

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Dissertação

**O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PRESENCIAL E A DISTÂNCIA: a experiência do
Curso de Matemática da UFPel**

Nadiane Feldkercher

Pelotas, 2011

NADIANE FELDKERCHER

**O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PRESENCIAL E A DISTÂNCIA:
a experiência do curso de matemática da UFPel**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores: ensino, práticas e processos educativos, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria das Graças C. S. M. G. Pinto

Pelotas, RS, Brasil

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Maria Fernanda Monte Borges – CRB-10/1011

F312e Feldkercher, Nadiane

O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de Matemática da UFPel / Nadiane Feldkercher; orientadora: Maria das Graças C. S. M. G. Pinto. - Pelotas, 2011.

138 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas.

Banca examinadora:

Dra. Maria das Graças C. S. M. G. Pinto (Orientadora - UFPel)

Dra. Rosária Ilgenfritz Sperotto (UFPel)

Dra. Valeska Maria Fortes de Oliveira (UFSM)

Dra. Maria Socorro Lucena Lima (UECE)

Dedico esse trabalho aos meus pais, Glaci e Dionísio,
primeiro pela vida, depois pelo incentivo e pelo amor
que foram fundamentais nesse tempo de estudo.

Agradecimentos

A Deus pela força.

Aos meus pais (Glaci e Dionísio) e aos meus irmãos (Anderson e Augusto) pelo amor e incentivo.

À professora Dra Maria das Graças Pinto pela oportunidade e pelas significativas orientações.

À CAPES pela possibilidade de dedicação exclusiva ao mestrado.

Às professoras Rosária Ilgenfritz Sperotto, Valeska Maria Fortes de Oliveira e Maria Socorro Lucena Lima pelas contribuições ao trabalho.

Aos meus familiares pelo apoio e bons momentos de convivência.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas - Estágio e Formação de Professores (GEPEFOP) pelas aprendizagens.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel pela formação intelectual.

Aos ex-colegas e ex-professores da Universidade Federal de Santa Maria pelos conhecimentos construídos e vivências marcantes.

Aos professores, estagiários e coordenadoras de pólo que colaboraram com a pesquisa pelas experiências compartilhadas.

E, às minhas amigas e meus amigos pelos momentos de descontração e estímulos.

Enfim, a todos - que de perto ou de longe contribuíram de alguma forma - o meu agradecimento com muito carinho. Vocês fazem parte dessa conquista!

Resumo

FELDKERCHER, Nadiane. **O estágio na formação de professores presencial e a distância**: a experiência do curso de matemática da UFPel. 2011. 140f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial de professores que objetiva, principalmente, o desenvolvimento da docência e a aproximação com a profissão docente, com profissionais da educação e suas diversas práticas. O estágio pressupõe ainda relações pedagógicas ou um trabalho de orientação entre estagiário e professor orientador e também entre estagiário e professor titular da escola básica. As idealizações e orientações legais que se tem acerca do estágio na formação de professores normalmente são pensadas tendo como base os cursos presenciais, sendo que os estágios de cursos a distância situam-se ainda na obscuridade. Dessa forma, objetivou-se nesse trabalho investigar como se desenvolvem os estágios nos cursos de licenciatura em matemática a distância e presencial da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na perspectiva de professores orientadores, coordenadoras de pólo e alunos estagiários, bem como investigar como ocorre a orientação desses estágios e quais as convergências e divergências entre os estágios dos dois cursos. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa que utilizou a entrevista como instrumento de coleta de dados junto a professores orientadores de estágio, estagiários e coordenadoras de pólo vinculados aos Cursos de Licenciatura em Matemática Presencial e a Distância da UFPel. Dentre os principais resultados destacam-se: a organização curricular dos estágios nos dois cursos é idêntica; os estagiários do curso a distância são mais assessorados do que os do presencial quanto a orientação e acompanhamento do estágio; existe um maior número de profissionais envolvidos na orientação e avaliação do estágio do curso a distância; os estagiários concebem o estágio como momento de colocar em prática as teorias estudadas; o estágio está contribuindo para que os profissionais em formação aproximem-se do seu futuro campo de atuação e; verificou-se a existência de inúmeras questões que limitam o desenvolvimento do estágios nos dois cursos, como, por exemplo, locomoção até a escola, desacordo entre os calendários da universidade e das escolas campo de estágio, entre outros. Ressalta-se então que existem mais convergências do que divergências no desenvolvimento do estágio curricular supervisionado entre os cursos de matemática presencial e a distância da UFPel.

Palavras-chave: formação inicial de professores; estágio curricular supervisionado; licenciatura em matemática a distância; licenciatura em matemática presencial.

Abstract

FELDKERCHER, Nadiane. The training in teacher education and distance learning: the experience of mathematics course from UFPel. 2011. 138f. Thesis (MA) - Education Graduate Program. Federal University of Pelotas, Pelotas.

The supervised training is an obligatory curriculum element in initial teacher education courses that aims above all, the development of teaching and the approach to the teaching profession, with education professionals and their diverse practices. The training also requires educational relations or job orientation and also between trainee teacher and mentor teacher. The idealizations and legal guidance that has been designed on teacher education training are usually based on the actual courses, and the training of distance education courses lie still in the dark. Thus, this study aimed to investigate how training are developed in graduate courses in mathematics distance and presence courses in the Federal University of Pelotas (Pelotas University) from the perspective of faculty advisers, coordinators and trainee students from centers, and to investigate how is the orientation of these training and what are the similarities and differences between the training of these two courses. This is a qualitative study that used interviews as an instrument of data collection with the faculty advisers training, trainee and center coordinators tied to Courses in Mathematics Classroom and Distance courses from UFPel. Among the key findings it includes: the training of the curriculum organization is identical in the two courses, the trainees distance are more advised than the presence trainees as the guidance and monitoring of the training, there is a greater number of professionals involved in the orientation and training evaluation of the distance course, the trainees perceive the training as a time to put into practice the theories studied, the training contributes to the professional training in associating themselves with their future field of action and, verified the existence of numerous issues that limit the development of training in two courses, for example, commuting to school, disagreements between the calendars of the University and school training field, among others. It is noteworthy there are more similarities than differences in the development of supervised probation between math courses and distance courses from UFPel.

Keywords: teacher education; supervised training; degree in distance mathematics; degree in presence mathematics.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

1 - TABELA 01: Organização do estágio no CLMP e no CLMD - diferenças	60
2 - TABELA 02: Organização do estágio no CLMP e no CLMD - semelhanças	60
3- TABELA 03: Caracterização dos orientadores	61
4 - TABELA 04: Caracterização das coordenadoras de pólo	62
5 - TABELA 05: Caracterização dos estagiários	63
6 - TABELA 06: Perspectivas dos estagiários quanto a avaliação dos estágios ...	104
7 - GRÁFICO 01: Limitações do estágio na perspectiva dos estagiários	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLMD - Curso de Licenciatura em Matemática a Distância

CLMP - Curso de Licenciatura em Matemática Presencial

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CP - Conselho Pleno

CRE - Coordenadoria Regional de Educação

EaD - Educação a Distância

ECS - Estágio Curricular Supervisionado

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

FAE - Faculdade de Educação

GEPEFOP - Grupo de Estudos e Pesquisas - Estágio e Formação de Professores

h - horas

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MOODLE - *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*

PEIES - Programa de Ingresso ao Ensino Superior

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PP - Projeto Pedagógico

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PRODEPD - Programa de Desenvolvimento Profissional Docente

PROLIC - Pró-Licenciatura

RS - Rio Grande do Sul

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UFPEl - Universidade Federal de Pelotas

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE APÊNDICES

1 - APÊNDICE O1: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	137
2 - APÊNDICE O2: Roteiro das entrevistas com professores orientadores e coordenadoras de pólo	138
3 - APÊNDICE O3: Roteiro da entrevista com estagiários	139

SUMÁRIO

APRESENTANDO A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	12
1 O PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA: ENTRE AS DIVERSAS TRAJETÓRIAS	15
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTRE CONCEITOS E MODALIDADES	24
3 O ESTÁGIO CURRICULAR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	41
4 DIRETRIZES METODOLÓGICAS: OS CAMINHOS DA PESQUISA	55
5 O ESTÁGIO NO CLMD E CLMP NA PERSPECTIVA DOS COLABORADORES DA PESQUISA	67
5.1 OS ESTÁGIOS PELOS PROFESSORES ORIENTADORES	67
5.2 OS ESTÁGIOS PELAS COORDENADORAS DE PÓLO	85
5.3 OS ESTÁGIOS PELOS ESTAGIÁRIOS	93
CONCLUSÕES: CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E OUTRAS REFLEXÕES ENTRE OS ESTÁGIOS DO CLMD E CLMP	120
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICES	136

APRESENTANDO A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Um dos componentes curriculares obrigatórios nos cursos de formação inicial de professores é o estágio supervisionado. O estágio na formação de professores, segundo Lima (2009), é caracterizado pela aproximação do estagiário com a profissão docente, com profissionais da educação e com práticas docentes. Portanto, o estágio aproxima o profissional em formação da sua futura profissão.

Segundo o Parecer nº 28/2001, do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP), o estágio é um momento de permanência do profissional em formação no seu futuro campo de atuação; é um momento de aprendizagens que pressupõe uma relação pedagógica ou um trabalho supervisionado/orientado entre o profissional formado e o estagiário. No caso do estágio em cursos de formação de professores, o profissional formado, via de regra, é o professor da escola básica, o professor titular da turma em que o estagiário desenvolve suas atividades.

O estagiário também é orientado pelo professor da universidade. Muitas vezes essa orientação acaba sendo desenvolvida somente pelo professor responsável pelos componentes curriculares referentes ao estágio curricular. De qualquer forma, a orientação do estágio deve caracterizar-se pelo aconselhamento, partilha de saberes, complementação, busca de solução para os problemas e diálogo entre o profissional reconhecido e o aluno estagiário (PIMENTA; LIMA, 2004).

A partir da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica¹ e da Resolução CNE/CP nº 2/2002² foi possível perceber uma maior preocupação em relação às práticas como componente curricular e ao estágio curricular supervisionado. A partir dessas orientações ficou exigido que tanto a prática como o estágio tivessem cada um, 400 horas nos currículos dos cursos de formação inicial de professores. Assim, essas orientações desestabilizaram os modelos de formação existentes e instigaram pesquisas referentes a essas “inéditas horas” (DIAS-DA-SILVA, 2005).

¹ Resolução do CNE/CP nº 1/2002.

² Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

As duas Resoluções, citadas anteriormente, sugeriram ainda que cada curso de formação de professores em nível superior elaborasse suas Diretrizes específicas para a formação dos seus professores. Dessa forma, a Resolução do CNE/CES nº 03/2003 estabeleceu as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática, trazendo algumas orientações mais amplas e outras específicas para o estágio.

Via de regra, todas essas orientações legais foram pensadas e elaboradas tendo como base os cursos presenciais de formação de professores. Ante essa e outras constatações, comecei a questionar-me quanto ao desenvolvimento do estágio curricular supervisionado em um curso de formação de professores a distância: como se organizaria? Como seria desenvolvido?

Segundo o Decreto nº 5.622/2005³, o estágio obrigatório em cursos a distância deve ser desenvolvido de forma presencial. Dessa forma, indaguei-me: como seria o desenvolvimento do estágio para um aluno de curso a distância e para um aluno de curso presencial? O aluno a distância encontra dificuldades para a realização do estágio? Ou será que o aluno a distância possui um maior acompanhamento para desenvolver seu estágio, visto que conta com o apoio do professor orientador, do tutor à distância, do tutor presencial, da coordenadora de pólo e possui o material didático⁴ de cada disciplina?

Perante essas inquietações, objetivei, nesse trabalho, **investigar como se desenvolvem os estágios nos cursos de licenciatura em matemática a distância e presencial da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), na perspectiva de professores orientadores, coordenadoras de pólo e alunos estagiários**. Decorrentes desse objetivo minha finalidade foi investigar também como ocorre a orientação dos estágios dos cursos de licenciatura em matemática a distância e presencial da UFPel e quais as convergências e divergências entre os estágios dos cursos de licenciatura em matemática a distância e presencial da UFPel.

Para isso foi adotado como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada. Tive como colaboradores da pesquisa quatro professores orientadores, três coordenadoras de pólo e doze alunos estagiários vinculados ao Curso de

³ Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394/96; regulamenta a educação a distância.

⁴ Entende-se material didático como o material preparado para ser utilizado durante o desenvolvimento de cada disciplina. Em alguns casos é chamado de apostila.

Licenciatura em Matemática Presencial (CLMP) ou ao Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) da Universidade Federal de Pelotas. As informações coletadas foram trabalhadas através da análise de conteúdo, elencando-se categorias de análise para cada grupo de colaboradores (orientadores, estagiários e coordenadoras de pólo).

O trabalho foi sistematizado compondo cinco capítulos, os quais passarei a apresentar brevemente.

No primeiro capítulo, *O ponto de partida da pesquisa: entre as diversas trajetórias*, descrevo minha trajetória acadêmica, minha aproximação com o objeto de estudo e um sucinto levantamento sobre as pesquisas existentes sobre estágio em cursos de formação de professores presencial e a distância.

No segundo, *A formação de professores entre conceitos e modalidades*, são apresentadas teorias e orientações legais referentes a formação de professores para a educação básica e, mais especificamente, sobre a formação de professores de matemática e a formação de professores em cursos a distância.

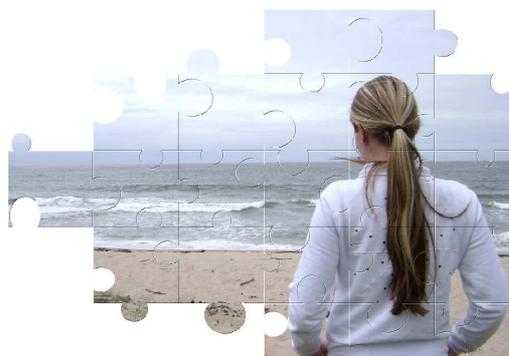
No terceiro capítulo, *O estágio curricular nos cursos de formação de professores*, são apresentadas conceituações e orientações legais do estágio curricular supervisionado. Além disso, o estágio é situado na realidade dos cursos de formação de professores para a escola básica.

No capítulo 4, *Diretrizes metodológicas: os caminhos da pesquisa*, são expostas e explicadas as orientações metodológicas seguidas ou adotadas para a elaboração do presente trabalho, ou seja, é feita a caracterização da pesquisa.

E, no quinto e último capítulo, *O estágio no CLMD e CLMP na perspectiva dos colaboradores da pesquisa*, são apresentados e discutidos os dados da pesquisa levando-se em consideração os três grupos de colaboradores: orientadores, estagiários e coordenadoras de pólo. Nesse capítulo, através da perspectiva dos três grupos de colaboradores, é analisado o desenvolvimento dos estágios nos cursos de licenciatura em matemática a distância e presencial da UFPel, tendo como organização didática algumas categorias de análise.

1 O PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA: ENTRE AS DIVERSAS TRAJETÓRIAS

5



*“E ali logo em frente
A esperar pela gente
O futuro está...
E o futuro é uma astronave
Que tentamos pilotar
Não tem tempo, nem piedade
Nem tem hora de chegar
Sem pedir licença
Muda a nossa vida
E depois convida
A rir ou chorar...
Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar”
(Toquinho, **Aquarela**)*

Para uma maior compreensão do trabalho explícito neste capítulo minha aproximação com o objeto de estudo: o estágio curricular supervisionado em cursos de formação de professores. Parto da premissa de que a pesquisa científica surge de uma inquietação do pesquisador a qual é expressa por meio do problema da pesquisa. Geralmente, pesquisa-se quando se está intrigado, quando há suspeita, desconfiança, dúvida ou conflitos com algo. Essa inquietação, normalmente, surge a partir das experiências tanto empíricas quanto teóricas do pesquisador. Assim, na seqüência, apresento as minhas experiências com o objeto de estudo em questão.

Nasci no ano de 1984, na cidade de Selbach - Rio Grande do Sul (RS). Sou filha de professores e, desde pequena, antes de ser aluna matriculada, já tive contato com “a escola”. Contam meus pais que eu aguardava ansiosamente o dia em que começaria a ir para a “minha” escola. Fiz a Pré-Escola em uma escola municipal e o Ensino Fundamental e Médio na rede estadual, ambos na minha

⁵ Créditos da imagem: Nadiane Feldkercher.

cidade de origem. Lembro que durante esse período tive algumas professoras estagiárias sendo que a primeira delas foi na minha, então, 3ª série⁶ do Ensino Fundamental. Ansiei muito por ter uma professora estagiária, pois minhas amigas de outras turmas já tinham passado por essa experiência e me diziam que era muito bom, que era diferente, que era “mais legal” - o que pude confirmar. Normalmente a professora estagiária inovava, trazia atividades diversificadas, trabalhava com pintura, música, dobraduras, teatro, entre outros, o que muitas vezes não era desenvolvido pela professora titular. Já no Ensino Médio tive outras professoras estagiárias, mas não me lembro de metodologias diversificadas utilizadas por estas, talvez por não me identificar muito com as disciplinas, talvez pela lógica conteudista do Ensino Médio, talvez pelo grande desafio que era para estas professoras estagiárias desenvolverem suas atividades com uma turma de adolescentes.

Sempre gostei de estudar e nunca passei por problema de aprendizagem ou de má conduta na escola. Muitas pessoas me diziam que eu seria professora, visto que sou filha de professores. Pela profissão de meus pais, em minha casa, sempre havia muito material escolar (livros, canetas, lápis de cor, filmes, giz) fazendo com que eu e meus irmãos, muitas vezes, brincássemos de “escolinha” e de “dar” aulas.

Ao ingressar no Ensino Médio estabeleci o objetivo de ingressar na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) através do Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES). Quando tive que optar pelo curso o que mais pesou na minha escolha foi o gosto pela profissão e a realização que o futuro trabalho me traria. Optei pelo curso de Pedagogia, fui aprovada e em 2003 iniciei minha educação superior.

Na UFSM me integrei em projetos de extensão e pesquisa e também fui bolsista em vários segmentos. De 2006 a 2008 participei dos projetos desenvolvidos pelo Programa de Desenvolvimento Profissional Docente (PRODEPD) vinculado ao Centro de Educação da UFSM. Este Programa desenvolve atividades de educação continuada para professores em serviço. Minha inserção neste Programa fez com que eu descobrisse meu interesse pela área da formação de professores.

Como adotei o estágio curricular como objeto de estudo desta pesquisa, é válido destacar como foi a experiência de estágio na minha formação inicial. O

⁶ Atualmente esse mesmo nível chama-se 4º ano.

Estágio no curso de Pedagogia que cursei era dividido em três disciplinas: “Prática de Ensino na Escola de 1º Grau I”, “Prática de Ensino na Escola de 1º Grau II” e “Prática de Ensino na Escola de 2º Grau”, perfazendo um total de 495 horas (h). Cabe ressaltar que concluí o curso no ano de 2006 e o currículo pelo qual me formei era anterior as Resoluções do CNE/CP nº 1 e 2 de 2002.

A disciplina “Prática de Ensino na Escola de 1º Grau I”, cursada no 1º semestre de 2006, objetivava a apreensão da realidade de uma escola de educação básica, a observação da turma na qual se realizaria a regência de classe e a elaboração de uma proposta de ensino para aquela realidade. Quando matriculada nesta disciplina o curso estava com falta de professor para a mesma, e, conseqüentemente, minha turma ficou mais da metade do semestre sem aula. Quase ao findar do semestre, uma professora iniciante na instituição que assumiria a disciplina “Prática de Ensino na Escola de 1º Grau II” no semestre subsequente, prontificou-se a auxiliar a turma para que realizássemos as observações e a elaboração da proposta de estágio. Tivemos pouco tempo para desenvolver essas atividades visto que o semestre estava encerrando e não tínhamos disponibilidade de horários para reuniões gerais. Dessa forma, cada aluna⁷ leu alguns textos sugeridos pela professora e escreveu sua proposta de estágio individualmente, sendo que os encontros da turma com a professora eram somente para tirar dúvidas específicas sobre a elaboração da proposta.

Minha primeira experiência de observação na escola básica não foi boa. Observava uma turma de 2ª série⁸ em uma escola estadual de periferia, na cidade de Santa Maria. Na última observação requerida pelo curso, a professora regente da classe não pôde comparecer e, então, deixaram-me um plano de aula elaborado por ela para eu desenvolver com a turma. Resultado: alguns alunos subiram nas classes, outros queriam minha atenção individualmente e uma aluna fugiu da escola. Desisti de fazer meu estágio nessa escola por vários motivos: pelo fato ocorrido, por terem me atribuído a tarefa de substituir a professora sem o meu prévio consentimento, por saber que, segundo relatos, a professora regente desta classe enfrentava dificuldades de relacionamento na escola e faltava muito ao trabalho.

⁷ Todas as pessoas desta turma eram do sexo feminino.

⁸ Atualmente denominada de 3º ano.

Frente a isso, optei por “fugir” dos possíveis problemas que poderia encontrar no decorrer do estágio, principalmente na regência de classe.

Desta maneira tive que rapidamente encontrar outra escola que me recebesse prontamente, pois faltavam duas semanas para o início das férias da metade do ano das escolas e eu ainda tinha que realizar, novamente, todas as “dez” observações.

Essas novas observações foram realizadas em uma turma de 3º ano de uma escola municipal na qual, posteriormente, desenvolvi meu estágio de regência de classe. Não fui eu quem escolheu a turma e sim a coordenação da escola porque a professora regente de classe estava de licença maternidade e a que estava responsável pela turma iria ter seu contrato suplementar encerrado. A turma era muito boa, os alunos eram participativos e demonstravam facilidade em aprender. Realizei as observações e fiz minha proposta de estágio, mas não conheci a professora titular da turma.

A disciplina “Prática de Ensino na Escola de 1º Grau II”, cursada no 2º semestre de 2006, objetivava a regência de classe e a elaboração de um relatório final sobre essa prática. No primeiro dia de aula do 2º semestre da escola na qual realizaria o estágio, iniciei a regência de classe e conheci a professora responsável pela turma. Apresentamo-nos e, desde aí, tivemos uma relação muito boa. Cabe ressaltar que esta professora tinha direito a uma hora diária de amamentação para seu filho, portanto, todos os dias a mesma chegava após uma hora do início da aula e, o trabalho que eu estava desenvolvendo na escola serviu para a mesma como um “quebra galho” como apontado por Pimenta e Lima (2004).

Não tive nenhum problema no decorrer da regência de classe. Tive uma ótima relação com os professores da escola, alunos, pais e professora orientadora de estágio. Porém, penso que se tivesse que realizar novamente o estágio tentaria desenvolver o planejamento semanal juntamente com a professora regente da classe e, após essa etapa, apresentaria o mesmo à minha professora orientadora, visto que o que eu fazia era um plano de aula por dia, para ser desenvolvido na aula seguinte, sem a orientação das professoras. Mas não me responsabilizo por tal postura por entender que o desenvolvimento do estágio não é de responsabilidade somente do estagiário.

A disciplina “Prática de Ensino na Escola de 2º Grau”, cursada no 2º semestre de 2006, caracterizou-se pela observação, planejamento e regência de classe em uma escola de magistério. Este estágio foi desenvolvido em dupla devido à falta de turmas/disciplinas para as estagiárias⁹ na escola. Quanto à disciplina ministrada, tivemos que atuar na que foi ofertada ou na que sobrou depois da escolha de outras colegas, isso também devido ao grande número de estagiárias. Eu e minha dupla ficamos com a disciplina de Didática das Ciências. A professora dessa disciplina nos indicou algumas temáticas a serem trabalhadas com a turma e nossa orientadora de estágio sempre instigava-nos a melhorar o que havíamos planejado pra aula seguinte. Cabe destacar que a professora orientadora do estágio dos anos iniciais era uma e a do estágio no magistério era outra. Este estágio durou pouco tempo, tivemos poucas aulas junto à turma de magistério. A escola em que atuávamos reclamava a presença da professora orientadora bem como exigia que concluíssemos nossas atividades antes do início do 3º trimestre letivo da escola. Este último pedido se dava pelo fato de que, além da minha turma, a turma de minhas veteranas de curso também desenvolveu seus estágios nessa escola e assim, desde o início do ano as aulas eram desenvolvidas por estagiários e as professoras regentes de disciplinas reclamavam que não iriam conseguir desenvolver todos os conteúdos.

Apesar desses impasses a experiência de estágio em escola de magistério foi muito significativa, gostei de atuar com adolescentes e passar pelos desafios que estes impõem as práticas dos professores.

O fechamento do meu estágio, tanto de escola básica quanto de magistério, careceu de um maior aprofundamento. Foi exigido somente um relatório final que apontasse as dificuldades encontradas no estágio e o como estas foram superadas. Assim, o relatório caracterizou-se mais por uma descrição das atividades realizadas, pois não nos foi indicado nenhum material de leitura para aprofundarmos nossas reflexões sobre as práticas desenvolvidas.

Penso que se deveria criar um espaço de discussão e socialização de experiências após o estágio para que o mesmo possibilitasse a construção de conhecimentos e saberes sobre a prática e não ficasse somente na regência de

⁹ Éramos uma turma de aproximadamente 50 alunas e na cidade de Santa Maria existia somente uma escola de magistério para se realizar tal estágio, provocando uma grande demanda para esta instituição.

classe ou no fazer por fazer. E isso, não somente com os estagiários, mas também com a presença dos professores titulares, como forma de retorno para as escolas.

Considero que as duas experiências de estágio foram importantíssimas para a minha formação como professora, ambas instigaram meu desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal. A partir dos estágios senti o que é ser professor, fui professora e pude perceber o quanto sou apaixonada pela profissão que escolhi.

As referidas experiências vêm à tona, sempre que abordo meu tema de pesquisa, como forma de contextualização do que é analisado teoricamente e este fato imprime outro sentido para o que estudo.

Continuando minha trajetória, em 2007, logo após minha graduação, ingressei no curso de Especialização em Gestão Educacional pela UFSM. O trabalho de monografia que desenvolvi neste curso tinha como objeto de pesquisa a formação continuada de professores.

No final de 2007 a UFSM lançou edital para seleção de tutores a distância para trabalharem no curso de Pedagogia a Distância que seria implantado no ano de 2008, através do Projeto Universidade Aberta do Brasil. Fiz a seleção, fui aprovada e trabalhei durante os dois semestres de 2008 como tutora a distância deste curso.

No segundo semestre de 2008, já com o título de especialista, trabalhei também como tutora do pólo de Santa Maria em um curso de licenciatura a distância de uma universidade particular. Cabe ressaltar que o trabalho desenvolvido nesta universidade foi muito diferente do realizado na UFSM: na particular parecia que eu apenas desenvolvia um processo planejado por um professor, não fazendo diferença quem seria o tutor, já na UFSM eu me envolvia com todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Em 2009, devido ao meu ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Pelotas tive que abrir mão dos meus trabalhos como tutora em Santa Maria. No PPGE vinculei-me a linha de pesquisa Formação de Professores: ensino, práticas e processos educativos, sob orientação da professora Doutora Maria das Graças C. S. M. G. Pinto. Vale mencionar que, neste âmbito, fui bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Demanda Social. No mesmo ano também iniciei o curso a distância de especialização em Tecnologias da Informação e da Comunicação

aplicadas à Educação pela UFSM, finalizado em novembro de 2010. Assim, além de ter a experiência como tutora de educação a distância, também tive a experiência como aluna à distância.

A partir de toda a minha trajetória e tendo como foco meu objeto de pesquisa comecei a me questionar como seria o desenvolvimento do estágio para um aluno de curso a distância e para um aluno de curso presencial.

Outro fator que aguçou meu interesse pelo tema estágio em curso presencial e a distância foi minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas - Estágio e Formação de Professores (GEPEFOP¹⁰), por ocasião do meu mestrado. A inserção no Grupo levou-me a realizar inúmeras leituras sobre a temática. A partir disso pude perceber que ainda são poucas as pesquisas realizadas sobre estágio curricular supervisionado (ECS)¹¹ e, mais escassas ainda, as pesquisas voltadas aos estágios dos cursos de licenciatura à distância, fato comprovado pelos levantamentos¹² que apresento na seqüência.

Em levantamento feito nos artigos publicados entre 2003 e 2009 na Revista Brasileira de Educação¹³, num total de 221 artigos, observei que 16 referem-se a formação de professores em seus títulos sendo que destes somente um volta-se a formação de professores a distância. Já a expressão estágio não aparece em nenhum dos 221 títulos publicados na Revista durante este período.

Na Revista Educação & Sociedade¹⁴, também num levantamento feito nos artigos publicados entre 2003 e 2009, nos 28 periódicos publicados até outubro de 2009, encontram-se 23 artigos que nos seus títulos mencionam a formação de professores e destes somente 4 referem-se a formação de professores a distância. Nesses artigos pesquisados também não foi encontrado nenhum título que aludia ao estágio.

¹⁰ Registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

¹¹ Essa sigla (ECS) e a expressão Estágio Curricular Supervisionado são utilizadas nas Resoluções CNE/CP nº 1 e 2/2002.

¹² Esse levantamento foi feito no primeiro semestre de 2010 por motivo da elaboração do projeto de pesquisa referente ao trabalho aqui apresentado.

¹³ Periódico qualificado publicado pela ANPEd com a Editora Autores Associados destinado a publicar artigos acadêmico-científicos na área das ciências sociais e humanas. Objetiva fomentar e facilitar o intercâmbio acadêmico no âmbito tanto nacional quanto internacional.

¹⁴ Uma das mais importantes Revistas da área de educação editadas no Brasil. Objetiva incentivar a pesquisa acadêmica e o debate sobre o ensino.

A partir dos levantamentos feitos nestes dois grandes periódicos brasileiros da área de educação percebi que: 1. a temática formação de professores é discutida, mas a formação de professores a distância pouco aparece e; 2. o estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura presencial e a distância não é mencionado nos artigos pesquisados.

Nos títulos dos artigos referentes aos painéis do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)¹⁵ de 2006 e de 2008 a referência a formação de professores é expressiva visto que nas duas edições o evento apresentou um eixo de discussão sobre essa temática¹⁶. Os anos de 2006 e 2008 tiveram, respectivamente, 206 e 327 artigos que em seus títulos referiam-se a formação de professores e, poucos desses se referiam a formação de professores a distância. No ENDIPE de 2006 o estágio apareceu em 21 títulos e no de 2008 em 29 títulos, porém, nenhum destes versava sobre estágio em curso a distância.

De forma geral, é possível dizer que a recorrência da expressão estágio nos títulos dos artigos dos painéis dos ENDIPE de 2006 e 2008 é significativa ou, os ENDIPE proporcionam a discussão sobre esta temática. Cabe destacar que a educação a distância (EaD) também é uma temática que vem sendo abordada nos encontros, porém não foi encontrado nenhum título de trabalho que tenha discutido o estágio curricular supervisionado em cursos de formação de professores a distância.

Em um levantamento feito no mês de dezembro do ano de 2009 no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil¹⁷ do CNPq observei que existem registrados 24 grupos cujos nomes apresentam a expressão “formação” e, dentre esses, dois se voltam às pesquisas sobre formação de professores a distância. A recorrência da denominação “estágio” nos nomes dos grupos de pesquisa foi de 6, porém, nenhum dos nomes expressa a pesquisa em estágio de cursos a distância.

Com base em todos os levantamentos realizados verifiquei que a temática “formação de professores” é bastante discutida e pesquisada, porém não ocorre o

¹⁵ Realizado de dois em dois anos no Brasil. Congrega profissionais da educação que trabalham e estudam temática da formação docente, do ensino das diferentes disciplinas e do currículo.

¹⁶ Em 2006: “Processos formativos e as questões pedagógicas” e em 2008: “Formação de professores e saberes docentes”.

¹⁷ Segundo o site do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) o Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil constitui-se em bases de dados que contêm informações sobre os grupos de pesquisa em atividade no país. O Diretório mantém uma base corrente, cujas informações são atualizadas continuamente pelos líderes de grupos, pesquisadores, estudantes e dirigentes de pesquisa das instituições participantes.

mesmo com a temática relacionada ao estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, ainda menos com o estágio em cursos a distância. Desta maneira, entendi que a realização dessa pesquisa iria contribuir com o campo educacional.

Outro aspecto que justificou a escolha do tema foi quanto a reestruturação pela qual os cursos de licenciatura tiveram que passar após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e da Resolução CNE/CP nº 2/2002. A partir dessas orientações, o prazo máximo para implantação dos novos currículos que atendessem as Resoluções foi até 2005, o que significa que as primeiras turmas que ingressaram nesses novos currículos começaram a se formar em meados de 2008. Deste modo, está se verificando a partir de agora o resultado da exigência das 400 horas de estágio curricular supervisionado que devem iniciar a partir da segunda metade nos cursos de licenciatura.

Como o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância - com o qual optei trabalhar - foi implantado em 2006, os alunos estagiários do 2º semestre de 2009¹⁸ faziam parte da primeira turma do curso e, conseqüentemente, da primeira turma a estagiar. Como pretendia obter informações sobre o estágio no CLMD a partir dos alunos desta primeira turma destaquei esse aspecto também como relevante para o desenvolvimento da pesquisa.

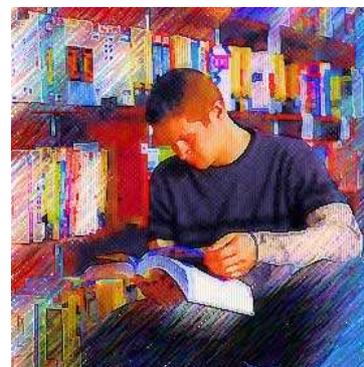
Visto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores e as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática são as mesmas para cursos presenciais e a distância, questionei-me se isso contribui (ou não) para a qualidade dos cursos a distância. Penso que a modalidade de educação a distância está se desenvolvendo através de sua própria experiência. Para muitas preocupações, inclusive sobre o estágio, ainda não se têm respostas e estas estão sendo elaboradas por meio da prática nesta nova modalidade de ensino. Também por isso instiguei-me a pesquisar esta temática.

A partir das justificativas é possível visualizar minha experiência e um pouco das reflexões que eu tive para chegar a questão de pesquisa que é: **como se desenvolvem os estágios nos cursos de licenciatura em matemática a distância e presencial da UFPel na perspectiva de professores orientadores, coordenadoras de pólo e alunos estagiários?**

¹⁸ Período em que foi realizada a coleta de dados dessa pesquisa.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTRE CONCEITOS E MODALIDADES

19



*“Na escola tem um professor,
Tem um professor, tem um professor,
Adivinha só o que ele faz
O que ele faz? O que ele faz?”
(Xuxa, **Professor de Musica**)*

Para melhor compreender o sentido da expressão “formação de professores” penso que seja oportuno explorar primeiramente o termo formação. Segundo Houaiss (2001, s/ p.) formação é o “ato, efeito ou modo de formar, constituir (algo); criação, construção, constituição”. Já Honoré (*apud* MARCELO GARCIA, 1999, p. 19), acrescenta que se “forma para algo”, logo, nesse caso, se forma para ser professor. Segundo Marcelo Garcia (1999, p. 21) para “que uma acção de formação ocorra, é preciso que se produzam mudanças através de uma intervenção na qual há participação consciente do formando e uma vontade clara do formado e do formador de atingir os objectivos explícitos”. Dessa forma, entende-se que o próprio indivíduo é o responsável último por desenvolver a sua formação; para a pessoa se formar é necessário que a mesma se envolva, sujeite-se, deseje e se torne o principal protagonista desse processo. Evidentemente esta percepção não desconsidera que a formação também depende do trabalho e da implicação do formador.

Já a palavra professor é definida por Houaiss (2001, s/ p.) como

1 aquele que professa uma crença, uma religião; **2** aquele cuja profissão é dar aulas em escola, colégio ou universidade; docente, mestre; **2.1** aquele que dá aulas sobre algum assunto; **2.2** aquele que transmite algum ensinamento a outra pessoa; **3** aquele que tem diploma de algum curso que

forma professores (como o normal, alguns cursos universitários, o curso de licenciatura etc.); 4 indivíduo muito versado ou perito em (alguma coisa)

Esta definição, apesar de trabalhar com alguns pressupostos aceitos usualmente, apresenta certa simplificação, já que o professor não possui somente a função de ensinar. Uma descrição mais ampla atribuída ao termo professor é expressa por Pimenta e Lima:

O professor é um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade. (2004, p. 88)

Ante esse conceito pode-se dizer que o professor faz muito mais do que ensinar; ele trabalha com seres humanos, deve relacionar fenômenos sociais com aspectos singulares do trabalho docente, deve possuir conhecimentos para poder ensinar para alunos que possuem diferentes estilos de aprendizagens, participar da gestão escolar, elaborar planos de aula, desenvolver uma prática reflexiva, aprimorar metodologias, trabalhar em equipe, atender aos pais dos alunos, formar-se continuamente, utilizar tecnologias no processo de ensino, dentre outros. Assim, na formação de professores devem ser trabalhadas teorias sobre concepção de professores, de escola, de alunos e de aprendizagem (MARCELO GARCÍA, 1999).

Para Marcelo Garcia (1999) a formação de professores é considerada como uma potente matriz disciplinar, como uma área de conhecimento por: possuir um objeto de estudo singular; possuir diversas estratégias, metodologias e modelos consolidados; existir uma comunidade de cientistas que elaboram um código de comunicação próprio; incorporar os professores como protagonistas das investigações e; por receber a atenção dos políticos, administradores e investigadores.

Conforme o mesmo autor (1999, p.26) a formação de professores é

[...] a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou exercício - se implicam, individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente

no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Já para Mizukami *et al.* (2002) a formação de professores é percebida como um *continuum*, como um processo de desenvolvimento para toda vida e que não ocorre somente na formação inicial. Dessa forma, esse “entendimento amplia aquele de formação considerada como momentos formais [...] tais momentos em geral se concentram na chamada formação inicial - ou básica” (*ibid.*, p.13). Então, fica implícita a idéia de que o curso de licenciatura não esgota todas as demandas que a profissão de professor exige, o que requer a formação continuada.

Ainda, segundo Mizukami *et al.* (2002, p. 23), “se é verdade que a formação inicial sozinha não dá conta de toda a tarefa de formar os professores [...] também é verdade que ocupa um lugar muito importante no conjunto do processo total dessa formação”. Por mais que se admita que a formação do professor seja um *continuum*, a formação inicial é imprescindível na medida em que se caracteriza como importante componente que propicia a articulação de conhecimentos teóricos e práticos da futura profissão.

Há que se considerar também que ninguém nasce professor, mas sim aprende a ser através da incorporação de características, de aprendizagens inerentes a essa profissão. Pimenta (2006) retoma a idéia de que o exercício da atividade docente requer um preparo que não se esgota nos cursos de formação inicial (apesar deste curso ter uma contribuição específica). A partir disso, entende-se que o processo de aprender a ser professor vai se construindo continuamente, inclusive no exercício da profissão.

Um estudo de Calderhead (*apud* MARCELO GARCÍA, 1999) mostrou que os professores em cursos de formação inicial já possuem um conhecimento sobre ensino devido a suas experiências escolares como estudantes. Logo, os professores em formação têm concepções acerca da escola, do professor, do aluno, da aula, do ensino, da aprendizagem, dentre outros.

Devido a essas experiências escolares é possível aceitar que os professores em formação, para constituírem-se professores, inspiram-se em práticas escolares e acadêmicas por eles vivenciadas. Segundo Cunha (2001, p. 106), a

[...] matriz que os professores têm da docência tem raízes históricas e sociais, mesclando processos de reprodução com a possibilidade de

construção do novo, na contramão daquilo que criticavam. Nesta condição emerge muito da construção do ensino que realizam.

Quando aprendemos a ser professor, assumimos ou negamos ações desenvolvidas por nossos professores. Arroyo (2000, p. 124-125) argumenta que nós, professores, repetimos “traços de nossos mestres que, por sua vez, já repetiam traços de outros mestres” como também fomos “aprendendo essa específica forma de ser, de dever, vendo os outros sendo”.

Por conseguinte, o aprender a ser professor vem sendo construído desde o primeiro contato com a escola, passando pelas aprendizagens construídas no curso de formação inicial, pelas interações com distintos estabelecimentos de ensino e professores, pelas reflexões até sua prática pedagógica como professor. Essa aprendizagem do modo de ser professor evolui com o tempo, com as mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais, educacionais. Nenhum curso por si só tornará possível que o formando aprenda a ser professor ou que o mesmo construa uma identidade profissional fixa.

Não se defende a idéia de que qualquer um pode ser professor apenas por aprender aspectos da profissão vendo outro profissional exercendo o magistério. Os conhecimentos científicos, pedagógicos, culturais e sociais são fundamentais para se ter uma base para aprender a ser professor, para a formação de professores. Nesse contexto o estágio curricular supervisionado pode se configurar como um componente essencial na formação de professores, para a aprendizagem do ser professor, pois nele o professor em formação terá a oportunidade de aprender a profissão vendo um professor reconhecido atuar na escola básica como também, terá a oportunidade de ser orientado nas suas primeiras ações como professor por profissionais reconhecidos.

Durante o estágio o professor em formação se deparará com situações múltiplas e divergentes, com as quais não aprendeu a lidar nas salas de aula da universidade ou, conforme Mizukami *et al.* (2002, p. 15) “a realidade educacional e as situações de ensino comportam aspectos que se situam além dos problemas instrumentais”. Então, o estágio é uma possibilidade de aprender a ser professor que agrega muito a formação desse profissional.

Além dessa visão otimista do ser ou aprender a ser professor é preciso levar em consideração que em nosso país o exercício do magistério, principalmente na

educação básica, não é mais uma atividade de prestígio social. Muitas vezes essa profissão não é valorizada e não está próxima das atividades consideradas nobres. Para Arroyo (2000, p. 127) nossa sociedade nos passa uma imagem desastrosa do magistério “como uma ocupação fácil, feita mais de amor, de dedicação do que de competências”. Segundo o mesmo autor, a maioria dos professores tem origem nas camadas populares, trabalha e estuda ao mesmo tempo, logo, normalmente, estuda à noite. Essas condições, conforme Arroyo (2000, p. 127), podem afetar “as possibilidades de dedicação ao estudo, de tempos livres, de contato com a cultura acadêmica e extra-acadêmica...”. E são nessas condições que grande parte dos nossos professores se forma.

Esse desprestígio acerca da profissão-professor acaba se refletindo nos cursos de formação de professores das instituições de ensino superior. Assim, em alguns desses cursos se percebe a irrelevância concedida às matérias pedagógicas em contrapartida à ênfase na formação específica do “professor de...”, o que foi comprovado por uma pesquisa de Guimarães (2001 *apud* PIMENTA; LIMA, 2004, p. 66). Este autor mostrou que, geralmente, a formação específica gera segurança quanto ao conteúdo teórico-científico, porém, o aprendizado de ser professor por alunos de tais cursos é “adquirido por eles quase sozinhos, apontando assim as fragilidades dos cursos em seu processo de profissionalização”. Isso assinala um grande desafio aos formadores: aliar a formação específica à formação pedagógica nos cursos de formação de professores.

Pereira (2000, *apud* DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 386) além de apontar o distanciamento entre conteúdos específicos e pedagógicos como um dos dilemas da formação de professores no Brasil destaca outros, a saber:

[...] a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia bacharelado & licenciatura (decorrente da desvalorização do ensino na universidade, inclusive pelos docentes da área de Educação) e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores.

Convergindo com essas problemáticas Lück e Silva (2007, p. 133) indicam que o modelo de formação de professores esteve por muito tempo

[...] centrado na transmissão e difusão do conhecimento. O licenciando deveria moldar sua prática pedagógica na informação teórica obtida, que seria aplicada, sem muitos desvios, na realidade escolar em que iria atuar.

A reflexão sobre o fazer pedagógico desvinculava-se do aluno-sujeito da educação. Não se procurava conhecer e menos ainda ouvir os desejos e necessidades dos atores que fazem o cotidiano da escola.

Nesse modelo, a transposição da teoria para a prática ficava sob a responsabilidade única dos estudantes e não dos professores, pois estes assumiam apenas o papel de repassar conhecimentos aos alunos.

Também com a intenção de superar essas problemáticas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) em seu capítulo V, título VI traz algumas orientações curriculares e institucionais para a formação de professores da educação básica. Quanto à questão curricular da formação de professores a LDB, no seu artigo 61, aponta a necessidade desses cursos articularem teorias e práticas. Devido a esta exigência de associação entre teoria e prática, de certa forma, a LDB reconhece a complexidade do processo de formação de professores, destaca que formar professores não é uma tarefa fácil e que é imprescindível a indissociabilidade de teoria e prática para buscar uma melhor educação a esses profissionais. Quanto aos aspectos institucionais, o artigo 62, expressa que

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

A LDB aceita a formação Normal, porém, sabe-se que após esta Lei entrar em vigor, intensificou-se a movimentação para que não mais se admitisse a formação em magistério no nível médio. Esse movimento não se dá pelo descrédito ou falta de qualidade da formação desses cursos, mas pela busca de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais professores. As estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)²⁰ apontam que em 1991 existiam 640.770 alunos matriculados no magistério de nível médio, em 1996 existiam 851.570 matrículas e em 2002 as matrículas caem para 368.006. Por outro lado, os dados também apontam que o número de matrículas em cursos superiores de formação de professores cresce 90% de 1991 a 2002, sendo que em 2002 a matrícula atingiu 1.059.385 alunos. Esses números revelam que a formação de professores no Brasil se dá, basicamente, na Educação Superior.

²⁰ Fonte: BRASIL. MEC. INEP. **Estatísticas dos Professores no Brasil**. Brasília, INEP: 2003. Disponível em: <http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2010.

De um modo geral, nas instituições de ensino superior é comum que a formação de professores seja assumida como uma função de menos importância, como dito anteriormente. O importante na universidade, em muitos casos, é fazer pesquisa. Ou ainda, conforme Menezes (*apud* DIAS-DA-SILVA, 2005, p. 386) a “Universidade tem aceitado formar professores como uma espécie de tarifa que ela paga para fazer ciência em paz”. E é nesse contexto de educação superior que se concentram os cursos de formação de professores do Brasil.

A partir da LDB/96 novas políticas de formação de professores foram sendo regulamentadas no âmbito nacional. Em 2002 foram instituídas, como já mencionado, as Resoluções do CNE/CP nº 1 e 2. Essas Resoluções apresentam princípios comuns às licenciaturas, trazem orientações para a organização e estruturação desses cursos e objetivam indicar uma base para a elaboração dos Projetos Pedagógicos de cada curso de formação de professores. As Diretrizes também determinaram que cada curso, de acordo com suas especificidades, elaborasse suas próprias diretrizes curriculares nacionais, as quais também devem ser levadas em consideração para a elaboração do Projeto Pedagógico próprio de cada curso.

A Resolução nº 1/2002 determinou que os cursos de licenciatura adquirissem identidade própria, que se desvinculassem dos cursos de bacharelado e se construíssem em projetos específicos. Tal recomendação exigiu que a maioria dos cursos de formação de professores se reestruturasse.

A Resolução do CNE/CP nº 2/2002 estabelece que a carga horária mínima para os cursos de formação de professores deve ser 2.800 horas sendo que deste total, no mínimo 1.800 horas devem ser destinadas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; 400 horas para as práticas como componente curricular; 400 horas para os estágios curriculares supervisionados e 200 horas para as atividades acadêmico-científico-culturais. Além de estipular o número mínimo de horas para tais atividades essa Resolução estabeleceu também que a prática pedagógica como componente curricular deve ser vivenciada durante todo o curso; que o estágio curricular deve iniciar na segunda metade do curso; que o ano letivo deve ter 200 dias e que o curso de formação inicial de professores deve durar no mínimo três anos.

Ao pensar nas exigências dessas Resoluções verifica-se que elas desestabilizaram, não necessariamente para pior, os modelos de cursos existentes uma vez que todos tiveram que repensar e reelaborar suas propostas de formação em distintos aspectos indicados pelas orientações legais. Assim, verifica-se que as primeiras turmas ingressantes nos novos projetos estão se formando agora e que os impactos dessas Resoluções na formação de novos professores são recentes, como já mencionado.

Nota-se ainda que tanto a LDB/96 como as Resoluções intencionam, dentre outros, a superação do distanciamento entre teoria e prática nos cursos de formação de professores, pois o que predominava nesses, era o desenvolvimento primeiro da teoria e posteriormente das atividades práticas, basicamente reduzidas ao estágio.

A relação teoria e prática na formação/atuação de professores é um dilema aparentemente ainda não resolvido no cerne dos cursos de formação de professores, apesar das orientações legais. Ninguém se tornará um bom profissional apenas executando determinadas atividades ou estudando teorias, pois a prática é intrínseca à teoria e a teoria intrínseca a prática; nem teoria nem prática têm fim em si mesma.

Segundo Fernandes (2008, p. 5) a “relação teoria e prática apresenta-se como um problema ainda não resolvido em nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica”. É muito freqüente ouvir a expressão: “*na prática a teoria é outra*”, pois muitas vezes não se consegue entender a indissociabilidade entre estes dois elementos. Para Pimenta e Lima (2004, p. 33)

No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática.

Conseqüentemente, a formação docente requer, talvez com mais ênfase, formação teórica e prática sendo que estas devem articular-se e não se constituírem em momentos estanques e indissociados.

Na função que Pimenta e Lima atrelam a teoria é perceptível que essa não se desvincula da prática. Assim, as autoras (2004, p. 43) crêem 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.

No livro *O que é teoria*, Pereira (1982) discute, primeiramente, etimologicamente o termo teoria argumentando que muitos dicionários definem-no como sendo um ato de contemplação e oposto da prática. Na seqüência o autor situa a teoria tanto no Pensamento Clássico quanto na Ciência Moderna. Segundo ele, a teoria enfrentou problemas nas duas correntes de Pensamento e, frente a isso, argumenta que para “abordar a teoria num plano mais amplo não podemos optar nem pela abordagem clássica, nem pela abordagem da Ciência Moderna” (PEREIRA, 1982, p. 64). A primeira, por ter exagerado em conceber a teoria como conhecimento abstrato da realidade e a segunda, por prender-se demais na experimentação. O autor defende que, apesar de suas limitações, as ciências humanas acabam por servir melhor a este fim, já que fazem reaparecer o homem enquanto sujeito desse processo de conhecimento.

Em relação à prática, Fávero (2001, p.65) defende-a como “um ponto de partida e, também, de chegada” na formação do profissional. A prática não é reduzida a uma ação repetida ou a uma experiência sem reflexão.

Nesse sentido aponta-se a necessidade de repensar a teoria e prática nos cursos de formação de professores não polarizando nem uma, nem outra, mas compreendendo-as como componentes curriculares relacionais, garantindo a sua unidade. Para melhor compreender a relação teoria e prática volto à Pereira. Segundo o autor

[...] esta relação implica uma fundamental dependência da teoria com referência à prática. Uma dependência de fundamentação, já que a elaboração da teoria não pode dar-se fora do horizonte da prática. Só a prática é fundamento da teoria ou seu pressuposto. Em que sentido? No sentido de que o homem não teoriza no vazio, fora da relação de transformação tanto da natureza, do mundo (cultura/social) como, conseqüentemente, se si mesmo. (1982, p. 70)

Prática e teoria não devem ser separadas. Por si só a teoria não leva à transformação da realidade, não se objetiva e não se materializa. A prática também não fala por si mesma. A partir disso, chega-se ao conceito de *práxis* entendendo essa não só como a unidade entre teoria e prática, mas como uma “ação com

sentido humano [...] projetada, refletida, consciente, transformadora do natural, do humano e do social” (PEREIRA, 1982, p. 77).

Provavelmente seja nesse sentido que Pimenta (2006, p. 83) argumenta que “a atividade docente é práxis” e, explicita esse conceito a partir da contribuição de Adolfo Sánchez Vásquez que a concebe como uma prática que se faz pela atividade humana de transformação da natureza e da sociedade, pela atitude humana diante do mundo, da sociedade e do próprio homem.

E como se dá essa relação teoria e prática no interior dos cursos de formação de professores? Quem são os encarregados pela formação teórica e prática? O professor responsável pelo estágio e a escola campo assumem responsabilidades maiores sobre a formação prática?

Como já mencionado, justamente por perceberem o isolamento entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores é que as Resoluções CNE/CP nº 1 e 2/2002 propuseram que a prática seja assumida como elemento central que perpassa toda a formação. Porém, estas Resoluções ao mesmo tempo em que propõem a concepção que todas as disciplinas são teóricas e práticas, concomitantemente, determinam que (somente) 400 horas do currículo devem ser destinadas a prática como componente curricular. Por outro lado, essas 400 horas de prática também requerem que a mesma não fique restrita (como de costume) ao estágio curricular supervisionado.

As 400 horas de prática e as 400 horas de estágio bem como a separação do bacharelado e da licenciatura propostos pelas Diretrizes, a primeira vista, podem ser compreendidas como um marco significativo para os cursos de formação de professores. Mesmo sabendo que por parte do Ministério de Educação ainda não houve nenhum estudo avaliativo sobre os efeitos positivos ou negativos dessas 800 horas, pode-se fazer alguns apontamentos sobre tal assunto ou questionamentos, como o de Leite; Ghedin e Almeida (2008, p. 48): essas horas “seriam caminhos ou descaminhos para uma melhor formação de professores?”.

Alguns pesquisadores educacionais, como Dias-da-Silva (2005), apontam que o ineditismo das 1000 horas²¹ nos cursos de formação de professores despertou

²¹ As 1000 horas equivalem as 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de estágio curricular supervisionado e, 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais (Resolução CNE/CP nº 2/2002).

uma preocupação mais aritmética do que pedagógica. A preocupação voltou-se para a contagem de horas destinadas à prática e ao estágio, o que deixa implícito o valor irrelevante atribuído às disciplinas de natureza pedagógica e traz conseqüências desastrosas para a formação de professores. Devido à imposição dessas 1000 horas, Dias-da-Silva (2005) alega o realce dos preconceitos e o rótulo de perfumaria para as disciplinas pedagógicas.

Também é possível dizer que as Resoluções do CNE/CP nº 1 e 2/2002 acabaram instigando a divisão entre conhecimentos da área específica e da área pedagógica pois, de certa forma, a “invenção pedagógica” das 800 horas tirou espaço dos conteúdos específicos (FERNANDES; SILVEIRA, 2007). A própria Resolução separa por número de horas os conhecimentos específicos dos conhecimentos pedagógicos. Assim é comum verificar a formação específica atrelada a teoria e a formação pedagógica atrelada a prática.

Segundo Pimenta e Lima (2004) há outro equívoco na Resolução do CNE/CP nº 2/2002 ao separar prática, estágio, conteúdos de natureza científico-cultural e atividades acadêmico-científico-culturais. Segundo as autoras, essa separação colabora para se perpetuar a dissociação entre teoria e prática e desprestigiar a área de formação de professores. Ao mesmo tempo em que as orientações legais tentam propor normas para se estabelecer a unidade entre teoria e prática na formação de professores, elas também deixam brechas ao separar o número de horas destinadas ao que é prática e ao que é conhecimento científico.

Todos esses elementos interferem não só na maneira como os cursos de formação de professores - especificamente nesse estudo os cursos de matemática - distribuem sua “carga horária” como também na concepção que têm de formação de professores e no perfil de seus egressos.

Os cursos específicos de formação de professores de matemática, além de seguirem as Resoluções do CNE/CP nº 1 e 2/2002, devem atentar também para as Diretrizes específicas dessa área de formação, ou seja, para a Resolução do CNE/CES nº 03/2003 que traz as orientações específicas para os cursos de Matemática, tanto para o curso de formação de professores quanto para o bacharelado.

Segundo essa Resolução, os cursos de matemática devem conter em seus Projetos Pedagógicos de curso o perfil dos egressos; as competências e habilidades de caráter geral, comum e específico; os conteúdos curriculares de formação geral e específica; a caracterização dos estágios e das atividades complementares; a estrutura do curso e as formas de avaliação. Essa Resolução regulamenta premissas já contidas no Parecer do CNE/CES nº 1.302/2001 o qual diferencia a formação do licenciado e do bacharel ao expressar que bacharelados “existem para preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto os cursos de Licenciatura em Matemática têm como objetivo principal a formação de professores para a educação básica”.

As características desejadas ao licenciado em matemática, conforme as Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática, item Perfil dos Formandos, são:

visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos

visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania

visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina.

É interessante refletir sobre essas características dos licenciados em matemática. A primeira característica dá uma visão geral da função do educador; a segunda característica expressa que o conhecimento matemático pode, de certa forma, melhorar a vida das pessoas e, a terceira, anuncia que o educador matemático deve estar ciente da perspectiva de ensinar noções matemáticas a outro sujeito e despertar nesse o desejo de aprender matemática. As duas últimas características contribuem para que a aprendizagem e o gosto pela matemática se ampliem visto que “os fatos demonstram que as pessoas dominam minimamente o conhecimento matemático” (FÜRKOTTER; MORELATTI, 2008, p. 52) mesmo sabendo que a matemática pode desenvolver o raciocínio humano. Mas será que essas características desejadas aos professores de matemática são realmente discutidas e trabalhadas nesse curso de formação?

As dificuldades do ensino e da aprendizagem da matemática na educação básica do nosso país são evidentes e, assim, podem influenciar na escolha

profissional dos jovens estudantes. Essas dificuldades delimitam o número de alunos dos cursos de formação de professores de matemática, os quais, normalmente, apresentam baixo índice de formandos.

As competências e habilidades exigidas tanto ao bacharel quanto ao licenciado são iguais segundo as Diretrizes para Cursos de Matemática. Porém, ao licenciado são exigidas habilidades e competências específicas ao educador matemático que são: elaborar propostas de ensino-aprendizagem de matemática para a educação básica; produzir e analisar materiais pedagógicos e propostas curriculares; conceber o ensino da matemática como uma dinâmica ativa que se modifica constantemente; exercer uma prática que desenvolva a criatividade e autonomia dos educandos.

O distanciamento que ocorre entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos na formação de professores, como já sinalizado, também se mostra evidente em alguns cursos de formação de professores de matemática. Esse fato foi confirmado por Xavier (2008) quando desenvolveu uma pesquisa em um curso de formação de professores de matemática que evidenciou que “a articulação entre as disciplinas de formação pedagógica e as de formação específica é incipiente” (p. 6). De encontro a isso, Ortega e Santos (2008, p. 21) consideram que “os cursos de formação inicial de professores de matemática precisam assumir a responsabilidade efetiva de formar professores”, ou seja, tais cursos devem assumir características próprias de um projeto de formação de professores e não aparentarem ser bacharelados “mascarados” de licenciaturas.

As Diretrizes Curriculares para Cursos de Matemática concebem ainda o estágio curricular supervisionado dos cursos de licenciatura em matemática como essencial à formação do professor acreditando que esse permite aos estagiários desenvolver seqüências de funções cada vez mais complexas, dando oportunidades aos mesmos de assumir responsabilidades, desenvolver consciência sobre seu processo formativo e aprender, guiados por profissionais competentes e reconhecidos da sua área. Vale investigar se nos projetos pedagógicos e no desenvolvimento curricular desses cursos isto está ocorrendo.

Como este trabalho volta-se ao desenvolvimento do estágio em um curso de formação de professores de matemática desenvolvido de forma presencial e outro

de forma a distância, torna-se necessário tecer algumas considerações acerca dessas duas modalidades de formação.

A educação superior pode adotar diferentes modalidades: presencial, a distância ou semipresencial. A modalidade de educação presencial ocorre quando os processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos por professor e alunos ocorrem presencialmente em um espaço e tempo similar. É considerada educação a distância²² o processo de ensino e aprendizagem que “ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, Decreto nº 5.622/05, art. 1º). Já a modalidade de educação semipresencial ocorre pela combinação da educação presencial e a distância²³.

De certa forma, estamos mais acostumados com a modalidade de educação presencial, pois a mesma ainda é tida como a modalidade de educação tradicional. Já a modalidade de educação a distância é mais recente, pelo menos na forma como assumiu após a “revolução tecnológica”, e ainda não é aceita com unanimidade.

Para Moran (2007, p. 131) está cada vez mais difícil delimitar “o que é educação a distância porque ela acontece dentro e fora de cursos presenciais”, ou ainda, os cursos presenciais também estão adotando metodologias on-line para desenvolver processos de ensino e de aprendizagens²⁴.

A educação a distância possui atributos específicos e não objetiva substituir totalmente a educação presencial. São duas modalidades de educação distintas que selecionam seu público por meio de suas particularidades. Cada uma dessas modalidades deve possuir suas metodologias próprias de ensino e de aprendizagens, portanto, não é possível sobrepor o modelo de educação presencial na educação a distância, pois cada modalidade requer uma metodologia especial. A

²² A LDB nº 9.394/96 reconhece a EaD e, em seu artigo 80, destaca que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. O Decreto nº 5.622/05 regulamenta esse artigo.

²³ Como a modalidade semipresencial não é foco desse trabalho não trago mais detalhes sobre essa modalidade de ensino.

²⁴ A Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, regulamenta que as instituições de ensino superior poderão ofertar disciplinas, integral ou parcialmente, na modalidade semipresencial, desde que a oferta não ultrapasse 20% da carga horária total do curso.

EaD exige uma nova compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem, exige mudanças nas atividades e papéis de professores e de alunos.

Cabe destacar também que não existe um modelo único para a educação a distância, uma única metodologia a seguir, assim como não existe para o curso presencial. Como está expresso nos Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância²⁵ os “programas podem apresentar diferentes desenhos e múltiplas combinações de linguagens e recursos educacionais e tecnológicos” (BRASIL, 2007, p. 7).

Para Quartiero e Cerny (2007) uma das vantagens da educação a distância em relação a educação presencial ocorre por ela responder as necessidades de educação continuada de distintos profissionais que não têm tempo ou possuem dificuldades de estar presencialmente em uma sala de aula. É fato também que a educação a distância, normalmente, requer menos investimento financeiro por parte dos alunos, ou conforme Moran (2007, p. 133) “o custo, sem dúvida, é um enorme atrativo” da educação a distância. Além disso, a modalidade a distância é justificada por aspectos geográficos (atinge populações marginalizadas, fora dos centros educacionais), pelo grande impacto, pela comodidade de acesso (em casa, no trabalho, em cybers, nos pólos educacionais), por poder respeitar os tempos de aprendizagens dos alunos, por ofertar diferentes metodologias para atingir os objetivos de aprendizagem e, também, por ser uma forma de inclusão tecnológica.

No Brasil o artigo 80 da LDB nº 9.394/96 reconheceu a EaD e o Decreto nº 5.622/2005 regulamentou esse artigo. Lê-se no artigo 1º, no inciso I desse Decreto que

A educação a distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:

I - avaliações de estudantes;

II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;

III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e

IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso.

Frente a essas determinações espera-se que as atividades presenciais da educação a distância - que incluem o estágio curricular supervisionado dos cursos

²⁵ Esses Referenciais complementam as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005, do Decreto nº 5.773, de junho de 2006 e das Portarias Normativas nºs 1 e 2, de 11 de janeiro de 2007.

de formação de professores - sejam pensadas com antecedência, estejam definidas e detalhadas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos para que não sejam simplesmente a “cópia” das atividades desenvolvidas na modalidade de educação presencial.

O Decreto nº 5.622/2005 determina ainda que os cursos a distância devem ter a mesma duração que os respectivos cursos na modalidade presencial e, no artigo 13, regulamenta os projetos pedagógicos de cursos a distância explicitando que os mesmos deverão apresentar o currículo, o número de vagas, a forma de avaliação prevendo momentos presenciais e a descrição das atividades presenciais obrigatórias, as quais incluem o estágio.

Percebe-se que o Decreto apresenta orientações importantes para o planejamento e execução de cursos na modalidade a distância e sinaliza, de forma clara, que qualquer curso que seja desenvolvido na modalidade a distância requer encontros presenciais.

Nos últimos anos, a educação a distância vem se expandido significativamente no Brasil. Esse fato ocorre também devido às políticas públicas de implementação da educação a distância. Existem dois grandes projetos do governo federal para, entre outros, formar professores a distância: o Pró-Licenciatura (Pró-Lic) e o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB). O Pró-Lic surgiu para ofertar a formação inicial para professores em exercício nas escolas públicas de Educação Básica sem a devida formação e, ultimamente, oferece essa formação também para aqueles que ainda não são professores. O Sistema UAB primava, inicialmente, pela formação de professores para a Educação Básica e atualmente conta também com cursos de bacharelados, tecnólogos e de especializações. Ambos são programas de formação a distância, sendo que o primeiro destina-se somente a formação inicial de professores e o segundo para formação inicial e continuada de professores e outros profissionais. Além disso, os dois Programas têm como princípios a expansão e democratização da Educação Superior Pública e a melhoria da qualidade da Educação Básica.

Esses programas de educação a distância surgem, basicamente, para ser uma provável alternativa de expansão da formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Nesse sentido, o que se verifica é uma proposta de formação em

larga escala que pretende formar simultaneamente inúmeros professores em diversos lugares do país.

Em 2005, segundo Preti (*apud* BRAGA, 2009), o Ministério da Educação (MEC), através dos programas de educação a distância, possuía mais de 800 mil professores em exercício formando-se inicialmente para atuação na Educação Básica. Este fato pode ter ocorrido principalmente pela intenção de proporcionar a formação em nível superior para todos os professores atuantes. Porém, segundo a mesma autora, a preocupação desses programas centra-se “muito mais para modificar as estatísticas educacionais no país do que para a definição e a implementação de uma política educacional em que a modalidade a distância passe a fazer parte do sistema educacional” (*ibid.*, p. 3).

Por outro lado, a EaD pode ser a única chance que profissionais sem titulação ou com necessidade de aperfeiçoamento terão para sua formação. Talvez, no lugar onde vivem, não existirá outra oportunidade para se formarem em cursos, muitas vezes, públicos - como no caso do Pró-Lic e da UAB -, sem abandonar trabalho ou ter que se locomover de suas casas diariamente.

O enfoque desta pesquisa foi um programa público de formação de professores a distância, o Projeto Pró-Licenciatura I (ProLic I) do CLMD da UFPel e, assim, não são descritos ou analisados nesse trabalho os projetos privados de formação de professores à distância.

Enfim, constata-se que os cursos de formação de professores a distância estão em ascensão e, assim, torna-se interessante conhecer e analisar as propostas destes cursos e, mais especificamente, a forma como está sendo desenvolvido o estágio curricular supervisionado nesse âmbito.

3 O ESTÁGIO CURRICULAR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

26



*“O que que você quer ser quando você crescer?
Alguma coisa importante
Um cara muito brilhante”*
(Raul Seixas, **Quando Você Crescer**)

Um dos componentes curriculares que constitui qualquer curso de formação inicial de professores é o estágio curricular supervisionado, o qual é tomado como objeto deste trabalho. Por um lado, o estágio apresenta muitas dificuldades, carências relacionadas à suas diversas etapas que vão desde a concepção, o planejamento, a orientação, a execução e a avaliação. Por outro lado, existem experiências de estágio bem sucedidas e que podem ser tomadas como exemplo ou, ao menos, discutidas para se pensar em novos desenhos que superem a tradicional composição: observação, acompanhamento e regência de classe, evidenciado por Pimenta (2006).

No processo formativo do profissional professor, segundo Leite; Ghedin e Almeida é necessário reconhecer o “estágio como um elemento fundamental na formação profissional e como um dos espaços privilegiados para a formação do docente na concepção do professor crítico-reflexivo e na constituição dos saberes docentes necessários” (2008, p. 33). Assim, o estágio é um componente curricular essencial na formação de professores, mas não pode ser considerado como “o *locus*” dessa formação ou como o único componente responsável pela formação identitária do professor.

O estágio curricular pode ser caracterizado por um conjunto de tarefas temporárias com vista à formação do futuro professor ou por “atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (PIMENTA, 2006, p. 21). É possível entender ainda o estágio como um “processo de apreensão da realidade” (*ibid.*, p. 76). Lima (2009, p. 47) adiciona a essa idéia ao expressar que o estágio “é um campo de conhecimento, uma aproximação do estagiário com a profissão docente e com os seus profissionais em seu local de trabalho, no concreto das suas práticas”. Estagiar é muito mais do que dar aulas: é se inserir no espaço escolar, conhecer sua realidade, identificar e diagnosticar seus problemas, participar da gestão democrática da escola, ensinar, instigar a aprendizagem de todos os alunos, dentre outros. Leite; Ghedin e Almeida expressam que por meio do estágio o estagiário deverá

[...] desenvolver a docência, preparando-se para efetivar as práticas de ser/estar professor, na dinâmica complexa da realidade de sala de aula. O estágio deve oferecer ao aluno de licenciatura condições para que perceba que o professor é um profissional, inserido em determinado espaço e tempo históricos, capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político e social no qual esta se desenvolve. (2008, p. 35-36)

O estágio é um momento de aprendizagens, tanto teóricas quanto práticas do professor em formação junto ao espaço de atuação de um professor reconhecido. Ao encontro dessa idéia Piconez (1991, p. 25) argumenta que o estágio é “um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira”.

No estágio o professor em formação estará aprendendo a ser professor também por ver outro sendo (ARROYO, 2000), estará construindo saberes necessários à prática docente através do diálogo com outros professores, através da reflexão sobre seu fazer, através dos desafios que a prática diária lhe impõe. Pimenta e Lima (2004, p. 45) adicionam a esse entendimento afirmando que o estágio “é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade” na qual o futuro professor atuará.

Pensar no desenvolvimento do estágio implica refletir sobre projeto pedagógico de curso, concepção de formação de professores, formação específica,

formação pedagógica, teoria e prática, conteúdos, metodologias de ensino, produção e difusão de conhecimentos, concepção de estágio, orientação de estágio. A partir desses quesitos é que Fernandes e Silveira (2007) dizem que o estágio é o calcanhar de aquiles dos cursos de formação de professores, no sentido de que este é um campo frágil e que requer atenção. As mesmas autoras destacam ainda que o estágio articula formação pedagógica, formação específica e inserção do professor em formação no campo profissional e, por isso, “configura-se como um território a ser ocupado em uma triangulação interativa” (2007, p. 9-10).

Outro elemento importante para análise diz respeito às políticas públicas que prescrevem o estágio curricular para a formação de professores. Dentre estas está a Lei nº 9.394/96, o Parecer CNE/CP nº 28/2001²⁷, as Resoluções do CNE/CP nº 1 e 2/2002 e a Lei nº 11.788/2008²⁸. Destaca-se que no ano de 1977, através da Lei nº 6.494/77²⁹, que dispunha sobre os estágios de estudantes de estabelecimento de ensino superior e ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo, já se tinha legalmente uma preocupação com os estágios.

Segundo a LDB/96, no seu artigo 82, os sistemas de ensino deverão estabelecer “normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição”³⁰. Em parágrafo único esta Lei destaca ainda que os estágios curriculares “não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar segurado contra acidentes e ter cobertura previdenciária prevista na legislação específica”³¹.

No Parecer do CNE/CP nº 28 de 2001 o estágio curricular supervisionado é descrito como

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e

²⁷ Dá nova redação ao Parecer do CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

²⁸ Dispõe sobre o estágio de estudantes.

²⁹ Esta Lei foi revogada pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.

³⁰ A Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul possui uma Normativa para o desenvolvimento dos estágios curriculares no seu sistema de ensino. Essa Normativa está disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/atoslegais_instrucao_200701.pdf>. As secretarias de educação municipais também vêm se organizando quanto a essas normas.

³¹ Este parágrafo, na época, referia-se a Lei nº 6.494/77 hoje substituída pela Lei nº 11.788/08.

um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2001, p. 8)

Percebe-se que esta definição de estágio nos traz muitos elementos, os quais são discutidos na seqüência.

As Resoluções do CNE/CP nº 1 e 2/2002 e aquelas específicas a cada licenciatura indicam que o Projeto Pedagógico de cada curso deve expressar sua concepção de estágio e como este será estruturado. A Resolução do CNE/CP nº 1/2002, como já salientado, traz que a prática não deverá ficar restrita ao estágio e que este estágio deve “ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio” (Art. 13, § 3º). Uma lástima perceber, muitas vezes, a negação da avaliação conjunta do estágio e do regime de colaboração: percebe-se tanto escolas fechando as portas para estagiários quanto universidades desprezando o papel formador das escolas, por vários motivos.

A Resolução do CNE/CP nº 2/2002 especifica melhor como o estágio deverá ser desenvolvido nos cursos de formação de professores. Esta Resolução expressa que, no mínimo, 400 horas do total do curso deverão ser destinadas ao estágio curricular supervisionado que deverá iniciar a partir da segunda metade do curso. Orienta ainda que alunos que já exercem a docência podem reduzir em até 200 horas o seu estágio. Esta carga horária e distribuição do estágio têm o intuito de superar a forma tradicional de desenvolvimento do estágio (observação, planejamento e regência de classe). Porém, ao contrário do esperado, algumas pesquisas apontam que esta proposta não conseguiu superar as lacunas existentes.

Outro aspecto sobre o estágio que se destaca nestas Resoluções é o fato de o mesmo encontrar-se isolado das práticas e das disciplinas científico-culturais. Parece que o estágio fica situado em um tempo-espço inexistente, novo, distinto daqueles já determinados ou, conforme Pimenta e Lima, não é considerado “nem prática, nem teoria; apenas treinamento de competências e aprendizagem de práticas modelares” (2004, p. 87).

A Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio obrigatório e não obrigatório de estudantes, define esse, em seu artigo 1º, como um “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o

trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular”. Já no artigo 2º diferencia estágio obrigatório de estágio não-obrigatório acrescentando que estes devem ser detalhados nos projetos de cursos:

§ 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.

§ 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.

Esta Lei reforça ainda que o estágio supervisionado “deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (Art. 3º, § 1º), o que, de certa forma, já estava evidente através do Parecer CNE/CP nº 28/2001 e da Resolução CNE/CP nº 1/2002. Porém, não é bem isso que se percebe na prática. Percebe-se que muitas vezes o caráter de supervisão ou orientação se perde ou não se realiza. Em muitos casos o professor da escola não se reconhece como co-orientador do estagiário e o professor orientador da universidade não possui tempo suficiente para atender aos inúmeros estagiários que ficam sob sua responsabilidade.

Perante as orientações legais o estágio está relativamente bem definido e idealizado. As leis assinalam para que o estágio não se componha de momentos estanques (observação, planejamento e regência de classe) bem como para que ocorra uma parceria mais efetiva da escola básica e universidade, entre professores de um estabelecimento e outro.

Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 186) os exemplos clássicos de estágio composto pela observação, participação e regência de classe e que tem como hipótese que o aprender a ser professor ocorre pela imitação de práticas observadas

[...] revelam seu esgotamento em decorrência da verificação de que essa modalidade não resulta em melhoria dos resultados do ensino, pois a concepção que a sustenta é a que o ensino é uma atividade técnica que, uma vez aprendida, pode ser aplicada em qualquer situação.

Frente a essa revelação é possível questionarmo-nos sobre a relevância das observações exigidas no estágio, sobre a forma costumeira como as mesmas vêm sendo realizadas. Em alguns casos, os estagiários são obrigados a cumprirem uma elevada carga horária de observações em salas de aulas de um professor formado na sua futura área de atuação sem que isso contribua significativamente para gerar reflexões ou para sua constituição como docente. Se ficar na observação pela

observação, pergunta-se se os doze anos de vivência e estudos na educação básica não seriam suficientes para que os estagiários tivessem formado um conhecimento sobre a realidade da escola básica. Da mesma forma se indaga se o professor observado sente-se bem em receber um estranho para observar sua prática. Reconhece-se que o ponto de vista de um estudante de educação básica e de um professor em formação é diferente, portanto, é preciso buscar alternativas ante esse modelo de observação que ocorre durante o estágio.

Uma das alternativas para tal situação seria a proposta feita pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que sugerem que a prática nos cursos, que transcende o estágio, “poderá 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”³². Se essas tecnologias forem usadas em sala de aula com a orientação do professor universitário essa será uma prática que poderá contribuir significativamente para a formação crítica do estudante, para a sua constituição como docente reflexivo.

Um aspecto a se considerar quanto ao estágio curricular é que, talvez, a regência de classe nesse âmbito seja o único momento na formação inicial do professor onde o mesmo terá a possibilidade de assumir uma classe, de responsabilizar-se por todo o processo que envolve o ensino e a aprendizagem de um determinado grupo de alunos. Na regência de classe o estagiário tem a possibilidade de passar do papel de mero observador/de estudante para o papel de professor/de responsável pelo ensino e, neste âmbito, deve assumir inúmeras responsabilidades e compromissos. Assim, esse é um momento essencial para que o aluno reavalie suas críticas, muitas vezes não construtivas, sobre o trabalho de outro profissional da educação e passe a assumir uma postura de reflexão mais aprofundada e fundamentada sobre o fazer pedagógico do professor.

Segundo Santos; Brand e Zamperetti (2009, p. 9)

A regência da classe consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável, tanto ao ensino quanto à aprendizagem. Entende-se, aqui, que esta função depende, diretamente, do contexto interativo onde ela se desenvolve. A regência da classe é uma atividade de forte cunho cognitivo que se baseia na

³² Artigo 13, parágrafo 2º.

antecipação, por parte do docente, do possível percurso das atividades da sala de aula e no conhecimento de suas consequências sobre a situação de aprendizagem.

A regência de classe é uma atividade que abrange o professor em sua totalidade; envolve saberes práticos, teóricos e pessoais; requer compromisso consigo, com o aluno, com a escola e com a sociedade (GRILLO, 2002). Na regência de classe o professor deve estar preparado para lidar tanto com a rotina quanto com a incerteza, a imprevisibilidade. Este momento constitui-se de um espaço privilegiado, mas não inicial, para a construção identitária do professor, visto que é no estágio que o professor em formação, quem sabe pela primeira vez, sentir-se-á realmente um professor e assumirá todos os encargos dessa profissão. Mesmo sabendo que este pode ser o único momento da formação em que o formando assume plenamente as funções de professor, percebe-se que muitos estagiários têm grande dificuldade de se perceber como professor, fato evidenciado por Leite; Ghedin e Almeida (2008). Por que estes alunos possuem dificuldade de se perceber como professor? Como estes alunos são vistos na escola em que estão atuando: como estudantes ou como professores?

De certa forma pode-se compreender essa dificuldade da auto-percepção como professor, pois ele não é somente professor, é também estudante; além de estar assumindo as responsabilidades de um professor está também sendo avaliado como estudante. No estágio o professor em formação assume o papel de professor e de aluno e, ambas as funções envolvem uma complexidade de tarefas, o que pode dificultar o trabalho do estagiário.

Para que o estagiário possa se perceber como professor ele pode contar com o apoio do seu professor orientador. A orientação do estágio³³ abarca um sentido de construção conjunta, de ações flexíveis, de aconselhamento, de ajuda, de colaboração, de busca de caminhos a partir do diálogo. Segundo Kenski (1991, p. 40) a primeira ocupação que um orientador deverá assumir é a de

[...] tentar definir claramente, para si mesmo, a sua concepção de professor, em suas relações político-sociais vinculadas à conjuntura da época e em relação às condições profissionais que a classe docente enfrenta na atualidade. Por ser um momento decisivo do curso, no qual o professor-

³³ Na maioria dos documentos oficiais encontra-se a expressão supervisão de estágio. Alguns desses documentos consideram o professor da universidade como orientador e o professor da escola básica como supervisor.

supervisor passa a ter um contato mais direto e mais marcante com os alunos estagiários, é importante que ele tenha bem claro o tipo de professor que ele pretende contribuir para formar.

Neste fragmento de texto percebe-se a grande responsabilidade que o professor orientador de estágio assume, a qual pode ser confirmada por meio dos objetivos atribuídos a orientação de estágio destacados por Freitas *et al.*:

[...] propiciar reflexões sobre a prática docente; compartilhar com os acadêmicos nossas experiências; problematizar, discutir e buscar soluções conjuntas para as dificuldades encontradas no estágio, durante os períodos de observação, monitoria e regência; avaliar o acadêmico em estágio ajudando-o a perceber-se como professor e testemunhar a corporificação do processo de formação inicial desse profissional. (2005, p. 14)

Para Pimenta e Lima (2004, p. 114) a orientação requer “aproximação e distanciamento, partilha de saberes, capacidade de complementação, avaliação, aconselhamento, implementação de hipóteses de solução para os problemas que, coletivamente, são enfrentados pelos estagiários”. Porém, há casos de supervisão de estágio em que o professor, por vários motivos, não conhece a realidade de estágio do aluno, não conhece as características do aluno estagiário, não tem tempo suficiente para supervisionar-orientar seus alunos em estágio, o que pode comprometer todo um processo de formação.

Segundo Pimenta (2006, p. 60) “os professores [orientadores] não têm possibilidade, de fato, de acompanhar os estágios, ficando-se apenas em uma troca de idéias a respeito do que as alunas viram na visita à escola” sem uma merecida reflexão para uma melhor formação desses professores. Não atribuo a responsabilidade desse fato ao professor orientador, mas sinalizo que isso é uma das dificuldades do estágio e que, portanto, o “tempo da orientação” deve ser revisto e quem sabe ser respaldado por políticas educacionais tanto externas quanto internas. Somente a troca de idéias entre professores orientadores e alunos, esse “passar batido” da orientação pode não estar implicando no aprendizado ou na verdadeira formação dos professores. Frente a essa realidade, o então estágio curricular que deveria ser orientado transforma-se, não raras vezes, em um cumprimento de obrigações, caracteriza-se em um fazer por fazer de ambas as partes (aluno - professor orientador).

Há que se lembrar ainda que em muitas universidades a tarefa do professor orientador de estágio, é considerada uma atividade menor, de pouco prestígio. Em

muitas instituições de educação superior, segundo Dias-da-Silva (2005, p. 397), o “docente universitário não pode justificar trabalho docente a partir das horas (e horas, e horas) empregadas na supervisão de estágios e/ou realização de projetos cooperativos com escolas”. Além disso, o professor universitário é avaliado somente por produções e pesquisas e não pelo ensino, o que pode contribuir para o seu afastamento da orientação de estágio. Observa-se que a responsabilidade dos estágios nos cursos de formação de professores normalmente é “jogada” aos professores substitutos ou aos professores novatos da instituição, os quais, muitas vezes, não possuem experiência de ensino na Educação Básica e de orientação de estágios. Este fato também evidencia que o estágio é atrelado somente a um professor do curso e, assim, os outros professores do curso não se comprometem com tal componente.

O professor da escola básica também deve assumir a responsabilidade de orientar o estagiário, pois o estágio pressupõe uma relação pedagógica entre esse profissional reconhecido no seu ambiente de trabalho e estagiário³⁴. Retoma-se a afirmativa de que o estágio curricular, segundo suas normativas, deve ser acompanhado e avaliado tanto pela escola de formação quanto pela escola básica que recebe o estagiário e requer ações conjuntas de professor de universidade e de escola básica, de universidade e escola.

O estágio pode ser visto como uma via de mão dupla: tanto universidade quanto escola assumem grande importância na formação de professores e muito têm a ensinar e aprender uma com a outra. Porém, essa idéia de responsabilidade mútua pela formação de professores nem sempre é reconhecida. Segundo Forster e Souza (2004) a formação de professores é uma disputa espacial e política; uma luta para verificar quem controla a formação: universidade ou escolas.

Sabe-se que ao longo da história as universidades tentam se legitimar como as únicas produtoras e detentoras de conhecimentos científicos. Porém, o que é preciso desenvolver e divulgar são as idéias de que na escola também se desenvolvem conhecimentos, inclusive científicos. Nesse âmbito, no estágio, o estagiário terá a oportunidade de verificar e se apropriar de teorias e práticas

³⁴ Indicação do Parecer CNE/CP nº 28 de 2001.

produzidas também na escola e reconhecê-la como um espaço singular para a aprendizagem profissional.

Assim, torna-se necessário rever as parcerias que se estabelecem entre universidade e escolas. Há que se ter o cuidado para que esta parceria não se reduza somente ao desenvolvimento do estágio e para que os alunos não apenas entrem nas salas de aulas das escolas para cumprimento de uma disciplina obrigatória. É preciso despertar no estagiário a idéia de que ele, durante o estágio, se insere em uma escola e deve preocupar-se com o todo e não somente em “dar” a sua aula.

Essa caricatura que se tem do estágio como a fase de se “dar aulas” expressa a idéia de que o professor é um técnico que somente dá aulas e volta para casa, como se a docência se constituísse somente por isso. Em contradição a essa idéia, Leite; Ghedin e Almeida (2008) argumentam que o estágio deve possibilitar ao estagiário o entendimento de que o trabalho do professor se situa em um determinado espaço e tempo e que este profissional deve refletir sobre sua prática como também sobre o contexto político e social que o circunda. O estágio não deve ser um tempo curto e pontual, não deve configurar-se basicamente pela observação ou práticas com fins em si mesmas e sim, deve buscar formar no estagiário uma visão das diversas dimensões do trabalho docente. Dessa forma Pimenta considera que o estágio

[...] deve ser um momento de síntese dos conteúdos das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em um processo de reflexão-ação-reflexão, que ultrapasse a experiência (restrita) no colégio de aplicação. (2006, p. 75)

O estágio pode se configurar em um “território de conflitos entre professores e estudantes, tanto pelo choque com a realidade da escola/outro espaço, quanto pelo isolamento e desarticulação entre a Universidade e o professor da escola ou responsável de outro local de estágio” (FERNANDES; SILVEIRA, 2007, p. 11). De outra forma, o estágio explicita muitos problemas educacionais relacionados a aspectos sociais, econômicos, culturais, pessoais que podem assustar ou desestabilizar o estagiário se esse não tiver uma base e orientação para enfrentar tais problemáticas. A educação não é composta somente por aspectos positivos,

desejáveis, mas também por imprevistos e dificuldades que devem ser superados. Dessa forma, no estágio, o estagiário se defrontará com tais problemáticas.

O estágio, muitas vezes realizado somente no último ano do curso³⁵ e desvinculado das outras disciplinas, é esperado como muita expectativa, como o “*gran finale*, no qual todos os problemas e deficiências apresentadas durante o curso têm uma última chance a ser pelo menos discutidos” (KENSKI, 1991, p. 39). Porém, isso pode não acontecer, ou ainda, existem poucas chances disso ocorrer. Não é no estágio que todos os problemas enfrentados na formação docente serão resolvidos.

Outra questão importante de ser pensada está na forma como o estagiário muitas vezes é recebido na escola. Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 104) “é comum os estagiários serem recebidos na escola com apelações do tipo: ‘Desista enquanto é tempo!’ e ‘O que você, tão jovem, está fazendo aqui?’” ao invés de receberem as boas vindas profissionais. Frente a tal acolhida é comum os estagiários entrarem em estado de pânico e até mesmo sentirem-se ineficazes nas escolas. Além disso, em algumas escolas o estagiário é tomado como mão de obra gratuita, como “tapa buraco”, pois é destinado a turmas sem professores, para realizar atividades atrasadas, para auxiliar numa tarefa urgente, entre outras.

O professor em formação deva ficar ciente dos desafios impostos à profissão docente, mas, antes de tudo, o estágio deve se constituir em um momento satisfatório de ensino e de aprendizagens advindas inclusive das dificuldades enfrentadas pela profissão. É possível que o estagiário não apreenda totalmente a prática profissional docente no estágio, pois este é insuficiente para que o professor em formação entenda os complexos problemas que enfrentará na escola, no seu dia-a-dia como profissional. De outra forma, como o próprio nome já sinaliza, estágio é um estágio, é um marco singular para a formação do professor. O estágio não oferece receitas prontas para a prática docente, ainda mais sabendo que esta é uma atividade complexa e que envolve a instabilidade da sala de aula (GRILLO, 2002).

Outra dificuldade enfrentada pelo estágio curricular supervisionado nos cursos de formação de professores é o número insuficiente de escola de educação básica para receber todos os estagiários. A exigência por parte da Resolução CNE/CP n° 2/2002 das 400 horas de prática e das 400 horas de estágio, a princípio mostrou-se

³⁵ Apesar da indicação da Resolução CNE/CP n° 2/2002.

muito interessante, porém, acabou por provocar às escolas da rede básica uma dificuldade considerável, já que as mesmas não estavam preparadas para conviver com os futuros professores por um “tempo pedagógico” tão grande. Estas 800 horas fez com que as escolas de educação básica se sentissem incomodadas como, também, fez os professores orientadores de estágio se questionarem no sentido de como “administrar o trânsito de alunos nas escolas durante esse tempo sem que isso signifique uma ‘invasão’ das salas de aula?” (FREITAS *et al.*, 2005, p. 11). É imprescindível se pensar a relação cursos de licenciatura/número de estudantes versus a quantidade de escolas/turmas/disciplinas para a realização dos estágios. Frente a isso, fica evidente a necessidade de se repensar essas 400 horas de estágio ou, ao menos, apontarem-se alternativas ao cumprimento das mesmas.

Poderiam ser citadas outras problemáticas evidenciadas no estágio como a dificuldade que o aluno do curso noturno tem para cumprir o mesmo, a falta de laboratórios e acervos para os estagiários tanto nas escolas quanto nas universidades, a constante troca de horários nas escolas que gera transtornos aos estagiários, a incompatibilidade entre os calendários universitários e escolares, a possibilidade de o aluno estagiário poder faltar até 25% do total da carga horária do estágio, a tentativa das universidades em tentarem agrupar os estagiários em escolas próximas para que os professores melhor dêem conta das orientações e visitas, a dificuldade das escolas em apreender o objetivo do estágio, a não visão da escola e dos professores que recebem os estagiários como também responsáveis pela formação destes futuros professores, dentre outros. Grande parte destes problemas identificados no estágio pode ser intensificada pelo fato de o próprio estagiário não entender a dinâmica do estágio e de sua presença na escola. Nesse sentido, segundo Pimenta e Lima (2004, p. 105) 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”.

Ficam visíveis, então, as inúmeras distorções do estágio. Em muitos casos a finalidade e o objetivo real do estágio não se efetiva nas práticas, ocorrendo um desvio das atividades de estágio. As problemáticas evidenciadas mostram que o estágio ainda apresenta dificuldades que precisam ser estudadas e superadas para se atingir uma melhor formação de professores.

Uma alternativa para o enfrentamento de algumas dificuldades do estágio é a efetivação de um vínculo mais efetivo entre universidade e escola, talvez através de projetos em parcerias, visando uma melhor formação de professores, onde universidade e escola se concebiam como instituições formadoras de professores e professores universitários e; professores da escola básica concebiam-se responsáveis por orientar o professor em formação. Tanto escola quanto universidade têm a ensinar e a aprender uma com a outra e isso pode ocorrer, também, no estágio.

Outra alternativa para a superação dos obstáculos do estágio seria a efetivação de um relacionamento mais próximo dos docentes dos cursos de formação de professores com o professor orientador de estágio.

Pimenta e Lima (2004) também demonstram alguns modelos de estágio, como o executado pela professora Maria de Jesus de Oliveira, na Universidade Estadual do Ceará, que desenvolve as seguintes ações com seus alunos no estágio: fundamentação teórica do estágio, trabalhos acadêmicos, observação e reflexão da prática, participação em eventos na escola, elaboração de seminários, organização de materiais de ensino e de aprendizagem, registro da prática em diário, troca de experiências, sessão de pôster e mesa redonda para socialização das ações e relatório final. Percebe-se que dentro desta proposta se valoriza a dimensão teórica do estágio, a contribuição do estágio para a escola, a valorização dos profissionais da escola, a troca de experiências entre os sujeitos envolvidos no processo e o retorno a escola que recebeu o estagiário - aspectos muitas vezes esquecidos no desenvolvimento dos estágios.

Em alguns países como, por exemplo, Portugal, professores da rede básica que recebiam os estagiários eram pagos pela escola para desenvolver o trabalho formativo com os mesmos, o que demonstrava a valorização do trabalho *formador* deste profissional e evidenciava que o professor universitário não era o único responsável pela orientação dos estudantes³⁶. No Brasil existe o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) que oferece bolsas aos professores em formação que realizarem o estágio em escola pública e

³⁶ Informação disponível em: <<http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=326&doc=2014>>. Segundo esse site o Ministério de Educação de Portugal, através de ofício-circular do Gabinete de Gestão Financeira do ME, de 20/11/2006, ordenou o fim de pagamento aos docentes que orientam estágios. Não consegui maiores informações para saber se os professores voltaram a receber tal gratificação.

comprometem-se de que quando formados atuarão na rede pública de ensino. Este programa possui quatro modalidades de bolsa: além da bolsa para o estudante também existe a bolsa para professores das escolas públicas, a bolsa dos coordenadores institucionais de projeto e a bolsa dos coordenadores de área de conhecimento, para docentes universitários.

Se existem deficiências na execução do estágio também existem alternativas para a superação das mesmas. É preciso força de vontade e trabalho colaborativo para se desenvolver um projeto de formação de professores que valorize e qualifique o estágio curricular supervisionado.

Pensando o ECS na formação de professores a partir de suas distintas definições, das determinações das políticas públicas, das diferentes concepções de orientação, das possíveis dificuldades a serem enfrentadas - tudo isso baseado em estudos e experiências de cursos de licenciatura presencial - questiona-se a execução do ECS em cursos de licenciatura a distância e retoma-se o objetivo geral desta pesquisa que é o de investigar como se desenvolvem os estágios nos cursos de licenciatura em matemática a distância e presencial da UFPel segundo professores orientadores, coordenadoras de pólo e alunos estagiários.

4 DIRETRIZES METODOLÓGICAS: OS CAMINHOS DA PESQUISA

37



*“Caminante no hay camino,
Se hace el camino al andar”*
(Antonio Machado, **Caminante, no hay camino**)

Para encontrar respostas às minhas inquietações tive que fazer escolhas metodológicas: optar pelo tipo de abordagem, definir o campo da pesquisa, escolher os colaboradores, eleger instrumentos para coletar as informações. Tracei um caminho de pesquisa o qual acreditei ser o mais pertinente e viável para responder as minhas questões iniciais. Beck *et al.* (2002, p. 163) expressam que a metodologia da pesquisa consiste no

[...] caminho pelo qual se chega à meta, sendo a essência da descoberta e do fazer científico e representa o aspecto formal da pesquisa, o plano pelo qual se põe em destaque as articulações entre os meios e os fins, por meio de uma ordenação lógica de procedimentos.

Acredito que com uma visão geral da metodologia adotada para o trabalho é possível uma melhor compreensão de todo o processo da investigação e de seus condicionantes.

A pesquisa desenvolvida adotou a abordagem qualitativa, pois a preocupação deteve-se mais ao significado dos dados do que com quantidades. Para Bogdan (apud TRIVIÑOS, 1987) a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada por adotar o ambiente natural como fonte direta dos dados; por considerar o pesquisador como instrumento-chave da pesquisa e por ser descritiva. O mesmo autor diz ainda que nesse tipo de pesquisa os pesquisadores se preocupam com o processo e não

apenas com os resultados; tendem a analisar os dados intuitivamente e; vêem o significado como preocupação essencial da pesquisa.

Como aponta Martins (2006, p. 18) “os dados só falam através das teorias”, por isso a grande importância atribuída à revisão bibliográfica, à leitura de materiais já publicados sobre o tema que se está pesquisando. Logo, no decorrer dessa pesquisa, foram feitos estudos relacionados à formação de professores, licenciatura, estágio curricular supervisionado, educação a distância dentre outras temáticas importantes para a compreensão e análise dos dados encontrados.

O cenário desta pesquisa foi a Universidade Federal de Pelotas mais especificamente o Curso de Licenciatura em Matemática Presencial (diurno³⁸) e o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância, através do projeto Pró-Licenciatura (Pró-Lic) - Fase I³⁹. A escolha pela UFPel ocorreu essencialmente pelo meu vínculo como aluna de pós-graduação nesta instituição. Optei pela Licenciatura em Matemática pelo fato de que este era o único curso de licenciatura da UFPel no qual existiam turmas em estágio, mais especificamente em fase de regência de classe, tanto no presencial quanto na modalidade a distância. Os alunos a distância que colaboraram com esta pesquisa faziam parte da primeira turma da Matemática a Distância, ou seja, estes alunos foram os pioneiros da vivência de estágio (que é realizado de forma presencial) neste contexto. A escolha dos dois cursos ocorreu para que se pudesse compreender o desenvolvimento dos estágios nos dois contextos, para identificar possíveis aproximações e distanciamentos visto que no momento da regência de classe os estágios dos dois cursos adotavam características similares, inclusive o fato de ser presencial.

Para situar o campo da pesquisa, apresento uma breve caracterização da Universidade Federal de Pelotas. A UFPel localiza-se na cidade de Pelotas (RS) e possui um Campus no município de Capão do Leão (RS). Esta instituição pública de Educação Superior foi fundada no ano de 1969 e, segundo o Projeto Pedagógico (PP), sua missão é “promover a formação integral e permanente do cidadão, construindo o conhecimento e a cultura, comprometidos com os valores da vida e

³⁸ A UFPel possui também o curso de Matemática licenciatura noturno porém desenvolvi a pesquisa no curso de Matemática diurno por conseguir estabelecer contato com a coordenação desse curso. Ademais, o curso noturno ainda não possuía turmas desenvolvendo a última disciplina referente ao estágio curricular.

³⁹ Os coordenadores dos cursos foram informados sobre os objetivos da pesquisa, autorizaram o desenvolvimento da mesma e permitiram que os nomes dos cursos fossem usados.

com a construção e progresso da sociedade”. A Instituição possui cursos de graduação e de pós-graduação e suas atividades de ensino, pesquisa e extensão se agrupam em cinco áreas do conhecimento: Ciências Agrárias, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e Tecnologia, Ciências Humanas e Letras e Artes.

Quanto ao ensino à distância, o PP da Universidade concebe que o mesmo pode ser mediado pelo material impresso ou pelas tecnologias da informação e comunicação. Na instituição executam-se as duas formas de ensino à distância. Para o ensino à distância mediado pelas tecnologias, o PP da UFPel concebe que “altera-se o conceito de presencialidade e também o conceito de ‘aula’, sendo que o espaço e o tempo de aula passam a ser cada vez mais flexíveis”.

Através do Parecer do CNE/CES nº 357/2004, a Universidade Federal de Pelotas solicitou seu credenciamento institucional junto ao MEC para oferta de cursos de graduação a distância por meio da apresentação do projeto do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância. Este parecer foi homologado e publicado no Diário Oficial da União em 03 de janeiro de 2005.

O CLMD foi pioneiro na modalidade a distância da UFPel. Sua primeira turma, ingressante em 2006, fez parte do Programa Pró-Lic⁴⁰ - Fase I. Este Programa é composto essencialmente por cursos de licenciatura e, além da proposta da Instituição de Ensino Superior, requer a co-participação e co-responsabilidade de secretarias de educação do Estado ou do Município. A primeira edição do CLMD contou com o apoio das Secretarias de Educação dos municípios de Jaguarão, Canguçu e Turuçu (localizados no RS) que disponibilizaram a estrutura física para a instalação dos pólos educacionais e alguns funcionários para dar suporte ao curso.

Devido a sua expansão por meio de outros dois projetos de educação a distância (Pró-Lic - Fase II e Universidade Aberta do Brasil) o CLMD possuía em 2009 vinte e três pólos⁴¹. Destaco que para esta pesquisa tive como colaboradores os sujeitos envolvidos no projeto pioneiro do curso, pertencente ao Pró-Lic - Fase I.

⁴⁰ O Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio é realizado pelo Governo Federal através do Ministério da Educação, tendo como coordenação as Secretarias de Educação Básica e de Educação a Distância e como apoio as Secretarias de Educação Especial e Educação Superior.

⁴¹ Segundo Grützmann; Del Pino (2008) 5 destes pólos pertencem ao Pró-Lic II (Caçapava do Sul, Camaquã, Rosário do Sul, Santana da Boa Vista e São José do Norte), 15 a UAB (Arroio dos Ratos, Balneário Pinhal, Cachoeira do Sul, Camargo, Cruz Alta, Herval, Ibaiti, Itaqui, Jaquirana, Restinga Seca, Santa Vitória do Palmar, Santana da Boa Vista, São Francisco de Paula, Seberi, Videira) e, como já visto, 3 ao Pro-Lic I.

De acordo com Souza *et al.* (2007, p. 5) o Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da UFPel visa

[...] formar professores de Matemática com conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com um profissional capacitado para atuar na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e preparado para continuidade de estudos em nível de Pós-graduação em Educação, em Matemática ou em áreas afins.

O curso a distância tem em sua estrutura a sede e os pólos educacionais. Os profissionais que atuam na sede são: o coordenador do curso, os professores das disciplinas, os tutores da sede, funcionários e uma equipe de apoio técnico (para questões relacionadas aos computadores e as tecnologias). Nos pólos educacionais existem as coordenadoras de pólo, os tutores do pólo e um técnico em informática.

No início deste curso, em alguns sábados ocorriam encontros presenciais nos pólos educacionais com os professores ou tutores da sede e, para o processo de ensino e de aprendizagem utilizavam-se o material impresso e o Ambiente Virtual de Aprendizagem - MOODLE (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*). Com a aprovação de outros projetos para a oferta do CLMD o número de pólos aumentou significativamente e o deslocamento dos professores aos mesmos tornou-se inviável devido a vários fatores como, por exemplo, a distância, os recursos financeiros e o número de professores. Atualmente para o processo de ensino e de aprendizagem, além do material impresso e do *moodle*, também se utilizam webconferência e vídeo aulas⁴².

O referido curso é semestral e tem a duração mínima de oito semestres. Segundo Souza *et al.* (2007) o currículo do curso está estruturado a partir de quatro eixos: disciplinas formadoras, disciplinas pedagógicas, disciplinas integradoras e atividades complementares. Conforme o Projeto Pedagógico do curso sua carga horária mínima é de 3124h sendo que destas 442h referem-se ao ECS. O ECS do CLMD é composto pelo Trabalho de Campo I (85h), Prática de Ensino de Matemática I (136h), Trabalho de Campo II (85h) e Prática de Ensino de Matemática II (136h), respectivamente no 5º, 6º, 7º e 8º semestre. As duas primeiras disciplinas são desenvolvidas no Ensino Fundamental e as outras no Ensino Médio. Essas

⁴² Essas webconferência e vídeo aulas são hospedadas no Mediacyber, disponível em: <<http://clmd.ufpel.edu.br/mediacyber/>>. Também eram enviados para os pólos DVDs contendo as vídeo aulas.

disciplinas são da responsabilidade de dois professores, sendo um da área da Matemática e outro da Educação⁴³.

Já o Curso de Licenciatura em Matemática Presencial, conforme seu Projeto Pedagógico, foi aprovado pela reunião do Conselho Universitário em 08 de julho de 1991, através da Portaria nº 406, de 16 de junho de 1991. Seu reconhecimento pelo MEC ocorreu em 2000, pela Portaria nº 546, de 24 de maio de 2000 (PP CLMP, 2009). A primeira turma deste curso ingressou no ano de 1992 sendo que o mesmo é sediado no Campus Universitário de Capão do Leão da UFPel, é diurno, semestral e com duração mínima de 8 semestres, sendo os dois últimos aspectos idênticos no CLMD.

O objetivo geral do curso, segundo seu Projeto Pedagógico, é

[...] formar professores de Matemática com conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com um profissional capacitado para atuar nos anos finais do Ensino de Fundamental e no Ensino Médio e preparado para continuidade de estudos em nível de Pós-graduação em Educação, em Matemática ou em áreas afins. (2009, p. 14)

Percebe-se que o objetivo do Curso de Matemática Presencial da UFPel é o mesmo do CLMD da mesma instituição.

Desde 1991, o currículo do curso vem passando por diversas alterações. Conforme o Projeto Pedagógico, seu currículo está organizado a partir das atividades científicas acadêmicas, da prática como componente curricular, do estágio obrigatório, das atividades complementares e das disciplinas optativas. A carga horária mínima deste curso são 3430h sendo que destas 442h referem-se ao ECS. Esses números mostram que a carga horária total do CLMP distingue-se da carga horária do CLMD, porém as horas referentes ao estágio curricular supervisionada são semelhantes nos dois cursos.

O ECS do curso presencial inicia no 5º e termina no 8º (último) semestre. De acordo com o seu PP o estágio “é entendido como o tempo de aprendizagem da prática da docência”. O estágio deste curso é distribuído em quatro disciplinas: Trabalho de Campo I (85h); Estágio de Matemática I (136h); Trabalho de Campo II (85h) e Estágio de Matemática II (136h), localizadas, respectivamente, no 5º, 6º, 7º e 8º semestres sendo que as duas primeiras são implementadas em escolas de

⁴³ Cabe destacar que o professor orientador da área da Educação pertence ao Departamento de Ensino da Faculdade de Educação e é cedido para realizar suas atividades no CLMD.

Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e as duas últimas em escolas de Ensino Médio (todos os anos). Tanto o CLMP quanto o CLMD prevêem estágio no Ensino Fundamental e Médio. Cabe ressaltar que o PP do curso presencial destaca que essas disciplinas que compõem o estágio deverão ser de responsabilidade de no mínimo dois professores sendo um do Departamento de Matemática e Estatística - vinculado ao Instituto de Física e Matemática - e outro do Departamento de Ensino - vinculado a Faculdade de Educação (FaE), similar ao CLMD⁴⁴.

Nas tabelas abaixo é possível visualizar alguns dados sobre os cursos, a organização, aproximações e distanciamentos dos estágios no CLMD e no CLMP:

Cenário da pesquisa: UFPEL	CLMP	CLMD
Primeira turma	1992	2006
Localização	Campus Universitário de Capão do Leão	Sede: Pelotas Pólos estudados: Canguçu, Turuçu e Jaguarão
Base metodológica	Aulas presenciais	<i>Moodle</i> ; webconferência; vídeo aulas; material impresso; aulas presenciais aos sábados
Carga horária	3430 horas	3124 horas
Componentes do ECS	Trabalho de Campo I: 85 h Estágio de Matemática I: 136 h Trabalho de Campo II: 85 h Estágio de Matemática II: 136 h	Trabalho de Campo I: 85 h Prática de Ens. de Mat. I: 136 h Trabalho de Campo II: 85 h Prática de Ens. de Mat. II: 136 h

Tabela 01: Organização do estágio no CLMP e no CLMD - diferenças

Cenário da pesquisa: UFPEL	CLMP e CLMD
Objetivo dos Cursos	“[...] formar professores de Matemática com conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com um profissional capacitado para atuar na segunda fase do Ensino Fundamental e no Ensino Médio e preparado para continuidade de estudos em nível de Pós-graduação em Educação, em Matemática ou em áreas afins.” (PP dos Cursos)
Regime acadêmico	Semestral
Duração	4 anos: 8 semestres
CH do ECS	442 horas
Localização do ECS	5º ao 8º semestre
Níveis de ensino onde é desenvolvido o ECS	Anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio
Professores responsáveis pelo ECS	Um professor da área da Educação e um da área da Matemática

Tabela 02: Organização do estágio no CLMP e no CLMD – semelhanças

⁴⁴ Nos dois cursos o professor da área da Educação pertence ao Departamento de Ensino da Faculdade de Educação. No CLMP o professor da área de Matemática pertence ao Departamento de Matemática e Estatística do Instituto de Física e Matemática. Já no CLMD o professor da área de Matemática pertence ao Centro de Educação Aberta e a Distância.

Os colaboradores desta pesquisa foram professores orientadores de estágio e alunos estagiários (dos dois cursos) e coordenadoras dos pólos⁴⁵ (do CLMD). Os estagiários foram aqueles que estavam cursando o Estágio de Matemática II (CLMP) ou Prática de Ensino de Matemática II (CLMD) e os orientadores, aqueles que estavam responsáveis por tais disciplinas. Para preservar a identidade dos colaboradores uso nomes fictícios⁴⁶, respeitando o gênero.

Como dito anteriormente, já que nos dois cursos as disciplinas de estágio são ministradas por dois professores tive quatro professores colaboradores: dois de cada curso. Alguns dos critérios de seleção desses professores foram: ser professor orientador do Estágio de Matemática II ou Prática de Ensino II no momento da coleta de dados (momento dos cursos destinados à regência de classe); aceitar colaborar com a pesquisa⁴⁷ e ter disponibilidade para participar da entrevista. Na tabela abaixo visualizam-se algumas características desses orientadores e seus nomes fictícios:

Orientador/Curso	Formação	Experiências	Vínculo
Augusto CLMP	<ul style="list-style-type: none"> • Bacharel em Matemática Aplicada e Computacional • Mestre em Computação • Doutor em Informática na Educação 	Experiência docente no Ensino Superior presencial. Professor pesquisador do CLMD	Professor do Departamento de Matemática e Estatística
Fernanda CLMP	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciada em Pedagogia • Especialista em Metodologia do Ensino • Mestre em Educação 	Experiência na área de formação de professores como supervisora de práticas pedagógicas e como professora universitária substituta	Professora substituta do Departamento de Ensino
Anderson CLMD	<ul style="list-style-type: none"> • Engenheiro Civil • Licenciado em Disciplinas Especializadas de 2º Grau • Especialista em Ensino • Mestre e doutor em Educação 	Experiência docente no Ensino Superior. Professor pesquisador do CLMD	Professor do Departamento de Ensino
Kátia CLMD	<ul style="list-style-type: none"> • Cursou o mestrado • Licenciada em Matemática • Especialista em Matemática e Linguagem • Mestre em Educação e Ciência Matemática 	Experiência como professora de matemática no ensino fundamental. Experiência como professora de EaD	Professora do Centro de Educação a Distância

Tabela 03: Caracterização dos orientadores

⁴⁵ As coordenadoras de pólo têm formação em Pedagogia e, juntamente com o tutor do pólo - com formação em Matemática - fazem as visitas nas escolas para os estagiários. Duas dessas coordenadoras também desempenham as funções de tutoras de pólo com a formação em Pedagogia.

⁴⁶ Definidos aleatoriamente pela pesquisadora.

⁴⁷ Aceitar colaborar com a pesquisa significa, dentre outros, concordar com Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Apêndice 1.

Como eram três os pólos educacionais do ProLic I (Jaguarão, Canguçu e Turuçu) acreditei ser conveniente ter as três coordenadoras de pólo como colaboradoras da pesquisa. Optei por tê-las como colaboradoras porque as mesmas realizam as visitas supervisionadas (acompanhadas do tutor de pólo da área da matemática) aos estagiários quando estes desenvolvem a regência de classe nas escolas básicas. Assim, os critérios de seleção dessas colaboradoras foram: ser coordenadora de pólo; ter acompanhado/supervisionado alguns dos alunos na Prática de Ensino de Matemática II; aceitar colaborar com a pesquisa e ter disponibilidade para a entrevista. A tabela da seqüência apresenta o nome fictício e algumas caracterizações dessas colaboradoras:

Coordenadora/Curso	Formação	Experiências	Vínculo
Leonice ⁴⁸	Licenciada em Pedagogia Especialista em Psicopedagogia	Experiência de magistério em escola básica Primeira experiência em EaD com o CLMD	Coordenadora do pólo e tutora de pólo da área da Pedagogia
Denise	Licenciada em Pedagogia Especialista em Educação de Adultos	Experiência de magistério em escola básica Experiência de orientação de estágio no curso normal e no curso de Pedagogia Primeira experiência em EaD com o CLMD	Coordenadora do Pólo
Andressa	Licenciada em Pedagogia Estudante de especialização em Gestão de Pólos	Experiência de magistério em escola básica Primeira experiência em EaD com o CLMD	Coordenadora do pólo e tutora de pólo da área da Pedagogia

Tabela 04: Caracterização das coordenadoras de pólo

Tive doze alunos estagiários que colaboraram com a pesquisa: seis do curso presencial e seis do curso a distância. Dos seis alunos do CLMD tive dois estagiários de cada pólo, para uma possível compreensão das especificidades do desenvolvimento do estágio em cada âmbito a partir de dois pontos de vista. Tive acesso aos estagiários por meio da indicação de nomes e divulgação de contatos por parte dos orientadores de estágio vinculados a área da matemática. Cada orientador de estágio, a partir do meu critério inicial, de que o aluno deveria estar cursando a disciplina de Prática de Ensino de Matemática II (CLMD) ou Estágio de Matemática II (CLMP), indicou os estagiários que eu poderia convidar para colaborar

⁴⁸ Optei por não identificar o pólo a que pertence cada coordenadora por verificar que não existiram diferenças significativas entre o desenvolvimento do estágio nos pólos estudados.

com a pesquisa⁴⁹. Após essas indicações, contatei os estagiários, verifiquei suas disponibilidades e agendei as entrevistas. Na tabela a seguir apresento os nomes fictícios e algumas características desses estagiários:

Estagiário/Curso	Por quê optou pelo Curso?	Experiência com o ensino
Carolina CLMP	Gostava de matemática, queria ser professora	Atua no PIBID ⁵⁰
Ana CLMP	Gostava de matemática, queria ser professora, admirava seus professores de matemática	Atua no PIBID
Vitória CLMP	Queria ser professora de matemática para mudar a realidade do ensino e da aprendizagem dessa disciplina nas escolas	Não
Leandro CLMP	Por indicação do seu professor de matemática do ensino médio	Monitor de uma escola
Lucas CLMP	Gostava de matemática, queria dar aula	Não
Paola CLMP	Tinha facilidade com a matemática e suas professoras a incentivaram	Não
Helena CLMD⁵¹	Queria um curso de licenciatura na área das exatas, queria poder ir para sala de aula, não tinha condições de sair da cidade para estudar	Possui magistério, trabalha com aulas particulares
Vitor CLMD	Não teve oportunidade de sair da cidade para estudar, não teve outra oportunidade de curso	Não
João CLMD	Porque trabalha durante o dia e o curso não existia no noturno, queria fazer um curso na área das exatas	Professor de cursinho
Pedro CLMD	Para dar continuidade aos estudos, não teve outra opção, não imaginava que seria professor mas aconteceu, gostou dos estágios e pensa em atuar na área	Não
Laura CLMD	Foi a oportunidade que teve de estudar na cidade em que mora, não sonhava em fazer matemática, tinha facilidade na matemática, acha que foi uma boa escolha, está satisfeita	Possui magistério
Elis CLMD	Queria licenciatura mas outro curso, o pai professor a incentivou a fazer	Não

Tabela 05: Caracterização dos estagiários

O instrumento que utilizei para a coleta das informações necessárias à pesquisa foi a entrevista, com todos os colaboradores: professores orientadores de estágio, coordenadoras de pólo e alunos estagiários.

Segundo Gil (2006, p. 117) a entrevista é uma “técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. No mesmo sentido Szymanski

⁴⁹ Não foi possível “controlar” outros possíveis motivos que levaram os orientadores a indicar esses alunos. Apresentei meus critérios e a partir daí os orientadores tiveram autonomia na indicação dos estagiários.

⁵⁰ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

⁵¹ Não demarco o pólo de cada aluno porque não observei diferenças marcantes entre o desenvolvimento do estágio de um pólo para outro.

(2004, p. 12) registra que quem “entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação”. A autora sugere ainda que o entrevistador crie um ambiente confiável para que o entrevistado se sinta a vontade e expresse o que tem a dizer para colaborar com a pesquisa. Nesse sentido, antes da realização de cada entrevista foi feito o aquecimento proposto por Szymanski, que constou da apresentação da pesquisadora e da pesquisa.

Optei pela entrevista por acreditar que este instrumento poderia fornecer informações mais aprofundadas sobre o objeto em estudo como também por acreditar que conseguiria agendar tais entrevistas com os colaboradores visto que fazemos parte da mesma instituição de ensino, o que foi concretizado. Cabe destacar que para a realização de algumas entrevistas me desloquei até os pólos pertencentes ao Projeto ProLic I.

Propus a realização de entrevistas semi-estruturadas compostas por perguntas do tipo abertas, que serviram de guia para a conversa entre pesquisadora e colaboradores. Tais entrevistas foram agendadas com antecedência, feitas presencialmente entre pesquisadora e colaboradores, gravadas e analisadas. Realço que a transcrição foi a primeira versão escrita da fala do entrevistado e que, posteriormente, esta escrita foi passada da linguagem oral para a escrita, de um código para outro, os quais são diferentes entre si, conforme alertado por Szymanski *et al.* (2004).

Nas entrevistas com os professores e coordenadoras busquei obter informações sobre a formação e experiências desses profissionais. Ante os três grupos de colaboradores procurei conseguir informações acerca do desenvolvimento do estágio curricular supervisionado dos cursos. Os roteiros das entrevistas encontram-se nos Apêndices 2 e 3.

Após a coleta de dados passei para a fase de análise dos dados. Para Minayo (1992, apud GOMES, 1994, p. 69) a análise de dados tem o objetivo de

estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte.

Lüdke e André (1986) compreendem que analisar os dados qualitativos é “trabalhar” com a totalidade do material coletado na pesquisa. Dessa forma, argumentam que

A tarefa da análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e interferências num nível de abstração mais elevado. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45)

Optei por analisar os dados pela análise de conteúdo proposta por Bardin (2004) que consiste em analisar, codificar, categorizar e inferir sobre os achados. Para o autor a análise de conteúdo

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (2004, p. 37)

As pesquisas de abordagem qualitativa normalmente “trabalham” com dados em forma de textos. Moraes (2005) chama isso de análise textual a qual consiste em desconstruir e reconstruir os textos, em aprofundamento nos discursos para, assim, ser possível a produção de novos entendimentos sobre os fenômenos investigados, no caso sobre o estágio curricular supervisionado. Dessa forma, considero a análise textual (MORAES, 2005) uma forma de análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

A análise textual, segundo Moraes (2005), ocorre a partir da elaboração de unidades de análises (unitarização) seguida da categorização dessas unidades. A unitarização é o destaque de elementos específicos do texto que está sendo analisado, é o realce dos aspectos que o pesquisador considera relevantes para se atingir os objetivos da investigação (MORAES, 2005). A unitarização na pesquisa ocorreu a partir de leituras e releituras que objetivavam o destaque das informações significativas dos textos analisados.

Após a leitura, releitura e com a listagem das respostas pertinentes fez-se a categorização como também o refinamento das respostas (TRIVIÑOS, 1987). Segundo Gomes, categorizar significa abranger “elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si”, significa agrupar “elementos, idéias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso” (1994,

p. 70). De outra forma, Moraes (2005) expressa que categorizar é classificar, organizar, dar ordem às unidades de análise provindas dos textos analisados.

Na pesquisa em questão, elenquei um conjunto de categorias levando em consideração o que se destacou na fala dos colaboradores bem como os objetivos da investigação. Vale realçar que, como Szymanski *et al.* (2004), considero que a categorização feita demonstra minha forma particular de interpretação dos dados; outros pesquisadores poderiam definir diferentes categorias a partir dos mesmos dados, de acordo com suas teorias, crenças e valores.

Feita essa categorização retornei a revisão de teorias que poderiam servir de apoio aos dados selecionados (TRIVIÑOS, 1987), selecionei teorias que deram base para a sustentação e discussão das categorias elencadas.

5 O ESTÁGIO NO CLMD E CLMP NA PERSPECTIVA DOS COLABORADORES DA PESQUISA

52



*“Eu tô aqui pra quê?
Será que é pra aprender?
Ou será que é pra sentar, me acomodar e obedecer?
Tô tentando passar de ano pro meu pai não me bater.”*
(Gabriel O Pensador, **Estudo Errado**)

Nesse capítulo discorro sobre o desenvolvimento do estágio curricular no âmbito dos Cursos de Licenciatura em Matemática Presencial e a Distância da Universidade Federal de Pelotas, na perspectiva dos colaboradores do trabalho: professores orientadores, coordenadoras de pólo (caso do CLMD) e estagiários. As análises foram organizadas, para efeitos didáticos, em quatro categorias: **organização do estágio, orientação do estágio, avaliação do estágio, limitações do estágio** (categorias comuns a todos os colaboradores) e, ainda, **sensações produzidas pelo estágio** (categoria específica dos estagiários). Não foi feita a distinção, a priori, entre o CLMD e o CLMP, tendo em vista suas aproximações.

5.1 OS ESTÁGIOS PELOS PROFESSORES ORIENTADORES

O estágio curricular supervisionado na formação inicial de professores, como dito anteriormente, tem a finalidade de aproximar o estagiário da realidade na qual

⁵² Fonte da imagem:
http://4.bp.blogspot.com/_aHgmtcNtAe0/SjVdu55dGnI/AAAAAAAAAC8/1SZWe_n2s3g/s400/Professor-aluno-cordas-bambas_03.jpg.

atuará como profissional (PIMENTA, 2006) e possibilitar que o mesmo exerça as funções da docência em sua complexidade (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008). Para que isso ocorra é necessário que o desenvolvimento do mesmo seja pensado, planejado e organizado levando em consideração a especificidade da formação do professor que cada curso está formando. Para que o estagiário perceba seu processo formativo, aproprie-se da realidade da escola e desenvolva as funções docentes da melhor forma possível ele tem o apoio de um orientador, o qual é o primeiro responsável (não o único) pelo acompanhamento do estágio.

Tanto no CLMP quanto no CLMD as disciplinas referentes ao estágio curricular sempre são de responsabilidade de dois professores, sendo um vinculado ao curso de matemática e outro a Faculdade de Educação. Os professores orientadores que colaboraram com esta pesquisa, em 2009/II, estavam trabalhando ou com o Estágio de Matemática II (no curso presencial) ou com Prática de Ensino de Matemática II (no curso a distância). Assim, nesse trabalho, para o CLMP, o professor orientador da área de matemática é denominado de Augusto e a professora orientadora da área de educação de Fernanda. Já para o CLMD a professora orientadora da área de matemática é denominada Kátia e o professor orientador da área de educação é denominado Anderson.

A **organização dos estágios** no CLMD e no CLMP, segundo a fala dos professores orientadores, é muito similar, o que pode ser verificado nos fragmentos a seguir: *O estágio no CLMD começa no 5º semestre - que é a segunda metade do curso. Nesse semestre tem a disciplina de Trabalho de Campo I, que é a preparação para regência de classe no Ensino Fundamental: os alunos vão até a escola, conhecem a escola, conhecem a turma que pretendem realizar o estágio, o professor regente da disciplina de matemática, analisam o PP da escola, vêem no plano de estudo quais conteúdos terão que ministrar. A regência de classe no Ensino Fundamental ocorre no 6º semestre e chama-se Prática de Ensino de Matemática I. Depois os alunos fazem o mesmo procedimento para o Ensino Médio: Trabalho de Campo II e Prática de Ensino de Matemática II (Kátia CLMD)⁵³; No Trabalho de Campo II os alunos coletam dados da escola, do ambiente escolar, da turma que vão trabalhar, eles têm contato com o professor, vêem que conteúdos*

⁵³ Opto por utilizar essa formatação padrão (itálico) para as falas dos colaboradores para assim diferenciá-las das citações de referências bibliográficas.

terão que ministrar, como o professor procede em sala de aula. Eles fazem as observações. No Estágio II eles vão pra prática, vão pra sala de aula. [...] Isto também incluiu preparação de prova, correção, preparação de aula, participação em conselho, participação em reunião de área - em algumas escolas (Augusto CLMP).

Pelo que foi expresso pelos orientadores, o Trabalho de Campo nos dois cursos é realizado de acordo com os objetivos previstos em seus Projetos Pedagógicos: “inserir o aluno nas escolas e nas salas de aula do Ensino Fundamental e Médio”; proporcionar ao aluno o conhecimento das “realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre” e possibilitar ao aluno um “momento de olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores” (PP CLMP, 2009).

Essas atividades idealizadas e efetivadas nos Trabalhos de Campo no CLMP e no CLMD são alguns dos indicativos que Pimenta e Lima (2004) apontam para a integração do estágio em escolas para alunos que ainda não exercem a docência. As autoras sugerem que os estagiários devem ser iniciados em atividades que proporcionem distintas aprendizagens: do contexto educacional; das particularidades da escola; do seu projeto político-pedagógico; da história da escola; dos níveis, turnos e salas de ensino; da sala de aula; do trabalho dos professores; da gestão escolar, da gestão dos recursos; da interação de saberes entre sujeitos; da organização do processo de ensino-aprendizagem; dentre outras.

Quanto às disciplinas de Prática de Ensino de Matemática ou de Estágio, os dois professores acima mencionados, destacaram que as mesmas são destinadas a regência de classe e que esse processo envolve planejamentos e reuniões. Outros elementos implícitos a regência de classe (reflexão sobre o fazer, a compreensão de fenômenos emergentes da prática docente, a articulação da prática com a dimensão teórica da formação) são retomados mais tarde pelos orientadores.

Nos dois cursos o estágio é organizado em quatro componentes curriculares. Tanto no CLMD quanto no CLMP existe o Trabalho de Campo I e II, desenvolvidos, respectivamente, no 5º e 7º semestre. Os componentes que se referem à regência da classe, desenvolvidos no 6º e 8º semestre, no CLMD se chamam de Prática de Ensino de Matemática I e II e no CLMP de Estágio de Matemática I e II.

A partir dessas informações conclui-se que nos dois cursos o estágio está de acordo com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e com a Resolução do CNE/CP nº 2/2002: é desenvolvido em escola básica, possui carga horária maior do que as 400 horas sugeridas e começa no início da segunda metade do curso.

A organização do estágio no CLMD é muito próxima a do CLMP ou, conforme palavras de um orientador: *a base do trabalho do CLMD é muito semelhante a do curso presencial (Anderson CLMD).*

Os orientadores explicaram que nos componentes de Trabalho de Campo, apesar de predominar a atividade prática nas escolas, os alunos tiveram aulas presenciais (no CLMP) ou via webconferência (no CLMD), conforme suas falas: *No Trabalho de Campo II tivemos aulas na faculdade envolvendo leitura de textos, reflexões sobre o que é ser professor, o que é ensinar e aprender, trabalhos em grupo. [...] Também fizemos debates sobre as práticas pedagógicas observadas pelos estagiários nas escolas (Fernanda CLMP); A gente também deu aulas pra eles em webconferência (Anderson CLMD).* Isso demonstra que, nos dois cursos, o Trabalho de Campo não é somente cumprimento de horas na escola, mas que existe um trabalho preparatório para os alunos irem a campo.

Nos componentes de Trabalho de Campo os estagiários tinham de elaborar um plano ou projeto de ensino para ser desenvolvido no semestre subsequente, na regência de classe, como argumentam: *A intenção é de que a partir da observação o estagiário construa seu projeto de estágio, um projeto inovador que possa ser aplicado (Fernanda CLMP); No Trabalho de Campo eles elaboraram um plano de ensino. Já na regência de classe, eles tiveram que executar o plano de ensino que eles fizeram, claro que com a flexibilidade necessária (Kátia CLMD).*

Nota-se que existe um trabalho orientado e atividades que preparam o aluno para a elaboração do projeto de ensino. Não é possível elaborar um projeto sem conhecer a realidade ou sem fundamentação teórica e metodológica.

Quanto à duração das regências de classe, percebe-se pela fala dos orientadores dos dois cursos, que o ideal seria que essa ocorresse no período de um trimestre ou bimestre, dependendo do calendário da escola, como apontam os orientadores: *A duração do estágio foi conforme o calendário da escola. Então, teve*

aluno que ficou praticamente um trimestre inteiro [...] e outros que tiveram apenas de 30 a 50 horas de estágio em sala de aula (Augusto CLMP); A regência ocorre no período de um trimestre, pra que o aluno tenha noção do que é começar, desenvolver o conteúdo, fazer as avaliações e fazer o fechamento de notas e do trimestre (Kátia CLMD).

Para os orientadores seria bom que o aluno ficasse um período completo na escola, mas nem sempre isso é possível, devido a muitos fatores, alguns serão explorados na seqüência. A permanência na regência de classe por um bimestre ou trimestre possibilita que o estagiário vivencie uma seqüência de ações docentes que o tornam “responsável por tarefas em ordem crescente de complexidade” (Resolução do CNE/CES nº 3/2003).

Os professores orientadores do CLMD foram indagados sobre suas percepções do desenvolvimento do estágio em um curso a distância. As respostas foram as seguintes: *Os dois tutores do pólo, tanto o pedagogo quanto o da matemática, acompanham os estagiários na escola [...] Os encontros dos alunos e tutores nos pólos e o contato dos alunos com os professores do curso garante a interação, a formação de turmas, de grupos, inclusive durante o estágio. [...] Eu diria que nesse curso temos a possibilidade de garantir uma boa qualidade ao estágio, em alguns aspectos até superior ao do presencial (Anderson CLMD); No 5º semestre, quando iniciou o estágio dessas turmas, eu defendi que o estágio deveria ser presencial e ser um trimestre inteiro, pois acredito que o aluno precisa sentir o dia a dia da sala de aula. [...] Não tem como fazer o estágio à distância ou de forma rápida só pra dizer que fez e acabou o curso. É preciso que o aluno assuma o compromisso de ser professor de Escola Básica e precisa conhecer a realidade dessa profissão (Kátia CLMD).*

Nessa primeira edição do CLMD existiram aulas presenciais nos pólos bem como uma freqüente interação entre alunos, coordenadora e tutores de pólo. Essa freqüente interação entre alunos com coordenadora e tutores de pólo faz com que esses profissionais tenham um papel fundamental na formação desses professores, eles são uma referência de professor e os orientadores mais próximos fisicamente dos estagiários.

A professora Kátia CLMD aponta ainda que para formar um professor de matemática é preciso que ele vivencie a realidade desse profissional na Escola Básica de forma presencial. De outra forma, a professora aponta que no CLMD o estágio é encarado como um compromisso, é visto com seriedade e não como algo somente a ser cumprido de forma aligeirada.

O estágio do CLMD está de acordo com o indicado no artigo 1º do Decreto nº 5.622/05 que orienta que os estágios em cursos a distância devem ser realizados obrigatoriamente em momentos presenciais. De outra maneira, destaco que seria interessante investigar se a modalidade de ensino pela qual o aluno foi formado faz diferença para o desenvolvimento ou, mais especificamente, para a regência de classe por parte do estagiário.

A **orientação do estágio**, tanto no CLMP quanto no CLMD inicia na disciplina de Trabalho de Campo, como relatado por um professor: *A orientação do estágio já começava na disciplina de Trabalho de Campo onde o aluno recebia as informações do professor visando o conhecimento da escola, da comunidade e dos alunos. [...] o estagiário era orientado a elaborar o plano de ensino com dados relativos à turma, número de alunos, lista de conteúdos, recursos indispensáveis, objetivos. Depois das orientações ele ia elaborando todos os planos de aula (Anderson CLMD).*

Percebe-se que o Trabalho de Campo é uma espécie de orientação e planejamento para a realização da regência de classe no semestre subsequente.

Os meios utilizados pelos professores para a orientação divergem nos dois cursos devido a modalidade de ensino: no CLMP a orientação ocorre de forma presencial e no CLMD ela ocorre via tecnologias, o que pode ser identificado nas seguintes falas: *Nós agendávamos um horário de orientação individual, os alunos iam até a minha sala e nós conversávamos cerca de uma hora à uma hora e meia. [...] Eles expressavam as dificuldades que estavam tendo em sala (Augusto CLMP); Orientações gerais foram dadas via webconferências onde direcionamos o trabalho, esclarecemos, sugerimos atividades, livros. [...] Depois procuramos solucionar dúvidas específicas dos alunos por e-mail, por MSN. Já resolvi problemas até por telefone (Kátia CLMD).*

Após as orientações gerais dos professores sobre o desenvolvimento do estágio as demais orientações, nos dois cursos, ocorriam pela procura dos próprios

estagiários. Devido a isso, a frequência da orientação nos dois cursos variava muito de aluno para aluno, como expresso pelos orientadores: *A orientação também ocorria a partir da procura deles, de suas necessidades. [...] Alguns alunos tiveram um encontro para orientação, mas a grande maioria teve dois ou três (Augusto CLMP); Também tinham orientações de forma mais individualizada, atendendo as particularidades de cada um [...] Tem alunos que procuravam bastante e tiveram alunos que procuravam com menos frequência, dependia do caso (Kátia CLMD).*

Como no CLMP são os professores orientadores que fazem as visitas, um deles apontou que orientava os estagiários após essas visitas supervisionadas: *em encontro individual eu passo pros alunos o que observei nas aulas que assisti. Sugiro algumas mudanças em termos de posicionamento, de conteúdo. [...] mais em termos de experiências, de vivência em sala de aula, de como lidar com o aluno (Augusto CLMP).*

Essa orientação após a visita ao estagiário foi destacada somente por esse orientador do CLMP. A outra professora orientadora do CLMP mencionou que não tinha muito contato com os estagiários quando estes estavam desenvolvendo o Estágio II: *Os estagiários tinham mais contato com o professor orientador de estágio da matemática porque eles se encontravam em outras disciplinas e assim aproveitavam e tiravam dúvidas (Fernanda CLMP).*

Tendo em vista o que foi dito, pode-se presumir que na disciplina referente à regência de classe os alunos desenvolverem a docência nas escolas, não existindo, a priori, nenhum encontro de orientação com toda a turma. Assim, cabe a cada professor orientador organizar a sua forma de trabalho ou de orientação para as regências de classe.

No CLMD os professores orientadores não realizavam as visitas, conseqüentemente não faziam a orientação após a visita. Eles somente acompanhavam o processo de visita e orientação via contato com coordenadora e tutoras de pólo.

De forma geral, percebe-se que os orientadores do CLMP têm uma prática de orientação diferente aos do CLMD, devido, possivelmente, à modalidade de educação que esses cursos desenvolvem. No CLMP a orientação é direta, pois ela ocorre de forma presencial, é realizada diretamente pelos professores orientadores

junto aos estagiários (RELA; ROCHA; CARVALHO, 2007). Já no CLMD a orientação é semi-direta, pois ela é realizada através do acompanhamento das produções que são postadas no *moodle* dos estagiários ou pelo acompanhamento intermediado por outros profissionais (coordenadora e tutores de pólo), que são responsáveis pela supervisão direta do estagiário (RELA; ROCHA; CARVALHO, 2007).

Bianchi; Alvarenga e Bianchi (2005) classificam a orientação de estágio de outra maneira. Para eles os estagiários podem receber dupla orientação: do local/escola em que estagiam e da universidade. Como os orientadores do CLMD não fizeram as visitas supervisionadas e também não tiveram contato com os professores da escola básica, portanto, não possuem conhecimento sobre o acompanhamento ou orientação destes para com os estagiários. A única ponderação feita pela professora Kátia CLMD é de que foi solicitado aos professores da escola básica que acompanhassem os estagiários, não necessariamente em sala de aula, e que entrassem em contato caso surgisse algum problema.

Já os professores do CLMP puderam avaliar a orientação dada pelos professores da escola básica aos estagiários. Segundo suas respostas, é possível identificar muitas abordagens desse acompanhamento por parte do professor da escola básica, como percebido nos relatos: *com exceção dos professores do CEFET, as professoras das escolas não orientavam os alunos. Foram raros os casos de professores da rede estadual que acompanharam os alunos na sala de aula. [...] A maioria só apresentou o estagiário pra turma no primeiro dia. Teve um ou dois professores que assistiu as primeiras aulas, porque não tinha concluído um conteúdo e o estagiário tinha que concluir. [...] Muitos nem iam à escola ou davam a aula deles e quando entrava o estagiário iam embora. [...] Eles diziam que as aulas dos estagiários estavam boas (Augusto CLMP); Um caso que eu observei que me chamou a atenção. O professor ficava muito tempo com o estagiário, sempre assistindo a aula. Parecia que ele estava controlando o estagiário ou não confiava nele. Mas percebi o interesse do professor, ele estava preocupado com a turma, com o que estagiário estava ensinando. [...] Em outro caso que eu observei, a professora ficou sentada na sala de aula. O estagiário estava ministrando a aula e de vez em quando os alunos iam até a professora tirar dúvidas, perguntar. Mas essa professora ficou o tempo todo com o estagiário, fazia reuniões, estavam juntos.*

Contudo aí se vê a importância do professor se afastar porque, querendo ou não, o professor é o professor da turma e os alunos vão chegar mais no professor [...] e isso tira o foco do estagiário (Fernanda CLMP).

As orientações legais sobre o desenvolvimento do estágio em cursos de formação de professores sugerem que o professor da escola básica seja um supervisor do estagiário, que o professor acompanhe esse profissional em formação. Assim, percebo que o professor da escola básica pode contribuir para a formação do professor-estagiário, fazendo sugestões de atividades e metodologias de ensino, ajudando na reflexão sobre a atuação docente. Afinal, o professor da escola básica é um profissional reconhecido em sua área de atuação e, para tal, tem condições de ser um guia para o estagiário (Resolução do CNE/CES nº 3/2003).

É preciso que o professor da escola básica entenda que o processo de acompanhamento e orientação ao estagiário requer tanto a aproximação quanto o distanciamento (PIMENTA; LIMA, 2004). Acompanhar e orientar o estagiário não significa estar sempre presente, do início ao fim das aulas desenvolvidas pelo estagiário. Momentos em que o estagiário fique sozinho com a turma são bons para que o próprio estagiário sinta-se melhor como professor.

Outro aspecto destacado pela professora Fernanda CLMP diz respeito à má influência que muitas vezes os professores das escolas básicas passam aos professores em formação: *Em alguns casos nossos estagiários foram "contagiados" pelos professores que diziam que as coisas na escola não davam certo, que eles deveriam encher o quadro de matéria caso contrário os alunos não paravam quietos (Fernanda CLMP).*

Semelhante ao caso relatado, Pimenta e Lima (2004) também registram que é comum os professores da escola básica receber os estagiários com frases sugerindo a desistência para com a profissão professor. Essa recepção certamente desvirtua os objetivos e concepção de estágio como um "lugar privilegiado da formação prática" como um lugar que permita que os estagiários adquiram "as 'habilidades' do ofício na companhia de práticos experientes" (PAQUAY; WAGNER, 2001, p. 139).

Quanto à **avaliação do estágio** concordo com Rela; Rocha e Carvalho (2007, p. 36) ao registrarem que essa avaliação "consiste em apreciar o processo em

desenvolvimento e fornecer informações com vistas ao aprimoramento do estágio (em relação ao estagiário e à sistemática do estágio, da supervisão e da formação docente, entre outros aspectos)". Portanto, a avaliação do estágio objetiva a qualificação da atuação do estagiário e, conseqüentemente, da formação do professor.

Os instrumentos de avaliação dos estágios são semelhantes nos dois cursos. Nas disciplinas de Trabalho de Campo os alunos são avaliados a partir do projeto de estágio e na regência de classe (Estágio ou Prática de Ensino de Matemática) eles são avaliados na visita supervisionada e pelo relatório de estágio, o que é expresso nos seguintes depoimentos: *No Trabalho de Campo II eles propuseram um projeto de estágio baseado nas observações que fizeram. A avaliação do Estágio é feita através de um relatório. [...] Então, a avaliação é feita em cima desses dois pontos: o projeto de estágio e o relatório de estágio. A visita ao estagiário também faz parte da avaliação (Augusto CLMP); No Trabalho de Campo a avaliação é feita pelo plano de ensino. [...] No estágio a avaliação é feita pelas visitas supervisionadas e pelo relatório final onde os estagiários descrevem como foram suas aprendizagens, a aprendizagem dos alunos, as atividades marcantes, fazem uma análise da escola, uma avaliação da recepção na escola, do professor titular, da turma e da própria disciplina ministrada na faculdade (Kátia CLMD).*

Em uma pesquisa desenvolvida por Pimenta e Lima (2004) elas verificaram que os professores orientadores de estágio utilizam com mais freqüência os relatórios reflexivos como instrumentos de avaliação, o que também pode constatar pelo relato dos orientadores.

Apesar de os instrumentos de avaliação serem idênticos nos dois cursos, os sujeitos envolvidos e o processo dessas avaliações possuem particularidades. Todo o processo de avaliação do estágio no CLMP é feito pelos professores orientadores de estágio. O processo de avaliação do estágio no CMLD envolve mais sujeitos: os professores orientadores de estágio e os tutores da sede⁵⁴ avaliam o projeto de ensino, os planos de aula e os relatórios de estágio postados no *moodle* e, a coordenadora de pólo e os tutores de pólo são responsáveis pela visita

⁵⁴ Apesar de os orientadores do CLMD não mencionarem diretamente o trabalho desenvolvido pelos tutores de sede, sabe-se, pelo PP e organização desse curso, que os mesmos são responsáveis pela avaliação dos trabalhos acadêmicos dos estagiários.

supervisionada ao estagiário⁵⁵. Os professores orientadores explicam o processo de avaliação da seguinte forma: *Eu e o professor da matemática dividimos a turma, eu fiz observação de alguns e ele de outros alunos. [...] Também dividimos os relatórios dos estagiários para ler e depois nos reunimos para elaborar o resultado final (Fernanda CLMP); As visitas supervisionadas são feitas e avaliadas pela coordenadora do pólo (que tem formação em Pedagogia) e pela tutora do pólo (que tem formação em Matemática). Na maioria das vezes, a visita é feita por essa dupla, para que tenha a junção entre os conceitos matemáticos e as questões pedagógicas. [...] O relatório é avaliado pelos professores da UFPel (Kátia CLMD).*

No curso presencial os professores orientadores dividem o trabalho por número de alunos, ou seja, avaliam os projetos e planejamentos e fazem as visitas supervisionadas de determinados alunos. Já no curso a distância o trabalho é dividido de forma diferente, por atividades: um grupo de profissionais atua na avaliação dos trabalhos escritos de todos os alunos e outro grupo atua na visita supervisionada. O que se percebe é que no CLMP pode não estar ocorrendo a integração dos conhecimentos matemáticos e pedagógicos ou o trabalho cooperativo entre os dois professores. Já no CLMD os tutores e coordenadores de pólo buscam trabalhar juntos na orientação dos estagiários e fazem a visita conjuntamente tentando articular o conhecimento pedagógico com o específico. Por outro lado é preciso pensar também sobre a reação do estagiário ao ter dois supervisores visitando-os durante sua regência de classe: quais as conseqüências disso?

Outro aspecto da avaliação do estágio é que enquanto no curso presencial os professores orientadores normalmente conseguem fazer uma visita a cada estagiário, no curso a distância a coordenadora e o tutor de pólo conseguem fazer no mínimo duas, como expresso pelos orientadores: *Tentamos observá-los em três momentos distintos, mas não foi possível em todos os casos. Na maioria dos casos observamos só uma vez (Augusto CLMP); Depois da primeira visita tinha uma orientação pra que na segunda visita os estagiários tivessem mais segurança pra desenvolver a aula (Anderson CLMD).*

⁵⁵ O professor Anderson mencionou ter visitado um estagiário que desenvolveu o estágio na cidade de Canoas. Já a professora Kátia relatou que visitou uns poucos estagiários que desenvolveram o estágio na cidade de Pelotas. Portanto, algumas poucas visitas supervisionadas foram feitas pelos professores orientadores do estágio do CLMD.

Acredito que a quantidade de visitas possíveis aos estagiários está estritamente ligada a carga horária e quantidade de turmas e alunos destinados aos profissionais de ensino. Possivelmente os professores orientadores de estágio do CLMP tinham uma disponibilidade de horários mais limitada para a realização das visitas. Outro fator de destaque é que a coordenadora e tutora de pólo tinham, ante agendamento, o transporte para as escolas garantido pela prefeitura municipal, através da secretaria de educação visto a parceria tida no ProLic I entre UFPel e prefeituras municipais - o que os professores de cursos presenciais não possuem.

Mais um fator que difere do CLMP para o CLMD é referente ao “peso” da avaliação do estagiário feita através da visita supervisionada: no CLMP ela aparece como um suporte e no CLMD ela é uma das bases, o que pode ser percebido nas falas dos orientadores: *As observações não representavam toda a avaliação do estágio. Eu não avaliei nenhum aluno por uma nota naquele momento, foi só pra conhecer (Fernanda CLMP); A visita ao estagiário é uma avaliação intermediária (Augusto CLMP); Fazíamos a média das duas visitas do estágio (Anderson CLMD).*

Pode-se dizer que, segundo os orientadores, a visita não gerou uma nota para o CLMP, mas gerou para o CLMD. Isso pode ser interpretado por diferentes pontos de vista, como pelos apontados: os orientadores do CLMP consideram que a visita é um momento muito pontual e não seria justo atribuir uma nota ao desempenho do estagiário como professor nesse momento, visto que, na maioria das vezes, esses orientadores conseguiram fazer somente uma visita supervisionada a cada aluno; como a coordenadora e tutora de pólo conseguem fazer no mínimo duas visitas aos estagiários e desenvolvem um trabalho cooperativo, elas têm uma margem maior para o acompanhamento e avaliação desses professores em formação.

É possível perceber que os estagiários do CLMD têm um acompanhamento mais próximo quanto aos seus planejamentos de aula, seja por orientações do pólo (tutores e coordenadora de pólo) ou por orientações da sede (professores orientadores e tutores da sede), o que está subentendido no seguinte segmento: *O plano de ensino e os planos de aula postados no moodle eram avaliados. A gente*⁵⁶

⁵⁶ Acredito que esse “a gente” engloba os tutores de sede, apesar de os orientadores não mencionarem essa denominação.

avaliava e disponibilizava a nota para que eles tivessem o retorno de como estavam indo. [...] Os tutores do pólo também auxiliavam bastante (Anderson CLMD).

Os estagiários do CLMD postavam no *moodle* todos os seus planos de aula e esses eram vistos, acredito que pelos tutores da sede e/ou professores orientadores, os quais davam seus pareceres. Destaco essa ação como importante, pois a aprovação motiva, as sugestões dão possibilidades de crescimento e melhora para o trabalho a ser realizado. Além disso, quando os estagiários do CLMD tinham dúvidas para a elaboração desses planos eles recorriam aos tutores ou coordenador de pólo.

Nos dois cursos os professores da escola básica não participaram da avaliação dos estagiários, conforme apontado pelos orientadores: *Nesse semestre optamos pelo professor da escola não participar da avaliação do estagiário, até pela indicação da CRE⁵⁷ de que eles não faziam isso ou seriam poucos que faziam. [...] Nós tentamos conversar com a maioria dos professores, mas não tivemos acesso a todos (Augusto CLMP); O professor da escola não avaliava o aluno, não fazia uma avaliação direta. Ele trocava informações conosco, mas não se cobrava a avaliação do professor. A responsabilidade não cabia a ele, cabia a nós (Anderson CLMD).*

Percebo dois pontos de vista a partir desses relatos: 1. os professores da escola (ou a CRE) não se sentem parte do processo e, 2. os professores da universidade assumem sozinhos a responsabilidade da avaliação. A não participação da escola na avaliação do estágio não está de acordo com a orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: o estágio curricular supervisionado deve ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (Artigo 13º, § 3º).

Assim, faz-se necessário: 1. que a Universidade se conscientize e reconheça que o professor/supervisor da escola campo é um orientador e deve ter/fazer parte na/da avaliação do estágio (BURIOLLA, 1995); 2. que o próprio professor da escola tome consciência de que é um orientador do estagiário, é um profissional competente escolhido como guia e modelo pelo estagiário e, assim, deve participar da avaliação do mesmo.

Ainda sobre a avaliação dos estágios, pela fala dos professores, percebi que nenhum curso organizou um momento para dar retorno as escolas campo de

⁵⁷ Coordenadoria Regional de Educação.

estágio, reuniões gerais entre universidade e escolas ou seminários de socialização de experiências de estágio. Acredito que a criação de tais momentos pode ser significativa tanto para a formação do professor-estagiário quanto para a criação de vínculos mais próximos entre universidade e escolas. Ou ainda, caso se tenha como objetivo “avançar sobre a visão de que a prática escolar é um espaço de aplicação dos conhecimentos adquiridos, confirmando uma visão de que a ação prática é geradora de conhecimentos” (PP CLMD, 2008, p. 35) é preciso que se criem espaços de reflexão, estudos e discussões a partir das práticas desenvolvidas.

As **limitações do estágio** que foram percebidas pelos professores orientadores possuem diferentes origens, vão desde as dificuldades do sistema educacional até a concepção de estágio tida pelos professores do próprio curso.

Uma das limitações comum aos dois cursos diz respeito às normativas criadas pela CRE para regulamentar e organizar o desenvolvimento dos estágios nas escolas estaduais, o que é mencionado pelos orientadores: *A CRE tinha uma demanda muito grande de estágio e assim demoraram em liberar as escolas/turmas (Augusto CLMP); As novas normativas da 5ª CRE acabaram restringindo o número de escolas (Kátia CLMD).*

Assim, os estagiários tinham que se adaptar a essas normas, aguardar a liberação da CRE para iniciar os trabalhos, procurar por turmas que ainda não tivessem tido estagiário naquele ano, dentre outras. É possível perceber que essas regras realmente limitaram ou trouxeram dificuldades para a localização de escolas e turmas disponíveis para estágio. Por outro lado, é preciso olhar para o ponto de vista da CRE: como a solicitação de estágios é muita, a Coordenadoria teve que elaborar algumas orientações e cadastrar os alunos estagiários de sua rede, o que atrasou o andamento “normal” dos estágios.

Outra limitação do estágio decorre das próprias regras estabelecidas pelas escolas, como mencionado pelos orientadores: *alguns alunos nem tinham terminado o relatório de observações e já tiveram que ir direto para campo de estágio por pressão das escolas que diziam: ‘se não começar agora, não vão conseguir entrar’ (Fernanda CLMP); No primeiro e último trimestres as escolas não gostam muito de receber os estagiários (Kátia CLMD).*

Uma das explicações para as escolas não gostarem de liberar o último bimestre ou trimestre para os estagiários é porque nesse período elas precisam vencer o conteúdo que está faltando ou, até mesmo, recuperar “o tempo perdido” pelo estagiário. Então, em alguns casos, os estagiários tiveram que adiantar o início da regência de classe para não ultrapassarem o início do último período das escolas. Alguns alunos começaram a regência de classe nas escolas antes mesmo de iniciar a disciplina de Estágio ou Prática de Ensino de Matemática na Universidade.

Essa pressão feita pelas escolas para o início da regência de classe é questionável, pois esse fato quebra com todo um processo de formação de professores que estava se desenvolvendo, pula ou não finaliza etapas tidas como indispensáveis da preparação para a regência de classe.

Outro fato que desmobiliza com a lógica organizacional do estágio é a necessidade do estagiário ter que trocar de escola do Trabalho de Campo para a regência de classe, o que destacou essa professora: *alguns alunos observaram numa escola e não puderam estagiar nessa escola (Fernanda CLMP)*.

Há que se considerar que isso pode ocorrer por dois fatores: por opção ou necessidade do aluno ou por limitações da própria escola. Por parte de alguns cursos, como o CLMP, por exemplo, existe uma organização que prevê o mesmo horário para a matrícula na disciplina de Trabalho de Campo e Estágio de Matemática, justamente para que o estagiário tenha reservado esses horários para as atividades de estágio nos dois semestres seguidos. Assim, o PP do CLMP indica que, dentro do possível, o Estágio de Matemática, deve ser desenvolvido na mesma escola em que foi desenvolvido o Trabalho de Campo, tanto o I quanto o II.

O estagiário no Trabalho de Campo faz um trabalho de conhecimento da escola, sua organização, da turma, do professor titular, toma conhecimento dos conteúdos a serem trabalhados e planeja algumas atividades e ensino. Ter que mudar de escola para o desenvolvimento da regência de classe significa perder todo esse processo, significa recomeçar.

Segundo o PP do CLMP (2009, p. 48) o Trabalho de Campo também objetiva “sensibilizar o coletivo da escola para a importância que assume o período de estágio obrigatório na formação de professores” e, mudar de escola para ter que

desenvolver a docência romperia com esse processo de sensibilização. Assim, questiono-me sobre a real sensibilização sobre a importância do estágio supervisionado para a formação inicial dos professores que o Trabalho de Campo tem proporcionado para as escolas e os professores.

A professora Fernanda CLMP expôs ainda que muitas escolas não estavam abertas para observações, somente para a regência de classe, ou seja, elas não queriam estagiários para conhecer a escola e observar os processos de ensino, de aprendizagem, de trabalho docente; elas queriam estagiários principalmente para substituir o professor que estava em sala de aula.

Outra limitação do estágio é a divergência entre os calendários da Universidade e das escolas, o que foi apontado pela professora Fernanda CLMP. Esse fato é comum a diversos estagiários de distintas universidades e cursos de formação de professores e também é mencionado por Pimenta e Lima (2004, p. 104) quando as mesmas assinalam que uma das dificuldades “com que se defrontam os alunos que se iniciam nas atividades de formação de professores é o descompasso entre hábitos, calendários e demais atividades e rotinas da universidade e da escola”.

A gripe A⁵⁸, do inverno de 2009, também interferiu no calendário tanto da Universidade quanto das escolas e causou impasses para a regência de classe dos alunos e para as visitas supervisionadas. Esse fato foi mencionado pelos dois professores orientadores do CLMP.

Uma dificuldade comum a muitos orientadores, que também é apontada por Pimenta e Lima (2004), é a falta de condições dos mesmos para realizarem as visitas supervisionadas aos estagiários, o que ficou evidente nessas falas: *Tentamos fazer três visitas a cada estagiário, mas não foi possível devido ao atraso no início do semestre, a gripe, os horários (Augusto CLMP)*. Aponto como uma possível solução a esse problema a diminuição de alunos orientados por um mesmo professor. Nesse sentido, Bianchi; Alvarenga; Bianchi ponderam que quando “os professores se encarregam de um pequeno número de alunos, o acompanhamento

⁵⁸ Essa doença respiratória aguda afetou muitas pessoas no inverno de 2009 no Brasil, especialmente no Sul. A gripe A é causada pelo vírus influenza A H1N1 e ficou conhecida popularmente como gripe suína. Devido a isso muitos estabelecimentos, como escolas e universidades, tiveram que suspender suas atividades por um determinado período. E isso acabou influenciando no desenvolvimento dos estágios para o contexto pesquisado.

pode ser mais próximo” (2005, p. 8). Essa dificuldade da visita não foi citada pelos professores orientadores do CLMD, pois, como já mencionado, os mesmos não eram responsáveis por tal tarefa.

A professora Fernanda CLMP destacou que ela (da área da educação) e o outro professor orientador de estágio (da matemática) não conseguem desenvolver realmente um trabalho em parceria: *Um problema do estágio é essa separação: um professor da faculdade de educação trabalhando a parte da educação e o da matemática trabalhando o conteúdo específico, sem estarem articulados. É fundamental eles estarem articulados. [...] O ideal seria que o professor do conhecimento específico e o formado em pedagogia pudessem fazer as observações do estagiário juntos (Fernanda CLMP).*

O interessante é que a própria orientadora reconhece que o trabalho de orientação de estágio ficaria melhor qualificado se esses dois profissionais tivessem condições de planejar e desenvolver o trabalho juntos, se eles realmente tivessem condições de ministrar as disciplinas referentes ao estágio “de forma compartilhada e cooperativa”, como previsto no Projeto Pedagógico do CLMP (2009, p. 42). Ante esse fato, questiono-me: porque somente nas disciplinas referentes ao estágio curricular supervisionado os dois cursos prevêem o trabalho cooperativo entre um professor da área específica e um professor da área da educação? Qual o diferencial do estágio para requerer tal especificidade? Por que as demais disciplinas do curso não necessitam desse trabalho cooperativo?

Uma limitação do estágio percebida tanto por uma orientadora do CLMP quanto por um orientador do CLMD foi referente à elaboração dos planos de aula: alguns alunos não tinham o hábito de elaborá-los, não sabiam fazê-los ou faziam a entrega dos mesmos com atraso.

Por vezes, as disciplinas de estágio são destinadas a professores substitutos ou iniciantes. A professora Fernanda CLMP era substituta. Quando contratada ela assumiu 20 horas semanais de atividades, porém, com o tempo, teve que assumir 40 horas. Dessa forma, o desenvolvimento do seu trabalho não foi como o desejado porque a mesma tinha também outras funções, trabalhos fora da Universidade. Esse fato de professores substitutos assumirem as disciplinas de estágio é destacado por alguns autores como, por exemplo, Santos; Brand e Zamperetti (2009, p. 8) ao

mencionarem que se observa “que as disciplinas de estágio são frequentemente destinadas à regência dos Professores Substitutos, que se encontram numa situação nova e transitória”. Frente a essas evidências, concordo com Zeichner quando esse aponta que

É necessário mais pesquisas que investiguem as consequências de quem [...] está supervisionando um aluno que participa de um estágio em uma determinada escola. Qual é a importância se os formadores e os supervisores de estágio em cursos de formação inicial são do corpo permanente e da equipe acadêmica ou do corpo de profissionais contratados ou doutorandos? (2009, p. 1)

Existe também, por parte de alguns professores da universidade, certo preconceito para com os professores universitários que assumem as disciplinas de estágio. Esses professores entendem que o estágio é um apêndice do curso (BURIOLLA, 1995) ou uma espécie de parente pobre de outras disciplinas (RELA; ROCHA; CARVALHO, 2007). A professora Kátia CLMD mencionou que inicialmente enfrentou esse preconceito, mas, posteriormente, quando alguns dos professores do curso foram desafiados a assumir o estágio esse preconceito se desfez. O que se constata é que se faz necessário uma retomada da função e importância do estágio para a formação de professores ou, conforme Azevedo e Abib (2006, p. 10) é necessário “uma maior delimitação sobre a concepção dos estágios supervisionados dentro dos cursos de formação dos professores analisando qual é a função formativa dos estágios”.

O envolvimento dos estagiários com outras disciplinas do curso também atrapalha o desenvolvimento do estágio - como referido pelo professor Anderson CLMD. Esse impasse enfrentado pelo estágio não é particular a realidade desse curso. Na pesquisa desenvolvida por Buriolla (1995, p. 24) um dos professores orientadores de estágio mencionou que

por vezes, o aluno dedica-se com maior afinco às disciplinas mais teóricas, que, por suas características próprias, possuem conteúdos mais organizados, o que pode levar o aluno a colocar em segundo plano as disciplinas mais práticas, por terem conteúdos mais livres, menos estruturados e relacionados à prática vivenciada pelo estagiário.

Outros empecilhos surgidos durante o desenvolvimento do estágio no CLMP relatados pelos orientadores foram: a falta de estrutura das escolas; o mau

comportamento dos alunos das escolas básicas; a desmotivação e as faltas freqüentes dos alunos da escola; as turmas de estágio que eram muito heterogêneas; a dificuldade de aprendizagem da matemática dos alunos da escola; a postura de alguns professores da escola básica que queriam que os estagiários facilitassem a vida dos alunos ou que fiscalizavam e corrigiam excessivamente os estagiários.

Já no CLMD, alguns obstáculos enfrentados pelos orientadores durante o desenvolvimento do estágio foram: a pouca disponibilidade de tempo de os estagiários se dedicarem ao curso; inicialmente alguns os estagiários não dominavam o conteúdo a ser ministrado ou não sabiam explicar; a falta de escolas em um dos municípios pólo e; um preconceito inicial de algumas escolas por receber estagiários de um curso de educação a distância.

5.2 OS ESTÁGIOS PELAS COORDENADORAS DE PÓLO

As três coordenadoras de pólo que colaboraram com a pesquisa possuem formação em Pedagogia. Elas são professora contratadas pela secretaria de educação das cidades onde se localizam seus pólos (Jaguarão, Canguçu e Turuçu) e, perante negociações/seleções, foram cedidas para atuarem no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da UFPel. Essas coordenadoras são referenciadas no texto com nomes fictícios, a saber: Leonice, Denise e Andressa. Como já mencionado, não será feita uma marcação do pólo a que cada coordenadora está vinculada visto a similaridade do desenvolvimento do estágio nos pólos estudados.

As coordenadoras são as representantes primeiras do pólo e administram os trâmites que ocorrem nesse âmbito. Além dos aspectos administrativos, de infraestrutura e outros, as coordenadoras também desenvolvem a função de orientar os estudos dos alunos nos pólos bem como de fazer as visitas (juntamente com os tutores do pólo) nas escolas aos alunos que estão desenvolvendo as Práticas de Ensino de Matemática.

As coordenadoras conheciam e explicaram a **organização do estágio** no âmbito do CLMD, visto que elas acompanharam o processo de desenvolvimento dos componentes curriculares referentes ao estágio. Na seqüência, trago um fragmento de fala para elucidar a organização do estágio no CLMD: *O estágio foi desenvolvido em dois módulos, no primeiro módulos eles trabalharam no Ensino Fundamental, com turmas de quinta à oitava série e no segundo módulo o estágio foi no Ensino Médio. Eles tiveram uma disciplina de preparação que foi Instrumentação I que preparava para aulas de Ensino Fundamental, planejamento, aulas, projetos. Depois tiveram Instrumentação II que preparava para Ensino Médio. Antes de começar o estágio com aquela turma, cada aluno se apresentou com a carta na escola, fez observações, foi acompanhar aulas, observar o professor, a turma e fez suas anotações (Andressa).*

Todas as coordenadoras destacaram que os componentes referentes ao estágio foram desenvolvidos em 4 semestres, sendo os dois primeiros nos Anos Finais do Ensino Fundamental e os dois últimos no Ensino Médio. A coordenadora Andressa reconheceu que as disciplinas de Instrumentação ajudaram a preparar os alunos para as regências de classe. As coordenadoras apontaram também que as disciplinas referentes ao estágio compõem-se basicamente por observações e regência de classe, ou seja, o estágio no CLMD adota o modelo “tradicional”.

Um aspecto a se realçar é que quando duas coordenadoras referiram-se ao momento de regência de classe utilizaram a expressão estágio - o que pode ser verificado na fala: *Os estagiários fizeram uma semana de observações pra conhecer a escola, a direção, os alunos. Depois eles tiveram um trimestre ou um bimestre de estágio [...] tanto de Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (Denise).* Assim, fica implícita aqui a idéia de que estágio é regência de classe.

As coordenadoras marcaram que os alunos desenvolveram o estágio tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio e que cada regência de classe teve a duração ou de um bimestre ou de um trimestre, conforme calendários das escolas. Uma das coordenadoras destacou que a maioria dos alunos do seu pólo estagiou durante a noite, visto que trabalhavam durante o dia. Outra coordenadora marcou que alguns estagiários desenvolveram os estágios em escolas localizadas na zona rural. Ante esse último aspecto pode-se constatar que o

estágio em cursos a distância vem sendo desenvolvido inclusive em escolas rurais e de periferia, o que não ocorre freqüentemente em estágios de cursos presenciais, como apontado por Santos; Brand e Zamperetti (2009).

Quanto à recepção dos alunos nas escolas, todas as coordenadoras disseram que os estagiários foram bem recebidos e, de forma geral, não existiu o preconceito por serem alunos de um curso a distância, o que pode ser visto na seguinte fala: *Eu vejo o estágio do curso a distância da mesma maneira como o estágio do curso presencial: a responsabilidade dos estagiários é a mesma, as obrigações são as mesmas. Eu percebi que os meus alunos tinham um censo de obrigação muito grande por serem de um curso a distância e por ele talvez ser mal visto na rua (Andressa).*

De outra forma, uma das coordenadoras acredita que *os alunos foram melhor acompanhados nas escolas municipais (Denise)* justificando isso ao fato de ela pertencer a esse sistema de ensino e conhecer os professores das escolas municipais, ficando, assim, suspeita a forma de trabalho dos professores das escolas estaduais.

Sobre a **orientação do estágio** as coordenadoras foram unânimes em dizer que a orientação principal ocorre por parte dos professores da sede, ou seja, da UFPel, como expressa a seguinte fala: *A orientação principal sempre vem do CLMD, do professor titular do curso, da disciplina (Andressa).*

As coordenadoras Leonice e Andressa destacaram que os estagiários foram orientados pelos tutores e pela coordenadora de pólo bem como por alguns professores titulares das escolas básicas. Portanto, nem todos os professores titulares, segundo as coordenadoras de pólo, orientaram ou auxiliaram os estagiários - o que diverge das orientações legais acerca do desenvolvimento do estágio na formação de professores de educação básica.

Nenhuma coordenadora destacou que os tutores da sede orientavam os estagiários, portanto, o trabalho desses profissionais ficou ausente ou invisível.

A coordenadora Denise mencionou que alguns alunos buscavam orientação com pais professores ou com outros professores conhecidos, o que é uma ação elogiável, pois demonstra que os estagiários estavam preocupados com suas ações docentes e dispostos a aprimorá-las.

A orientação dos professores da UFPel ocorria tanto para os tutores e coordenadoras de pólo quanto para os estagiários, como relatado por uma coordenadora: *A professora da matemática orientou a nós e aos alunos sobre o que fazer (Leonice)*. Essa orientação por parte do professor da UFPel, segundo as coordenadoras, ocorria, basicamente, via *moodle* e/ou por e-mail, ou seja, se o professor tinha algo a informar ou os estagiários algo a questionar o processo ocorria de forma online.

Quanto à orientação do estágio por parte do professor titular as coordenadoras relataram o seguinte: *Alguns estagiários esclareciam as dúvidas até com a professora da aula, a titular (Leonice); Os alunos muito pouco buscam orientação do professor titular (Andressa)*.

Por esses depoimentos pode-se perceber que poucos alunos buscavam auxílio dos professores titulares o que revela que os estagiários não percebiam este profissional como um co-orientador. Ou, por outro lado, é possível inferir que os estagiários tivessem pouco contato com professores titulares por esses não os acompanharem em sala de aula ou até mesmo por não comparecerem na escola no momento em que o estagiário desenvolvia suas atividades. Esse aspecto da presença/aproximação entre estagiários e professores titulares ou acompanhamento/orientação do estágio por parte do professor titular pode ser identificado nas seguintes falas: *Alguns professores titulares ficavam na sala dos professores, outros não vinham ou iam para escola para dar as aulas nas outras turmas. A maioria dos titulares não ficava na sala com o estagiário [...] Uns disseram: 'Ai que bom, estagiário! Eu vou folgar, agora não preciso nem me preocupar' e desapareceram da escola. Até para nós conversar como é que estava o estagiário tínhamos que marcar com o professor pra ele ir naquele horário (Leonice); No geral os professores titulares orientavam muito pouco os estagiários. Nós tentamos falar com os professores titulares quando fomos visitar o estagiário, mas não conseguimos falar com todos: uns, naquele dia, não tinham ido na escola, principalmente os do Ensino Médio [...] Raros foram os casos em que o professor titular assistia a aula dos estagiários. A maioria deixava o estagiário a vontade e aguardava na secretaria ou fazia seus planejamentos (Denise)*.

De forma geral, as coordenadoras não avaliaram positivamente a orientação ou supervisão do estagiário por parte do professor titular da escola básica. Ainda, por esses relatos ficou evidente que enquanto alguns professores titulares orientaram os estagiários, outros viram no estágio uma oportunidade para desenvolverem suas atividades de planejamento ou para se ausentarem da escola. Essa ausência dos professores nas escolas durante o estágio foi um aspecto considerado complicado por parte das coordenadoras de pólo. Frente a isso posso dizer que alguns professores titulares pouco orientavam os alunos estagiários, ou seja, eles não se reconheciam como co-orientadores e não colaboravam para estabelecer uma relação pedagógica com alguém que estava apreendendo a profissão, conforme sugerido pelo Parecer do CNE/CP nº 28/2001.

Segundo a visão das coordenadoras de pólo, a maioria dos professores titulares não percebeu no estagiário uma possibilidade de entrar em contato com inovações e atividades diferenciadas, de aprender com os projetos, de se estimularem a melhorar suas práticas e de trocar experiências (PIMENTA; LIMA, 2004) mas sim viram uma oportunidade de “folga”.

Pelas considerações das coordenadoras de pólo reconheço-as como co-orientadoras de estágio e acredito que as mesmas também se viam assim. Concluo isso pelas atividades desenvolvidas por elas que visitavam os alunos nas escolas, conversavam com os estagiários após as visitas sinalizando aspectos positivos e aspectos a melhorar, faziam mediações entre estagiários, professores titulares e professores da UFPel, auxiliavam os estagiários na elaboração dos planos de aula, dentre outras. Segue um fragmento de fala que demonstram esse fato: *Nós tutoras ajudamos os estagiários na maneira de elaborar a aula, de organizar os objetivos. Essas eram as principais dúvidas deles. Nos primeiros planejamentos eles apresentam mais dificuldades depois acostumam e iam tirando de letra. As primeiras aulas deles eram um tormento pra eles. Então eles pediam para nós revisar a aula que eles tinham preparado, para revisar se o objetivo estava bem colocado, se os conteúdos estavam bem explicados, se a quantidade de exercícios estava boa. Essas eram as orientações que eu dava no pólo antes dos estagiários irem para sala de aula (Andressa).*

Apesar de muitos estagiários procurarem orientação das coordenadoras de pólo estas lembraram que alguns deles não as procuravam, conforme relatado: *nem todos alunos procuravam a nossa orientação. Existiam alunos que a mãe era professora ou o pai e então eles procuravam orientação em casa ou tinha pessoas que pudessem orientar. Mas o pólo esteve sempre aberto, sempre a disposição para sanar qualquer dificuldade que eles tinham. E realmente as dificuldades surgiram (Denise).*

A orientação aos estagiários por parte das coordenadoras de pólo ocorria, via de regra, pela busca dos próprios alunos por auxílio, ajuda. As coordenadoras estavam presentes diariamente (de 2^a a 6^a feira) nos pólos para possíveis orientações, mas nem todos os alunos as procuravam.

A **avaliação dos estágios** foi feita, segundo as coordenadoras de pólo, pelos tutores e coordenadora de pólo (através das visitas) e pelos professores da sede (através dos planos de aula e relatórios). A tutora Denise lembrou ainda que as visitas tiveram peso 3 e os demais trabalhos peso 7. Outra vez é possível perceber que os tutores da sede não foram citados como participantes do processo avaliativo do estágio ou esses também são considerados professores da sede.

A visita supervisionada feita pelas coordenadoras aos alunos estagiários foi caracterizada pelas mesmas da seguinte maneira: *O ideal era fazer duas visitas para cada estagiário. Para alguns alunos fizemos três visitas. Ia eu e uma ou duas tutoras da matemática. Eu observava a parte pedagógica e ela conteúdos de matemática. [...] Às vezes tínhamos que nos deslocar pra outros municípios próximos e a prefeitura dava o transporte. Nós avaliamos conforme uma ficha que a professora do estágio nos mandou. [...] Na visita do primeiro estágio a gente fez um parecer e deixou pra eles. Depois a gente conversava com eles no pólo (Leonice); Nós fizemos duas visitas pra cada estagiário em cada estágio. Nunca avisávamos quando iríamos visitá-los. Nessas visitas ia sempre eu, pedagoga, pra avaliar a parte pedagógica e uma tutora de matemática para avaliar o conteúdo. [...] Posteriormente a gente chamava o estagiário e conversava. Esse retorno era sempre dado depois da aula justamente pra ele melhorar pra próxima. Nós tínhamos um roteiro de observação. [...] Nós não dávamos uma nota ruim pra o aluno que se esforçou, fez*

uma boa aula, chegou lá e não conseguiu desenvolver por causa dos alunos (Andressa).

Planejava-se, então, no mínimo duas visitas a cada estagiário sendo que as mesmas sempre eram feitas pela coordenadora e uma tutora de pólo formada em matemática para que uma observasse aspectos pedagógicos e outra aspectos de conteúdos matemáticos da aula. Para realizar essas observações as coordenadoras tinham uma ficha com alguns critérios de avaliação que foi enviada pelos professores responsáveis pelo estágio. Posterior a visita supervisionada as coordenadoras procuravam conversar no pólo com os estagiários para lhes apontar tanto aspectos positivos de suas atuações quanto aspectos a serem melhorados. Assim, essa conversa com o estagiário configurava-se em um assessoramento para que o aluno criasse condições de “enxergar outros caminhos, alternativas e posicionamentos” e de desenvolver “seu [próprio] processo de aprendizagem” (AZEVEDO; ABIB, 2008, p. 1).

Outra característica da visita supervisionada feita pelas coordenadoras de pólo é que, quando necessário, elas tinham garantido pela prefeitura municipal o transporte para as escolas, isso devido a parceria entre prefeitura e UFPel para a instalação do pólo. Considero isso como um aspecto positivo visto que, muitas vezes, os supervisores dos cursos presenciais encontram dificuldade em visitar o estagiário no local de estágio (PIMENTA; LIMA, 2004) o que pode ter como um motivo a falta de transporte.

As três coordenadoras relataram que as escolas ou mais especificamente os professores titulares da escola básica não participaram do processo de avaliação dos estagiários, o que não condiz com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. A coordenadora Denise mencionou que ela e as tutoras da matemática tentaram conversar com todos os professores titulares para saber como estava sendo o desenvolvimento do estágio. Porém, isso nem sempre era possível e não se constituía como uma avaliação direta do estagiário. Do meu ponto de vista, esse é um aspecto que deve ser repensado em relação à avaliação do estágio. O professor titular por estar todo o dia na escola e, de certa forma, acompanhar o desenvolvimento do estágio talvez fosse o

profissional que mais condições teria de avaliar o desempenho do estagiário como professor.

Através das visitas supervisionadas tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio as coordenadoras puderam perceber a evolução dos alunos, conforme narrado: *O primeiro estágio foi mais difícil porque eles não tinham experiência. Um ou dois tinham. Mas a maioria foi bem. No segundo estágio eles já estavam bem mais firmes, seguros. [...] A gente gostou porque viu a diferença, viu que eles cresceram (Leonice); Sinceramente, quando eles começaram com o estágio no Ensino Fundamental eu vi algumas dificuldades de inexperiência e eu como professora antiga sentia uma angústia em ver o estagiário inseguro, ficava louca de vontade de ajudar. O segundo estágio eles encararam bem melhor, já estavam mais maduros, já não ficavam tensos, nervosos como da primeira vez (Andressa).*

Percebe-se que essas coordenadoras avaliam positivamente a oportunidade de regência de classe no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Com essas duas experiências elas puderam perceber o crescimento dos estagiários em relação a suas atuações profissional.

A **limitação do estágio** que apareceu nas falas com maior frequência foi o agendamento das idas para as escolas, mencionado por duas coordenadoras de pólo. Essas coordenadoras explicaram que muitos estágios foram desenvolvidos a noite e elas tinham que agendar antecipadamente com a prefeitura dia e horário para as visitas de estágio nas escolas. Assim, para que essas coordenadoras pudessem realizar as visitas elas precisavam considerar o horário fixo dos estágios nas escolas, a disponibilidade de transporte por parte da prefeitura e a disponibilidade de horários em suas agendas. Cabe lembrar que o transporte para o local era garantido e que a limitação que as coordenadoras apontaram foi quanto ao agendamento desse transporte para as escolas.

A coordenadora Leonice sentiu falta de uma formação para a observação de estágio, principalmente referente à questão da avaliação do estagiário, o que é evidente em sua fala: *eu sentia dificuldade [em supervisionar os estágios] porque nós entramos pra sala de aula e não tínhamos experiência de observar estagiário. A gente não teve muito apoio, respaldo, não fez nenhum treinamento para saber como avaliar. Observamos pelas nossas experiências de magistério. A gente pensava que*

viria alguém da UFPel. A fala dessa coordenadora transparece sua preocupação em não prejudicar os alunos na avaliação, já que achou lhe faltar formação, “um treinamento sobre avaliação de estágio”. É instigador esse apontamento da coordenadora de que não tiveram preparo e nem apoio para o acompanhamento dos estágios.

A coordenadora Leonice expôs que sentiu dificuldade de encontrar escolas para todos os estagiários. Isso pode ter ocorrido pelas regras das escolas e pelo fato da cidade do pólo não ter muitas escolas de educação básica. Essa coordenadora também apontou que alguns estagiários não faziam os planos de aula ou tinham problemas para elaborá-los, o que revela, também, a falta de formação para tal e/ou o desinteresse ou desmerecimento por parte dos estagiários para tal item.

Um último obstáculo de estágio marcado pelas coordenadoras foi o fato de que no início das regências de classe alguns alunos não tinham domínio da turma devido à agitação dos alunos e a inexperiência dos estagiários. Como os estagiários estavam aprendendo a ser professores, estavam incorporando atributos e formas de dever-ser professor (ARROYO, 2000), esse obstáculo foi sendo superado com o decorrer das regências de classe segundo a coordenadora Denise.

5.3 OS ESTÁGIOS PELOS ESTAGIÁRIOS

Como já mencionado, os estagiários colaboradores dessa pesquisa estavam cursando a disciplina de Prática de Ensino de Matemática II (no caso do CLMD) ou Estágio II (no caso do CLMP) que se caracterizam pela regência de classe em uma turma do Ensino Médio. Preservando o gênero dos colaboradores, os estagiários do CLMP foram nominados de Carolina, Ana, Vitória, Leandro, Lucas e Paola e os do CLMD de Helena, Vitor, João, Pedro, Laura e Elis.

Os estagiários explicaram a **organização do estágio** da seguinte maneira: *Primeiro a gente tem o Trabalho de Campo, que são observações. Observa uma turma e começa a fazer um projeto para aplicar depois, no próximo semestre, na disciplina de Estágio. Essas observações são para a gente ir vendo que tipo de trabalho pode se desenvolver com aquela turma, se existem possibilidades. [...] Tem*

Trabalho de Campo I e Estágio I depois Trabalho de Campo II e Estágio II. São quatro semestres: 5º, 6º, 7º e 8º (Carolina CLMP); Sempre tinha uma disciplina de Trabalho de Campo onde tu escolhias a escola, fazia os primeiros contatos, conhecia a escola, entrevistava direção, coordenação pedagógica, conhecia os professores, fazia algumas observações. Depois era a disciplina de Prática de Ensino onde a gente tinha que desenvolver o plano de ensino, a gente assumia a turma por um período, bimestre ou trimestre, dependia da escola. O planejamento das aulas era cobrado, tínhamos que desenvolver a aula e depois enviar pra professora (Laura CLMD).

Percebe-se que a organização do estágio nos dois cursos é similar: primeiramente, os estagiários aproximam-se das escolas, planejam seu trabalho e, posteriormente, desenvolvem a regência de classe. Esse processo ocorre nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A duração da regência de classe normalmente, segundo os estagiários, é um bimestre ou trimestre, dependendo da organização da escola. Uma aluna destacou que não seguiu bimestre ou trimestre, mas sim iniciou e terminou um determinado conteúdo.

Como a duração da regência de classe não possui uma carga horária pré-determinada e exigida pelos professores orientadores, questiono-me: quais são as atividades computadas para que cada estagiário em fase de regência de classe do CLMP e do CLMD atinjam as 136 horas da disciplina? Normalmente o estagiário fica um trimestre desenvolvendo a regência de classe. Em cada trimestre uma turma terá em torno de 36 horas de aulas de matemática (3 horas semanais X 12 semanas = 36 horas). O que é computado nas demais horas dessa disciplina que objetiva principalmente a regência de classe? O planejamento, participações em reuniões e elaboração do relatório certamente são considerados, porém, questiono-me sobre a importância ou relevância da regência de classe na formação de professores.

Alguns alunos lembraram que no início das disciplinas de estágio tiveram algumas aulas, leituras e orientações, como demonstram essas falas: *No início do Trabalho de Campo I a gente teve uns dois meses de aulas, depois fomos fazer as observações, elaborar e, posteriormente, apresentar nossas propostas de estágio (Carolina CLMP); No início dos dois estágios tivemos uma webconferência, a professora apresentava a disciplina e falava um pouco de como ela iria se*

desenrolar. Ela apresentava pra nós os modelos do plano de ensino e do plano de aula (Laura CLMD).

Essas aulas iniciais, leituras, encontros e discussões tidos no Trabalho de Campo são uma forma de orientação do estágio, por mais que os alunos não percebam isso. Por outro lado, uma estagiária percebeu que a disciplina de Estágio não teve nenhum encontro com orientações gerais ou um fechamento: *Não tivemos nenhuma aula geral de estágio, nem pra finalizar a disciplina (Vitória CLMP).*

Considero que esse pode ser um ponto falho da organização do estágio. Acredito que uma avaliação de todo o processo tende a qualificar as próximas ações; assinalando os aspectos positivos e negativos é possível replanejar a ação, com vistas a melhoras. O Projeto Pedagógico do CLMP (2009, p. 49) prevê a “apresentação e discussão teórica dos relatos das aulas (preferencialmente de cada uma) no sentido de contextualizar e analisar as situações vivenciadas (expectativa x realidade)”, porém, segundo a estagiária, essa atividade não ocorreu.

Alguns alunos (Ana CLMP, João CLMD e Elis CLMD) consideraram as disciplinas de Instrumentação para o Ensino de Matemática I e II, Psicologia e Teoria e Prática Pedagógica preparatórias para o desenvolvimento das disciplinas referentes ao estágio curricular.

A escolha da escola e turma por parte dos alunos para a realização das atividades do estágio ocorreu por vários motivos. Os principais motivos de escolha das escolas foram: ter vínculo com a escola através do PIBID, ter algum conhecido trabalhando na escola, ter vínculo através de projetos de monitoria, ser a primeira escola encontrada com vaga disponível, ser a escola mais próxima de sua casa, ser a escola que sobrou ou ser a escola para a qual foi sorteado - em alguns casos do CLMD. Alguns dos motivos da escolha das turmas foram: preferência pelo ano, única turma disponível, preferência pelo conteúdo a ser desenvolvido, destinação pela escola, preferência por turmas do noturno, solicitação da melhor ou pior turma para se trabalhar segundo a visão dos professores da escola, escolha pela EJA ou indicação da orientadora.

As turmas do desenvolvimento da regência de classe foram bem variadas. Todos os anos possíveis - tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio - tiveram estagiários do CLMP e do CLMD. Essa variação do público alvo, o processo

de ensino e aprendizagem desenvolvido com alunos de diferentes faixas etárias pode se tornar foco de discussões em sala de aula, pode prover compartilhamento de experiências entre os estagiários guiados pelo professor orientador. Cabe ressaltar que o foco dos estágios dos dois cursos foi a sala de aula, ou seja, os estágios do CLMP e do CLMD voltam-se para o exercício da docência no interior da sala de aula.

Alguns estagiários também levantaram críticas em relação às atividades que são desenvolvidas no âmbito do estágio. A primeira crítica é em relação às observações exigidas nos Trabalhos de Campo, como demonstra o relato: *A gente não abria a boca quando estava lá observando. A gente entrava, ficava observando a aula da professora e não se metia em nada (Carolina CLMP).*

Parece que a aluna sinaliza a observação como uma atividade passiva, indiferente, sem labor e, assim, deixa nas entrelinhas que essa atividade poderia ser repensada para que o estagiário tivesse vez e voz. Ao contrário do que ocorreu no caso dessa estagiária, a observação poderia se configurar em um momento que provocasse reflexões sobre o cotidiano escolar, que oportunizasse aos estagiários aprenderem a profissão docente através de interações e intervenções que os reconhecessem como profissionais em formação naquele espaço (LIMA, 2009).

Para se pensar em uma atividade diferente a essa “mera” observação relatada pela estagiária pode-se levar em consideração algumas sugestões de Pimenta e Lima (2004). Essas autoras elencam alguns “indicativos que podem ajudar a integrar o projeto de estágio em escolas para alunos que ainda não são professores” (*ibid*, p. 118). Esses indicativos abrangem aprendizagens: do contexto, de chegada, do diagnóstico da escola, do projeto político-pedagógico da escola, da dinâmica interativa de saberes, das relações entre sujeitos, da vida e do trabalho dos professores, dos saberes da investigação, da escola em movimento (entradas, saídas), da gestão escolar, da origem e gestão das verbas e dos recursos, da sala de aula, dos níveis, turnos e salas especiais de ensino, da história da escola, das formas de organização do processo de ensino-aprendizagem, das teorias que circulam nas práticas da escola. Considero que essas possibilidades de aprendizagem não só podem como devem ser levadas em consideração quando se

propõe a realização do trabalho de “reconhecimento” das escolas, do trabalho que antecede a regência de classe.

Outra crítica levantada pelos estagiários acerca das observações é que essas nem sempre são feitas na turma na qual se desenvolverá a regência de classe. Esse fato ocorreu com cinco estagiários (Carolina CLMP, Ana CLMP, Vitória CLMP, Paola CLMP, Elis CLMD).

Como já mencionado, o Projeto Pedagógico do CLMP prevê horários idênticos para as disciplinas de Trabalho de Campo I e Estágio de Matemática I bem como para as disciplinas de Trabalho de Campo II e Estágio de Matemática II e destaca ainda que, dentro do possível, os Estágios de Matemática deverão ser executados na mesma escola onde foram desenvolvidos os Trabalhos de Campo. Isso foi planejado justamente para facilitar a execução dessas disciplinas já que os Estágios dependem dos projetos elaborados nos Trabalhos de Campo. Porém, como evidenciado, isso nem sempre é possível. Na seqüência apresento um depoimento de uma estagiária que reafirma esse impasse: *Nem sempre o projeto elaborado no Trabalho de Campo é aproveitado. Às vezes, elaboramos o projeto para uma turma e quando tu vai estagiar não é a mesma turma. Então o que adianta tu fazer o projeto? Ou, às vezes, tu não tem nem a turma certa, aí como tu vai fazer um projeto com uma turma fictícia? Que graça tem? Daí não dá nem vontade de fazer o projeto (Ana CLMP).*

A crítica da estagiária é pertinente e revela que ela, como qualquer outro, não é favorável ao desenvolvimento de um trabalho que não será útil posteriormente. Assim, fica o indicativo de que esta é uma questão a ser repensada no âmbito dos estágios em cursos de formação de professores.

Outra estagiária também fez uma observação em relação ao cumprimento de horas do seu Estágio II: *No Estágio II, devido aos problemas, tiveram poucas aulas. A gente registrava como aula dada, mas na verdade elas não aconteceram (Carolina CLMP).* Por causa da gripe A, das paralisações, do inverno, das chuvas, da falta de alunos, muitas vezes, as aulas eram canceladas, adiadas, mas mesmo assim, a aluna revela que essas eram registradas para o cumprimento de horas, tanto para a escola (200 dias letivos) quanto para a estagiária. Assim, o registro das horas era

feito, mas as atividades previstas para a regência de classe não eram desenvolvidas.

Um diferencial no CLMD é que todos os planos de aula eram revisados, como relatado pelo estagiário: *A gente faz o plano de ensino, depois vai fazendo os planos de aula e envia pra professora da disciplina. Ela olha e dá o ok. A partir daí a gente pode ir elaborando mais exercícios mais coisas pra poder trabalhar na sala de aula (Pedro CLMD).*

Os alunos do CLMD tinham a obrigação de postar no *moodle* todos os seus planos de aula. Já os alunos do CLMP relataram que não precisavam mostrar aos professores orientadores todos os planos de aula, mas que incluíam alguns desses nos seus relatórios finais de estágio. A orientação dos planos de aula por um profissional experiente, como o orientador ou tutor, pode guiar o estagiário nessa atividade de planejamento. Parece pouco indicado pedagogicamente corrigir e avaliar os planos de aula de um estagiário depois que o mesmo já o aplicou e concluiu sua atividade de regência de classe. Esse fator pode desfavorecer os estagiários do CLMP.

Os alunos do CLMD disseram que não tiveram nenhum problema para a realização do estágio da forma presencial, o que pode ser visto nesses fragmentos: *O estágio é a mesma coisa tanto sendo o curso a distância quanto no presencial porque nós tivemos apoio das nossas tutoras, da coordenadora, da professora da disciplina; não existe diferença (Helena CLMD); O nosso curso, apesar de ser denominado a distância, teve provas presenciais, teve aula presencial, o estágio foi presencial (João CLMD).*

Segundo os alunos do CLMD eles possuem as mesmas condições que um aluno de um curso presencial para desenvolver o estágio, pois eles contam com o apoio de profissionais qualificados no pólo como também tiveram aulas presenciais, ou seja, essa primeira edição do CLMD não foi totalmente a distância, via *moodle*.

De forma geral, percebi que os estagiários valorizaram o desenvolvimento do estágio tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio ou, mais especificamente, avaliaram positivamente a oportunidade de realizar a regência de classe nesses dois níveis de ensino, como demonstram os depoimentos: *No Ensino Médio os alunos já estão mais grandinhos, não precisa chamar tanto a atenção [...]*

No Estágio II, já me senti melhor como professor, até talvez por interferência do Estágio I, por ele já ter me preparado (Lucas CLMP); O primeiro estágio é o pior, tu chega num mundo que não é teu. [...] No Ensino Médio geralmente os alunos estão aprofundando conhecimentos. No Ensino Fundamental, na maioria das vezes, todo conteúdo é base [...] No primeiro estágio todos colegas reclamavam e eu tinha uma excelente turma. Eu sabia que poderia encontrar uma turma ótima e uma nem tão boa. Então, a turma do segundo estágio não foi tão excelente (Elis CLMD).

Percebe-se pela fala dos estagiários que a primeira regência de classe lhes preparou, proporcionou experiência docente para a realização da segunda regência. A atuação nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio possibilitou que os alunos atuassem em diferentes turmas, conhecessem alunos com maturidades distintas e reconhecessem que o nível de exigência e aprofundamento de conteúdos é diferente em cada situação. Constatação semelhante foi evidenciada por Pinto (2008, p. 113) ao afirmar que “a ambiência e o nível de ensino nos quais o professor atua interferem na condução da docência, apesar de existir uma rotina comum no desenvolvimento da prática dos professores”.

A **orientação do estágio**, dependendo da perspectiva do estagiário, pode ser desenvolvida por diferentes sujeitos, ou, conforme Bianchi; Alvarenga e Bianchi (2005) pode ocorrer tanto na universidade quanto no local do estágio.

O CLMD tem profissionais que não existem no curso presencial que são os tutores de pólo, coordenadora de pólo e tutores da sede. Como os estagiários do CLMD não têm contato físico ou direto com o professor orientador da universidade eles buscam com mais frequência a orientação das tutoras e coordenadora de pólo por encontrarem com elas pessoalmente.

A maioria dos estagiários não mencionou o professor da educação como orientador do estágio. No CLMD somente um aluno lembrou do orientador vinculado a educação. Nos demais depoimentos, esse profissional ficou ausente. Talvez pelo fato da interação dos estagiários do CLMD com os orientadores ser basicamente via *moodle* o orientador da área da educação não teve seu trabalho reconhecido ou percebido pelos estagiários enquanto que a orientadora da área da matemática teve. No CLMP aqueles que citaram o orientador da educação especificaram o trabalho desenvolvido pelo mesmo. Na fala de outros estagiários do CLMP ficou evidente a

ausência do professor vinculado a educação ou que quem orientava era o professor da matemática, como expresso nos depoimentos: *Teve certa desconsideração no Estágio II porque tem um professor da matemática e um da pedagogia, o professor da matemática se interessou em nos acompanhar, a outra professora se ausentou. Eu não sei o que aconteceu, não nos informaram (Vitória CLMP); No Estágio II a orientação pelo professor da matemática foi melhor. Já a professora da FAE eu vi só uma vez (Carolina CLMP).*

Como a professora Fernanda CLMP, os alunos desse curso também reconhecem uma lacuna nesse processo de orientação e acompanhamento de estágio que deveria envolver o trabalho do professor do Departamento de Matemática e Estatística e do professor do Departamento de Ensino. Segundo o Projeto Pedagógico do CLMP (2009) as disciplinas de estágio devem ser ministradas por esses dois profissionais “de forma compartilhada e cooperativa”, a fim de articular conhecimentos específicos e pedagógicos. Porém, conforme indicação dos estagiários, o trabalho de orientação é fragmentado ou, os professores dividem as atividades referentes ao estágio que cada um deve fazer.

No CLMP também teve destaque na fala dos estagiários a freqüente mudança dos professores responsáveis pelas disciplinas de estágio, conforme expresso no fragmento a seguir: *O Trabalho de Campo I começou com um professor substituto da matemática, na metade da cadeira mudou pra outro professor substituto e quando começou o Estágio entrou um professor concursado (Ana CLMP).*

Como é possível que a orientação seja próxima, com partilha de saberes e aconselhamentos (PIMENTA; LIMA, 2004) se o orientador é ausente ou se o mesmo é substituído freqüentemente? O que representa a ausência e a troca freqüente de orientadores de estágio na formação de professores? Uma das interpretações possíveis para esse acontecimento é o fato apontado por Fernandes e Silveira (2007) de que o estágio vem sendo considerado “um território menor” entre as atividades dos professores universitários.

Nenhum dos estagiários do CLMD apontou os tutores da sede como orientadores do estágio, ou seja, em suas falas eles não se referiram a esse profissional. Trago um exemplo para ilustrar: *No início dos dois estágios tivemos uma webconferência. A professora apresentava a disciplina e falava um pouco de*

como ela iria se desenrolar. [...] A professora sempre estava a disposição, tinha os fóruns de dúvidas. [...] Ela nos orientava também a partir dos nossos planos, quando ela via alguma coisa estranha ela fazia observações (Laura CLMD).

Nesse depoimento, a professora a quem a estagiária faz referência é da área da matemática e, portanto, o professor da educação também está ausente. Como a estagiária é do curso a distância, sabe-se que nesse processo que ela descreveu existe também o trabalho do tutor da sede, porém o mesmo não é lembrado ou a estagiária não conhece as funções desse profissional. Reconheço que o trabalho do tutor da sede é intenso, pois normalmente, ele é o responsável por sanar as dúvidas dos alunos e corrigir todos seus trabalhos, inclusive os planos de aula. Pela fala dos estagiários pode-se interpretar que o trabalho desenvolvido por esses tutores não é um trabalho de orientação para o desenvolvimento do estágio e/ou os estagiários acreditam que todo o processo é desenvolvido somente pelo professor da disciplina, no caso, o professor orientador. A não referência dos tutores da sede pode ter ocorrido também pela possibilidade de os estagiários do CLMD chamarem os tutores da sede de professores.

Como já mencionado, nos dois cursos, nas disciplinas de Trabalho de Campo I e II os alunos tiveram algumas aulas, leituras e orientações - fato não lembrado por todos estagiários, mas demarcado por alguns estagiários: *Tu tens lá algumas aulas iniciais, geralmente a orientação é feita no Trabalho de Campo. [...] Os professores da UFPel orientam na hora de escrever o projeto (Leandro CLMP).*

No momento das regências de classe (Estágio ou Prática de Ensino de Matemática) as orientações ocorreram basicamente a partir das dúvidas dos estagiários, como expresso nos relatos: *A orientação era a partir das dúvidas (Helena CLMD); A orientação ocorria mais pela procura dos alunos, marcávamos por e-mail com o professor um encontro (Carolina CLMP).*

No CLMP, normalmente os alunos contatavam o orientador por e-mail ou na própria universidade e marcavam um encontro individual. Já no CLMD os estagiários esclareciam suas dúvidas principalmente com tutoras ou coordenadoras de pólo no pólo, como demonstram os seguintes depoimentos: *A tutora da pedagogia sempre ajudava, estava no pólo todos os dias. Isso é muito legal porque como tu não tem o professor sempre contigo, as tutoras podem te auxiliar. Era muito mais fácil chegar*

neles do que escrever no fórum e esperar que alguém responder (Laura CLMD); As tutoras e a coordenadora do pólo estavam sempre no pólo. A qualquer hora você poderia tirar as dúvidas (Elis CLMD).

A procura dos estagiários pela orientação das tutoras ou coordenadora de pólo se dava principalmente por ser um esclarecimento imediato. O esclarecimento com os orientadores não era imediato, pois os estagiários precisavam escrever sua dúvida, postar no *moodle* e aguardar o retorno. Assim, parece que as tutoras e coordenadora de pólo eram as orientadoras mais próximas e presentes dos estagiários do CLMD.

É possível perceber também que a orientação dos estagiários do CLMD poderia ser diária caso os mesmos fossem ao pólo e procurassem por orientação, o que não é comum aos estagiários do CLMP.

Além de serem orientados a partir da procura, os estagiários eram orientados também após a visita supervisionada, como confirma as seguintes falas: *O professor orienta se ele vê algum problema no dia em que ele faz a visita (Leandro CLMP); Depois que as tutoras e coordenadora de pólo fazem a visita elas vem e dizem o que a gente fez, onde pecamos, o que está bem (Pedro CLMD).*

Avalio positivamente esse retorno visto que um dos objetivos da orientação do estágio é a qualificação da formação do profissional. Dessa maneira, essa conversa após a observação pode trazer elementos de reflexão para o estagiário e possibilitar-lhe melhoras para sua atuação docente.

Os estagiários tiveram experiências distintas quanto à orientação, ou supervisão, por parte dos professores titulares da escola. Seguem algumas falas que demonstram esse fato: *Nos dois estágios as professoras titulares foram muito importantes. [...] No Estágio II, ao mesmo tempo, que eu estava com o terceiro ano dela, ela estava com os outros. Então, a gente discutia bastante sobre a matéria, sobre os exercícios, sobre provas, sempre juntas (Ana CLMP); No estágio do Ensino Fundamental o professor titular perguntava se eu precisava de alguma coisa, como estava indo, ele gostava que a gente mostrasse os planos porque depois ele saberia da onde continuar. Trocamos bastante informação. [...] No estágio do Ensino Médio eu assisti duas aulas do professor titular da turma e no momento em que eu assumi o professor não tava na escola, não vi mais ele, a não ser no dia da prova de*

recuperação no final (Pedro CLMD); Talvez as professora titulares tivessem confiança no meu trabalho, me deixavam sozinho. Eu era o professor, elas não iam, não iam nem ver, nem perguntar o que acontecia, nem estavam na escola (Leandro CLMP); A turma do Estágio II estava sem professor de matemática (Paola CLMP); Uma professora tirou licença no período em que eu tava fazendo o estágio, fez uma cirurgia (João CLMD).

Alguns depoimentos sugerem que os estagiários serviram para atenuar as deficiências das escolas na medida em que estavam suprindo a falta de recursos humanos. Esse procedimento não condiz com os princípios do estágio para profissionais em formação, pois esse solicita que o estagiário seja supervisionado por um profissional reconhecido de seu futuro campo de atuação (Parecer do CNE/CP nº 28/2001) ou ainda, que o estagiário tenha sua aprendizagem guiada “por profissionais competentes e reconhecidos na sua área. (Resolução do CNE/CES nº 3/2003).

Um fato interessante relatado pelo estagiário João CLMD foi que, além do professor titular, o coordenador da escola também se mostrou interessado e acompanhou o desenvolvimento de suas regências de classe: *O coordenador da escola também me assistiu. Eu tinha que entregar todo material que eu usava, planejava pra ele e pro professor titular. Não é que eles aprovavam, eles queriam guardar. Eles me ajudaram bastante. Em tudo o que eu tive dificuldade eu busquei ajuda com eles. Não fiz nada sozinho, eu discutia com eles e eles me apoiaram.*

Esse fato é interessante, porque demonstra que alguns professores estão interessados e preocupados com a formação de novos profissionais. Por outro lado, o diretor poderia somente estar cumprindo com um de seus deveres visto que o 7º artigo da Instrução Normativa nº 1/2007 da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, em parágrafo único “Incumbe ao Setor Pedagógico da escola e aos professores titulares das turmas acompanhar e supervisionar as atividades desenvolvidas pelo Estagiário”. Já que essa determinação não é cumprida por todas as escolas, ou profissionais, aquele que o faz, merece destaque.

Os instrumentos e profissionais envolvidos na **avaliação do estágio** sob o ponto de vista de cada estagiário podem ser visualizados na tabela a seguir:

Estagiário/Curso	Instrumentos avaliativos	Avaliadores
Carolina CLMP	<i>Projetos de ensino, relatórios de estágios e observações das regências</i>	<i>Orientadores e professor titular no estágio I</i>
Ana CLMP	<i>Relatórios de estágios e observações das regências</i>	<i>Orientadores, professor titular no estágio I</i>
Vitória CLMP	<i>Relatórios de estágios e observações das regências.</i>	<i>Orientadores</i>
Leandro CLMP	<i>Relatórios de estágios e observações das regências</i>	<i>Orientadores</i>
Lucas CLMP	<i>Relatórios de estágios, observações das regências e ficha preenchida pelo professor titular no Estágio I</i>	<i>Orientadores e professor titular no estágio I</i>
Paola CLMP	<i>Observações das regências</i>	<i>Orientadores</i>
Helena CLMD	<i>Relatórios de estágios e observações das regências</i>	<i>Coordenadora de pólo, tutoras de pólo e orientadora</i>
Vitor CLMD	<i>Projetos de ensino, planos de aula, relatórios de estágios e observações das regências</i>	<i>Coordenadora de pólo, tutoras de pólo e orientadora</i>
João CLMD	<i>Projetos de ensino, planos de aula, relatórios de estágios e observações das regências</i>	<i>Coordenadora de pólo, tutoras de pólo e orientadores</i>
Pedro CLMD	<i>Relatório de estágio e observações das regências</i>	<i>Coordenadora de pólo, tutoras de pólo e orientadora</i>
Laura CLMD	<i>Planos de aula, relatórios de estágios e observações das regências</i>	<i>Orientadora</i>
Elis CLMD	<i>Planos de aula, relatórios de estágios e observações das regências</i>	<i>Coordenadora de pólo, tutoras de pólo e orientadora</i>

Tabela 06: Perspectivas dos estagiários quanto a avaliação dos estágios

Ao citarem os instrumentos utilizados para a avaliação do estágio alguns alunos se esqueceram de mencionar os projetos de estágio desenvolvidos nas disciplinas de Trabalho de Campo I e II. Uma explicação pode ser a possibilidade de que quando esses alunos ouviram a indagação sobre como foram avaliados no estágio entenderam que “estágio” significasse regência de classe. Somente alunos do CLMD mencionaram que os planos de aula eram avaliados visto que os mesmos tinham que postá-los no *moodle*. Já no CLMP os planos de aula não eram cobrados semanalmente, os alunos desse curso precisaram incluir apenas alguns planos em seus relatórios de estágio.

Um estagiário fez uma crítica sobre a elaboração e avaliação do projeto de estágio, como destacado: *Senti-me prejudicado pela avaliação do projeto de estágio feito no Trabalho de Campo I. [...] Eu fui o único que escrevi conforme iria fazer, desenvolvi o Estágio conforme o projeto. Não escrevi usando Vigotsky, o que geralmente os professores gostam de ver, e sei que se eles vissem isso escrito no projeto de estágio eu tiraria um notão. [...] Eu não inventei o meu projeto de estágio, eu mostrei como iam ser as aulas e essas aulas não tinham joguinhos porque a*

escola não tinha recursos. [...] Eu fiz exatamente o que escrevi no meu projeto de estágio. Meu projeto teve nota 7,5 e alguns outros tiveram 10, mas ninguém deles aplicou nada do que fez (Leandro CLMP).

Esse aluno se sentiu prejudicado porque não usou teóricos no seu projeto de estágio nem fez uma proposta com materiais lúdicos ou diferentes do tradicional. Devido a isso, o aluno acredita ter atingido uma nota mínima, o que não ocorreu com seus colegas que talvez tenham feito uma proposta de estágio excelente do ponto de vista do professor, mas não a desenvolveram na regência de classe. Não é possível fazer um julgamento de quem teve a “razão” nesse fato, no entanto, cabe questionar: qual o papel da proposta de estágio? É desejável que o estagiário “aplique” o que planejou em sua proposta durante a regência de classe? Ou na proposta de estágio espera-se somente que o estagiário mostre seus saberes teóricos e tudo que aprendeu sobre inovações educacionais?

A maioria dos estagiários do CLMP destacou que somente os professores da UFPel avaliaram seus estágios. Como a responsabilidade das disciplinas referentes ao estágio foram destinadas a diferentes professores, esses estagiários tiveram mais de um orientador da UFPel que avaliaram as diferentes disciplinas referente ao estágio. Devido a isso, pelos alunos se referirem aos orientadores, não foi possível distinguir quais e quantos alunos incluíram também como avaliador o professor vinculado ao Departamento de Ensino. Três alunos do CLMP lembraram que os professores titulares da escola básica preencheram uma ficha avaliando seus desempenhos como estagiários no Estágio I. Porém, provavelmente, essa ficha não teve peso na avaliação final dos estagiários e, por isso, os demais alunos não citaram o professor titular como avaliador.

No CLMD a quantidade de avaliadores do estágio se amplia. Cinco dos seis alunos do CLMD não mencionaram o professor da área da educação como avaliador do estágio, ou seja, os mesmos citaram somente a orientadora da matemática. Nenhum citou os tutores da sede como avaliador do estágio. Somente uma aluna não citou as tutoras e coordenadora de pólo como avaliadores do estágio porque a mesma desenvolveu-o em Pelotas e foi visitada pela orientadora. Nenhum estagiário do CLMD apontou o professor titular como co-avaliador do estágio.

Dois aspectos que se destacam no quesito “avaliadores do estágio” são a não consideração do professor titular como avaliador nos dois cursos e a ausência do tutor da sede no caso do CLMD. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores o estágio “deve ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio⁵⁹” e isso não está acontecendo em nenhum dos cursos.

Um aspecto da avaliação que teve ênfase na fala dos estagiários foi a visita supervisionada que deve ocorrer tanto na regência de classe do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. No CLMP a frequência das visitas por disciplina referente à regência de classe é de zero (nenhuma) a dois: teve o caso de uma estagiária que não foi visitada no Estágio II, a maioria dos alunos foi visitada uma vez e outros duas vezes - a maior parte das visitas foi feita pelo orientador da matemática. No CLMD a frequência de visitas é de um a três: uma estagiária foi visitada uma vez, a maioria dos alunos foi visitada duas vezes e dois estagiários relataram que receberam em uma das regências de classe três visitas - quase que a totalidade das visitas foram feitas pela coordenadora do pólo acompanhada das tutoras do pólo.

Alguns estagiários do CLMP conseguiram fazer uma avaliação crítica acerca da quantidade de visitas que receberam, conforme depoimentos: *Eu fui prejudicada porque ninguém me observou no estágio II (Carolina CLMP); No Estágio II o professor da matemática foi uma vez na escola, eu acho isso pouco. Ele deveria ter ir pelo menos no início e no final pra ver a evolução do aluno (Ana CLMP); Eles te visitam uma ou duas vezes, e se tua aula for ruim? No Estágio II eu fui visitado duas vezes. A primeira visita do Estágio II foi feita pelo professor da matemática. Na segunda, quando a professora da educação foi me visitar, a aula não foi boa: a caneta parou de escrever no quadro branco. [...] Eu apaguei o quadro e fui tentar escrever de novo e não escreveu. [...] E não dava pra ditar, o conteúdo era matrizes. [...] Eu acho que fui prejudicado. [...] E não teve retorno dessa visita, se foi bom, se foi ruim (Leandro CLMP).*

Além de reconhecer que a quantidade de visitas foi insuficiente, precisamos tentar compreender o porquê desse fato: quais as condições de tempo e de

⁵⁹ Artigo 13, § 3º.

locomoção que os orientadores do CLMP têm para realizar as visitas supervisionadas? Qual a quantidade de estagiários que os orientadores tinham para visitar? Em adição a esses condicionantes ocorreram outros fatos que complicaram a realização das visitas supervisionadas para os colaboradores da pesquisa, como a gripe A, o clima frio com muita chuva e os feriados.

O estagiário Leandro CLMP apontou que sentiu falta de um retorno de uma conversa após a visita, pelo fato de ter ocorrido um imprevisto durante a visita supervisionada que ele teve. Esse estagiário preocupou-se com a avaliação que a orientadora fez do seu desempenho, preocupou-se com sua nota. Conforme depoimento dessa orientadora (Fernanda CLMP), ela não avaliou nenhum estagiário com uma nota no momento da observação, pois considera esse como um momento para o orientador conhecer o estagiário exercendo a futura profissão, como um momento muito pontual para se poder gerar uma nota. Porém, o que faltou nessa situação foi o diálogo entre o estagiário e a orientadora. Como os dois não conversaram após a visita, o estagiário acabou pensando que foi prejudicado devido ao inesperado ocorrido durante sua aula.

Outros alunos mencionaram que tiveram retorno da visita e que isso lhes ajudou a melhorar suas atuações como professores, como já demonstrado com depoimentos de estagiários anteriormente. Esses achados são corroborados com o que pensam Rela; Rocha e Carvalho (2007), de que os orientadores devem emitir *feedback* sobre o trabalho desenvolvido pelo estagiário, afim de corrigir e melhorar as práticas pedagógicas dos mesmos.

Por mais que o trabalho desenvolvido na visita supervisionada seja para qualificar a ação docente do professor em formação, os estagiários, na maioria das vezes, sentem uma 'pressão' nessa hora, principalmente por terem a idéia de que estão sendo avaliados. Inclusive alunos que já são docentes, como evidenciado por Pinto (2008), sentem-se pressionados ante a visita supervisionada ou a suas avaliações quanto aos seus desempenhos na regência de classe.

A estagiária Elis CLMD lembrou que a ficha contendo os itens a serem avaliados durante a visita supervisionada estava disponível no *moodle* para que quem tivesse interesse acessasse - fato que não ocorreu no CLMP.

A estagiária Helena CLMD criticou o peso da avaliação da disciplina de Prática de Ensino achando injusto o relatório ter peso maior do que a visita supervisionada – parece se priorizar teoria em detrimento da prática.

Nenhum estagiário mencionou que a escola teve retorno após o desenvolvimento do estágio, com reuniões entre universidade e escola, seminários, trocas de experiências em mesas redondas. Parece que as escolas estão sendo tomadas somente como locais de prática e não de reflexão e compartilhamento de conhecimentos. De outra forma, a reflexão elaborada pelo estagiário em seu relatório de estágio parece ter um fim em si mesmo na medida em que somente o orientador tem acesso a ele e não existe um espaço de socialização da experiência.

A **limitação do estágio** mais citada pelos estagiários foi referente às normas da CRE, como percebido nos relatos: *Fui pedindo em várias escolas [...] foi bem difícil de achar turma [...] devido as novas normas da CRE. [...] a CRE não permite estágio no 3º trimestre, então você tem que concluir antes que esse inicie (Vitória CLMP); Não pode ter estagiário no 3º trimestre. Aí se mistura Trabalho de Campo e Estágio (Lucas CLMP); Fiquei chateado por ter que mudar de escola do Trabalho de Campo I para a Prática de Ensino de Matemática I (Vitor CLMD).*

Alguns alunos estavam se preparando para desenvolver a regência de classe em uma turma ou em dupla e tiveram que se reorganizar devido às normas da CRE. Segundo alguns estagiários a CRE não permite: estágio no 3º ano do Ensino Médio⁶⁰, que o estágio seja desenvolvido em dupla, estagiários na escola a partir do 3º trimestre, dois estágios numa mesma turma durante o mesmo ano, dentre outras. Essas são regras estabelecidas pela CRE para que essa esfera de ensino mantenha-se organizada, pois com a ampliação das horas de estágio proposta pela Resolução do CNE/CP nº 2/2002, as escolas viram-se “vigiadas” “pelos estagiários. Porém, as regras que organizam os estágios nas escolas do Estado são as mesmas que se tornam empecilhos ou dificultam a realização dos estágios pelos estagiários.

As demais limitações do estágio citadas pelos estagiários podem ser visualizadas no gráfico abaixo, de acordo com suas frequências:

⁶⁰ Apesar de alguns estagiários dizerem que a CRE não permite estágio em turmas de 3º ano alguns estagiários desenvolveram a regência nessas turmas.

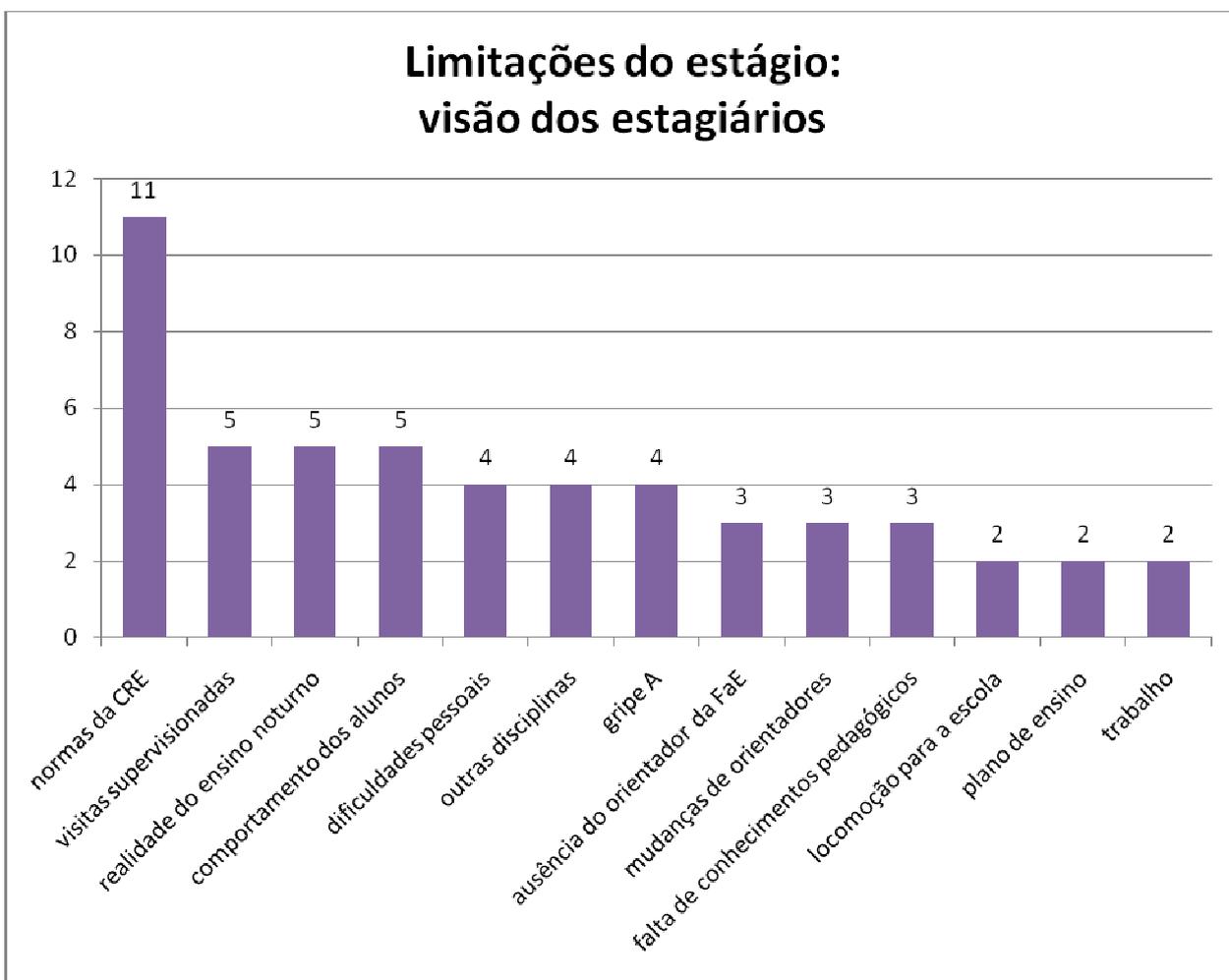


GRÁFICO 01: Limitações do estágio na perspectiva dos estagiários

Uma limitação do estágio citada por cinco alunos foi em relação às visitas supervisionadas, mais especificamente, quanto às dificuldades que os orientadores tinham para irem até as escolas, como foi expresso nos depoimentos a seguir: *Eram muitos alunos para o professor visitar no estágio e tivemos dificuldades em fechar os horários disponíveis do professor com os horários de estágio dos estagiários (Carolina CLMP); No Estágio II o professor da matemática foi uma vez na escola [...] ele estava sem tempo e a professora da educação nunca apareceu (Ana CLMP); No primeiro estágio eu tive apenas uma visita da professora da matemática porque chegou bem no final e eles acabaram se embolando e fazendo só uma (Laura CLMD).*

Todos os alunos do CLMP lamentaram algum aspecto em relação à visita do estágio supervisionado. Já no CLMD esse fato ocorreu somente com a aluna Laura CLMD, que desenvolveu seu estágio na cidade de Pelotas e foi visitada pela

orientadora e não pela coordenadora e tutoras de pólo. Esses alunos, além de reconhecerem as falhas, percebem também que é difícil os orientadores conciliarem seus horários com o horário do desenvolvimento do estágio para ir até as escolas e fazerem as visitas supervisionadas - aspecto destacado por Pimenta e Lima (2004) também como uma dificuldade do estágio.

Interessante que nenhum estagiário apontou a (falta de) orientação do professor titular como uma dificuldade para o desenvolvimento do estágio. Assim, subentende-se que, talvez, o acompanhamento, a supervisão, a orientação e a avaliação dos professores titulares não fazem diferença para a formação dos estagiários segundo suas percepções. Ao contrário disso, compreendo, como Mizukami *et al.* (2002) que os professores podem aprender novas formas de ensinar trabalhando com seus pares dentro ou fora da escola.

Outro aspecto que teve destaque na fala dos alunos foi referente ao ensino noturno. Muitos estagiários ficaram surpresos com o que ocorre e deixa de acontecer na escola nesse período do dia, como percebido nos relatos: *Alunos iam embora da escola, não tinham base nenhuma de matemática, às vezes eu chegava no colégio e ele estava fechado, e não me avisavam nada. Quando tinha só meia dúzia de alunos no colégio não tinha mais aula, os funcionários fechavam o colégio. Um dia uma funcionária me disse no penúltimo período: 'acho bom vocês irem embora porque a gente vai fechar a escola e vocês vão ficar trancados aqui'. A escola ia fechar porque se não a funcionária iria perder o ônibus. Achei isso um absurdo (Vitória CLMP); Os alunos eram infreqüentes, havia mudanças contínuas de horários na escola, os últimos períodos eram reduzidos, descaso da escola com aprendizagem dos alunos ou o ensino de qualidade (Laura CLMD).*

Assim, pergunto-me: para qual escola o CLMP e o CLMD estão preparando seus profissionais? Para a escola que temos ou para a escola que desejamos? Visto que muitos alunos dos dois cursos desenvolvem seus estágios no ensino noturno ou na EJA, terão esses estagiários em seus cursos fundamentação para lecionar com esse público? Pelos depoimentos acima descritos fica perceptível que a universidade - no âmbito de formação de professores - ainda está muito distanciada da escola básica. Dessa forma, concordo com Fernandes e Silveira ao argumentarem que

o estágio tende a se tornar um território de conflitos entre professores e estudantes, tanto pelo choque com a realidade da escola/outro espaço, quanto pelo isolamento e desarticulação entre a Universidade e o professor da escola ou responsável de outro local de estágio. (2007, p. 11)

O comportamento dos alunos foi outro item citado por vários estagiários (Paola CLMP, João CLMD, Pedro CLMD e Elis CLMD) como uma das limitações que enfrentaram durante o desenvolvimento do estágio. Alguns estagiários também expressaram que sua voz baixa (Carolina CLMP e Lucas CLMP) e o nervosismo (Vitor CLMD e Pedro CLMD) foram complicadores iniciais para o desenvolvimento do estágio. Esses aspectos corroboram os achados de Pimenta e Lima (2004) ao registrarem que inicialmente os estagiários ficam em pânico, desorientados, sentem-se impotentes, não tem estabelecido seu modo de organização e espantam-se com indisciplina e violência das escolas.

Quatro estagiários destacaram que o desenvolvimento de outras disciplinas do curso concomitantemente ao desenvolvimento da regência de classe foi uma limitação para conseguirem encontrar turmas com horários de aula de matemática que fechassem com seus horários disponíveis para a regência, como relatado: *no Estágio II tínhamos aula de manhã e podia coincidir com o horário do estágio (Lucas CLMP); Enquanto se fazia o estágio também tínhamos outras atividades de outras disciplinas, então tínhamos provas e era bem puxado (Laura CLMD).*

O desenvolvimento de outras disciplinas juntamente com o estágio fez com que alguns estagiários optassem pelo desenvolvimento do estágio no turno da noite. Os alunos não cursavam durante o semestre somente a disciplina referente ao estágio, portanto, tinham que se dedicar, estudar e fazer atividades de outros componentes curriculares. Segundo o Projeto Pedagógico do CLMP “na medida do possível, as disciplinas que compõem o grupo de Estágios Obrigatórios deverão ser ofertadas em turno diferente do turno em que as outras disciplinas do mesmo semestre são ofertadas” (2009, p. 42). A expressão “na medida do possível” já revela que isso nem sempre é possível e como resultado disso, muitos alunos desenvolvem o estágio no noturno.

Um aspecto que teve ênfase na fala de alguns estagiários (Carolina CLMP, Ana CLMP e Vitória CLMP) foi quanto à ausência da orientadora vinculada ao Departamento de Ensino na orientação e acompanhamento dos estágios do CLMP. Outra dificuldade que se aproxima dessa foi o fato da mudança freqüente dos

professores responsáveis pelo desenvolvimento dos estágios no CLMP, como destacado nos seguintes depoimentos: *Muita mudança de professores no Trabalho de Campo I, mudança do professor da FAE do Trabalho de Campo I para o Estágio I (Carolina CLMP); Faltou organização no Trabalho de Campo I e Estágio I. No II foi mais organizado. [...] Nós ficamos mais de um mês sem professor porque saiu um e até que entrou outro demorou. Eram substitutos e depois passou pra efetivo (Paola CLMP).*

Junto a essas problemáticas, da ausência do professor do Departamento do Ensino e da mudança freqüente de professores posso vincular o apontamento de uns estagiários que demarcaram lacunas tidas no processo de orientação de estágio, conforme relatos: *Faltou orientação dos professores da universidade para procurar escola, elaborar o projeto, o relatório (Carolina CLMP); Achei a orientação do estágio por parte dos professores da UFPel defasada, eles poderiam ser mais presentes (Vitor CLMD).*

Talvez o curto período que o professor ficou responsável por uma das disciplinas de estágio, a inexperiência dos professores substitutos, a sobrecarga de horas-aula dos professores e o desconhecimento da concepção de estágio (SANTOS; BRAND; ZAMPERETTI, 2009) possam ter limitado o trabalho de orientação desenvolvido por esses professores que foram criticados pelos estagiários.

Alguns estagiários reconheceram que lhes faltava conhecimentos pedagógicos para o desenvolvimento da regência de classe, o que se percebe no depoimento: *A falta de base pedagógica foi uma dificuldade. Eu domino o conteúdo de matemática, mas o como ensinar, explicar o raciocínio é diferente. Às vezes é difícil tu explicar teu raciocínio da maneira que o aluno entenda (Ana CLMP).*

Esse depoimento reitera o que Fernandes e Silveira (2007) acreditam ser o papel do estágio: “um território a ser ocupado em uma triangulação interativa [...] entre a formação pedagógica, a formação específica e a inserção no campo profissional sem as hierarquias das estruturas de poder entre a Universidade e a Escola” (p. 9-10). Essa fala também demonstra que os alunos estão sendo bem preparados quanto ao domínio do conteúdo específico, entretanto, quanto ao

domínio do conhecimento pedagógico os cursos de formação de professores em questão apresentam fragilidades.

Quanto às dificuldades enfrentadas para a elaboração do plano de ensino, uma estagiária (Ana CLMP), como já mencionado, posicionou-se criticamente ante o fato de ter que criar um plano de trabalho fictício argumentando que o mais apropriado seria conhecer a turma, a professora, os conteúdos a serem trabalhados para elaborar o plano. Outro estagiário (Leandro CLMP) criticou a forma pela qual os planos de ensino foram avaliados argumentando que para o orientador foi mais importante a fundamentação teórica do que o planejamento das atividades de acordo com que a realidade permitiria.

Dois estagiários (João CLMD e Laura CLMD) mencionaram que seus estágios precisaram ser desenvolvidos em horários e locais que não comprometessem seus trabalhos. Essa condição de trabalhador para Arroyo (2000, p. 127) “afeta as possibilidades de dedicação ao estudo, de tempos livres, de contato com a cultura acadêmica e extra-acadêmica” por parte dos estagiários.

Outras limitações do estágio citadas pelos estagiários do CLMD e do CLMP foram: a gripe A (Carolina CLMP, Paola CLMP, João CLMD e Laura CLMD); as dificuldades para se locomover até a escola campo de estágio (Carolina CLMP e Elis CLMD) e a falta de uma turma para conversar (Laura CLMD).

Segundo a fala dos estagiários foi possível perceber algumas **sensações produzidas pelo estágio** tanto no CLMP quanto no CLMD. Essas sensações dizem respeito à visão dos estagiários sobre o papel do estágio para suas formações como professores, as suas expectativas quanto ao desenvolvimento do estágio, as suas recepções nas escolas campo de estágio, os sentimentos tidos nas primeiras regências de classe e as (novas) percepções acerca do ser professor.

Quanto ao papel do estágio na formação de professores ainda é forte a concepção de que o estágio é o momento de colocar em prática tudo o que se estudou até então, o que pode ser percebido nas seguintes falas: *[o papel do estágio é] propiciar uma experiência docente pra gente porque só a teoria não basta pra tu se formar professor a prática é fundamental. Claro que é uma breve prática, não dá pra ter muita noção (Vitória CLMP); Com o estágio [...] [é possível ter] uma noção do que é ser professor de verdade porque antes a gente ficava só na teoria. Não*

tivemos prática antes do estágio (Paola CLMP); O estágio é a prática do que tu aprendeu nas disciplinas teóricas do curso (João CLMD); Nas outras disciplinas é só conteúdo, bagagem de ensino pra tu poder passar, mas o que importa mesmo é o estágio (Elis CLMD).

Mesmo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Escola Básica tenham sugerido e exigido que a prática como componente curricular perpassasse todo o currículo dos cursos de formação de professores e que o estágio iniciasse a partir da segunda metade do curso, os estagiários, em sua maioria, continuam não percebendo que a dimensão prática dos cursos não se restringe ao estágio curricular. Assim, questiona-se: o que os cursos estão fazendo com as 400 horas referentes às práticas como componente curricular? Por que os alunos não percebem a execução dessas atividades práticas no decorrer dos seus cursos? Qual é a concepção de teoria e de prática desses alunos?

Em 1991 Fazenda argumentava que no estágio “o aluno é retirado da hibernação teórica e convidado a realizar uma leitura da vida, do cotidiano de sala de aula do 1º. grau, enfim, uma leitura da prática” (p. 55). Atualmente, após Diretrizes, pela visão dos estagiários, a realidade do estágio parece ser a mesma, pois os mesmos continuam compreendendo que primeiro eles tem a formação teórica para que depois possam fazer a aplicação dessas teorias.

Os estagiários também reconheceram o estágio como uma oportunidade de reafirmarem suas escolhas profissionais e como uma motivação para constituírem suas identidades profissionais, conforme relatado: *É como um teste pra ver se é isso que a gente gosta mesmo (Carolina CLMP); É hora de a gente ver se é o que a gente realmente quer. No estágio que a gente vai perceber se é realmente aquilo que a gente gosta de fazer, se quer continuar ou parar com tudo (Helena CLMD).*

Essas expressões dos alunos convergem com a idéia de Buriolla (1995, p. 11) ao destacar que o estágio é “o *lócus* apropriado onde o aluno estagiário treina o seu papel profissional” ou que o estágio “é o *lócus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida” (p. 13). Não concordo com a opinião de que o estágio é “o *lócus*” ou que somente no estágio a identidade é gerada, mas compreendo que o estágio contribui significativamente para que o aluno em

formação confirme (ou não) sua opção profissional. Ou, ainda, como Pinto, compreendo que o estágio é “um momento fundamental para o processo de construção identitária dos futuros profissionais” (2008, p.118).

Muitos estagiários destacaram ainda que vêem que o estágio tem o papel de aproximá-los da escola, da sala de aula e da futura profissão, como relatado pelos seguintes estagiários: *Eu acho que é pra nós conhecermos a realidade da escola e de uma turma, da sala de aula (Ana CLMP); [O estágio] é o primeiro contato que a gente tem com uma sala de aula (Paola CLMP); Foi uma experiência impar que me proporcionou o contato com a realidade, uma sala de aula, com da profissão do professor de matemática (Helena CLMD).*

A maioria dos alunos parece entender o objetivo do estágio como sendo a aproximação com a profissão docente, com os profissionais docentes em seu local de trabalho (LIMA, 2009) e com a realidade na qual esse profissional em formação atuará (PIMENTA; GONÇALVES, 1990 *apud* PIMENTA; LIMA, 2004).

Outros estagiários perceberam através do estágio que o professor é um profissional “capaz de questionar e refletir sobre a sua prática” (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008, p. 35) e assim, o professor pode ser um profissional que constantemente aperfeiçoa suas ações, como expresso nos relatos: *O estágio serve pra gente ver o que pode mudar, pode melhorar (Carolina CLMP); O estágio ajuda a aprimorar a docência, a atuação como professor (Paola CLMP).*

Quanto às expectativas do estágio pude definir três abordagens na fala dos estagiários: aqueles que esperavam que o estágio seria bom e foi bom; aqueles que esperavam que o estágio seria ruim e foi bom e aqueles que esperavam que o estágio seria bom e foi “problemático”. Os depoimentos na seqüência transparecem essas abordagens: *Minhas expectativas eram boas e foram todas correspondidas visto minha experiência em sala de aula pelo curso de magistério (Helena CLMD); Eu achei que não conseguiria falar em sala de aula devido a timidez, mas eu vi que consigo e gostei de lecionar. [...] No começo fiquei um pouco com medo, as meninas tinham jeito de ser mais jeitosinhas, arrumadinhas, patricinhas, ai fiquei com medo de elas não me receberem bem. Mas nos primeiros dias que eu fui fazer as observações já trocaram sorrisos comigo, me aceitaram numa boa e foram participativas (Carolina CLMP); Eu esperava que fosse bom, mas não foi nada bom*

no Estágio I porque eram crianças muito rebeldes, agitadas. O primeiro estágio foi traumatizante (Vitória CLMP).

A maioria dos estagiários esperava que não fosse encontrar grandes dificuldades no desenvolvimento do estágio, porém os mesmos foram surpreendidos com a realidade de lecionar na escola básica. Outros alunos destacaram ainda que pretendiam inovar em suas aulas, no entanto, não tiveram a colaboração da turma. O que normalmente acontece nas salas de aula da educação básica é tido como tradicional para os alunos e os mesmos sentem-se confortáveis nesses modelos conhecidos, nos rituais sempre repetidos (MORAN, 2007). Então, a mudança, a inovação exige que tanto professores quanto alunos se desacomodem, o que não foi possível segundo o relato desses estagiários.

Todos os estagiários relataram que foram bem recebidos nas escolas para o desenvolvimento de seus estágios curriculares, como expresso nos exemplos a seguir: *Eu fui muito bem recebida nas duas escolas. Eles me deixaram atuar como se eu fosse uma professora mesmo [...] Não teve diferença comigo e outros professores que eram efetivos, nas duas escolas (Paola CLMP); Não tive problema por ser um curso a distância porque as pessoas lá da escola me conhecem, é uma cidade pequena, os meus filhos estudaram lá, conhecem o meu trabalho com aulas particulares. [...] Tive todo o apoio da direção, dos funcionários, sempre no que precisei. Não tive nenhum problema, nem com os alunos (Helena CLMD).*

Segundo a fala dos estagiários, os do CLMD foram tão bem recebidos quanto os do CLMP nas escolas para a realização dos estágios. Para alguns estagiários a boa recepção nas escolas também esteve relacionada ao desejo do professor titular em receber um estagiário na sua turma, como revela esse aluno: *Fui bem recebida, a professora também queria um estagiário e isso colaborou um pouco (Vitória CLMP).*

Nenhum estagiário mencionou que foi recebido na escola com professores insatisfeitos, desgastados ou desmotivadores, fato que pode ser comum segundo Pimenta e Lima (2004).

As sensações produzidas pelas primeiras regências de classe foram próximas para os estagiários. Primeiramente, os mesmos sentiram insegurança, medo, nervosismo, ansiedade, mas posteriormente foram superando esses sentimentos e

ficando mais a vontade para as regências de classe, como revelam as seguintes falas: *No Estágio I eu cheguei nervosa, eram muitos alunos. Fiquei nervosa nos primeiros dois dias, depois passou (Vitória CLMP); No primeiro dia do Ensino Fundamental eu estava bastante nervoso, eu tremia. Lembro que fiz uma apresentação, estava segurando uma folha e a folha não parava quieta, tremia um monte. Mas isso foi coisa do primeiro dia, até conhecer a turma. No segundo dia já entrei mais calmo e depois foram dias normais. No Estágio II fiquei nervoso novamente, uma turma grande, adolescentes, era diferente (Pedro CLMD); No primeiro estágio foi engraçado, era EJA, eu entrei na turma e era bem nova e muitos alunos eram mais velhos do que eu, então tive um pouco de insegurança. Três, quatro dias eu fiquei meio insegura, pensando será que eles estão gostando? E no dia da visita da professora, como vai ser? Mas depois conheci mais os alunos e melhorou (Laura CLMD).*

Essa situação de timidez, do tremor, do frio na barriga são sensações ou situações do cotidiano da sala de aula que não se aprende a lidar no curso de formação inicial. As situações de ensino comportam aspectos que se situam além dos problemas instrumentais (MIZUKAMI *et al.*, 2002) e, portanto, as práticas de ensino e o estágio curricular são propícios para proporcionar os alunos aprendizagens dessa natureza.

Alguns alunos também destacaram que no início da regência de classe estavam bem empolgados com o trabalho que pretendiam desenvolver. Porém, com o decorrer das aulas, com a desmotivação e falta de participação dos alunos os estagiários também se desmotivaram. Essa sensação pode ser percebida nos seguintes relatos: *No início do Estágio II fiquei empolgada, cheguei lá falando e falando e achei que tinha feito uma grande coisa. Mas quando [os alunos] começaram a gazejar aula fiquei louca de raiva, com vontade de chegar lá e xingar, mas não podia. No final eu não queria mais nem saber, não queria mais dar aula (Vitória CLMP); No início me senti bem, os alunos estavam motivados porque eu era um professor novo. Depois eles desmotivaram, se desinteressaram. Decepcionei-me com isso, não era o que eu imaginava. [...] Tu prepara uma aula como se fosse um presente pra alguém e essa pessoa joga fora teu presente (João CLMD).*

Ante essa desmotivação dos estagiários reforça-se a necessidade da orientação tanto do orientador da universidade quanto do professor titular da escola. Esses profissionais têm, dentre outras, a função de auxiliar os alunos a enfrentar situações problemas e conscientizá-los de que como profissionais também terão desafios a enfrentar (AZEVEDO; ABIB, 2008).

Sobre as percepções do ser professor tidas antes e após a regência de classe foi surpreendente a quantidade de estagiários que se decepcionou com a realidade da profissão docente e estão repensando seus desejos de atuarem na educação básica, como expresso nessas falas: *Não me vejo mais como professora de Ensino Médio e Fundamental não sei se vou gostar de ser pelas experiências que tive do estágio, pelo que acontece nas escolas. Por isso mesmo que vou fazer mestrado. [...] Porque tu vê a realidade das escolas, o que acontece lá, vê como os alunos são e isso te decepciona muito. [...] Me decepcionei com o sistema (Ana CLMP); A gente vai pro estágio com todo gás, com uma vontade de fazer tanta coisa e chega na escola e é tudo diferente. Você conversa com os professores e todos dizem estar cansados, reclamam muito. Então você se decepciona. Os alunos não vêm pra escola e os professores acham normal. [...] Se eu for trabalhar com licenciatura vou trabalhar com turmas diurnas porque com o ensino noturno eu me decepcionei bastante (Laura CLMD).*

Por outro lado, o desenvolvimento do estágio para um estagiário trouxe-lhe o desejo de atuar como professor de escola básica: *Posso dizer que até o momento de eu entrar em sala de aula eu não sabia se algum dia eu assumiria uma turma e seria realmente um professor, ou teria somente um curso de licenciatura e não assumiria essa profissão. Depois que comecei os estágios eu vi que realmente dá pra continuar. Eu gostei muito de fazer o estágio, tanto do Ensino Fundamental quanto o do Ensino Médio, gostei de dar aula, das turmas (Pedro CLMD).*

Pelo depoimento percebe-se que o desenvolvimento do estágio na escola básica fez com que o estagiário percebesse a complexidade que envolve a profissão docente e também se identificasse e reafirmasse sua escolha profissional.

CONCLUSÕES: CONVERGÊNCIAS, DIVERGÊNCIAS E OUTRAS REFLEXÕES ENTRE OS ESTÁGIOS DO CLMD E CLMP

Neste trabalho buscou-se investigar como se desenvolvem os estágios nos cursos de licenciatura em matemática a distância e presencial da UFPel, como ocorre a orientação dos estágios e quais as convergências e divergências entre os estágios dos dois cursos a partir da perspectiva de professores orientadores, coordenadoras de pólo e alunos estagiários.

Vale ressaltar que os dados foram coletados no segundo semestre de 2009, através de colaboradores que se vinculavam com a disciplina de Estágio de Matemática II no CLMP e Prática de Ensino de Matemática II no CLMD. Destaca-se ainda que os colaboradores do CLMD faziam parte da primeira edição do CLMD - do Pro-Lic I – a qual adotou características singulares e/ou distintas das edições posteriores desse Curso (como, por exemplo, aulas presenciais nos pólos no início do Curso).

Para facilitar a compreensão do estudo foi realizada uma categorização durante o desenvolvimento do texto que servirá de base para apontar as principais reflexões finais. Assim, a partir das contribuições dos três grupos de colaboradores serão apresentadas sistematizações acerca da **organização do estágio, orientação do estágio, avaliação do estágio, limitações do estágio e sensações produzidas pelo estágio** (essa última categoria é específica para análise das falas dos estagiários). Destaco que essa categorização demonstra minha forma particular de interpretação dos dados e está de acordo com minhas teorias, crenças e valores.

A **organização do estágio** nos dois cursos é bastante similar, quase idêntica. Nesses cursos a carga horária do estágio corresponde a 442 horas sendo que essas são distribuídas em 4 componentes curriculares com a mesma carga horária e objetivos para os dois cursos. Em ambos os cursos, o estágio inicia a partir da segunda metade do curso e é desenvolvido em escola de Educação Básica, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Percebe-se que essas semelhanças apresentadas estão de acordo com as orientações das Resoluções CNE/CP nº 1 e 2/2002.

Segundo relato dos colaboradores da pesquisa do CLMD, os estagiários não tiveram dificuldades para desenvolver seus estágios ou para encontrar escolas que aceitassem alunos de cursos a distância. Também não foram identificados aspectos particulares na realização do estágio em cada pólo, ou seja, o desenvolvimento do estágio nos três pólos estudados foi igual.

A maioria dos colaboradores da pesquisa destacou como positiva a experiência de desenvolver o estágio tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, conforme demonstram os relatos de um representante de cada grupo de colaborador: *No segundo estágio eles já estavam bem mais firmes, seguros (Leonice); É importante fazer os dois estágios, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, para comparar, ver com que público tu vai te adaptar melhor enquanto professor (Kátia CLMD); No Estágio II, já me senti melhor como professor, até talvez por interferência do Estágio I, por ele já ter me preparado (Lucas CLMP).*

Segundo os colaboradores, realizar primeiro o estágio no Ensino Fundamental preparou melhor os estagiários para as atividades no nível médio, além de possibilitar conhecimento do público alvo de cada nível de ensino.

Nos dois cursos existe a orientação de os alunos desenvolverem a regência de classe durante o período de um bimestre ou um trimestre, dependendo do calendário da escola. Esse aspecto é positivo visto que, assim, o estagiário tem a possibilidade de iniciar e concluir determinadas tarefas e conteúdos com a turma com a qual desenvolve a regência de classe. Fazendo isso ele pode ter uma breve referência da complexidade que envolve o trabalho docente (LEITE; GHEDIN; ALMEIDA, 2008). Alguns entraves, entretanto, impediram que essa orientação fosse cumprida em sua totalidade.

Uma crítica perceptível através da fala dos colaboradores dos dois cursos foi que muitas vezes as observações e o projeto de ensino desenvolvidos no Trabalho de Campo não possuem um seguimento, tendo em vista vários fatores, com destaque para a necessidade de troca de escolas. Muitos estagiários desenvolveram a regência de classe em uma escola diferente da qual realizaram as observações, em uma distinta turma para a qual tinham desenvolvido o projeto de ensino. Esse fato ocorreu devido a limitações das escolas, incompatibilidade de horários, dentre outros. Porém, destaco que esse seria um ponto a ser revisto para um possível

desenvolvimento do estágio de forma mais proveitosa, pois, conforme apontam as críticas, a maneira como esses fatos vêm sendo conduzidos não colabora para que os alunos atinjam os principais objetivos do estágio.

Uma diferença percebida quanto à organização dos estágios nos dois cursos diz respeito ao nome do componente curricular que objetiva a regência da classe: enquanto que no curso no presencial é chamado de Estágio (I e II), no curso a distância é chamado de Prática de Ensino (I e II), porém, as duas disciplinas possuem o mesmo propósito, a mesma organização, inclusive com a mesma carga horária.

Um diferencial do CLMD em relação ao CLMP é que os estagiários desse curso desenvolvem o estágio inclusive na zona rural e na periferia, o que não é comum nos cursos presenciais. Esse fator é observado também nos estudos de Santos; Brand e Zamperetti (2009).

De forma geral, percebe-se que nos dois cursos predomina um modelo tradicional de estágio: observação, planejamento e regência de classe. Nenhum dos cursos adota uma proposta inovadora para o desenvolvimento do estágio. Percebe-se também que nos dois cursos o estágio é focado prioritariamente na docência em sala de aula, não abordando aspectos da gestão escolar ou atuação em ambientes não escolares. Parte dessas percepções condiz com os estudos de Azevedo e Abib (2008).

A **orientação do estágio**, mesmo que a maioria dos estagiários não perceba, inicia com o Trabalho de Campo I. Nesse âmbito são feitas leituras e encaminhamentos para que os estagiários iniciem as atividades de estágio nas escolas.

Nos dois cursos, os três grupos de colaboradores enfatizaram que a orientação do estágio ocorre principalmente pela procura dos estagiários sendo que os possíveis orientadores (professores, tutores de sede, coordenadora de sede) ficam a disposição.

Nas falas dos colaboradores dos dois cursos o acompanhamento do estágio pareceu estar mais vinculado ao orientador do curso de matemática. O orientador vinculado ao Departamento de Ensino da FaE esteve ausente na maioria das falas dos colaboradores. A proposta de trabalho cooperativo destacada no PP da

Matemática pode não estar sendo totalmente efetivada. Visto isto, quais poderiam ser as possíveis alternativas para se superar esse problema?

A orientação que o estagiário recebe após a visita supervisionada foi apontada como significativa pelo fato de ser um retorno aos estagiários, como também, poder possibilitar melhoras no trabalho pedagógico desenvolvido pelos alunos.

Foi indicado ainda que o professor titular de escola básica pouco acompanha o trabalho desenvolvido pelo estagiário. Normalmente o professor titular se afasta, fica ausente da sala de aula quando recebe um estagiário. Ante esse aspecto pode-se entender que tanto o professor titular quanto o professor da universidade não consideram o professor da escola básica como um orientador de estágio. Esta tendência diverge do Parecer do CNE/CP nº 28/2001 que orienta que o professor da escola básica seja um supervisor do estagiário. É preciso, então, que o professor titular conscientize-se que pode tanto orientar quanto aprender com o estagiário e que a universidade pense e desenvolva estratégias para reconhecer o papel do professor titular para com a formação dos professores. E será que o acompanhamento e a orientação, por parte do professor titular ao estagiário, imprimem ganhos à formação inicial desse professor? De outra forma, quais são os motivos que levam o professor titular a se afastar da sala de aula quando recebem um estagiário?

Uma das divergências quanto à orientação do estágio nos dois cursos é o fato de a mesma ser desenvolvida presencialmente entre orientador e estagiário no CLMP e via tecnologias entre orientador e estagiário no CLMD. Dessa forma, os alunos do CLMD preferem buscar orientações junto aos tutores e coordenadora de pólo visto que esses se encontram diariamente no pólo educacional. Os tutores e coordenadora de pólo tiram dúvidas dos estagiários, orientam-nos na elaboração dos planos de aula e conversam após a visita supervisionada. Assim, os estagiários do CLMD possuem um acompanhamento mais próximo ou tem maiores oportunidades de orientações em relação aos alunos do CLMP, visto que esses últimos só têm orientação se agendarem um dia com o orientador. Seria interessante verificar se as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estagiários do curso a

distância divergem significativamente das práticas desenvolvidas pelos estagiários do curso presencial. Essa pode ser uma proposta para outro estudo.

O tutor da sede não foi destacado como um possível orientador das atividades de estágio pelos colaboradores do CLMD. Conhecendo as funções desempenhadas pelo tutor da sede como, por exemplo, a função de revisar os planos de aula postados pelos alunos, percebe-se que o mesmo também é um orientador das atividades desenvolvidas pelo estagiário, porém, nos discursos, esse profissional ficou ausente.

Outra questão a se realçar é que os professores orientadores do CLMD trabalharam os quatro componentes referentes ao estágio com essa primeira turma. Os tutores de pólo e a coordenadora de pólo - os quais realizaram as visitas supervisionadas – também foram os mesmos no CLMD durante as 4 disciplinas do ECS. Já os professores orientadores de estágio do CLMP não foram os mesmos em todas as disciplinas, além de que, durante uma mesma disciplina também ocorreu a troca de professores. Esse fato fez com que os estagiários do CLMD possivelmente sentissem um maior acompanhamento de suas atividades bem como confiassem no trabalho desenvolvido por esses profissionais responsáveis pela orientação de estágio.

Quanto à orientação de estágio no CLMP e CLMD é possível realçar que, de uma forma ou outra, os professores orientadores de estágio, professores titulares da escola básica, coordenadora de pólo, tutores de pólo e da sede todos desenvolvem a função de orientar ou supervisionar, mesmo que os estagiários não os reconheçam como tal.

Essas análises feitas quanto à orientação dos estágios no CLMD e no CLMP me permitem concordar com Azevedo e Abib (2006, p. 7) ao expressarem que “a forma em se realizar esta orientação e este tutoramento, podem melhor preparar os futuros professores para a docência”. Nesse sentido aponto a possibilidade de serem realizadas outras pesquisas que demonstrem essa suposição com maior precisão.

Os instrumentos utilizados para a **avaliação do estágio** nos dois cursos foram os mesmos: projeto de ensino, visitas supervisionadas e relatório. Portanto, os

instrumentos usados para a avaliação são os tidos como tradicionais, ou seja, nem o CLMP nem o CLMD inovaram quanto ao método de avaliação dos estágios.

Nos dois cursos a entrega do relatório referente a regência de classe significou o fim do estágio. Ante essa limitação colaboro com Rela; Rocha; Carvalho ao ponderarem que

Os cursos de formação de professores não podem mais propor espaços isolados para a experiência prática, que faz com que, por exemplo, o estágio se configure como algo com finalidade em si mesmo e se realize de modo desarticulado com o restante do curso. Neste sentido, cabe aos professores planejar a organização curricular de forma a possibilitar a articulação entre o saber e o saber fazer. Neste sentido, propor oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, com vistas a promover e ao mesmo tempo exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitará a vivência e o desvelamento de diferentes competências. (2007, p. 35)

Acredito que o desenvolvimento de atividades de reflexão e sistematização após a regência de classe proporcionaria aos estagiários, outra formação, outro modo de perceber a prática docente e a profissão do professor, visto que essas atividades seriam orientadas por professores reconhecidos e experientes.

O professor titular da escola básica não avaliou o estagiário em nenhum dos cursos, o que contraria a orientação da Resolução do CNE/CP nº 1 de 2002 ao destacar que o estágio deve “ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio”.

Além disso, nenhum dos cursos deu retorno do estágio às escolas campo tomando-as apenas como um espaço para o desenvolvimento de uma atividade obrigatória para a formação de professores. Ante esse fato ajuízo como Fazenda que embora “existam vários bloqueios ao nosso trabalho, desde o de ordem política, até as questões burocrático-administrativas, penso que é dever da Universidade discutir com a rede de ensino algumas experiências desenvolvidas em seu âmbito” (1991, p. 61).

Um aspecto que se destacou no CLMD foi o fato de que todos os planos de aula dos estagiários eram revisados antes de serem aplicados, fato que não ocorre no CLMP. A revisão dos planos pode adquirir um caráter significativo para a formação desses professores e pode contribuir para o aperfeiçoamento das práticas docentes dos estagiários. Os tutores da sede eram responsáveis por este trabalho, apesar de não terem sido mencionados pelos colaboradores.

Uma das divergências quanto à avaliação dos estágios nos dois cursos é que no CLMD esse processo envolve mais sujeitos. Enquanto que no CLMP, normalmente, só um orientador avalia, a avaliação no CLMD é feita pelo professor orientador, pelos tutores de sede (ainda que os mesmos não fossem lembrados), pelos tutores de pólo e pela coordenadora de pólo. Dessa forma, pode-se dizer que a avaliação do estágio no CLMD é feita de forma cooperativa envolvendo mais de um profissional. A visita supervisionada do estágio no CLMD é feita por no mínimo dois profissionais - a coordenadora de pólo com formação em pedagogia e o tutor de pólo com a formação em matemática - que tem como tarefa avaliar os estagiários tanto em reação a aspectos pedagógicos quanto ao domínio do conteúdo de matemática - o que parece estar sendo cumprido. E terá esse tipo de avaliação algum destaque em relação à avaliação feita por somente um profissional formado em matemática?

No CLMP normalmente os professores orientadores têm dificuldades para realizar as visitas e, portanto, estas variam em quantidades de zero a dois. No CLMD as visitas, feitas pela coordenadora de pólo e tutora de pólo, têm frequência de 1 a 3. Os alunos do CLMP e os próprios professores reconhecem que a quantidade de visitas é limitada ou insuficiente.

No CLMD as visitas supervisionadas possuem um peso, uma nota enquanto que no CLMP, segundo os orientadores, a visita serve como um apoio para a avaliação do aluno, não possuindo especificamente um peso. Provavelmente o CLMD atribui um peso a regência de classe por serem outros profissionais que avaliam os trabalhos escritos. Por outro lado é possível nos questionarmos sobre a não atribuição de um peso a regência de classe no CLMP: estaria a “teoria” tentando sobrepor-se à “prática”? Ou os orientadores não estão tendo condições de realizar da maneira como gostariam as visitas?

As **limitações do estágio** foram similares no CLMP e no CLMD. Dentre as principais limitações destacam-se as normas da CRE, as regras estabelecidas pelas próprias escolas, a divergência entre os calendários das escolas e da universidade, a gripe A, a dificuldade dos alunos em elaborar planos de ensino, a dificuldade de locomoção para as escolas por parte dos estagiários e dos professores responsáveis pelas visitas, o pouco contato do professor orientador vinculado ao

Departamento do Ensino com os estagiários, o comportamento dos alunos da escola básica, as especificidades do ensino noturno e o cursar outras disciplinas juntamente com as disciplinas referentes ao estágio.

As limitações específicas ao CLMP foram as freqüentes trocas de professores orientadores de estágio, a dificuldade do professor orientador fazer a visita supervisionada e a falta de um acompanhamento/orientação mais próximo do estagiário. Essas limitações, principalmente segundo os estagiários, restringiram suas possibilidades de desenvolver um trabalho de estágio com maior qualidade.

As limitações particulares ao CLMD que foram destacadas especialmente pelas coordenadoras de pólo foram a falta de escolas no município para o desenvolvimento dos estágios e a falta de formação das tutoras de pólo e da coordenadora de pólo para atuarem no estágio.

Ante essas inúmeras limitações, muitas vezes comuns a realização do estágio em qualquer contexto, aponto a possibilidade de se realizarem pesquisas que verifique a interferência dessas limitações para com o desempenho do estagiário bem como para sua formação. Além disso, seria interessante um mapeamento das dificuldades enfrentadas no estágio vinculado as alternativas adotadas para se superar as mesmas por diferentes cursos de formação de professores.

As **sensações produzidas pelo estágio** aos estagiários são idênticas nos cursos; não foi identificado nenhum aspecto que tivesse ênfase ou exclusividade em um dos cursos. Teve proeminência entre os estagiários que o estágio é o momento de colocar em prática tudo o que se aprendeu até então, como expresso no seguinte depoimento: *O estágio é hora de a gente conciliar teoria que a gente vê em sala de aula com a prática. É hora de a gente colocar teoria na prática (Helena CLMD).*

A maioria dos estagiários não consegue perceber a dimensão prática de seus cursos. Para os mesmos a prática é a regência de classe. Percebe-se, assim, que possivelmente existe uma carência no entendimento do que é teoria e do que é prática para esses colaboradores. De outra forma, indica-se a necessidade da recuperação da concepção de indissociabilidade entre teoria e prática na formação de professores (PIMENTA; LIMA, 2004) e da idéia de que o estágio não é o momento de aplicação de teorias ou ainda que as escolas/turmas não são laboratórios de aplicação (MARCELO GARCIA, 1999).

Por outro lado muitos estagiários mencionaram que o estágio possibilitou-lhes reafirmar a escolha profissional, aproximarem-se da escola, da sala de aula e da profissão docente - o que, segundo Lima (2009), é o desejado para o estágio.

Quando os estagiários iniciaram a regência de classe relataram que sentiram insegurança e nervosismo, o que foi desaparecendo no decorrer das aulas. De outra forma, com o andamento das atividades de estágio muitos estagiários se decepcionaram, ou ficaram surpresos com o que ocorre ou deixa de ocorrer no dia-a-dia da escola básica. O comportamento difícil dos alunos e a “matação” de aula no ensino noturno foram os aspectos que mais desmotivaram os estagiários. Dessa forma, mais uma vez, é possível compreendermos o estágio como um território de conflitos pelo mesmo evidenciar nos alunos o choque com a realidade da escola e demonstrar o distanciamento que se tem entre universidade e escola básica (FERNANDES; SILVEIRA, 2007).

De forma geral, perceberam-se mais convergências do que divergências no desenvolvimento do estágio curricular supervisionado no CLMP e no CLMD. Por mais que um curso seja ofertado na modalidade presencial e outro na modalidade a distância, ambos adotam a mesma organização para o estágio no desenho curricular. E, será que a adoção do mesmo modelo de desenvolvimento de estágio para os dois cursos é o ideal? Não deveriam existir modelos de estágio próprios à cursos presenciais e à distância? Se a dinâmica de funcionamento de um curso a distância é diferente da de um curso presencial (o CLMD é desenvolvido basicamente via *moodle*, webconferência, vídeo aulas e material impresso e o CLMP tem como base as aulas presenciais e materiais didáticos) porque os estágios dessas duas modalidades de formação são similares?

As divergências do desenvolvimento do estágio nos dois cursos ocorrem principalmente pelo fato de o CLMD contar com alguns profissionais (coordenadora de pólo e tutores de pólo) e com um investimento financeiro do ProLic que não existem no curso presencial. Dessa forma, foi possível perceber que, quanto à orientação do estágio os alunos do CLMD sentem-se mais assessorados do que os do CLMP por terem o contato diário com os tutores de pólo e com a coordenadora de pólo, o que não acontece na relação dos estagiários do CLMP com seus professores orientadores.

Assim, a partir das percepções dos colaboradores dessa pesquisa, aponta-se a necessidade de se repensar o modelo de orientação ou acompanhamento de estágio adotado principalmente no CLMP. Talvez seja necessário um maior número de profissionais trabalhando com a orientação de estágio ou um projeto que aproxime mais universidade e escola e considere o professor titular da escola básica como um orientador essencial para a formação inicial desses professores.

Quanto ao desenvolvimento do estágio no CLMD ficam algumas indagações: o estágio ocorre de forma presencial somente pela exigência do Decreto nº 5.622/2005? E, para além do Decreto, por que o estágio no CLMD não ocorre a distância? Ou ainda, qual é a concepção de estágio que perpassa o projeto de formação de professores do CLMD? Será o estágio no CLMD “o momento” para se mostrar que o curso forma professores que “sabem fazer”? Ele está sendo assumido como “o momento decisivo” para a formação desses professores?

Poderia esperar-se que o CLMD apresentasse um modelo de estágio diferente do modelo que temos como tradicional: observação, planejamento e regência de classe - modelo que é executado tanto no CLMP quanto no CLMD. Parece que o CLMD (como também o CLMP) não pensou em alternativas ou em uma maneira própria para o desenvolvimento do estágio. Um novo modelo de estágio adotado pelo CLMD poderia ser um provocador de mudanças para o estágio em cursos de formação de professores presenciais no momento em que propusesse novas metodologias ou novas formas de desenvolvimento.

A realização desse estudo fez-me perceber a necessidade do desenvolvimento de pesquisas abordando esse tema, inclusive com proposições que contribuam para superar uma visão ainda conservadora sobre o papel dos estágios obrigatórios em cursos de formação de professores.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. O aprendizado do ofício. In: _____ **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 124-134.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. Os estágios supervisionados e os estilos de orientação. In: **Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** - ENDIPE. Recife - PE: Editora da UFPE, 2006. p.1-12.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de; ABIB, Maria Lúcia Vital dos Santos. O papel do professor formador frente os cenários educacionais no seu trabalho de orientação de estágios. In: **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** - ENDIPE. Porto Alegre - RS: Edipucrs, 2008. p. 1-15.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições 70. 2004.

BECK, Carmem Lúcia Colomé; GONZALES, Rosa Maria Bracini; LEOPARDI, Maria Tereza. Detalhamento da metodologia. In: LEOPARDI, Maria Tereza. **Metodologia da pesquisa na saúde**. 2ª ed. rev. e atual. Florianópolis, UFSC/Pós-Graduação em Enfermagem, 2002. p. 163-182.

BIANCHI, Anna Cecilia de Moraes; ALVARENGA, Marina; BIANCHI, Roberto. **Orientação para estágio em licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

BRAGA, Lucimar Araújo. Ensino a distância na formação de professores. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Educação** - Educação e Tecnologias: sujeitos (des)conectados?. São Leopoldo : Casa Leiria, 2009. p. 1-10.

BRASIL. CNE. CP. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002: **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2010.

_____. CNE. CP. Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002: **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 6.494/77, de 07 de dezembro de 1977: **Dispõe sobre os estágios de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino profissionalizante do 2º Grau e Supletivo e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.cefetba.br/downloads/estágio_lei_649477.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CES nº 3, de 18 de fevereiro de 2003: **Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008: **Dispõe sobre o estágio de estudantes.** Disponível em: <<http://www.normaslegais.com.br/legislacao/lei11788.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

_____. MEC. SETEC. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005: **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_dec5622.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 1.302/2001: **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 28/2001: **Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 28/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em: <<http://www.ensinopublico.pro.br/Documentos%5CFederal%5C02042008053727.doc>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 357/2004: **Credenciamento da Universidade Federal de Pelotas para a oferta de curso de graduação a distância, a partir do projeto de curso de graduação em Matemática, licenciatura a distância.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/pces357_04.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distância.** Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/referenciaisead.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **O estágio supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1995.

CUNHA, Isabel da Cunha. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. **Interface: Comunicação, Saúde e Educação**, v.5, n.9, p.103-16, 2001.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Fren. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, jul./dez. 2005. p. 381-406. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2005_02/09_artigo_da_da_silva.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2010.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Instrução Normativa nº 01/2007: **Dispõe sobre o estágio curricular obrigatório de alunos de curso superior em escolas da rede pública estadual**. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/atoslegais_instrucao_200701.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2010.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: LINHARES, Célia... [et.al]; Nilda Alves (organizadora). **Formação de professores: pensar e fazer**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 53-71.

FAZENDA Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. O espaço-tempo do estágio nos movimentos do curso: interrogantes, desafios e construção de territorialidades. In: TRAVERSINI, Clarice; EGBERT, Eddla; PERES, Eliane; BONIN, Iara (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didática**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 2, p. 231-248.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; SILVEIRA, Denise Nascimento da. Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu- MG, 2007. p. 1-12.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos; SOUZA, Carmem Lisiane Escouto. Os lugares e os sentidos da formação docente. In: **Anais da 27ª Reunião Nacional da ANPED - Sociedade, Democracia e Educação: Qual Universidade?**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2004. v. 1. p. 1-6.

FREITAS, Deisi Sangoi; GIORDANI, Estela Maris; CORRÊA, Guilherme Carlos; BARICHELLO, Marta Roseli de Azevedo. Estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura: uma reflexão. In: FREITAS, Deisi Sangoi; *et al.* **Caderno do II Seminário sobre estágios curriculares supervisionados: enfrentando desafios**

formativos. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005. p. 11-15.

FÜRKOTTER, Monica; MORELATTI, Maria Raquel Miotto. As tecnologias de informação e comunicação em cursos de licenciatura em matemática. In: **Série-Estudos** - Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. UCDB: Campo Grande-MS, n. 26, jul./dez. 2008. p. 51-64.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. 7 reimpressão. São Paulo: Atlas, 2006.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. MINAYO, Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 67-80.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: GARRIDO, Susane Lopes. *et al.* **Os rumos da educação superior**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002. p. 213-224.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela C. Bertholo. (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991. p. 39-53.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LIMA, Maria Socorro Lucena. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. In: **Pesquiseduca**. Santos, v. 1, n. 1, jan-jun. 2009. p. 45-48. Disponível em: <http://pesquiseduca.unisantos.br/wp-pdf/v1n1/publicado_v1n1a004.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2010.

LÜCK, Esther Hermes; SILVA, Erly Maria de Carvalho e. Formação de professores em articulação com as escolas públicas: (re)significando a prática pedagógica discente. In: **Revista Contrapontos**. v. 7, nº 1, 2007. p. - 131-146. Disponível em: <<http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/895/748>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. A análise de dados e algumas questões relacionadas à objetividade e à validade nas abordagens qualitativas. In: _____. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 45-53.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução: Isabel Monteiro. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso**: uma estratégia de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MORAES, Roque. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In: GALIAZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de. (orgs) **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 85-114.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2007.

ORTEGA, Eliane Maria Vani; SANTOS, Vinício de Macedo. Formação de professores no contexto da Educação Matemática. In: **Série-Estudos**: Periódico do Mestrado em Educação da UCDB. UCDB: Campo Grande-MS, n. 26, jul./dez. 2008. p. 11-22.

PAQUAY, Léopold; WAGNER, Marie-Cécile. Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In: PAQUY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 135-159.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A Prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: _____ (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991. p. 15-38.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PINTO, Maria das Graças Carvalho da Silva Medeiros Gonçalves. O estágio em um curso de pedagogia: significados para a prática e formação de professoras - estagiárias. In: PEREIRA, Flávio Medeiros (org.) **Configuração pedagógica dos estágios curriculares supervisionados na UFPel**: passado, presente e perspectivas. 2ª ed. Cópia Santa Cruz, Pelotas, 2008. p. 105-122.

QUARTIERO, Elisa Maria; CERNY, Roseli Zen. Formação docente na modalidade a distância: estudo sobre um curso de licenciatura em física. . In: **Anais do X Congresso Internacional de Educação**. São Leopoldo, RS: 2007. Pelotas: Seiva Publicações, 2007.p. 1-12.

RELA, Eliana; ROCHA, Karla; CARVALHO, Marie Jane. Estágio na formação de professores no contexto das novas tecnologias de informação - princípios norteadores e desafios a serem enfrentados. In: **Informática na educação: teoria & prática**. Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 29-40. jan/jun. 2007. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/4555/2895>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos; BRAND, Rita Melânia Webler; ZAMPERETTI, Maristani Polidori. "Dívidas" entre Universidade e escola? Pensando o estágio como espaço-tempo de formação inicial e continuada de professores. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Educação - Educação e Tecnologia: sujeitos (des)conectados?** São Leopoldo, RS: Casa Leiria: UNISINOS, 2009. p. 01-12.

SOUZA, João Artur de; DANDOLINI, Gertrudes Aparecida; HIRDES, João Carlos Roedel; PAULA, Mauricio Braga de. Curso de licenciatura em matemática a distância: relato de experiência. **Acta Sci. Technol.** Maringá, v. 29, n. 1, 2007, p. 69-76. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/139/66>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

SZYMANSKI, Heloisa. *et al.* **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Instituto de Física e de Matemática. Curso de Licenciatura em Matemática. **Projeto Pedagógico Licenciatura em Matemática**. Pelotas, UFPel: 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Instituto de Física e de Matemática. Licenciatura em Matemática a Distância. **Projeto Pedagógico: Pró-Licenciatura Fase I**. Pelotas, UFPel: 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. **Projeto Pedagógico da UFPel**. Disponível em: <http://prg.ufpel.edu.br/proj_pedagogico/>. Acesso em: 22 dez. 2010.

XAVIER, Paula Regina Gomes. **Formação inicial de professores de matemática: como se (des)articulam as disciplinas de formação pedagógica e as de formação específica?** 2008. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Volume 01 / n. 01 ago.-dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/8/1>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 1
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



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

Trabalho: O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de matemática da UFPEl

Pesquisadora: Nadiane Feldkercher

Orientadora: Prof^a Dr^a M^a das Graças Gonçalves Pinto

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)⁶¹

Eu _____, RG nº. _____ confirmo que fui esclarecido(a) sem qualquer constrangimento, sobre os objetivos da pesquisa acima referida bem como da forma de minha participação na mesma. Foi esclarecido ainda que:

- minha participação nesta pesquisa é livre;
- o que falarei na entrevista será transcrito sendo as informações organizadas, analisadas e publicadas, em parte ou na sua totalidade;
- meu nome não será divulgado;
- durante o desenvolvimento da pesquisa poderei fazer contato com a pesquisadora pelo e-mail nadianefel@yahoo.com.br ou por telefone para quaisquer esclarecimentos.

Assim, aceito fazer parte desta pesquisa e autorizo a utilização e divulgação dos resultados que envolvem minha entrevista.

Nome do(a) entrevistado(a): _____

E-mail: _____

Assinatura: _____

Nome da pesquisadora: _____

Assinatura: _____

⁶¹ Instrumento elaborado por Nadiane Feldkercher.

APÊNDICE 2
ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES ORIENTADORES E
COORDENADORAS DE PÓLO



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

Trabalho: O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de matemática da UFPel

Pesquisadora: Nadiane Feldkercher

Orientadora: Prof^a Dr^a M^a das Graças Gonçalves Pinto

ROTEIRO DA ENTREVISTA⁶²

1. Qual sua formação e experiências profissionais?
2. Como é desenvolvido o estágio curricular no Curso?
3. Como é realizada a orientação de estágio no Curso?
4. Como e quem avalia o estágio no Curso?
5. Quais as dificuldades enfrentadas pelo estágio no Curso?
6. Gostaria de fazer mais algum comentário sobre o estágio?

⁶² Instrumento elaborado por Nadiane Feldkercher.

APÊNDICE 3
ROTEIRO DA ENTREVISTA COM ESTAGIÁRIOS



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

Trabalho: O estágio na formação de professores presencial e a distância: a experiência do curso de matemática da UFPel

Pesquisadora: Nadiane Feldkercher

Orientadora: Prof^a Dr^a M^a das Graças Gonçalves Pinto

ROTEIRO DA ENTREVISTA⁶³

1. Por que escolheu este Curso?
2. Qual o papel do estágio no curso de licenciatura em matemática?
3. Como você vê o estágio presencial em um curso à distância? (Somente para alunos do CLMD)
4. Você tinha expectativas iniciais quanto ao estágio curricular do seu Curso? Quais eram? Elas estão sendo atingidas?
5. Como é desenvolvido o estágio no seu Curso (etapas, atividades...)?
6. Como se sentiu quando assumiu as primeiras aulas no estágio? Justifique.
7. Como foi sua recepção e acolhida na escola de estágio?
8. Como foi a escolha (ou destinação) de turma/ano para o estágio? Quais as características da escola e da turma?
9. Você percebeu alguma mudança na sua forma de perceber a docência depois de realizar a regência de classe? Detalhe.
10. Como tem sido a orientação de seu estágio: Quem orienta? Como orienta? O que você pensa sobre essa orientação?
11. Como é feita a avaliação do seu estágio? Quem avalia?
12. Quais as dificuldades encontradas no estágio?
13. Gostaria de fazer mais um comentário sobre o estágio?

⁶³ Instrumento elaborado por Nadiane Feldkercher.