



## DA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ESTÁGIO NA MODALIDADE A DISTÂNCIA: A EXPERIÊNCIA DA UFSCAR

**Josiane Pozzatti Dal-Forno**

*Universidade Federal de Santa Maria*

**Luciana Cristina Cardoso**

*Universidade Federal de São Carlos*

**Renata Portela Rinaldi**

*Universidade Estadual de São Paulo*

### **Resumo**

O artigo apresenta os resultados de construção e implementação de uma proposta de estágio na formação inicial de futuros professores do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância. A proposta tem como objetivo estabelecer parcerias colaborativas entre a universidade e a escola pública (U-EP) visando promover o desenvolvimento profissional dos licenciandos ainda em formação e, também, dos professores experientes e em exercício das escolas parceiras. As narrativas escritas foram tomadas como ferramentas de coleta de dados e a análise empreendida apresenta um caráter descritivo-analítico e busca o entendimento das contribuições e desafios do processo. Nota-se que tem sido possível construir parcerias efetivamente colaborativas entre U-EP, conhecer a cultura escolar, promover e acompanhar o desenvolvimento profissional dos envolvidos por meio da realização de ações práticas e de parceria na sala de aula e na escola, bem como compartilhar experiências que favoreçam a formação no contexto da educação a distância.

**Palavras-chave:** Formação de professor; Estágio supervisionado; Educação a distância.

## **CREATING A PROPOSAL OF SUPERVISED PRACTICUM FOR ONLINE TEACHER EDUCATION: UFSCAR'S EXPERIENCE**

### **Abstract**

This article reports some outcomes from the construction and implementation of a proposal of supervised practicum for an online teacher education program. The purpose of this proposal is to establish collaborative partnerships between the university and public schools (U-PS) in order to promote the professional development of student teachers (also called pupil-teacher) as well as of experienced in-service teachers and partner schools. Written narratives were used as data collection tools. The analysis of the collected data – of a descriptive-analytical nature – sought to understand the contributions and challenges of this process. Results show that it is possible to build collaborative U-EP partnerships effectively, learn about school cultures, promote and follow the professional development of those involved by carrying out practical partnership activities in the classroom and at school as well as by sharing experiences that foster teacher development in the context of online distance education.

**Keywords:** Teacher education; Supervised practicum; Distance education.

## Introdução

O início de qualquer atividade profissional tem suas particularidades. A docência, contudo, se caracteriza por se desenvolver em um lugar conhecido de antemão. Efetivamente, a instituição escolar constitui um espaço transitado e vivido durante os muitos anos em que fomos alunos. Neste sentido, começar a trabalhar como professor implicaria, para aqueles que decidem pela profissão, voltar à escola ou, permanecer nela, mudando de posição: o aluno de ontem se converte hoje em professor.

O entusiasmo e interesse que desperta o desejo de trabalhar, se acompanha frequentemente pela angústia e desconhecimento provocado pelo novo. Tratando-se da docência em que estão envolvidas outras pessoas, as sensações de medo e insegurança aumentam ainda mais.

Atualmente, tem se consolidado a ideia de que o bom ensino é mais complexo do que a princípio se imaginava. O ensino cada vez mais tem sido reconhecido como caracterizando uma “mistura complexa de conhecimento do conteúdo específico, de conteúdo pedagógico e habilidades para ensinar alunos diversos assim como o conhecimento e a compreensão do contexto no qual o ensino ocorre” (TATTO, 1993, p. 87) contrariando a ideia de que qualquer um pode ensinar. Essa nova forma de conceber o ensino tem resultado na alteração profunda dos conhecimentos, habilidades e disposições que os professores devam apresentar.

Em face dessas ideias é importante reconhecer que entre as características da docência, está a de que *aprender a ensinar* e a *ser professor* é um processo contínuo e que ocorre ao longo da vida e cuja competência profissional para a docência não decorre apenas durante a realização de cursos de formação inicial. Ensinar relaciona-se com o entendimento do outro, dos estudantes, da matéria, da pedagogia, do desenvolvimento do currículo, das estratégias e técnicas associadas com a facilitação da aprendizagem do aluno, entre outros aspectos. Ser professor abrange as características do ensinar, mas vão além delas, pois

envolve a participação na instituição escolar, um local próprio de uma comunidade profissional. Assim, na classe o professor explora o complexo trabalho da instituição educacional além do ensino (KNOWLES; COLE; PRESSWOOD, 1994).

Dadas essas características do ensinar, do ser professor e as características do mundo contemporâneo é imprescindível o oferecimento de apoio para que esses profissionais possam desenvolver-se durante a carreira, não desistir da profissão apesar dos desafios. Em virtude disso, também é imperativo o oferecimento de apoio aos futuros professores para que durante a formação possam aprender a profissão. Pois, acreditamos que a inserção no futuro campo de atuação profissional, sob a assessoria de um professor experiente pode favorecer uma prática mais bem sucedida e converter-se num saber potente para aqueles que se dedicarão a ensinar.

Tardif (2002) explica que a atividade profissional dos professores deve ser considerada como um espaço prático de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, conseqüentemente, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. O autor propõe um repensar das relações entre teoria e prática, pois entende que tanto a universidade como os professores são portadores e produtores de saberes, de teorias e de ações. Ambos comprometem seus atores, seus conhecimentos e suas subjetividades. Portanto, a “[...] relação entre a pesquisa universitária e o trabalho docente nunca é uma relação entre uma teoria e uma prática, mas uma relação entre atores, entre sujeitos cujas práticas são carregadas de saberes” (p. 237).

A necessidade de transformação nas práticas formativas e superação do modelo baseado na racionalidade técnica são indicações dos pesquisadores que tomam como objeto de estudo o ensino. A superação desse modelo aplicacionista supõe valorizar o conhecimento dos professores e reconhecê-los como colaboradores e parceiros nas práticas formativas.

Garcia (1999), ao analisar o currículo de formação inicial de professores, descreve estudos e tendências na área que corroboram para uma lógica de for-

mação profissional em que os saberes transmitidos pelas instituições de formação sejam concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas. Parece ser consenso que a formação inicial deve possibilitar um saber-fazer prático racional e fundamentado para agir em situações complexas de ensino que envolva, entre outros, os professores e os formadores universitários.

Para Tardif (2002), a formação inicial visa habituar os alunos à prática profissional dos professores e fazer deles práticos reflexivos. Shulman (1986) também destaca a importância do aprendizado a partir da experiência prática, pois é por meio dela que se tem a oportunidade de aprender a lidar com a surpresa, a incerteza e a complexidade intrínsecas do cotidiano da sala de aula. Especialmente porque é comum os professores novatos serem encaminhado para as salas mais difíceis de escolas também difíceis no início de carreira.

Vale lembrar que propor alternativas para a formação inicial de professores na atualidade se configura um grande desafio. Não são infrequentes as análises que indicam as lacunas e os severos problemas relacionados ao modo como essa formação é concretizada. Contudo, a partir da década de 1990 é possível identificar uma preocupação crescente nos processos de formação inicial articulados às práticas profissionais por meio do estágio supervisionado. Esse processo é produto das inúmeras transformações no cenário mundial, e especialmente das políticas educacionais.

O presente artigo expõe os resultados iniciais de uma proposta de estágio inovadora na formação inicial de futuros professores para o curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), que objetiva por meio da parceria com escolas públicas, contribuir para o desenvolvimento profissional dos futuros professores e dos professores em exercício – os tutores regentes – que assessoram os primeiros em suas inserções na escola e na sala de aula. De modo mais específico, focaremos as discussões nos resultados do programa de “Formação de Tutores Regentes”, desenvolvido online, e no qual pretendemos analisar as

nuances do desenvolvimento profissional dos professores em exercício quando se tornam corresponsáveis pela formação prática dos futuros professores.

### **Revisitando a teoria**

As reformas educativas ocorridas nas últimas décadas - especialmente a partir dos anos de 1980 - se voltam para a ampliação da cobertura, equidade e a qualidade dos sistemas educacionais. Na agenda estabelecida por organizações internacionais, em particular o Banco Mundial, a educação tem sido concebida como “eixo motor de um processo de transformação produtiva” (WARDE, 1998, p. 2), uma vez que os países seriam mais competitivos a partir dos seguintes aspectos: quanto mais elevado fosse o nível de vida da população em função do aumento da produtividade industrial, à incorporação de progressos técnicos e à melhoria da qualidade do setor de serviços. Os elementos básicos desse processo de desenvolvimento seriam a produção, o aprendizado, a difusão do conhecimento e a qualidade dos recursos humanos disponíveis.

As reformas educativas se caracterizam pela introdução de mudanças institucionais, pela adoção de sistemas de avaliação da qualidade e avaliação de desempenho, pela revisão de conteúdos curriculares, pelas intenções de melhorar a capacidade de gestão e oferecer incentivos aos professores. Contudo, a organização burocratizada da formação inicial, a dicotomia entre a teoria e a prática, a fragmentação do conhecimento, expressa por meio do currículo mínimo etc., põe em dúvida a capacidade das instituições formativas de responder as demandas contemporâneas da profissão.

De modo particular, a sociedade como um todo reivindica que a qualidade do ensino seja melhorada, resultando em mudanças fundamentais no que os alunos aprendem e como devem ser ensinados. A expectativa é a de que os alunos apresentem desempenhos compatíveis com diretrizes definidas em níveis nacionais ou estaduais. Enfatiza-se que sejam capazes de compreender os conteúdos; pensar criticamente; construir e solucionar problemas; sintetizar in-

formações; expressar-se com proficiência. Nessa nova ordem, os professores passam a ocupar um lugar central nas reformas, pois têm a responsabilidade de conduzir os alunos nessa empreitada e a de responder com o seu trabalho as demandas educacionais delineadas.

No caso brasileiro, em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394 de 20/12/1996, nota-se um avanço no processo de preparação de futuros professores, pois houve

[...] a supressão dos currículos mínimos [considerados pelo Parecer nº 776/97 como “rígidos” e “ineficazes”] e o estabelecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais da educação (PCNs) para a educação formal, em suas distintas etapas da Educação Básica, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os Cursos de Graduação. (MARRAN; LIMA, 2012, p. 76)

A partir da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Pedagogia (BRASIL, 2005), acompanhamos uma grande movimentação das universidades, sobretudo as públicas, no sentido de buscar alternativas curriculares para as novas demandas, principalmente relacionadas ao novo perfil dos alunos e à necessidade de promover uma formação ao mesmo tempo ampla, no sentido de oferecer teorias e práticas relacionadas às mais variadas atribuições de um pedagogo nas unidades escolares e específica, vinculada às demandas de uma formação de professores voltada para a atuação em nível: infantil, fundamental e médio.

Em meio a esse processo de transformações assegurado pelas DCNs o estágio supervisionado na formação inicial sofre as primeiras intervenções em nível conceitual agregando uma distribuição diferenciada entre prática profissional, atividades complementares e a tentativa de uma aproximação entre o contexto da formação acadêmica e o futuro campo de atuação profissional (a escola). Apenas em 2008 é aprovada a nova Lei de Estágio n. 11.788 que tem como objetivo do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) a preparação para o trabalho produtivo dos acadêmicos, visando o aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular. A sua previ-

visão deve constar nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação e integrar o itinerário formativo do educando.

Nessa nova perspectiva de formação inicial cabe às instituições formativas delinear um novo currículo englobando os componentes necessários para propiciar experiências legítimas de “aprender a ensinar” aos futuros professores. Algumas possibilidades de organização desse novo currículo são identificadas, a exemplo do que propõe Landsheere (1987) quando afirma que qualquer currículo de formação de professores deveria levar em conta quatro questões elementares, assim como proporcionar oportunidades para propô-las em uma ampla variedade de situações educativas, a saber: “Quais são os objetivos da educação? Como variam os objetivos em função dos alunos? Como os objetivos podem ser alcançados? E como se sabe que os objetivos foram alcançados?” (p. 79).

Braslavsky (1999) afirma que a chave para promover a reinvenção da profissão de ensinar está em desenvolver competências para um melhor desempenho na prática profissional e para uma melhor participação na reinvenção da escola e dos sistemas educativos. Essas competências se associam aos diferentes tipos de conhecimento que integram o currículo da formação inicial de professores e que são abordados por intermédio dos formadores.

Os cursos de formação inicial devem favorecer a construção dos saberes profissionais para a docência, o que segundo Tardif (2002, p. 36) se define “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Segundo o autor, esses saberes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

Nessa perspectiva, um bom currículo deve promover a articulação com a escola, a sala de aula e os professores em exercício. Permitir, ainda, que os professores (e futuros professores) desenvolvam colaborativamente competências nos conteúdos, nas estratégias de ensino, no uso de tecnologias e



outros temas que culminem no desenvolvimento de um bom ensino para as crianças.

A análise de estudos sobre a formação inicial indica que a inserção dos futuros professores em escolas durante o período em que essa formação ocorre, pode minimizar dificuldades que serão por eles enfrentadas em maior ou menor grau quando inseridos neste contexto como docentes iniciantes. Dentre elas, destacam-se: a insegurança diante do contexto social de atuação, as dificuldades para se adaptar a uma nova função, o isolamento e a compreensão da cultura da escola (HARGREAVES, 2005; NÓVOA, 2011). Além do domínio de conteúdos do saber pedagógico, o futuro professor precisará dar conta de outros dois tipos de saberes: o saber-fazer e o saber porquê, como reforça Garcia, (1999, p. 84),

(...) o conhecimento que os professores em formação têm de adquirir deve provir, sobretudo da análise de experiências da classe, dos trabalhos dos estudantes, de observações de professores especialistas, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com bons professores.

É necessário repensar a formação inicial a partir da realidade da escola contemporânea e das condições reais para o exercício da docência para que os futuros professores experimentem a aprendizagem da prática, sejam capazes de cotejá-la com os conhecimentos teóricos e possam seguir aprendendo ao longo da vida profissional.

### **A formação inicial de professores na modalidade a distância e o modelo de Estágio Supervisionado da UFSCar**

As iniciativas em educação a distância mediadas pela internet voltadas para a formação de professores tiveram início no Brasil no final da década de 1990, com o oferecimento de uma série de cursos de extensão, especialização e graduação online. Após a aprovação da LDB 9.394/96 observamos inúmeros estudos e pesquisas no Brasil sobre formação de professores na modalidade a distância, sobretudo a formação inicial. Os efeitos derivados da aprovação da

lei refletiram diretamente na mudança conceitual atribuída até então aos cursos oferecidos por meio da modalidade a distância. Para Neto (2012, p. 406),

A educação a distância deixa de ser alternativa permanentemente experimental ou concebida como solução paliativa para atender as demandas educativas de jovens e adultos excluídos do acesso e permanência na escola regular, na idade própria. Passa a ser uma estratégia regular de ampliação democrática do acesso à educação de qualidade, direito do cidadão e dever do Estado e da sociedade, estratégia que tem sido praticada neste país em uma história de acertos e erros, estes últimos em grande parte debitáveis a açodamentos, descontinuidades, sofisticacões pretensiosas e simplificações enganosas, que a regulamentação pretende evitar.

Embora recente, tem se disseminado rapidamente a cultura da formaão a distância e o investimento público nesse sentido tem aumentado, especialmente nos últimos tempos, com a iniciativa do MEC de promover e financiar a Universidade Aberta do Brasil (UAB). O que se vê atualmente é o empenho de universidades, especialmente as Federais, que contam com a parceria do programa UAB, como é o caso da UFSCar, em direção a uma melhor caracterização e organização dos cursos oferecidos na modalidade a distância.

A Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, teve início em 2007 e tem como eixo central do currículo a formaão de professores de educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, educação de jovens e adultos e a formaão de gestores. Atualmente, está presente em dez cidades polo do interior do estado de São Paulo<sup>1</sup>.

À luz das contribuições que os estudos sobre formaão inicial de professores apresentam, tendo como centro a escola, expomos os elementos do currículo envolvendo experiências, pesquisa e práticas pedagógicas distribuídas ao longo do curso e que buscam potencializar a aproximação gradual do estudante do contexto de trabalho futuro, como ilustra o Quadro 1.

---

<sup>1</sup> São Carlos, Jandira, São José dos Campos, Apiaí, Itapeçerica da Serra, Jales, Igarapava, Tarumã, Itapevi e Bálamo.

<b>Disciplina</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Período</b>
Práticas de ensino I - Representações sobre o fazer docente.	90 horas	1º
Práticas de ensino II - Construção de um olhar crítico-reflexivo frente à realidade educacional.	90 horas	2º
Práticas de ensino III - A escola como espaço de análise e pesquisa.	90 horas	3º
Práticas de ensino IV - A escola como espaço de análise, pesquisa e intervenção.	90 horas	4º
Estágio Supervisionado da Educação Infantil.	120 horas	4º
Estágio Supervisionado dos anos iniciais do Ensino Fundamental.	120 horas	6º
Estágio Supervisionado em administração escolar.	120 horas	7º
Pesquisas em educação: teorias e métodos.	60 horas	7º
Trabalho de conclusão de curso I.	60 horas	7º
Estágio Supervisionado na educação de jovens e adultos;	60 horas	8º
Trabalho de conclusão de curso II.	60 horas	8º

Quadro 1: UFSCar, Projeto Pedagógico. Licenciatura em Pedagogia - Modalidade a distância, 2010, p. 60.

Por compreender que estágio é o “(...) lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativo e sistematicamente com essa finalidade (...)” (BURIOLLA, 1999, p.13) contribuindo para o amadurecimento do saber-fazer dos futuros professores os Estágios Supervisionados se organizam a partir de três eixos básicos: a caracterização da escola como instância co-formadora dos licenciandos; a escola como espaço de possibilidades da concretização da relação teoria e prática e; a escola como espaço de aquisição de aprendizagens específicas da ação e de vivências profissionais. Neste sentido, toma como referência maior os princípios norteadores do curso de pedagogia na modalidade a distância: diversidade; autonomia, investigação, relação teoria e prática; trabalho cooperativo, dialogicidade; construção e reconstrução do conhecimento. Em síntese, as situações de estágio visam: a inserção em contexto de exercício profissional; experiências reflexivas sobre o contexto da escola envolvendo o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de ações pedagógicas; a utilização e ressignificação de referenciais teóricos; aprender a ensinar a partir da experimentação da prática como processo coletivo e não apenas individual e solitário.

A inserção dos estudantes no contexto escolar é previamente planejada com o apoio da coordenação de estágio, cuja função, entre outras, é firmar parcerias com as instituições de ensino, alocar os estudantes nas escolas parceiras em cada município polo e adjacências, bem como fazer o levantamento dos professores que podem atuar como Tutor Regente<sup>2</sup> (TR). Este trabalho é possível graças ao estabelecimento de parcerias colaborativas entre a universidade e as escolas públicas por meio de convênios com as Secretarias de Educação de municípios e estados.

A disciplina de Estágio Supervisionado tem por finalidade possibilitar aos estudantes situações de inserção no cotidiano de uma instituição escolar para planejar, desenvolver e avaliar atividades de ensino, analisando esse processo à luz da literatura educacional. Nos estágios os estudantes participam de um conjunto de atividades desenvolvidas no ambiente virtual de aprendizagem em que disciplina ocorre, assim como participam com o tutor regente das atividades de aprendizagem prática da docência, a saber: planejamento do estágio, elaboração de cronograma para desenvolvimento de atividades de práticas cotidianas – conhecer o espaço escolar, a proposta pedagógica, o professor e seu planejamento, ingressar na sala de aula e atuar colaborativamente com tutor regente, participar de momentos de planejamento com o TR, de reunião de pais, de reunião no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC, etc. Frequentemente a diade “estudante-tutor regente” precisa organizar momentos para avaliar o desenvolvimento do estágio, o desempenho do estudante e a necessidade de readequação no planejamento inicial sempre que necessário.

---

<sup>2</sup> Tutor Regente (TR) é o professor experiente (mínimo de 5 anos no magistério) e em exercício na instituição de educação básica que passa pelo processo de formação por meio do programa de “Formação de Tutores Regentes” e recebe o licenciando do curso de Pedagogia da UAB/UFSCar em sua escola e sala de aula para ensinar-lhe a profissão, orientar-lhe sobre a cultura escolar, o currículo, o planejamento, o ensino, as avaliações, etc. Esse profissional recebe um incentivo financeiro, além da certificação de aperfeiçoamento ao final do programa de “Formação de Tutores Regentes”. É importante ressaltar que não necessariamente professores experientes são bem-sucedidos na carreira. Buscamos nessa empreitada por indicações de professores com práticas de ensino cotidianas bem sucedidas e que possam servir de bons modelos profissionais aos futuros professores.

As ações acompanhadas pelo TR tem o intuito de preparar o estudante para a elaboração e execução de um plano de intervenção pedagógica (regência pedagógica) construído com a orientação do tutor regente e também analisado pelo professor da disciplina de estágio supervisionado. Após a execução da atividade de intervenção, ainda em sala de aula, o estudante e o tutor regente reservam um momento para avaliar o resultado da experiência prática. Por fim, após a conclusão das inserções do estudante na escola e a conclusão da disciplina de Estágio Supervisionado se concretiza com a realização um “Fórum de Socialização de Estágio” que ocorre nos polos de apoio presencial. Desse momento participam os futuros professores, os tutores presenciais de estágio, os tutores virtuais da disciplina e, também, os professores tutores regentes são convidados. O objetivo desse momento é fazer com que os licenciandos socializem e avaliem a sua experiência de prática pré-profissional durante o estágio.

Esse tipo de parceria procura valorizar o trabalho docente, além de investir concomitantemente no desenvolvimento profissional de futuros professores e de professores em exercício no local de trabalho. Ao receber um licenciando em sua sala de aula, o professor experiente tem a oportunidade de participar de um programa de desenvolvimento profissional gratuito e inteiramente a distância, via internet, denominado “Formação de Tutores Regentes<sup>3</sup>” evidenciando o

---

<sup>3</sup> De modo geral, o programa tem como eixo articulador a construção de conhecimentos sobre aprendizagem da docência, o desenvolvimento profissional, o estágio supervisionado como prática pré-profissional, educação a distância e a reflexão dos professores parceiros sobre sua própria prática, visando ampliar seu conjunto de conhecimentos profissionais e a prepará-los para assumir o papel de formadores dos futuros professores, conforme detalhamento: **Módulo 1** denominada “Formação de Tutores Regentes” se desenvolve antes do ingresso dos estagiários na escola e na sala de aula e tem como principais objetivos: a) Favorecer o aprimoramento profissional por meio da educação a distância com suporte em um ambiente virtual de aprendizagem; b) Conhecer a trajetória pessoal e profissional de cada futuro formador e as características de seus contextos de atuação profissional; c) Conhecer os processos de aprendizagem da docência e suas características nas diferentes fases da carreira; d) Compreender o significado de base de conhecimento para o ensino e do processo de raciocínio pedagógico e suas características para o exercício da profissão a partir da análise de situações reais do contexto escolar e da sala de aula; e) Refletir sobre o papel e a identidade do formador na instituição escolar, especialmente na sala de aula; f) Refletir sobre o estágio supervisionado como prática pré-profissional e o papel do formador na orientação e acompanhamento de futuros professores a partir de uma proposta de colaboração e cooperação entre escola e universidade. **Módulo 2** denominada “Acompanhamento de Tutores Regentes” se desenvolve a partir da inserção dos estagiários na sala de aula e visa a construir coletiva e processualmente por meio do diálogo e atividades no ambiente virtual de aprendizagem - e com o apoio da professora e das mentoras - estratégias de planejamento, ação

compromisso firmado pela universidade com a formação de professores e com a escola pública de qualidade. O tutor regente também recebe um incentivo financeiro<sup>4</sup> para ter o licenciando em sua sala de aula e orientá-lo segundo o modelo defendido pela UFSCar.

Ao participar do programa os professores conhecem ou revisitam teorias baseadas no trabalho do professor reflexivo, nas contribuições do planejamento para uma prática intencional, sobretudo quando falamos em creches e pré-escolas, onde ainda o imprevisto e a ausência de conteúdos se fazem presentes e, ainda, aspectos referentes ao tornar-se formador de futuros professores. Ademais, são inseridos no mundo digital e passam por um processo de letramento e ambientação no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) *Moodle*, suas ferramentas e outros recursos tecnológicos que possibilitem o trabalho com os conteúdos escolares.

Os programas de “Formação de Tutores Regentes” e de “Formação de Tutores Gestores” estão vinculados ao Portal dos Professores da UFSCar ([www.portaldosprofessores.ufscar.br](http://www.portaldosprofessores.ufscar.br)). O Portal dos Professores foi estabelecido a partir de várias experiências de formação continuada realizadas por pesquisadoras do Programa de Pós-Graduação em Educação, em colaboração com professores do ensino fundamental, e que têm as características do local de trabalho e as necessidades formativas docentes como aspectos importantes para o seu delineamento. A sua construção se deve a um financiamento do Programa de Apoio a Extensão Universitária (PROEXT/MEC 2003/2004/2005) e, atualmente, é um programa institucional da UFSCar e qualificado pelo MEC como uma tecnologia educacional inovadora voltada para a promoção da qualidade da educação básica. Em especial, foram reconhecidos os Programas

---

profissional e reflexão para orientação dos futuros professores na sala de aula de modo que os estagiários possam dar respostas as questões/dúvidas enfrentadas durante o estágio e durante a realização das práticas de ensino e intervenção pedagógica, bem como na condução de um plano de ação prática específico para o ensino de crianças pequenas e daquelas nos primeiros anos de escolarização; acompanhar e refletir sobre o processo de tornar-se formador de futuros professores, responsável pela orientação e acompanhamento da prática de estágio supervisionado considerando as políticas públicas e as demandas para o ensino com qualidade de todas as crianças.

<sup>4</sup> Bolsa que provem de recursos do programa da UAB/UFSCar para o Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Pedagogia.

de Mentoria e o de Casos de Ensino como ferramentas relevantes para a formação de professores que fazem parte do Guia de Tecnologias Educacionais publicado pelo MEC (BRASIL, 2008) que visam fomentar o profissionalismo docente.

Atualmente<sup>5</sup> contamos com cerca de 120 Tutores Regentes parceiros (em cada nível de ensino: educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental) e aproximadamente 60 tutores gestores. Ao todo, considerando que a primeira turma do curso de licenciatura iniciou o estágio supervisionado em 2010 foram formadas pelo programa mais de 350 tutores regentes e 130 tutores gestores.

As experiências das ofertas do programa de “Formação de Tutores Regentes” indicam a necessidade de uma equipe de trabalho muito bem articulada e que atue considerando estes dois momentos formativos: a formação inicial dos licenciandos (mediada por Tutores Virtuais e docentes vinculados à universidade) e a formação continuada (mediada por Mentoras experientes e uma docente convidada). Além destes dois grupos, que trabalham em ambientes virtuais diferentes, contamos com um ambiente virtual integrador, denominado “Ambiente Virtual de Estágio Supervisionado de Ensino”. Neste espaço virtual, a equipe toda tem acesso e trabalha cooperativamente. Para a viabilização desta dinâmica de estágio contamos com um grupo de: 10 Tutores Presenciais de Estágio (situados nos polos de apoio presencial); em média 8 Tutoras Virtuais por oferta da disciplina de Estágio Supervisionado (considerando a relação de 14 estudantes por Tutora Virtual; três mentoras; uma professora; uma secretária de estágio, uma coordenação de estágio e uma *design* instrucional).

É importante destacar que a secretaria de estágio e a coordenação de estágio trabalham de modo integrado. À secretaria cabe a função de verificar a documentação necessária para parcerias em cada município/estado, a documentação enviada pelos licenciandos, agendar reuniões com a equipe (virtuais ou presenciais). À coordenação cabe a articulação da equipe, o plane-

---

<sup>5</sup> Ao longo da experiência temos formado um banco de dados com os tutores regentes que participam da experiência, especialmente aqueles que se destacam por suas práticas docentes exitosas, bem como pela orientação prático-pedagógica cuidadosa junto aos licenciandos.

jamento do cronograma das disciplinas ofertadas e dos cursos de formação, distribuição dos futuros professores por Tutores Regentes, bem como sua divisão por Tutoras Virtuais, o contato com secretarias municipais e estaduais, a realização de webconferências com os licenciandos para orientações e esclarecimentos sobre a dinâmica de estágio e o acompanhamento dos cursos de formação.

Apresentamos a seguir alguns resultados da experiência de construção proposta de estágio supervisionado do curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância da UFSCar, especialmente da proposta de formação online dos Tutores Regentes que se caracteriza como um momento importante nesse processo.

### **Resultados e discussões**

O desenvolvimento do Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, depende da participação e trabalho articulado de vários profissionais como apontado anteriormente. Mais especificamente, o *tutor virtual* (professor dos alunos no AVA) é um professor formado em Pedagogia e no mínimo com título de mestre em Educação, com experiência docente nos anos iniciais do ensino fundamental ou na educação infantil conforme o enfoque do Estágio em andamento. Exerce sua função no AVA junto aos alunos, articulando conteúdos, atividades, aprendizagens, desempenho e as interações no grupo de alunos, sob a supervisão do professor responsável pelo planejamento, elaboração de materiais, atividades e acompanhamento da disciplina de Estágio Supervisionado. Cabe ao tutor virtual avaliar, corrigir atividades e provas, encaminhar *feedback*, incentivar os alunos a participarem dos fóruns de discussão e das atividades coletivas e individuais, encaminhar dúvidas e problemas inerentes ao planejamento da disciplina, como prorrogação de prazos, natureza de atividades, etc. para o professor responsável pela disciplina.



O *tutor presencial* faz a articulação, no polo de apoio presencial, entre os alunos e as escolas campo de estágio, realiza orientações individuais sobre os aspectos administrativos, funcionais da escola, mediando às interações com equipe docente da escola. Auxilia, quando necessário, os tutores regentes no processo de ambientação com o AVA/Moodle e no desenvolvimento das atividades do programa de formação; esses profissionais se configuram como ponto de apoio essencial ao trabalho nos moldes preconizados pela UFSCar fazendo a mediação entre U-EP sempre assessorados pela coordenação de estágio.

O professor *Tutor Regente (TR)* é responsável por uma sala da educação infantil ou uma classe dos anos iniciais do ensino fundamental e recebe o licenciando durante o estágio supervisionado. Tem a função de planejar, orientar e acompanhar os momentos de permanência do estudante na escola atuado como parceiro e colaborador na formação prática deste. Conquanto, assume o papel de formador de futuros professores e auxilia-os na compreensão de que o local de trabalho também pode se configurar como um espaço importante de aprendizagem profissional da docência para todos os envolvidos.

Os resultados da experiência apontam o esforço da equipe no investimento para o desenvolvimento dos participantes aliando a flexibilidade do currículo às possibilidades da interação no ambiente virtual de aprendizagem desenvolvendo uma ação formativa e investigativa centrada na resolução de problemas, considerada de modo expandido. Nesse processo, a prática reflexiva, individual ou coletiva, ocupa um lugar de destaque. Valorizam-se os “processos de produção do saber docente a partir da prática [...]” e o ensino é “tomado como ponto de partida e de chegada [...]” (PIMENTA, 2002, p. 22). Consideram-se as possibilidades e os limites que os contextos escolares, sociais, econômicos, históricos e políticos impõem tanto às ações pedagógicas como à reflexão sobre elas por parte dos envolvidos (tutor regente, licenciandos e universidade).

Destacam-se os resultados obtidos e algumas das contribuições observadas: 1) A aproximação dos tutores regentes com inúmeros recursos de tecnologia de modo a utilizá-las, ao longo do tempo, como recurso pedagógico em suas práticas cotidianas, ampliação de seu conhecimento sobre a docência e sobre o ensino de professores; 2) A reflexão e diálogo conjunto sobre suas práticas pedagógicas, ou seja, professor em exercício e futuro professor puderam compartilhar juntos desafios e possibilidades recorrentes da sala de aula tendo a oportunidade de redimensionar a prática e (re)aprender a profissão a partir de uma nova perspectiva; 3) A gestão colaborativa entre U-EP; 4) Estreitamento da relação entre os profissionais da universidade com vistas a adequar a formação do futuro professor à realidade da escola pública de educação básica no Brasil compreendendo-a a luz dos desafios contemporâneos; 5) Preparação de um programa de desenvolvimento profissional para os profissionais da instituição parceira considerando as peculiaridades de seu contexto de atuação, suas necessidades e expectativas de formação contínua, etc

Considerando a importância dessa articulação para o sucesso da formação dos futuros professores e frente às dificuldades de iniciativas inovadoras/pioneiras (como se entende ser esta proposta do Estágio Supervisionado na modalidade a distância), dispendeu-se grande esforço para garantir a conquista dos diversos aspectos da parceria U-EP, desde a apresentação e negociação da proposta junto aos órgãos institucionais superiores, aos diversos polos de apoio presencial, a formação da equipe responsável pelo Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Pedagogia e processo formativo na perspectiva proposta, seleção e formação dos tutores regentes para atuar como formadores da educação básica, agrupamento dos estagiários em turmas, lugares e horários mais adequados as necessidade dos diversos interessados e da escola, etc.

Contudo, é importante destacar alguns desafios que permearam a presente proposta: 1) Dificuldades dos professores da escola parceira, no uso das tecnologias e na navegação no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*. Essa dificuldade demandou da equipe da universidade a elaboração de estratégias de

apoio para evitar a evasão, que implicaria na dificuldade de ter na escola o tutor regente que recebesse o aluno estagiário. Adicionalmente, foi necessária a urgente seleção e contratação de um profissional que assumisse o papel de tutor presencial de estágio para assessorar e apoiar os formadores nos polos; 2) Dificuldades em estreitar a proposta de formação dos futuros professores (responsabilidade das professoras do Estágio Supervisionado) com a proposta de formação dos tutores regentes articulando significativamente teoria e prática nos dois âmbitos; 3) A ausência acentuada do tutor regente no ambiente virtual de aprendizagem por problemas pessoais e profissionais; 4) Dificuldade com a desistência do tutor regente em processo de acompanhamento do estagiário, havendo a necessidade de realocação do estudante para outro formador da mesma escola, sobrecarregando-o em alguns casos; 5) Implicações das atividades de estágio na comunidade escolar, trazendo a tona a necessidade de se trabalhar aspectos éticos da profissão junto aos alunos estagiários; 6) Os quadros de referências dos participantes vão sendo delineados aos poucos, ou seja, os processos de recolocação de ideias observados e uma base de conversação colaborativa construída entre tutor regente, estagiários e universidade.

Mesmo com o enfrentamento de dificuldades e algumas limitações vivenciadas ao longo do processo, o resultado obtido com a parceria U-EP nos moldes propostos em termos de impacto foi marcadamente positivo. Isso foi evidenciado pelos próprios tutores regentes, ou mesmo pelos estagiários em seus relatórios e fórum de socialização sobre a experiência do estágio, bem como pelos tutores presenciais de estágio e coordenadores de polo de apoio presencial.

Houve, por exemplo, um polo que criou um *blog* com fotos e relatos dos estagiários atuando na escola do município e que influenciou positivamente a cultura e o dia-a-dia da comunidade escolar. O resultado dessa experiência fez com que os estagiários envolvidos permanecessem na escola um número de horas significativamente maior do que o inicialmente estabelecido para o cum-

primimento da carga horária do Estágio Supervisionado prevista pelo curso. Outros formadores relatam, ainda, ter compartilhado o material do curso de formação com pares de sua escola nos horários de trabalho coletivo (HTPC) para estudo e reflexão sobre a própria prática, além daqueles que indicaram ter aprendido novos conteúdos e estratégias de ensino com a parceria que estabeleceram com os estagiários, mesmo antes da realização da proposta de intervenção pedagógica (aulas ministradas pelos alunos estagiários sobre um determinado componente curricular).

Nesse sentido, vale destacar que a experiência tem sido extremamente rica e desafiadora, demonstrando ser o trabalho colaborativo e o diálogo elementos centrais para o bom desenvolvimento dos estágios na modalidade a distância, o estabelecimento de parcerias entre a universidade e a escola pública, bem como a articulação dos profissionais da universidade para desenvolvimento de ações mais contextualizadas e significativas na formação inicial de professores.

À luz dos apontamentos deste artigo, é possível dizer que a proposta se apresenta como um desafio em múltiplas dimensões, a saber: 1) Na formação mais contextualizada e significativa de futuros professores; 2) No desenvolvimento profissional de professores em exercício na rede pública de ensino por meio da parceria U-EP, assim como dos pesquisadores envolvidos; 3) Articular numa perspectiva colaborativa os profissionais da universidade, da escola, dos polos de apoio presencial e os alunos por meio da educação a distância; criar estratégias pedagógicas que viabilizem a parceria efetiva da U-EP; etc..

Esse processo aponta para a necessidade de mudança na forma como são concebidas as propostas para a formação inicial de professores na modalidade a distância, bem como uma revisão sobre o modo como as escolas de educação básica são tomadas no momento de se estabelecer parcerias para que os alunos da universidade realizem seus estágios supervisionados de ensino, como suas primeiras vivências e experiências profissionais na escola. Ao contrário, tais si-

tuações podem fortemente corroborar o que alguns estudos sobre formação de professores têm indicado sobre o “choque da realidade”.

Ao explicitarem dúvidas, angústias, medos, certezas e convicções que orientam suas práticas como formadores de futuros professores, foram estabelecidas oportunidades para reflexão “na” e “sobre” a prática por meio de um olhar compartilhado com os pesquisadores e com os tutores regentes de outras escolas. Dessa forma, percebeu-se que a construção de sentidos acerca de se tornar um tutor regente e parceiro da universidade está vinculada a cada contexto de atuação (contexto local – unidade escolar; contexto regional – cidade; sistema de ensino – municipal/estadual).

Foram também percebidos impactos nas aprendizagens profissionais dos pesquisadores, especialmente, pelo fato da iniciativa ter sido desenvolvida na modalidade a distância. Vários desafios foram enfrentados ao longo do processo como a dispersão e diversidade dos formadores, seus contextos de atuação, suas experiências e repertórios de comportamentos profissionais, etc. O enfrentamento de inúmeros desafios demonstrou a relevância da opção teórico-metodológica adotada para o processo formativo ao ter enfatizado o trabalho em colaboração sem uma hierarquização de saberes, considerando as instituições envolvidas, as características do contexto de atuação profissional de modo articulado às necessidades formativas dos docentes envolvidos para atuar junto aos futuros professores.

Além disso, impactos foram também observados e explicitados pelos tutores regentes durante o processo de acompanhamento dos estudantes em estágio. Este processo formativo foi desenvolvido tendo em vista as demandas e as necessidades formativas do grupo de professores que participou da formação básica e que se preparava para receber estagiários do curso de licenciatura em pedagogia a distância.

Para prepará-los para atuarem como tutores regentes, o programa foi planejado tendo como objetivo principal oferecer suporte aos professores para que orientassem os futuros professores desde o planejamento do estágio até a sua

avaliação em sala de aula após a realização da proposta de intervenção pedagógica (regência).

Desenvolvido sob as mesmas bases teórico-metodológicas da formação básica, o programa de desenvolvimento profissional para a formação dos tutores regentes foi estruturado considerando-se algumas particularidades, sendo a estreita relação com a experiência prática a mais marcante. Além disso, havia a preocupação com o preparo de ambos, “tutores regentes e estagiários”, para que o processo se desenvolvesse conforme foi idealizado. A interação foi um dos pilares tanto no que se refere à relação “tutor regente-estudante” quanto dos tutores regentes entre si no espaço do ambiente virtual.

O cronograma e as atividades desenvolvidas foram pensados a partir das demandas e necessidades formativas apontadas pelos tutores regentes em relação à escola e as expectativas de atuação neste novo cenário. A essência do programa estava na relação entre a díade “tutor regente-estagiários” (presencial) e “tutor regente-tutor regente” (a distância), bem como tutor regente e formador, também no AVA, perpassadas pelas provocações que visavam a reflexão durante todo o processo, em cada atividade realizada ou mensagem postada.

Com o andamento do programa de “Formação de Tutores Regentes”, houve a necessidade de revisar alguns aspectos do planejamento para que ficasse mais ajustado às diversas realidades relatadas pelos tutores regentes, tanto no que se refere às escolas, quanto aos dilemas próprios de cada um ao assumir o papel de TR.

Considerando o exposto, a concepção de formação inicial da UFSCar para o curso de licenciatura em Pedagogia na modalidade a distância busca reforçar os laços entre escola e universidade, promovendo uma parceria e estimulando o envolvimento do coletivo na formação dos estagiários, futuros professores. Desse modo, a oportunidade de realizar um curso que apoiasse os tutores regentes no processo de acompanhamento dos estagiários foi considerada fun-

damental, como revela o depoimento do TR3<sup>6</sup>:

O curso, sem dúvidas, é muito necessário a formação dos tutores, antes de receber os estagiários. Sem a formação, com certeza não teria sido possível atender às necessidades dos estagiários. Nós ficamos mais confiantes para atender os estagiários e como agir com os mesmos<sup>7</sup>.

Para os professores da educação básica muitos aspectos foram considerados relevantes quanto à participação no programa de “Formação de Tutores Regentes”. De modo geral, observamos que a maioria relata que o curso possibilitou uma revisão em suas práticas, provocando-lhes reflexões em torno do papel que o professor tutor regente desempenha, durante o estágio, na formação dos futuros docentes. Lembram que o aprender a ensinar pessoas adultas envolve o desenvolvimento de um conjunto de outras aprendizagens relacionadas às práticas docentes.

A possibilidade de refletir crítica e constantemente sobre a prática a partir de questionamentos e provocações na interação com formadoras, colegas de curso e futuros professores foi apontado como algo positivo para a TR 2:

O curso realmente contribui muito pois me fez refletir na prática da sala de aula, fez com que me sentisse mais valorizada, pois as situações de fazer plano é algo fácil, mas quando você senta com uma pessoa e explica qual o objetivo daquela tarefa, tudo o que você sempre faz e algo novo para outras pessoas, e percebi que foi maravilhoso poder contribuir para a formação profissional de uma pessoa.

Da mesma forma, a TR 5 ressalta a contribuição do curso para sua formação continuada por meio da interação com colegas e estudantes o que lhe conduz a um processo constante de reflexão sobre a prática.

O Curso de formação continuada é uma excelente oportunidade de reflexão e atualização profissional, uma vez que disponibiliza textos para leitura, além de favorecer o contato virtual com os demais tutores, criando condições para a troca de experiência e vivências educacionais.[...]Essa parceria é muito positiva, pois proporciona o diálogo com os futuros professores, a troca de experiências, além de oportunizar uma constante reflexão sobre minhas atitudes em sala de aula e reforçar a importância de um planejamento adequado para a realização de uma prática peda-

---

<sup>6</sup> Apresentaremos alguns relatos dos professores tutores regentes que serão identificados por meio de algarismos arábicos, por exemplo, TR1, TR2...

<sup>7</sup> É importante esclarecer que os depoimentos foram reproduzidos sem modificações.

gógica eficaz. Acredito que essa experiência propiciou grandes aprendizados a todos os envolvidos, destacando a importância da atualização profissional e da aquisição de conhecimentos que contribuam na formação individual dos alunos, respeitando suas habilidades e competências. (TR5)

Da mesma forma, as TR manifestaram que a profissão docente exige que se esteja em permanente processo de aprendizagem e que o curso contribuiu muito para isso por proporcionar acesso a novas leituras, fomentar discussões entre os pares no ambiente virtual, como salienta o TR 6:

Quando tivemos a oportunidade de ler, no início do curso, sobre autores que consideravam sobre a formação do professor tive a oportunidade de fazer reflexões sobre fatos que ainda não havia pensado na formação do professor, assim como foi possível perceber o quanto de mudança se faz necessário para que possamos obter mais qualidade no trabalho do professor.

O TR6 traz também em seu relato reflexões sobre a própria formação docente e sobre a tarefa de atuar como tutor regente no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Ele ainda destaca a importância de fazer parte do processo de aprendizagem da docência de estudantes que logo serão seus colegas.

Ao tornar-me regente percebi uma responsabilidade extra na minha formação, senti a vontade de aprimorar ainda mais tanto meu suporte teórico como prático, justamente por me sentir na obrigação de colaborar verdadeiramente com a formação do futuro colega, isso trouxe um ânimo diferente. Ao conversar com a estagiária sobre o que está efetivamente aprendendo e confrontar com o que temos na realidade, fui convidado a rever vários conceitos e várias práticas, buscando através do que percebi de tendências oferecidas num curso atual e o que preciso me atualizar. (TR6)

Desse modo, percebe-se em sua narrativa que formar e formar-se se apresenta como processos interligados que constituem e delineiam a sua atuação profissional.

Ainda no que tange aos anos iniciais do ensino fundamental, observou-se que o curso contribuiu para ampliar a base de conhecimentos dos tutores regentes principalmente a medida que estas orientavam os estagiários no desenvolvimento das intervenções pedagógicas (regências) dos diferentes componentes curriculares.

A orientação aos tutores regentes para assessorar os licenciandos no planejamento e execução das propostas de intervenção pedagógicas foi realizada, sobretudo em fóruns temáticos coletivos onde os TR eram questionados e orientados a explicitar sua atuação junto aos futuros professores, bem como a contribuir com sugestões para as demais colegas de curso.



O tutor regente ao orientar e acompanhar o planejamento, execução e avaliação das intervenções pedagógicas (regências), relata com bastante entusiasmo as influências positivas dessa experiência na prática cotidiana, de acordo com a TR1:

Passei a reavaliar também minha metodologia e meu modo de agir dentro da sala de aula. A troca de experiência e conhecimento também foi muito grande; como disse anteriormente, as regências em equipe também foram muito importantes para que eu pudesse rever minha concepção sobre esse assunto. Elas me mostraram como funciona um verdadeiro trabalho em conjunto, onde cada elemento do grupo realiza sua parte e, ao mesmo tempo, dá suporte ao colega para que o objetivo final seja alcançado por todos. (TR1)

Com isso, nota-se que a participação no curso foi considerada bastante positiva para as TR, que revelaram, entre outros aspectos, que assumir a tarefa de tutor regente no âmbito da escola de ensino fundamental requer enfrentar alguns desafios, principalmente o de refletir sobre sua prática e sobre sua própria formação profissional.

A narrativa da TR8 deixa claro o que se espera de um tutor regente:

o tutor deve estar preparado para aceitar estas mudanças de rotina em seu dia a dia, estar preparado para buscar mais informações e novos conhecimentos de práticas e experiências, estar preparado para tentar e recomeçar, tudo isto envolve sua disposição para acontecer, desta forma vejo esta tutoria como uma forma de crescimento profissional, que transcende os paradigmas e faz com que as inovações aconteçam. (TR8)

Pensar a formação de tutores regentes para atuar no contexto do ensino fundamental requer que se considere aspectos essenciais como a docência em diferentes componentes curriculares, bem como, a criação de alternativas para fomentar discussões coletivas sobre ensinar e ser professor, considerando as possibilidades que a escola oferece e, ao mesmo tempo, estimulando novas formas de aprender a ensinar.

### **Considerações Finais**

Este texto procurou evidenciar as contribuições e os desafios que permeiam os Estágios Supervisionados no contexto de cursos de pedagogia a distância. Para tanto, tomamos como objeto de análise o modelo de Estágio adotado pela

UFSCar. É necessário destacar que o modelo ora apresentado demanda um número grande de pessoas envolvidas e uma articulação cuidadosa dessa equipe em diferentes momentos: planejamento, produção de materiais, acompanhamento e avaliação dos Estágios. Percebe-se ao longo do tempo que essa proposta tem garantido um caráter multidisciplinar e algumas contribuições para a construção de um estilo de ensino do futuro professor, bem como permitido ajustes no Estágio Supervisionado no que se refere aos aspectos bem sucedidos e os negativos a cada oferta.

A interação do futuro professor com o tutor regente permitiu a construção de um relacionamento mais estreito, saudável e cooperativo, visando à realização de ações práticas e de parceria no futuro campo de atuação profissional. Para isso, foi fundamental que as práticas em sala de aula fossem frutos de orientações, partilhas e ajuda mútua entre os formadores da escola e da universidade para fundamentar as orientações aos futuros professores numa perspectiva de valorização à aprendizagem da docência, ainda no período de formação inicial na universidade.

A compreensão do estágio supervisionado como um período dedicado a um processo de ensino e de aprendizagem se converte no reconhecimento de que, embora a formação oferecida seja fundamental, sozinha, não é suficiente para preparar os futuros professores para o exercício da profissão. Ou seja, acreditamos ser indispensável, a inserção do estudante na realidade do cotidiano de sua futura profissão de modo que tenha a oportunidade de conviver e aprender a fazer a partir de um bom modelo profissional (o tutor regente).

A apresentação do artigo no contexto desta revista, em especial neste número, consolida o desejo de que a discussão sobre os Estágios Supervisionados contemple os cursos de Pedagogia na modalidade a distância, já que se configuram como o curso mais oferecido nesta modalidade.

## Referências

BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y critérios para el diseño de programas de formación de profesores. **Revista ibero-americana de Educación**, v. 19, p. 13-50, 1999.

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia de tecnologias educacionais**, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. Lei 11788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 de Set. 2008

BURIOLLA, M. A. F. **O estágio supervisionado**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

KNOWLES, J. G.; Cole, A. L.; PRESSWORD, C. S. **Through preservice teachers' eyes: exploring**

field experiences through narrative and inquiry. Macmillan College Publishing Company:

New York, 1994.

CUNHA, M. L. da; VILARINHO, L. R. G. Formação continuada de professores a distância: o desvelamento de focos de estudo expressos em produções acadêmicas. In: **Revista brasileira de Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 218, p. 73-106, jan./abr. 2007.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATII, B. **A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores**. Palestra proferida no XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011.

HARGREAVES, A. Educational changetakes ages: Life, career and generational factors in teachers emotional responses to educational change. **Teaching and Teacher Education**. 21, 967-983, 2005.

Olh@res, Guarulhos, v. 1, n1, p. 349-377, maio 2013.

LANDSHEERE, G. Theacher recyclage. In: DUNKIN, M. (Ed.). **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. New York: Pergamon, 1987, p. 744-745.

MARCELO, C.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente - ¿Cómo se aprende a enseñar?**. Narcea, S. A. de ediciones, Madri, Espanha, 2009.

MIZUKAMI, M. G. N. **Escola e desenvolvimento profissional da docência**. Palestra proferida no XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011.

\_\_\_\_\_(et.al). **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M. C. L. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. 4. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p.217-233.

\_\_\_\_\_. **Tendências actuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação**. Palestra proferida no XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2011.

NETO, F. J. da S. L. Regulamentação da educação a distância: caminhos e descaminhos. In: SILVA, M. (org.) **educação online – teorias, práticas, legislação e formação corporativa**. Edições Loyola, São Paulo, 2012, 4ª edição.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

RINALDI, R. P.; REALI, A. M de M. R. **Formação de formadores: aprendizagem profissional de professoras-mentoras para uso da informática na educação**. 29ª. Reunião anual da ANPED, Caxambu, 2006.

RINALDI, P. R. **Desenvolvimento profissional de formadores em exercício: contribuições de um programa online**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2009.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Os fazeres na Educação Infantil**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

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

TATTO, M. T. **Policies for teachers working in the periphery**: an international review of the literature. Michigan State University, 1993.

UFSCAR, **Projeto Pedagógico**. Licenciatura em Pedagogia - Modalidade a distância, 2010.

WARDE, M. J. Apresentação: A educação escolar no marco das novas políticas educacionais. In:

WARDE, M. J. (org). **Novas Políticas Educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, p.1-3.