por ele.

Barreiro e Gebran (2006, p. 104) expõem que

Os estagiários deverão contar com a supervisão direta de seu orientador em todos os momentos do Estágio que sejam essenciais para a reflexão sobre as observações/investigações realizadas e nos encaminhamentos possíveis e necessários em cada etapa. A supervisão coletiva é mais rica, por possibilitar a construção de conhecimentos por meio da prática do outro, e se constitui em aprendizagem valorizada pelos alunos, que a consideram uma mostra do que se deve ou não fazer.

Shön (2000) destaca a dinâmica da reflexão antes, durante e após a ação; isso associado à modalidade a distância, no que tange ao Estágio, é tão importante não só para o professor, quanto também para o aluno, para que não corra o risco de apenas cumprir um aspecto legal e obrigatório do curso. O professor Ricardo demonstra preocupação em relação a isso:

Em razão do número reduzido de aulas do semestre (16 aulas de 45"), reside aí um problema do ensino a distância; o tempo não dá para uma discussão mais aprofundada e isso causa prejuízo aos alunos. Enquanto, no presencial, a gente toma três, quatro aulas em um determinado assunto, na EaD isso fica comprometido; eu acho que eles continuam reproduzindo aquilo que os professores da escola tem feito. Em nível de intervenção, não vou generalizar, mas, quantos é que tem condição de discutir, argumentando com os professores da escola? ou eles vão, só observam e agem tal qual já está sendo feito? E é preocupante porque a gente está falando de Estágio, que tem um papel fundamental na formação do aluno. Tudo o que se faz no Estágio, o objetivo é dar condição ao aluno de fazer a relação teoria-prática e poder fazer as intervenções necessárias, seja no Estágio de docência, como no Estágio de supervisão pedagógica.

A preocupação dos professores é pertinente, pois o Estágio é fundamental no processo de formação do aluno e não deve se restringir ao cumprimento de um aspecto legal. Demo apud Barreiro e Gebran (2006, p. 24) afirma que

A formação inicial é determinante para as práticas de reprodução. Nesse processo, é fundamental o papel dos professores-formadores ao favorecer e oferecer caminhos que levem à reconstrução de conhecimentos. A universidade que apenas reproduz conhecimento é desnecessária.

Os caminhos que rompem com as práticas de reprodução passam fundamentalmente pela reflexão de que a teoria possibilita quando confrontada com a prática. Essa é uma forte razão para a formação de um profissional crítico reflexivo.

Pimenta e Ghedin (2002, p. 115) afirmam que

[...] o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas da análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os.

Para ilustrar essa tendência à reprodução, Bourdieu e Passeron (2008, p. 83) citam Durkheim

Diz-se que o jovem mestre se pautará sobre as lembranças de sua vida de liceu e de sua vida de estudante? Não se vê que isso é decretar a perpetuidade da rotina. Pois, então o professor de amanhã não poderá fazer outra coisa senão repetir os gestos de seu professor de ontem e, como este não fazia ele mesmo senão imitar seu próprio mestre, não se vê como nessa sequência ininterrupta de modelos que se reproduzem uns aos outros, se poderia jamais introduzir qualquer novidade.

A formação tanto inicial quanto continuada é base para o exercício da atividade profissional, ela deve possibilitar a construção de um saber aberto para novas experiências que ampliem a teoria. Com essa compreensão, a formação dos profissionais da educação passa a ser relevante para que ocorra um processo educativo qualitativo, buscando, no princípio educativo e científico, o caminho metodológico para a formação docente.

4.6.3 Papel do tutor

Para que a prática de ensino e o Estágio Curricular Supervisionado alcancem seus objetivos e contribuam para a formação do pedagogo, todos os atores internos (coordenador, professores, tutor presencial) e os externos (acadêmicos, tutores presenciais nas telessalas, escola-campo) devem cumprir suas funções específicas, em sintonia com os demais, de forma articulada e integrada. Todos são

responsáveis pela qualidade da formação dos pedagogos que a universidade se propõe a realizar. A UNITINS explicita, em seu PPP (2006, p. 38), que

[...] crê incondicionalmente na mediação da tutoria, pois esta acompanha o processo pedagógico dos acadêmicos *in locu e in situ*. A telessala é um *loci* de excelência do processo de ensino e de aprendizagem. Frente a isso, a tutoria possibilitará um acompanhamento dos acadêmicos, orientando-os, motivando-os, avaliando-os para que obtenham crescimento e autonomia intelectual.

Na realidade, nem sempre a tutoria corresponde às funções prescritas, por motivos de ordem estrutural e administrativa. Em muitos locais, não há um tutor habilitado na área da educação, muitos não têm nível superior, o que pode comprometer a formação do pedagogo. Na entrevista com tutora presencial, professora Carla, perguntei se o Estágio realmente contribui com a formação do pedagogo. Ela respondeu:

Na minha concepção, só não contribui pra quem não tem vontade de desenvolver um bom trabalho, porque as aulas são muito bem elaboradas e o manual de orientação é bem objetivo. [...] eles têm também a oportunidade de discutir conosco através da interatividade, portanto, o estudante que assiste à aula e segue rigorosamente aquilo que o professor diz, que acompanha através do manual de orientações, que vai pra a escola-campo, que participa, ele faz um bom trabalho lá. Nós temos alunos que claro, a distância, não se pode confiar em todos. Recebemos relatórios e percebe-se que o aluno não foi a campo, não estagiou; nós mandamos os relatórios de volta, para a refacção, com todas as observações até três vezes, se necessário. [...] Mas, eu penso que ele não vai a escola fazer o Estágio, ele pode até trocar ideia com o colega que foi porque uns gostam de enganar, então eu não posso afirmar pra você que 100% vai e faz o Estágio.

A tutora a distância, como o próprio nome já indica, trabalha na sede, portanto tem uma percepção de quem está realmente distante da realidade do aluno. Por outro lado, ela percebe que o 'acompanhamento' feito não atende aos anseios dos alunos, que é feito apenas de apoio logístico: *"infelizmente não tem ninguém pra acompanhar, às vezes o assistente de sala vai à escola campo com os alunos só pra recolher o material e as fichas de avaliação; aí o acadêmico há de ter consciência daquilo que ele está fazendo"*.

A tutora presencial do CA de Palmas, ao ser questionada sobre a contribuição do Estágio na formação do pedagogo, assevera que

É inquestionável que a figura central das atividades de Estágio é o próprio aluno; sua formação depende do grau de interesse e envolvimento deste. Vimos que houve preocupação da coordenação do curso em organizar melhor o material de apoio, no que diz respeito à prática docente, para que o aluno torne realmente esta etapa mais eficiente e bastante rica em nível de experiência, [...] no sentido de garantir uma formação de professores conscientes para o exercício do magistério.

A visão da tutora presencial está em consonância com a percepção da tutora a distância; ambas veem o Estágio como uma grande contribuição para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a formação do pedagogo. A qualidade também depende do envolvimento, da seriedade e do comprometimento dos acadêmicos em relação às atividades. Suas visões diferem da opinião dos alunos.

Dos alunos pesquisados, 69,2% conhecem bem a proposta pedagógica do Estágio; 23,0% conhecem apenas em parte e somente 7,8% não conhecem a proposta do Estágio do curso. Mesmo a maioria dos alunos conhecendo bem a proposta pedagógica do Estágio, apenas 46,2% acreditam que o Estágio contribui para a formação do pedagogo, os outros 53,8 % dos alunos acreditam que o Estágio contribui apenas em parte na formação do pedagogo.

A pesquisa apontou que 92,3% afirmaram que a função do Estágio é a aplicação da teoria na prática; 46,1% disseram que o Estágio funciona apenas como uma exigência legal; e 30,7% afirmaram ser uma experiência desnecessária para a formação do pedagogo.

A opinião dos alunos sobre a função do Estágio na formação do profissional pedagogo se deve ao fato do desestímulo e da falta de entusiasmo pelo Estágio, por sentirem-se sozinhos, até desamparados no processo de preparação e realização do Estágio, de elaboração dos relatórios e, principalmente, de elaboração do TCC. Os alunos pesquisados afirmaram que uma das fragilidades do Estágio é a ausência de um tutor da área da educação para orientá-los de perto. Em meio às sugestões dadas para a melhoria do Estágio, todos foram unânimes em dizer que precisam de

“uma pessoa para ajudar no planejamento e nas atividades do Estágio, de preferência um pedagogo”; “um pedagogo para orientar no polo e esclarecer todas as dúvidas em relação ao Estágio”; “um tutor local para acompanhar os processos”; “a presença de um pedagogo presencial para orientar os planos de aula e o relatório do Estágio”.

Enfim, a presença de um tutor, preferencialmente, um pedagogo para orientá-los nas atividades do Estágio é uma reivindicação dos alunos pesquisados de todas as regiões do Brasil. Isso nos faz refletir sobre a importância do papel do tutor, quando seu trabalho é realizado conforme o prescrito no PPP do curso, o que, infelizmente, não é o caso do curso pesquisado. Outro ponto decisivo a ser refletido no Estágio do curso de Pedagogia - EaD se refere à própria modalidade do curso. Mesmo ele sendo a distância, o Estágio será sempre realizado de forma presencial, com similaridades ao Estágio nessa modalidade, no qual o aluno tem a presença de um ou mais professores orientadores, porém a distância, durante o processo de planejamento, realização e avaliação do Estágio.

No caso da UNITINS, constatamos algumas falhas no curso, especificamente no que tange ao Estágio: tutor que recebe baixos salários e muitos com formação não associada ao curso em que atuam; falta de acompanhamento que amplie as chances de romper com os compromissos do Estágio, conseguindo assinaturas que burlem as exigências dele; obrigatoriedade de fazer o Estágio em grupos de três a cinco acadêmicos, com a finalidade de reduzir o material a ser avaliado, entre outros aspectos. Para essas questões serem solucionadas, é necessário um sistema de monitoramento eficaz, próximo ao aluno e um sistema de avaliação formativa capaz de proporcionar o acompanhamento e a orientação ao acadêmico durante todas as fases (preparação, desenvolvimento e avaliação) do Estágio.

Com esse aparato pedagógico, documentos comprobatórios que, em princípio, comprovariam o contato com a escola-campo, mesmo assim poderia haver atitudes que representassem inverdades. Mas a sistemática e a organização institucional estariam fazendo sua parte. Alguns alunos interlocutores desta pesquisa emitiram o seguinte parecer:

“O relatório descritivo deveria ser individual e apresentado para uma banca, porque eu não acho justo uns trabalharem e outros ganhar a nota”; “Não concordo com a atitude de colegas que não vão à escola, não ajudam fazer o relatório e ganham a mesma nota que eu ganho”.

De acordo com a professora Helen, para a realização do Estágio, é necessária a celebração do convênio com as escolas públicas municipais, estaduais

e particulares. Ao perguntar a ela sobre quem faz esse convênio, ela respondeu que “o grande entrave nosso começa com a documentação”. Esse convênio deve ser assinado pela universidade e a Secretaria de Estado ou do Município, depois é disponibilizado no portal, para ser impresso e o representante da UNITINS que está no polo, o tutor, ou o coordenador, em nome da universidade, apresenta o curso e solicita as vagas para os acadêmicos fazerem o Estágio. Esse convênio deve ser preenchido com todos os dados, inclusive espaços referentes à escola-concedente ou à Secretaria de Estado ou Município ou a escola particular. Depois ele é enviado via malote para o setor de Estágio e publicações da UNITINS, em três vias para ser analisado e assinado pelo reitor. A professora Helen informou que

A instituição cedente é quem assina primeiro, porque normalmente nós aceitamos as condições, pois precisamos do campo, porém, se exigir uma contrapartida além das nossas condições, infelizmente, o convênio não é celebrado. Não gera ônus para quem concede o Estágio, somente para a universidade que são as despesas com malote ou correio. A pessoa representante da universidade é que apresenta o convênio aos acadêmicos, o plano de trabalho é feito junto com a escola-campo e a escola indica uma pessoa do quadro de funcionários para ser nosso colaborador externo. Então tudo funciona muito bem dentro de uma estrutura organizacional “pensada e escrita”.

Porém a operacionalização é dificultada porque, na prática, a pessoa não se compromete. A professora Carla ressaltou que

Nos polos que vestem a camisa e assumem funciona bem, mas, infelizmente, são poucos, porque, na verdade eles não são funcionários da universidade, eles são funcionários da nossa parceira Eadcon, mas o objetivo é único: oportunizar a realização do Estágio.

Segundo a professora Carla, quando o convênio está sendo protelado por falta de um desses profissionais que teoricamente são os responsáveis, os próprios acadêmicos tomam a iniciativa, buscam os campos de Estágio e estabelecem o convênio, facilitando o lado deles e o da própria universidade.

De acordo com o Projeto de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado (2008, p. 5), o tutor presencial é

[...] o responsável por acompanhar os alunos no desenvolvimento das suas atividades individuais ou em grupo, nas telessalas e participar dos

momentos presenciais, como avaliações e acompanhamento de todas as atividades referentes ao Estágio.

De acordo com o PPP (2006, p. 39),

O apoio tutorial realiza, na intercomunicação, a função tríplice de motivação, orientação e avaliação. A motivação: consiste em catalisar junto aos acadêmicos o desejo e a prática profissional comprometida com a transformação da realidade educacional, sobretudo naquelas situações de abandono das responsabilidades e disciplina que os estudos demandam. A orientação: consiste em orientar os acadêmicos em sua própria busca de clarificação de conceitos, temas, situações ou de instrumentos que necessitam conhecer e experimentar para agilizar o processo de aprendizagem. A avaliação: no âmbito do trabalho da tutoria regencial, a avaliação consiste em verificar o desempenho dos acadêmicos através das atividades solicitadas pelos professores titulares e desenvolvidas pelos acadêmicos nos momentos de Estágio - tendo em vista uma ação que resulte na melhoria do aprendizado do acadêmico.

Sobre a função do assistente de sala, o PPP (2006, p. 39) reforça que

Em cada telessala do Curso de Pedagogia haverá a presença profissional de um (a) Assistente de classe, para auxiliar nos procedimentos básicos de gerenciamento administrativo do local, bem como a acompanhar os processos de interacionalidade dos alunos. Ao assistente de telessala exigem-se as seguintes competências e habilidades: [...] conhecimento das atividades de Estágio do curso.

Munhoz (2003, p. 3) sintetiza as ações dos tutores com relação à aprendizagem do aluno:

O tutor é responsável por dar informação complementar e esclarecer qualquer dúvida que os alunos tenham em relação aos materiais (didáticos) que foram desenvolvidos, adaptando as explicações e a orientação ao nível cognitivo do aluno. Levando em consideração suas condições, o papel do tutor é assegurar eficiência no processo e eficácia na aprendizagem. O tutor é um elo importante entre professores e alunos, entre alunos e a administração do curso.

O papel do tutor é fundamental no processo de aprendizagem na modalidade a distância. Se os tutores e os assistentes de sala cumprissem o seu papel, conforme determinam os documentos institucionais, motivando, orientando e avaliando, os acadêmicos teriam apoio e assistência não só nas atividades referentes ao Estágio, mas também em todas as atividades do curso. Assim, o

Estágio poderia cumprir seus objetivos e, certamente, teríamos pedagogos mais bem preparados.

Segundo o Projeto de Prática de Ensino e de Estágio Supervisionado (2008, p. 2), “[...] a realização final por meio de relatórios que são postados pelos acadêmicos, no portal, em que a correção interativa, é feita pela equipe de professores e tutores a distância, repassando *feedback* para os alunos”. Os critérios para a correção desses relatórios são elaborados pela equipe de professores a cada semestre, conforme as atividades desenvolvidas no período do Estágio, numa escala de zero a dez. Se o aluno não obtiver a média 6,0 terá de refazê-lo e postar no período seguinte, quando o portal for reaberto, para a segunda e última correção. Caso o aluno não atinja novamente a média, estará sujeito à reprovação.

4.7 AVALIAÇÃO DO ESTÁGIO

O Estágio Curricular Supervisionado deveria ser continuamente avaliado, envolvendo todos os momentos, o que não tem acontecido no curso investigado. Barreiro e Gebran (2006, p. 103) destacam que a avaliação “deve acontecer de forma processual, com ênfase nos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, mas sempre se considerando os resultados alcançados”. Assim, todos os momentos de Estágio tornam-se espaços de avaliação e têm como objetivos tornarem-se fontes de aprendizagem.

A avaliação da prática constitui-se em momento especial para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso, é uma tarefa para todos e não apenas para o “tutor presencial”. Considera-se também que, se a construção da proposta de Estágio é coletiva, a avaliação deveria envolver todos os responsáveis por ele, ou seja, a coordenação do curso, a equipe de professores, o tutor a distância e os alunos.

A pessoa responsável pela avaliação no campo de Estágio (coordenador da escola-campo e o professor regente) tem uma responsabilidade importante na vida formativa profissional do estagiário. A Resolução do CNE/CP n. 1/2001 prevê a avaliação como parte do processo de formação que possibilita o diagnóstico de

lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso necessárias.

Perguntei à coordenadora como o Estágio era avaliado, quem o avaliava e quais instrumentos eram utilizados. Ela respondeu de forma simplificada: *“Ah! o aluno manda um dois relatórios das atividades, o relatório expandido fica no polo e o relatório resumido on-line vem para ser avaliado. [...] quem faz a avaliação são os professores junto com web-tutor”*. Eu continuei: sendo o Estágio obrigatório, como garantir que todos cumpram conforme previsto na legislação? *“[...] o controle é feito pelo polo e é pelo relatório que os alunos mandam quem não manda o relatório não fez o Estágio”*. Eu continuei: quem garante que se cumpre a carga horária? *“[...] ninguém garante nada, nem no presencial ninguém garante que é o aluno que faz [...] mas como é em grupo ele deve ter participado de alguma coisa, por que o grupo inteiro não vai permitir anotar o nome dele prá ele, ganhar uma nota sem ter participado”*.

Analisando a entrevista, percebi que a coordenadora limitou-se a dar respostas bastante sucintas. Em determinados momentos tive a impressão de que estava com receio de se comprometer. Em outros momentos, percebi que ela estava transferindo algumas responsabilidades para a equipe pedagógica, pois, de maneira informal, chegou a comentar que estava sozinha para cuidar de um curso em todo o país e que há uma equipe grande para cuidar do Estágio de cinco cursos. Ela pareceu-me bastante cautelosa em relação às questões relativas ao Estágio. Fiquei surpresa quando, durante a entrevista, ela interrompeu para atender ao telefone e fiquei refletindo sobre a forma como ela tratava as questões relativas ao Estágio. O coordenador do curso de Pedagogia exerce o papel de líder no contexto educacional e institucional, portanto, suas informações e conhecimentos sobre as especificidades do curso e sua postura profissional servem de referência para o pedagogo a ser formado pela universidade. É de se esperar que apenas um coordenador para todas as regiões do país não conseguia atender às expectativas de todos os segmentos. Certamente há de se rever papéis e funções tendo em vista as dimensões que o curso assumiu.

Uma das ações realizadas pela tutora a distância é a participação na aplicação das provas e na correção dos relatórios do Estágio. Ela afirma que,

Em todos os períodos, na disciplina de Estágio, como nas demais, eles fazem uma prova (A1), do Estágio, a segunda avaliação (A2) é avaliado o relatório, resultado do Estágio realizado na escola-campo, que é um relatório expandido que fica arquivado no polo ou CA e um relatório resumido que é postado no portal para ser corrigido; esse relatório é composto de introdução, fundamentação teórica, análise dos dados das atividades desenvolvidas, conclusão e as referências. Esses relatórios e o artigo (TCC) que nós professores e web-tutores corrigimos.

Embora seja fundamental a avaliação no campo de Estágio, trata-se de um processo por parte da instituição formadora. O que de fato acontece é correção de relatórios, reenvio para refacção os que não atingiram o mínimo exigido, mas não há orientação e acompanhamento para a refacção. A avaliação no campo de Estágio deve ser de fundamental responsabilidade por parte dos profissionais envolvidos para cumprir as exigências necessárias na vida formativa e profissional do estagiário. A Resolução do CNE/CP n. 1/2001 prevê a avaliação como parte do processo de formação que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso necessárias.

Moore e Kearsley (2008, p. 130) salientam que,

Na Educação a Distância, pelo fato de o aluno estar distante do instrutor e de este estar normalmente longe da entidade administrativa, o sucesso de toda a iniciativa depende de um sistema eficaz de monitoramento. [...] com o tipo adequado de dados de avaliação, deve ser possível determinar precisamente que tipo de ajuda é necessário para uma determinada pessoa. No caso dos relatórios e do TCC como instrumentos de avaliação do Estágio, e sua correção feita pelos professores permite a equipe corretora (professores e tutores) detectar os itens que precisam ser mais bem trabalhados com os alunos, bem como os pontos que devem ser corrigidos e aperfeiçoados pelo acadêmico.

Nessa perspectiva, inferi que um bom sistema de monitoramento e de avaliação pode conduzir a um programa bem sucedido para todos os nele envolvidos. Contudo um sistema deficiente que não realiza na prática o que foi estabelecido e planejado, certamente, será conduzido ao fracasso.

4.8 O ESTÁGIO PARA DOCENTES E NÃO-DOCENTES

A identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória profissional, ao desempenhar as diferentes funções características do magistério. Porém é no processo de formação, nele incluído o Estágio, que são estabelecidas as possibilidades e as intenções da profissão a que se propõem os cursos de formação.

Pimenta e Lima (2004, p. 135) salientam que “o indivíduo é aquilo que faz”. E o que faz o estagiário nesse momento de formação? Se ele já exerce o magistério, seria incoerente dizer que se prepara para a profissão docente, mas que está em processo de legitimação de sua profissão, de formação continuada. O curso, o Estágio, as aprendizagens das demais disciplinas e as experiências dentro e fora da universidade e da escola onde atua ajudam-no a construir e fortalecer sua identidade docente.

Dos alunos interlocutores desta pesquisa, 93% são professores e apenas 7% não exercem o magistério. Entre eles, 42% deles têm entre 1 a 5 anos de trabalho e 68% têm mais de 10 anos de trabalho. Dos alunos investigados, 62% trabalham em dois turnos e 38% trabalham apenas em um turno. Essa realidade demonstra que a grande maioria tem experiência de sala de aula, vivencia a prática da função docente e, ao optar pelo curso de Pedagogia, subentende-se que o aluno está em busca de certificação e que possivelmente a teoria dê respaldo à sua prática. Essa percepção pode ser comprovada pelas respostas dos próprios acadêmicos: *“Para quem já fez o magistério e atua na sala de aula, acredito que o Estágio é cansativo, seria bom se valesse o trabalho realizado em sua própria sala”*. Outros dez alunos disseram: *“o Estágio pra quem já é o professor pode até fazer refletir, mas muda pouco a prática”*. Considerei positivo quando os alunos perceberam que o Estágio muda pouco a prática; não poderia se esperar que o Estágio mudasse a prática do aluno-professor de forma imediata, pois a mudança é um processo e a formação continuada também deverá contribuir com essa transformação.

A obrigatoriedade legal do Estágio e o cumprimento da carga horária são condições para a conclusão do curso tanto para quem já exerce quanto para os novatos na carreira que estarão, de fato, no início da aprendizagem docente.

Embora alguns acadêmicos que já exercem a função docente, não concordem com essa obrigatoriedade, haja vista a opinião de uma aluna e

professora que participou da pesquisa: *“Para quem já fez o magistério e atua em sala de aula, acredito que o Estágio é cansativo e seria bom se valesse o trabalho realizado em sua própria sala”*, é importante que os alunos-docentes compreendam que o Estágio analisa, problematiza e pesquisa a própria docência.

O Estágio, como espaço privilegiado de reflexão da práxis, possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já têm experiência na atividade docente (PIMENTA; LIMA, 2004). As mesmas atividades permitem também a revitalização da escola, uma vez que o conhecimento construído na universidade serve de suporte teórico/prático para o debate de temas relevantes e para a elaboração de propostas metodológicas inovadoras, interdisciplinares, contextualizadas, ou seja, significativas para os alunos. Nessa perspectiva, Borges e Miranda (2008, p. 5) afirmam que

[...] um Estágio que não seja considerado curricular não interessa para a formação do professor, não cumpre a sua função social, acadêmica e pedagógica. É preciso definir critérios para estabelecer na formação inicial as fronteiras entre um lastro teórico essencial e necessário para que o estudante tenha condições técnicas e operacionais de agir e reagir, conscientemente, no campo do Estágio, pois, ao contrário, sua permanência na escola não vai ultrapassar a posição de um mero espectador, cuja presença poderá se tornar inócua e, possivelmente, alienante.

Essa compreensão facilita a atuação do aluno, tanto na realização das atividades nas escolas como professores regentes de turmas, bem como nas escolas-campo como estagiários, referente ao exercício da análise e da reflexão constantes no decorrer da carreira. *“Para quem não atua na carreira, os conhecimentos e as atividades permitem que ele se aproprie de instrumentais teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais”* (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 102). O Estágio, para os acadêmicos que ainda não exercem o magistério, pode ser um espaço de convergência das experiências pedagógicas vivenciadas no decorrer do curso e, principalmente, ser uma contingência de aprendizagem da profissão docente.

Os conhecimentos e as atividades, que constituem a base de formação dos futuros professores, têm por finalidade oferecer instrumentais teóricos e metodológicos para a compreensão da escola e do sistema de ensino. Essa base construída durante o estudo das disciplinas é fortalecida durante as atividades de

observação, participação e atuação nas escolas campo, bem como durante a análise, a avaliação e a crítica que possibilitarão a proposição de projetos de intervenção a partir dos desafios e das necessidades vivenciadas no contexto escolar na futura atuação profissional.

Os estagiários que ainda não têm experiência no magistério, geralmente, sofrem um grande impacto ao se depararem com a real condição de trabalho nas escolas e com as contradições entre o pensado e o vivido, o dito nos discursos oficiais e o que realmente acontece. Aí, então, vem a clássica afirmação: “a teoria é uma e a prática é outra”. Isso gera conflitos que precisam ser esclarecidos para proporcionar ao aluno segurança e compreensão da realidade escolar.

De acordo com as respostas dos alunos aos questionários sobre a influência do Estágio na prática de quem já é professor, 77% dos alunos responderam que o Estágio faz refletir e mudar a prática na sala de aula, e apenas 23% dos alunos responderam que o Estágio faz refletir, mas muda pouco a prática pedagógica.

O curso de formação de professores apresenta características muito próprias dessa profissão: alguns professores experientes retornam à universidade para complementar a formação acadêmica exigida pela legislação, ou antes de complementarem sua formação alguns acadêmicos já iniciam a carreira de professores. No primeiro caso, os acadêmicos que possuem experiência docente devem ter suas práticas valorizadas como referências importantes para serem discutidas e refletidas nas aulas.

Pimenta e Lima (2004, p. 129) afirmam que “o Estágio se configura, para quem já exerce o magistério, como espaço de reflexão de suas práticas, a partir das teorias, de formação contínua, de ressignificação de seus deveres docentes e de produção de conhecimentos”.

As atividades referentes ao Estágio, de acordo com as falas dos professores, são planejadas cuidadosamente pela equipe, trabalhadas nas aulas, disponibilizadas no portal e no manual do Estágio e as dúvidas são esclarecidas no portal pelo tutor a distância e pelos professores. No entanto, segundo os próprios professores, há uma grande distância entre o planejamento do Estágio pelos docentes e a operacionalização pelos acadêmicos. Os quatro professores têm uma posição semelhante à posição da professora Flávia:

Na realidade, esse papel se perde. Porque não tem um retorno lá da ponta. Não tem uma supervisão externa. Então o nosso papel, da parte pedagógica é desenvolvida nas teleaulas e via manual no portal. Quando chega lá na ponta ela se perde porque não temos retorno, não temos feedback, então a operacionalização fica a desejar; você orienta os alunos para o Estágio, mas não sabe se eles estão realizando, exatamente.

O professor João Carlos disse: “os alunos estão lá na ponta e a gente acredita no relatório e na tutoria que está lá acompanhando. Se é que tem tutor mesmo, não é?”

Pude perceber, por meio da pesquisa, que tanto os professores do Estágio Curricular Supervisionado quanto os alunos sentem angústia e insegurança em relação à real avaliação do Estágio em virtude das circunstâncias em que ele se realiza. O instrumento concreto de avaliação que deveria comprovar a veracidade do Estágio, não comprova de fato se o Estágio foi ou não realizado e com que qualidade (o que é fundamental), ficando sob a responsabilidade e o compromisso de cada aluno. Os próprios professores disseram que é claramente perceptível se o aluno fez o Estágio e elaborou o relatório ou se simulou tal situação. Tomei conhecimento, de forma extraoficial, que alguns utilizam as relações de parentesco ou de prestígio político e ou social e “fazem de conta” que realizaram o Estágio. Tais dúvidas e inseguranças em relação ao Estágio comprovam mais uma vez que o curso é realizado na modalidade a distância, porém o Estágio é presencial; e sendo presencial, necessitaria de orientação e acompanhamento também presenciais. Reforço que a distância física entre o professor e o aluno e a ausência de um pedagogo para orientar e acompanhar o acadêmico no planejamento, na realização e na avaliação do Estágio constituem-se fragilidades mais significativas do curso de Pedagogia - EaD.

Enquanto o Estágio for tratado como as demais disciplinas, apenas para cumprir uma exigência legal, não sendo dispensado a ele um tratamento diferenciado, no sentido de proporcionar ao acadêmico a oportunidade de vivenciar o cotidiano da escola, de fazer a relação da teoria com a prática, de aplicar seus conhecimentos e fazer as intervenções necessárias, a universidade não formará o pedagogo preparado para atuar no ensino fundamental, portanto, não cumprirá os objetivos do curso, conforme está expresso o Projeto Pedagógico do Curso.

Formar profissionais para atuarem como docentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com competência teórico-prática para articularem o compromisso político, científico, ético e profissional e compreenderem a educação em sua vinculação com o cidadão em particular e com a sociedade em geral (PPP, 2006, p. 17).

Conforme já levantei anteriormente, alguns problemas na modalidade a distância vêm ocorrendo, como, por exemplo, questões de ordem técnica em relação ao portal; dificuldades dos alunos para lidar com o computador; dificuldades encontradas na realização do Estágio, bem como a morosidade quanto à elaboração e à postagem das atividades do Estágio; falta de dialogicidade e clareza do material impresso, entre outros. Esses problemas constituem-se em barreiras que demandam estudo e análise para que sejam superados.

Concluindo, penso que um dos nós do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, no que se refere ao Estágio Curricular Supervisionado, está justamente na “lacuna” existente entre as orientações técnico-pedagógicas que o aluno recebe do professor e como elas são processadas por ele para efetuar o planejamento e a realização do Estágio. Essa lacuna, segundo as opiniões dos próprios acadêmicos e dos professores da instituição, deve ser preenchida por um profissional da UNITINS, preferencialmente pedagogo, que atue, presencialmente, junto aos acadêmicos para orientar e supervisionar o Estágio. Se o componente curricular é denominado ‘Estágio Curricular Supervisionado’, não há explicação de ele não contar com a supervisão de um profissional, que faça jus ao termo utilizado para denominar um componente curricular tão importante do curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há sempre um ponto de encontro para aqueles que lutam pela mesma causa. Movida pela curiosidade e pelo desejo de aprofundar os meus conhecimentos sobre o Estágio é que fui ao encontro dos profissionais do curso de Pedagogia – coordenador, tutores, professores e alunos da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado – para convidá-los para junto comigo intensificarem as lutas no sentido de compreender melhor o que de fato vem ocorrendo em relação ao Estágio em um curso de formação de professores na modalidade a distância. Envolvida pelo anseio e pela vontade de pesquisar *as concepções, as ações e os processos avaliativos do Estágio Curricular do curso de Pedagogia – modalidade EaD da UNITINS e suas contribuições na formação do pedagogo dos anos iniciais do ensino fundamental, desenvolvi a investigação.*

Escolhi essa temática devido à importância do Estágio na formação dos professores, bem como ter os desafios de que o Estágio Curricular Supervisionado em um curso na modalidade EaD é para muitos uma incógnita. Também destaco o fato de que, nos últimos anos, diversas modificações legais foram implantadas e exigiram reformulações dos projetos de cursos e trouxeram, inclusive, novas perspectivas em relação à estruturação desse componente curricular. Não posso deixar de destacar outros dois aspectos: a expansão dos cursos de Pedagogia na modalidade a distância que foram criados para atender à demanda existente nas mais longínquas regiões do país e a pouca produção acadêmica existente.

Assim, a investigação sobre o Estágio Curricular, na modalidade a distância, buscou ampliar o conhecimento a respeito desse componente curricular no percurso de formação de professores no Brasil, sua legislação e seus aspectos conceituais. Foram coletadas as informações sobre o Estágio na modalidade EaD, no curso de Pedagogia 2006/1, nas cinco regiões brasileiras, no Distrito Federal e no estado do Tocantins para compreender como o Estágio, ‘distante’ dos professores, acontece e pode contribuir para o pedagogo atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Esforcei-me em despojar-me dos pré-conceitos e distanciar-me de algumas concepções quase cristalizadas, fruto das experiências por mim vivenciadas na

educação a distância e, sobretudo, em relação ao Estágio, nessa modalidade - algo relativamente pouco explorado por estudiosos da área.

O processo foi desafiador, pois, durante a busca pelos achados, vários foram os encontros e os desencontros vivenciados por mim e pelos atores envolvidos no processo de investigação, em virtude do momento histórico vivenciado pela UNITINS. Ela passa por conflitos e tensões devido à supervisão e à fiscalização do Ministério da Educação, que detectou várias irregularidades relacionadas à EaD, como: quantidade insuficiente de professores e tutores na sede, infraestrutura inadequada nos polos, bem como a ausência de tutores, falta de controle acadêmico. Esses problemas culminaram com o descredenciamento da modalidade a distância, devido à UNITINS não cumprir as exigências do MEC ao longo do processo de investigação.

Esse fato poderia ter me desmotivado e gerado desinteresse, ou mesmo conduzido a uma possível mudança de universo da pesquisa. Mas, pelo contrário, motivou-me a investigar as circunstâncias que permearam o processo de descredenciamento da EaD da UNITINS. Constatei que uma das anormalidades existentes diz respeito à falta de acompanhamento e orientação aos alunos nas telessalas. Outro desafio esteve relacionado à minha trajetória pessoal e profissional, uma vez que o processo de pesquisa exigiu-me a mudança de cidade (Palmas para Brasília), por um semestre, envolvendo adequações na família e o afastamento dos meus compromissos profissionais, o que me proporcionou viver um período exclusivo para estudo, experiência antes nunca por mim vivenciada.

Nesse contexto da pesquisa, apresentou-se um dado interessante que serviu de contribuição para a investigação. Em alguns momentos, durante a preparação para o mestrado, fui orientada a distância pela professora Dr.^a Lúcia Resende, com a utilização da mídia *on-line* e, às vezes, por meio do material impresso. O que me levou a vivenciar o contexto da educação a distância como aluna e, com isso, ampliar a interpretação sobre essa modalidade. Vivenciar nos coloca em situações que ampliam as percepções e as interpretações sobre os conhecimentos, possibilitando-nos uma visão mais crítico-reflexiva sobre eles. Nesse contexto, vivenciei o exercício de disciplinar-me para os momentos de autoestudo, o cumprimento dos prazos e dos horários estabelecidos e, ainda, a

mediação e a utilização dos recursos tecnológicos durante o processo de aprendizagem, entre outras questões. Essas experiências trouxeram contribuições valiosas, não somente para o campo da investigação, mas também para a vida pessoal, em que tive de ressignificar minha forma de ver e vivenciar as relações educativas, sejam elas a distância ou presenciais.

Reconheço também minha incompletude nesse caminhar. Diante de escolhas que fiz, foram abertas algumas possibilidades de aprofundamento de questões que poderão ser trabalhadas em futuras investigações.

O estudo sobre os Estágios, a partir das legislações anteriores e posteriores a 1996, possibilitou a percepção das mudanças ocorridas e as suas implicações no contexto da articulação entre a teoria e a prática. O estudo empírico desta dissertação abarcou o período pós-promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.94/96, que se constitui no marco legal maior do sistema educacional brasileiro. A partir dessa legislação, outras normatizações trouxeram importantes referências para a formação dos professores da educação básica.

Os diversos contextos apresentados na investigação desenvolveram-se entrelaçados por tensão e angústia, para os quais foi preciso um olhar atento, um gesto leve, uma interpretação precisa, para não tornar a distância ainda mais distante. As análises desenvolvidas na pesquisa contribuiram para ampliar a compreensão sobre o Estágio no curso de Pedagogia na modalidade a distância e identificar forças e tensões dele.

O Estágio, no ensino presencial, é considerado por muitos como um desafio, na modalidade a distância, já foi denominado por alguns até como “calcanhar de Aquiles”, em virtude de suas especificidades e de vários entraves para sua efetivação. Quando decidi investigar sobre o componente curricular Estágio Curricular Supervisionado, em virtude de ter trabalhado com essa disciplina tanto no ensino presencial quanto na modalidade a distância, já conhecia algumas de suas características, bem como dos obstáculos inerentes a ele. No entanto não conseguia compreender exatamente onde se encontrava o ‘nó’ que o amarrava. Meu desejo era identificar tal ‘nó’ e sugerir alternativas para desatá-lo.

Nesse sentido, intensifiquei minhas buscas junto à coordenação do curso, aos professores, aos tutores e aos alunos. Nesses encontros e alguns desencontros,

pude perceber a grande distância que há entre “o aqui e o acolá”, isto é, entre a equipe docente e os acadêmicos. Tudo é planejado detalhadamente pela coordenação e pela equipe de professores na sede e veiculado por meio das teleaulas. No entanto a compreensão e a operacionalização na prática não se efetivam conforme previsto. A distância entre professores e alunos não é somente geográfica, mas ela é, sobretudo, técnica, pedagógica e tecnológica. Isso se evidencia pela dificuldade dos alunos em compreender as orientações do professor, de interpretar o manual do Estágio, da precariedade dos aparatos tecnológicos, como falta esporádica de sinal de satélite para transmissão das teleaulas, a falta de internet em vários polos e centros acadêmicos, falta de computador em algumas telessalas e, principalmente, falta de um tutor, de um profissional da área da educação para orientar e acompanhar o acadêmico no planejamento, na realização e na avaliação do Estágio.

Os atores envolvidos no processo do Estágio, cada um na sua função específica, tem ciência das dificuldades enfrentadas e o que necessário para saná-las. No entanto a falta de articulação e de integração entre eles faz com que a situação se mantenha. Contudo não podemos atribuir a culpabilidade a nenhum especificamente e muito menos a todos os sujeitos diretamente envolvidos. Está relacionado a uma questão muito mais ligada à gestão do que aos motes pedagógicos. A empresa parceira – Eadcon, por questões de ordem burocrática e de fins lucrativos, deixou de cumprir parte no contrato firmado, o que fez refletir de forma impresumível no âmbito pedagógico, afetando diretamente o Estágio.

Os achados da pesquisa evidenciaram que os professores reclamaram a falta de *feedback* do desempenho do Estágio dos alunos por parte dos polos. Os únicos *feedback* recebidos são os relatórios e o artigo acadêmico-científico, que corresponde ao TCC, o que não garante que o aluno de fato tenha realizado o Estágio. Os próprios alunos criticam o Estágio em grupo e assinalam formas que nos fazem entender que o Estágio pode ser burlado.

De acordo com o contrato entre a universidade e a empresa parceira, deveria haver um tutor presencial, com formação em educação, em cada polo para orientar o acadêmico nas atividades acadêmicas, especialmente no que tange ao Estágio, mas na realidade isso não sucedeu. É também atribuição da parceira a

responsabilidade com a infraestrutura tecnológico-comunicacional, que é inadequada e, às vezes, insuficiente.

Apesar de todos esses entraves, os alunos citam como pontos fortes do Estágio: a oportunidade de conhecer a realidade das crianças e saber quais as dificuldades que elas enfrentam; conhecer a legislação que rege a educação formal e os formatos de planejamento como forma de reflexão sobre a ação; refletir sobre a prática do dia a dia da sala de aula; perceber de maneira mais concreta a realidade escolar e poder vivenciá-la; envolver-se e opinar no campo de trabalho escolar; melhorar a comunicabilidade na escola; perceber e confirmar como é difícil ser professor; oportunidade de comprovar que é possível trabalhar de forma interdisciplinar; trabalhar em equipe; conciliar a teoria e a prática e desenvolver o pensamento sistêmico, mesmo já sendo docente ou não.

Em contrapartida, os alunos revelam de forma clara as fragilidades do Estágio. Como aspectos negativos, citam a falta de tempo para ler, pesquisar e discutir a problemática; afirmam que os Estágios são repetitivos e longos e o tempo é insuficiente para desenvolvê-lo; as dificuldades para compreender as orientações dadas nas teleaulas; a ausência de um tutor para orientar o Estágio; insegurança por parte dos tutores (onde há) e ou dos assistentes de sala; o processo de comunicação deficiente em relação às informações e à insegurança que a própria universidade repassa aos acadêmicos por meio das informações via portal e ou telefone; o Estágio em grupo em que alguns trabalham, outros não e todos recebem a mesma nota, a falta de compromisso de alguns colegas acadêmicos com relação ao Estágio; a dificuldade de conciliar o Estágio com o trabalho; o mau acolhimento nas escolas-campo cedente; o pequeno número de caracteres permitido pela coordenadora do curso e equipe de Estágio Curricular Supervisionado dificulta a postagem dos relatórios no portal, entre outros.

Neste processo de investigação, compreendi que o curso de Pedagogia é desenvolvido na modalidade a distância, porém o Estágio ocorre de forma presencial e, como tal, exige a orientação e o acompanhamento pedagógico em todas as suas etapas. A ausência de *feedback* para a equipe docente, bem como a carência do tutor para o aluno e a falta de infraestrutura tecnológico-comunicacional são os principais fatores que contribuem para que o Estágio não se efetive na prática,

conforme prescrito nos documentos institucionais e o dito pelos atores pedagógicos nele envolvidos.

Os interlocutores desta pesquisa apontaram algumas sugestões para a melhoria do Estágio: um tutor para orientar no planejamento e nas atividades de Estágio, de preferência um pedagogo; ampliação do número de aulas para aprofundar melhor os conteúdos; computadores e internet em todas as telessalas; e que o Estágio e respectivos relatórios e o artigo acadêmico (TCC) sejam individuais.

Tanto a educação presencial quanto a educação a distância precisam ser compreendidas e planejadas, atendendo às especificidades inerentes à sua proposta de educação que, no caso da investigação em tela, é oferecida a distância. O objetivo de ambas as modalidades é promover educação e formar pedagogos preparados para atuarem na educação básica. Os mecanismos para atingir o proposto são distintos, demandam igualmente planejamentos específicos e equipe profissional qualificada.

No caso específico da EaD, é imprescindível que a oferta dos cursos seja planejada criteriosamente, preveja os condicionantes possíveis e a permanente atenção para os imprevistos. Se comparada à modalidade presencial, pode ser considerada uma nova modalidade, com desafios e questionamentos que ainda estão em processo inicial de enfrentamento no Brasil.

Apesar de a EaD ser uma possibilidade de democratização da educação superior, que amplia as possibilidades de acesso, pode servir também como instrumento de exclusão, na medida em que não atende às necessidades dos que carecem de um atendimento específico, e oferece uma educação massificadora, fragmentada e descontextualizada. Como resultados, têm-se profissionais despreparados que não conseguem inserir-se no mercado de trabalho, e os que já são profissionais acabam não desenvolvendo processos de análise e ressignificação de sua docência.

Um fato que não se pode negar é a necessidade de as instituições de ensino superior valorizarem os cursos de formação de professores, nas duas modalidades - presencial e a distância. É necessário especificar políticas internas coerentes e bem estruturadas para viabilizar Estágio de melhor qualidade. A relação entre a universidade e as escolas que são campo de Estágios deve ser estreitada para

possibilitar o Estágio que se transforme em um caminho com via dupla, na qual haja soma de experiência e formas de solução para os problemas inerentes ao sistema educacional brasileiro.

Na busca de um ponto de encontro com aqueles que acreditam e lutam pela mesma causa, é que me dispus a contornar obstáculos, enfrentar percalços, transpor barreiras, em um caminho entremeado de avanços e retrocessos, de encontros e desencontros, de palavras e ações opostas. Junto com o corpo docente, equipe pedagógica e alunos da UNITINS, pude compreender melhor o contexto em que se efetiva o Estágio Curricular Supervisionado, as mazelas e as possibilidades referentes a esse componente curricular. Isso só foi possível porque, nesse processo de busca, me deparei com profissionais que, como eu, lutam pela mesma causa - a formação de um pedagogo preparado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental.

Muitas questões ficaram em aberto para que novas investigações reflitam o Estágio Curricular Supervisionado, possibilitem maior relação com a realidade da escola brasileira e tenham um papel mais contribuidor em relação às proposições teóricas do curso. Teoria e prática articulam-se em uma relação dialética, uma fecundando a outra. A prática é sempre um ponto de partida para a transformação da realidade nem sempre promissora em escolas.

Fica, portanto, um desafio: a necessidade de melhoria é grande, o interesse, as possibilidades e os desejos de mudança são maiores, e a clareza da importância de continuar pesquisando sobre o Estágio na modalidade EaD é excitante.

Após esse período de análise do Estágio Supervisionado na EaD/UNITINS, tenho como expectativa que interesses econômicos, sejam eles pessoais ou institucionais, não esgarcem ou mesmo inviabilizem as reais possibilidades que a EaD tem no universo de formação de professores.

Atuo como profissional da educação em um espaço no qual as dificuldades parecem ganhar uma dimensão assustadora - o norte do Brasil. Sem dúvida a EaD pode e deve ser um importante canal de redução de distância, de inclusão e contribuição efetiva para as escolas e os profissionais da educação em processo de formação.

As dificuldades encontradas não dizem respeito à modalidade EaD e sim à forma como ela foi tratada. Não se atribui à EaD as mazelas encontradas devido aos problemas de administração e gestão e sim a forma de geri-los.

REFERÊNCIAS

ANDER-EGG, E. *Introducción a las técnicas de investigación social para trabajadores sociales*. Buenos Aires: Humanitas, 1969.

ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ARETIO, L. G. *Educación a Distancia hoy*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 1998.

ARGÜIS, R. *Tutoria: com a palavra o aluno*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. *Prática de ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BASTOS; CARDOSO; SABBATINI. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial p. 166-181, ago. 2006 ISSN: 1676-2584. Disponível em: <<https://webmail.UNITINS.br/exchweb/bin/redir.asp?URL=http://www.ifets.info/journals/84/> .pdf>. Acesso em: 29 out. 2008.

BELONI, M. L. *Educação a Distância*. Campinas: Autores Associados, 2001.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BODGAN, R.; BILKEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

BOLÍVAR, A. *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRZEZINSKI, I. *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996.

_____. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

CARMO, H. *Ensino superior a distância*. Lisboa: Universidade Aberta, 1997. v. I e II.

COLL, C; SOLÉ, I. A interação professor-aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Trad. de A. M. Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 281-297. v. 2

CRUZ NETO O. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 51-66.

CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, MEC, UNESCO, 2003.

DEMO, P. Formação de formadores básicos. *Em Aberto*, Brasília, v. 12, n. 54, p. 23-42, abr./jun. 1992.

FAINHOLIC, B. *La interactividad em la educación a distancia*. Argentina: Paidós, 1999.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, N. (Org.). *Professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 53-71.

FOWLER, R. K. The university library as learning organization for innovation: an exploratory study. *College & Research Libraries*, v. 59, n. 3, p. 220-231, may, 1998.

FREIRE, P. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia da esperança*. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

FREITAS, L. C. de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2005.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

_____. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2008.

GADOTTI, M. A. A Faculdade de Educação e a integração universitária. *Cadernos Cedes*, Brasília, Inep, n. 2, p. 70, 1980.

_____. *Histórias das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995.

GERMANO, J. W. *Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Cortez, 1993.

GIANFALDONI, M. H. T. A.; MOROZ, M. *O processo de pesquisa: iniciação*. Brasília. Liber Livro, 2006.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo, Atlas, 1999.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUNTHER, H. *Como elaborar um questionário*. Brasília: Instituto de Psicologia da UnB, 1999.

HADJI, C. *A avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOLMBERG, B. The development of distance education research. *The American Journal of Distance Education*, v. 1, n. 3, p. 16-23, 1987.

_____.; LUNDBERG, M. Iteration: dimensions of content and context. *International Council for distance Education – ICDE*, Pennsylvania, 1997.

HUBERMAN, M. Formation et cycle de vie. Vevey (Suíça); Payot; 1974. Col. Greti: In: BOLÍVAR, Antônio (Org.). *Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru: EDUSC, 2002.

JONASSEN, D. O uso das novas tecnologias na Educação a Distância e a aprendizagem construtivista. *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, abr./jun. 1996.

KUENZER, A.; RODRIGUES, M. *As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática*. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nova/Textos/Acácia.htm>>. Acesso em: 7 abr. 2007.

LANDIM, C. M. M. P. F. *Educação a Distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro, 1997.

LEITE, I. O pedagogo e o cientista da educação. *Momento*, Rio Grande, 18: 113-123, 2006.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2005.

LITTO F. M.; FORMIGA M. *Educação a Distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

LITWIN, E. (Org.). *Educação a Distância: temas para o debate de uma nova agenda educativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

_____. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 9. ed. São Paulo: EPU, 2005.

MAANEN, J. V. Reciclaing qualitative methods for organizational research: a preface. *Administrative Science quarterly*. v. 24, n. 4, dec. 1979, p. 520-526.

MARASCHIN, C. Tecnologias e exercício da função. VII Seminário Internacional de Alfabetização e Educação Científica. *Anais*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MATURANA, H. *Transformación em la convivência*. Santiago: Domen Ediciones 1993.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANSDSZNAJER, F. *O método nas ciências naturais e sociais, pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, E. *Os saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo; Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, S. P. G. de. *A prática de ensino no curso de Pedagogia: um olhar sobre a produção dos ENDIPEs (1994 e 1996)*. 2000. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC.

MUNHOZ, A. S. A educação a distância em busca do tutor ideal. *Col@bora*, Santos, v. 2, n. 5, p. 1, ago. 2003. Disponível em: <http://gemini.ricesu.com.br/colabora/ns/artigos/n_5/ido3c.htm>. Acesso em: 6 set. 2009.

NIPPER, S. Third generation distance learning and computer conferencing. In: MASON, N.; KAYE, A. (Eds.). *Mindeweave communication, computers and distance education*. Oxford: Pergamon, 1989, p. 63-73.

NISKIER, A. *Educação a Distância*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

NOGUEIRA, O. *Pesquisa social: introdução às suas técnicas*. São Paulo: Nacional, 1986.

PEREIRA, E. W. Educação a Distância: concepção e desenvolvimento. *Artigo*. Revista Linhas Críticas – v. 9, n. 17, UnB, 2003.

PETTERS, O. *Didática do ensino a distância: experiências e estágios da discussão numa visão internacional*. São Leopoldo: Unisinos, 2001.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade: teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores.* São Paulo: Cortez, 2001.

_____; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; GONÇALVES, A. *Reverendo o ensino de 2º grau e propondo a formação de professores.* São Paulo: Cortez, 1990. v. 1.

_____; LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.* São Paulo: Cortez, 2006.

_____; LIMA, G. *Estágio e docência.* São Paulo: Cortez, 2004.

PINHO, M. J. de. *Políticas de formação de professores: intenção e realidade.* Goiânia: Cãnone Editorial, 2007.

PINTO, S. A. *A presença da ausência: a formação do pedagogo na modalidade a distância da Universidade do Tocantins.* 2007. 185f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, UnB, Brasília, DF.

PRETI, O. (Org.). *Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso.* NEAD/IE – UFMT. Cuiabá: UFMT, 2003.

_____. *Educação a Distância. Ressignificando práticas.* Brasília: Facinter, 2005.

PRIMO, A. *Interação mediada por computador: comunicação – cibercultura – cognição.* Porto Alegre: Sulinas. 2007.

RICHARDSON, R. J. Análise de conteúdo. In: _____. *Pesquisa social: métodos e técnicas.* 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999. p. 200-224.

REIS, João dos. *Reforma do estado e da Educação no Brasil de FHC.* São Paulo: Xamã 2003.

RELA, E. et al. Supervisão e construção da avaliação em situações de estágio em cursos de licenciatura na modalidade a distância. *Artigo.* Revista Informática em Educação: Teoria e Prática. p. 57-70. v. 9, n. 2, jun./dez., 2006. Porto Alegre.

RIOS, T. A. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico.* São Paulo: Cortez, 1987.

ROSA, Maria Virgínia. *A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RODRIGUES, M. *Da racionalidade técnica à “nova” epistemologia da prática: a proposta de formação de professores e pedagogos nas políticas oficiais atuais*. 2005. Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Universidade Federal do Paraná, UFPR, Curitiba, PR.

RODRIGUES, N. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Cortez, 1987.

ROSA, M.; MALTEMPI, M. V. A Avaliação vista sob o aspecto da educação a distância. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, n. 50, p. 57-75, v. 14. jan./mar., 2006. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30407.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2009.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2001.

SANTOS, A. R. dos. *Metodologia científica e a construção do conhecimento*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

SANTOS, G. C.; PASSOS, R.; AMARAL, S. F. do. *Considerações sobre a convivência da informação impressa, virtual e digital no século XXI: o perfil dos profissionais de informação diante das tecnologias para auxílio no ensino a distância*. 2005. Disponível em: <<http://www.bibli.fae.unicamp.br/bibdig/teses/form.html>>. Acesso em: 18 out. 2006.

SAVIANI, D. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *Educação brasileira*. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Escola e democracia: para além da teoria da vara. ANDE – *Revista da Associação Nacional de Educação*, ano 1, São Paulo: Cortez, 1992. p. 38.

SHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SILVA, A. P. C. e. *Modelo de negociação no contexto da Educação a Distância*. 2004. Dissertação (Mestrado em Gestão do Conhecimento e da Tecnologia da Informação), Universidade Católica de Brasília, UCB, Brasília, DF.

_____. (Org.). *Educação on-line: teorias, práticas, legislação e formação corporativa*. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, C. S. B. da. *Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade*. Campinas: Autores Associados, 1999.

SILVA, M. *Sala de aula interativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Quated, 2006. In: MULTIGNER, Gilles. Sociedade Interactiva o Sociedad Programada? *Apuntes de la sociedad interactiva: autopistas inteligentes y negocios multimedia*. FUNDESCO (Org.) Cuenca. Espanha: UIMP, 1994.

SPODICK, E. F. *The evolution of distance learning, presentation, Hong Kong: University of Science & Technology Library*, aug. 1995. Disponível em: <<http://sqzm14.ust.hk/distance>>. Acesso em: 2 out. 2008.

SUTTON, L. A. The principle of vicarious interaction in computer Mediated Comunicacion. *International Journaul of Educational Telecommunications*, Fall. 2001, v. 7, 13, p. 223.

SZYMANSKI, H. (Org.). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber livro, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; RAYMOND. D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. Educação e Sociedade. *Revista Quadrimestral de Ciência da Educação*, CEDES. Ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez. 2000.

TAYLOR, James C. *Fifth generation distance education*. 20 th. Alemanha: CDE World Conference. Düsseldorf, 1-5 abr. 2001.

TOSCHI, M. S. Capacitação profissional para o trabalho em EAD. I *Esud – I Congresso Brasileiro de Educação Superior a Distância*, Petrópolis, 26-28 mar. 2002.

_____. *Formação de professores, políticas, concepções e perspectivas*. Formação inicial e continuada de professores e a Educação a Distância. Goiânia: Alternativa, 2001.

TRINDADE, A. et al. A Universidade Aberta: um sistema de comunicação multi-mídia. *Sinal*, n. 0. IPED – Instituto Português de Educação a Distância, 1992.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. São Paulo: Clacso: Expressão Popular, Brasil. 2007.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Lições de didática*. Campinas: Papirus, 2006.

_____. *Quem sabe faz a hora do projeto político pedagógico*. Campinas: Papirus, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto et al. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WEISEL, E. *Almas em fogo: perfis e lendas dos mestres hassídicos*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Brokman, 2005.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa, Portugal, 1993.

Consulta a documentos institucionais

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. *Documento Final do IX Encontro Nacional*. Brasília, 1998.

_____. Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. *Documento Final do X Encontro Nacional*. Brasília, 2000.

_____. Associação Nacional pela formação de Profissionais da Educação. *Documento Final do XI Encontro Nacional*. Florianópolis, 2002.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DO TOCANTINS. *Projeto de Prática de Ensino e Estágio Curricular Supervisionado*. Palmas - 2007.

_____. *Projeto pedagógico do curso de Pedagogia - EAD - UNITINS/EDUCON*. Palmas – 2006.

_____. *Regulamento do Estágio Curricular e Residência Social para os cursos de graduação a distância*. Palmas - 2007.

Consulta a documentos oficiais

BRASIL. CFE/CP. *Parecer 292/69*. Documenta, n. 100, pp. 101-107, abr. 1969. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2008.

_____. CFE/CP. *Parecer 867/72*. Documenta, n. 141, pp. 339-341, ago. 1972. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2008.

_____. CNE. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 ago. 2008.

_____. CNE. *Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica em Cursos de Nível Superior*. Versão preliminar. Fev./2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2008.

_____. CNE/CP1 e CP2 (2002). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2008.

_____. *Decreto n. 292 (1962)*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 set. de 2008.

_____. *Decreto n. 1127 (1994)*. Criação do Sistema Nacional de Educação a Distância. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2008.

_____. *Decreto n. 2.494*, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. n. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9394/96. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2008.

_____. *Decreto n. 2.561(1998)*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - *Lei n. 4.024/61*. Senado Federal, Brasília: 1961. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - *Lei n. 5692/71*. Senado Federal, 1998. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 ago. 2008.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - *Lei n. 9394/96*. Senado Federal, Brasília: 1996. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2008.

_____. *Lei n. 11.788*. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nos 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6 da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 out. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Comissão de especialistas do curso de Pedagogia. *Propostas de diretrizes para o curso de Pedagogia*. Brasília: MEC/SESU, 1999. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2008.

_____. *Parecer CNE/CP n. 3/2006*, de 21 de fevereiro de 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2008.

_____. *Parecer CNE/CP n. 5/2005*, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2008.

_____. *Parecer n. 9/2001*, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de licenciatura, de graduação Plena. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2008.

_____. *Parecer CNE/CP 21/2001*, de 6 de agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2008.

_____. *Parecer CNE/CP 27/2001*, de 2 de outubro de 2001. Nova Redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 009/2001. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2008.

_____. *Parecer n. 349 (1972)*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2008.

_____. *Portaria n. 641 (1998)*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2008.

_____. *Portaria n. 2.253 (2001)*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2008

_____. Presidência da República. Decreto-Lei n. 1190, de 4 de abril de 1939. Organização da Faculdade de Nacional de Filosofia. In: NÓBREGA, V. L. *Enciclopédia da Legislação do Ensino*. Rio de Janeiro: s.n. v.2, p. 562-70, s/d. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 nov. 2008.

_____. *Resolução n. 1 (1999)*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2008.

_____. *Resolução do CNE/CP n. 2/2002*, de 19 de fevereiro de 2002. Instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Disponível em: <www.google.com.br>. Acesso em: 18 set. 2008.

_____. *Resolução n. 9 (2005)*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 2 set. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Roteiro para entrevista com a coordenadora do curso e Pedagogia – EaD.

- 1) Professora, fale-me um pouco de sua trajetória como coordenadora. Como foi sua inserção no curso de Pedagogia?
- 2) Qual é a sua carga horária de trabalho no curso? Ministra alguma disciplina?
- 3) Você tem secretária ou alguém que lhe auxilia nas tarefas referentes ao curso?
- 4) Qual o seu envolvimento no processo de construção do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia em EaD?
- 5) O Projeto Político Pedagógico do curso contou com a participação de professores?
- 6) O que diferencia um curso presencial de um curso a distância?
- 7) Como é feita a seleção dos professores para trabalhar no curso de Pedagogia - EaD? E dos *web-tutores*, isto é, dos tutores a distância? Quem faz a seleção?
- 8) A instituição promove formação continuada com os professores do curso?
- 9) Qual o critério utilizado para os professores que trabalham com o Estágio? E para os tutores a distância? Eles têm uma carga horária diferenciada?
- 10) Qual é a função dos professores e do tutor a distância em relação à disciplina de Estágio?
- 11) Como é feito o planejamento das aulas de Estágio? E das atividades práticas referentes ao Estágio? Você participa desse planejamento com a equipe de professores?
- 12) Como se dá a operacionalização do Estágio no que se refere aos aspectos pedagógicos e burocráticos?
- 13) As orientações para o Estágio são dadas aos alunos por meio de quais mídias?
- 14) Quem faz o contato com a escola-campo para a realização do Estágio?
- 15) Quem orienta e acompanha o aluno nos polos presenciais, já que o Estágio é supervisionado?

- 16) Se o aluno tiver dúvidas que não forem possíveis de serem sanadas no polo presencial, que procedimento deve ser adotado?
- 17) Sendo a carga horária do Estágio de 800 h (400 de prática e 400 de Estágio), como se dá o cumprimento da mesma ao longo do curso?
- 18) Como o Estágio é avaliado? Quem faz essa avaliação? Que instrumentos são utilizados para isso?
- 19) Sendo o Estágio obrigatório, como garantir que todos cumpram a realização das atividades de Estágio, conforme o previsto na legislação?
- 20) Da forma como o Estágio tem sido realizado, você acha que ele está contribuindo para a formação de um pedagogo, preparado para atuar nas séries iniciais do ensino fundamental e na Supervisão Pedagógica?
- 21) O que você acha essencial em relação à formação do Pedagogo e que possivelmente o Estágio não tem contemplado? Que sugestões você daria para a melhoria do Estágio Curricular em EaD.

APÊNDICE 2 - Roteiro para entrevista com os professores da disciplina de Estágio do curso de Pedagogia EaD.

Identificação

Nome:

Sexo:

Formação:

Tempo de serviço no magistério: (_____ anos) Em EaD: (_____ anos)

Questões

- 1) Como você compreende o curso de Pedagogia EaD?
- 2) Participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia EaD? Como você o analisa?
- 3) Como você foi escolhido para trabalhar no curso de Pedagogia? E no Estágio?
- 4) Como é o desafio de trabalhar em equipe no Estágio Supervisionado? Qual a sua relação com a equipe de professores do Estágio?
- 5) Como é feito o planejamento das aulas? Você ministra as teleaulas? Quantas aulas são ministradas por semana?
- 6) Quais os referenciais pedagógicos utilizados no planejamento das aulas?
- 7) Além das aulas que outras mídias são utilizadas para desenvolver a disciplina de Estágio? Você recebe *feedback* das aulas ministradas?
- 8) Como são planejadas as tarefas entre a equipe de professores que desenvolvem o Estágio?
- 9) A partir de quando os alunos são orientados para a realização do Estágio?
- 10) Quem os orienta? Como essa orientação é feita? Baseado em que documentos?
- 11) As orientações são recebidas e compreendidas pelos alunos sem deixar dúvidas?
- 12) Qual a sua participação no processo de planejamento e operacionalização do Estágio dos alunos?
- 13) Como você percebe e avalia a relação teoria-prática por ocasião da realização do Estágio, pelos alunos?

- 14) Quais as dificuldades (pontos frágeis) que você encontra em relação ao Estágio?
E as facilidades (pontos fortes)?
- 15) Você acha que o Estágio contribui de fato com a formação do Pedagogo, conforme o perfil descrito no PPP?
- 16) Como têm sido desempenhado os papéis dos atores que estão do outro lado do processo em relação ao Estágio do aluno?(assistente de sala, tutor, escola-campo, etc.)?
- 17) Afinal qual a concepção que você tem do curso de Pedagogia?
- 18) E a concepção que você tem do próprio Estágio do curso de Pedagogia EaD?
- 19) Que sugestões você daria para a melhoria do Estágio?

APÊNDICE 3 - Roteiro para entrevista com o tutor a distância (*web-tutor*) da disciplina de Estágio Curricular do curso de Pedagogia EaD.

Identificação

Nome:

Sexo:

Formação:

Tempo de serviço no magistério: (_____ anos) Em EaD: (_____ anos)

- 1) Fale sobre sua função específica enquanto *Web-tutora*?
- 2) Qual a sua relação com a equipe de professores do Estágio?
- 3) Você participa do planejamento das aulas com os professores?
- 4) Você assiste às teleaulas da disciplina de Estágio? Onde? Você as avalia? Dá algum *feedback* delas aos professores de Estágio?
- 5) Como ocorre o seu trabalho em relação aos alunos? Em que horário você interage com eles?
- 6) Os alunos têm muitas dúvidas? Quais os tipos de dúvidas mais frequentes?
- 7) Como você procede em relação às dificuldades apresentadas pelos alunos sobre o Estágio?
- 8) Como você percebe o posicionamento da coordenação de curso e da instituição em relação aos problemas de ordem burocrática relacionados ao Estágio?
- 9) Como você avalia a interatividade entre os alunos e seus pares e entre os alunos e você?
- 10) Você participa da avaliação do Estágio? Como ela ocorre? Que instrumentos são utilizados?
- 11) Em sua opinião, a forma como é desenvolvido o Estágio contribui de fato para a formação do pedagogo, conforme descrito no PPP do curso?
- 12) Você acha que o Estágio a distância atende aos objetivos no sentido de formar o pedagogo, para atuar nas séries iniciais e na supervisão pedagógica do ensino fundamental?
- 13) Quais os pontos fortes (facilidades) do Estágio? E os pontos frágeis (dificuldades)?
- 14) Que sugestões você daria para a melhoria do Estágio?

APÊNDICE 4 - Curso de Pedagogia - EaD

Questionário a ser respondido pelos alunos da disciplina de Estágio Curricular do curso de Pedagogia - EaD.

O presente questionário faz parte de uma pesquisa realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - da Universidade de Brasília - UnB. Tem como intuito colher informações pertinentes ao Estágio Curricular realizado pelos alunos, professores e tutor a distância do curso de Pedagogia na modalidade a distância, com o objetivo de compreender se ele de fato, tem contribuído com a formação do pedagogo para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Por favor, procure responder com muita sinceridade. Confie! Você não será identificado e certamente estará contribuindo para a melhoria do Estágio nos próximos cursos de graduação a distância, especialmente do curso de Pedagogia. Sua participação é muito importante! Colabore!

Polo: _____ **CA:** _____

Cidade: _____ **Estado:**

1. Idade: _____ anos Sexo (F) (M) Estado civil: _____

2. Naturalidade: _____ UF: _____

3. Possui algum outro curso de graduação? Qual?

4. Exerce alguma atividade em escola? () Sim. Qual?

5. Atua como professor? Sim () Há quanto tempo? _____

Em que ano (série)? Em que curso?

() Não exerço nenhuma função na escola.

6. Você trabalha no(s) turno(s) () matutino () vespertino () noturno

7. Você realizou o Estágio em qual turno? () matutino () vespertino () noturno
8. Você conhece a Proposta de Estágio do curso de Pedagogia – EaD?
() conheço na íntegra () conheço grande parte () conheço pouco () desconheço
9. Você conhece a Proposta de Estágio do curso de Pedagogia – EaD?
() conheço na íntegra () conheço grande parte () conheço pouco () desconheço
10. Quando iniciou o curso de Pedagogia EaD, a proposta de Estágio Curricular foi apresentada a você? () Sim () Não
11. Se a resposta é afirmativa quem a apresentou?
() coordenador do curso () professores () *Web-tutor*(tutor a distância)
() coordenador de polo
12. A Proposta de Estágio Curricular já foi trabalhada por algum professor nas teleaulas?
() muitas vezes () poucas vezes () nenhuma vez () não me lembro
13. As disciplinas de Pesquisa da Prática Pedagógica I, II, III (ministradas nos primeiros períodos do curso) subsidiam as disciplinas de Estágio I, II, III e sua aplicabilidade no Estágio propriamente dito, de forma a contribuir:
() muito () pouco () quase nada () nada
14. Sobre o Estágio cite dois aspectos importantes que você considera como positivos e dois considerados negativos.
Positivos: _____

Negativos: _____

15. Você considera as atividades de planejamento e orientação do Estágio feita pelos professores do curso de Pedagogia EaD

() excelentes () satisfatórias () insatisfatórias () não planejam nem orientam.

16. Como você compreende o trabalho do tutor a distância (*Web-tutor*)?

- () necessário
- () imprescindível
- () secundário
- () desnecessário

17. Quanto às orientações feitas pelo tutor a distância (*Web-tutor*), para a realização do Estágio, você as considera:

- () compreensíveis e claras
- () deixam dúvidas
- () esclarecedoras quanto as dúvidas
- () não há orientação

18. Você considera o esclarecimento de dúvidas sobre o Estágio, no portal da UNITINS (AVA)

excelente () satisfatória () insatisfatória () não esclarece as dúvidas

19. Assinale apenas uma opção. Se você já exerce a função de professor, a repercussão do Estágio em sua própria prática ocorre de maneira a:

- fazê-lo(a) refletir e mudar sua prática na sala de aula.
- fazê-lo(a) refletir, mas modifica pouco sua prática na sala de aula.
- fazê-lo(a) refletir, porém a sua prática permanece a mesma.
- não refletir e não modificar sua prática.

20. Quais as dificuldades encontradas por você na realização do Estágio na modalidade a distância?

Numere de 1 a 5 os itens abaixo por ordem de importância. Assinale apenas os 5 itens que você julgar mais importante. (Obs.: o 1 deve ser item mais importante e o 5 o menos importante).

- conciliação do seu trabalho com o Estágio
- acompanhamento presencial do professor
- orientação dos professores quanto ao planejamento das atividades de Estágio
- elaboração dos planos de aula
- elaboração do planos de ação para supervisão pedagógica
- elaboração do relatório
- postagem do relatório
- morosidade quanto ao esclarecimento de dúvidas
- número reduzido de escola-campo para a realização do Estágio
- número de pessoas que compõe a equipe de Estágio
- feedback quanto a avaliação do Estágio
- (in)disponibilidade por parte dos profissionais da escola-campo
- Outros

Quais? _____

21. No seu entendimento qual a função do Estágio na formação do Pedagogo?

Assinale apenas 2 (duas) opções.

- contribui na aplicação da teoria na prática
- serve apenas como cumprimento de uma exigência legal
- experiência desnecessária para quem já é professor
- não há necessidade do Estágio para formar o pedagogo, pois ele se formará na escola quando estiver atuando.

() Outro. Qual? _____

22. Você acredita que o Estágio Supervisionado na modalidade a distância atinge os objetivos da proposta de Estágio Curricular da UNITINS, em relação à formação do Pedagogo que atuará nas séries iniciais do ensino fundamental?

() acredito () acredito em parte () não acredito () não forma o pedagogo como deveria.

23. Que sugestões você daria, em relação ao Estágio, para um curso de Pedagogia a distância.

Muitíssimo obrigada pela colaboração!

Prof.^a Beth Toledo

ANEXOS

Anexo 1- MATRIZ CURRICULAR - CURSO DE PEDAGOGIA - 2006/01

Habilitações em Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Supervisão Educacional. Vigência: de 2006/01 a 2009/01 **CH Total: 3.100 horas**

1º Semestre/Disciplinas – CH

Comunicação e Expressão – 60 horas

Fundamentos do Trabalho Acadêmico – 60 horas

Tecnologias e EAD – 60 horas

Filosofia da Educação – 60 horas

Sociologia da Educação – 60 horas

Fundamentação da Pesquisa-Prática Pedagógica – 60 horas

Subtotal – 360 horas

2º Semestre/ Disciplinas – CH

Leitura e Prática de Produção Textual – 60 horas

Matemática Básica – 60 horas

História da Educação – 60 horas

Psicologia Infantil, Adolescência e Vida Adulta – 60 horas

Didática – 60 horas

Pesquisa na Prática Pedagógica (Contexto Escolar) – 90 horas

Subtotal – 390 horas

3º Semestre/Disciplinas – CH

Processo e Metodologia da Alfabetização – 60 horas

Psicologia da Aprendizagem – 60 horas

Fundamentos e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa – 60 horas

Fundamentos e Metodologia do Ensino da Matemática – 60 horas

Fundamentos e Metodologia do Ensino da Geografia – 60 horas

Pesquisa na Prática Pedagógica (Docência Reflexiva) – 90 horas

Subtotal – 390 horas

4º Semestre/Disciplinas – CH

Arte e Educação I – 60 horas

Fundamentos e Metodologia do Ensino da Ciência – 60 horas

Fundamentos e Metodologia do Ensino da História – 60 horas

Política e Organização da Educação – 60 horas

Princípios e Métodos da Supervisão Educacional I – 60 horas

Estágio Supervisionado I – 110 horas

Subtotal – 410 h

5º Semestre/Disciplinas – CH

Avaliação da Aprendizagem Escolar – 60 horas

Código Linguístico de Educação Especial: Libras – 60 horas

Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos – 60 horas

Princípios e Métodos da Supervisão II – 60 horas

Teoria do Currículo – 60 horas

Estágio Supervisionado II – 150 horas

Subtotal – 450 horas

6º Semestre/Disciplinas – CH

Gestão dos Processos Escolares – 60 horas

Educação e Movimento Corporal – 60 horas

Tecnologias Educacionais – 60 horas

Arte e Educação II – 60 horas

Supervisão na Educação Básica – 60 horas

Estágio Supervisionado para TCC – 150 horas

Subtotal – 450 horas

7º Semestre/Disciplinas – CH

Ética Profissional Aplicada a Educação – 60 horas

Política e Estratégias da Educação Inclusiva – 60 horas

Educação e Multiculturalismo – 60 horas

Comunicação e Educação – 60 horas

Políticas Públicas Educacionais e os Projetos Pedagógicos em
Educação Ambiental – 60 horas

Atividades orientadas para o trabalho de conclusão de curso –150 horas

Subtotal – 450 horas

Atividades Acadêmicas - Científicas - Culturais – **200 horas**

Total Geral: 3.100 horas