

ACOMPANHAMENTO E DESENVOLVIMENTO DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM EAD

 Regina Zanella Penteadó^I

 Flavia Medeiros Sarti^{II}

^I Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Rio Claro (SP), Brasil; rzpenteadó@uol.com.br

^{II} Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Rio Claro (SP), Brasil; flavia.sarti@unesp.br

Resumo

O artigo discute o estágio na formação docente em educação a distância quanto aos limites e às possibilidades para a socialização profissional de futuros professores, por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), considerado dispositivo de acompanhamento e de desenvolvimento do estágio curricular. A pesquisa empírica, de caráter qualitativo e enfoque descritivo e interpretativo, emprega análise de conteúdo em dados documentais escritos e audiovisuais do AVA de um curso de pedagogia. No dispositivo, investidas de caráter monológico e de autodidatismo, bem como a ausência de formadores e de acompanhamento, impõem limites ao desenvolvimento do estágio e à socialização profissional. Esses resultados permitem projetar questionamentos quanto ao modelo contemporâneo de formação docente.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES • ESTÁGIO • EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

L'ACCOMPAGNEMENT ET LE DÉVELOPPEMENT DU STAGE DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN EAD

Résumé

L'article concerne le stage au sein de la formation des enseignants dans l'enseignement à distance, en termes de limites et de possibilités pour leur socialisation professionnelle, à travers l'environnement d'apprentissage virtuel (EAV), considéré comme un dispositif d'accompagnement et de développement du stage encadré. Recherche empirique qualitative, avec une approche descriptive et interprétative, qui fait appel à l'analyse de contenu des données documentaires écrites et audiovisuelles du EAV associé à un cursus de formation à la pédagogie. Dans le dispositif, le monologue et l'autodidaxie, ainsi que l'absence de formateurs et d'accompagnement, imposent des limites au développement du stage et à la socialisation professionnelle. Ces résultats permettent de mettre en question le modèle contemporain de formation des enseignants.

FORMATION DES ENSEIGNANTS • STAGE • ENSEIGNEMENT A DISTANCE

ACCOMPANIMENT AND DEVELOPMENT OF THE INTERNSHIP IN TEACHER EDUCATION IN DE

Abstract

The article discusses the internship in distance teacher education with regard to the limits and possibilities for the professional socialization of future teachers, through the virtual learning environment (VLE), considered as a device for accompanying and developing the curricular internship. Empirical research, of a qualitative nature and a descriptive and interpretative approach, uses content analysis of written and audiovisual documental data from the VLE of a pedagogy course. In the device, the monologic and self-taught attempts, as well as the absence of formers and accompanying, impose limits on the development of the internship and professional socialization. These results allows to question the contemporary model of teacher education.

TEACHER TRAINING • INTERNSHIP • DISTANCE EDUCATION

ACOMPAÑAMIENTO Y DESARROLLO DE LA PASANTÍA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN EAD

Resumen

El artículo discute la pasantía en la formación de profesores en educación a distancia en términos de límites y posibilidades para la socialización profesional de los futuros profesores, a través del entorno virtual de aprendizaje (EVA), considerado como dispositivo de acompañamiento y desarrollo de la pasantía curricular. Esta investigación empírica cualitativa, con enfoque descriptivo e interpretativo, utiliza análisis de contenido de datos documentales escritos y audiovisuales del EVA de un curso de pedagogía. En el dispositivo, los intentos monológicos y autodidactas, así como la ausencia de formadores y de acompañamiento, imponen límites al desarrollo de la pasantía y a la socialización profesional. Estos resultados nos permiten cuestionar el modelo contemporáneo de formación de profesores.

FORMACIÓN DE PROFESORES • PASANTÍA • EDUCACIÓN A DISTÂNCIA

Recebido em: 5 SETEMBRO 2024 | **Aprovado para publicação em:** 5 JUNHO 2025



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY.

ESTE ARTIGO FOCALIZA RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE OS PROCESSOS DE UNIVERSITA- rização da formação docente e de profissionalização do magistério, mais especificamente no que se refere à presença de dispositivos de formação voltados para o acompanhamento de futuros professores no âmbito dos estágios curriculares em cursos de licenciatura. Pressupõe os estágios curriculares como espaço formativo para a socialização profissional dos futuros professores na cultura docente (Sarti, 2020), um importante recurso de iniciação dos licenciandos ao “ponto de vista pedagógico” (Azanha, 2004) que forma o discernimento do professor (Azanha, 2004, p. 370) para agir nas situações de ensino. Ao serem socializados nessa cultura, os futuros professores acessam o que Nóvoa (2022, p. 8) denomina como conhecimento profissional docente, “que está na docência, isto é, que se elabora na ação (contingente); um conhecimento que está na profissão, isto é, que se define numa dinâmica de partilha e de co-construção (coletivo)”.

Essas aprendizagens relativas ao ponto de vista, aos saberes e aos conhecimentos próprios aos professores demandam uma formação *profissional* docente (Nóvoa, 2022), um modelo alternativo ao mais convencional de natureza acadêmica. Tal modelo profissional de formação dos professores requer a alternância com as escolas, no emprego de saberes teóricos aliado à aproximação com a prática docente (Sarti, 2020). Trata-se de uma perspectiva de formação pautada pela reflexão crítica e pela análise de práticas docentes (Pérez Gómez, 1997; Perrenoud, 2001; Tardif & Nunez Moscoso, 2018), que pressupõe intensa articulação entre os espaços formativos envolvidos. De acordo com Altet (2000), a análise de práticas pedagógicas oferece tempo e espaço para a articulação de prática-teoria-prática, a integração e a transposição do conhecimento em ação e uma atitude reflexiva em situação profissional. A pesquisadora ressalta que as atividades de análise empregadas na formação profissional incidem sobre práticas observadas ou relatadas (sempre singulares e contextualizadas), requerendo o emprego de ferramentas conceituais para promover um distanciamento instrumental da ação e um retorno reflexivo que permita aos formandos identificar comportamentos e habilidades na ação, assim como interpretar e compreender os significados dos atos profissionais.

Trata-se, portanto, de um processo formativo exigente, que demanda que os futuros professores sejam *acompanhados* por formadores vinculados às escolas e às instituições de ensino superior (Alarcão, 2003; Paul, 2009), que se responsabilizem pela elaboração e implementação de dispositivos formativos específicos (Sarti & Araújo, 2016). Tendo em vista o exposto, o presente artigo explora – por meio de análises empíricas e teóricas – limites e possibilidades que se revelam no emprego do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para o acompanhamento e desenvolvimento do estágio supervisionado na formação docente a distância, focalizando, portanto, seu potencial no que se refere à socialização profissional de futuros professores.

O estágio na socialização profissional docente: Agentes formadores, desafios e dispositivos de acompanhamento e desenvolvimento

A implementação de dispositivos e práticas de acompanhamento na formação inicial docente, sobretudo no âmbito dos estágios supervisionados (Alarcão, 2003; Paul, 2009; Sarti & Araújo, 2016; Cyrino et al., 2020), assume central importância para a socialização profissional dos futuros professores, por meio de sua iniciação na cultura docente e a possível estruturação de elementos vinculados a um *habitus* específico de professor (Bueno, 1996; Sarti, 2020).

Entendido como um “sistema de disposições duráveis” (Bourdieu, 2003, p. 53), o *habitus* docente resulta de uma ação organizadora, estruturada, ao mesmo tempo que estruturante, que possibilita ao agente socializado na cultura docente *agir como professor*. Nesse sentido, “a aprendizagem profissional é assumida como um processo de incorporação das estruturas imanentes de um espaço social específico, que estrutura tanto a percepção desse espaço quanto a ação que nele realizam os agentes” (Sarti, 2020, p. 301). Cabe ressaltar, no entanto, que a estruturação por parte dos agentes de um *habitus* ligado a uma profissão, de tipo secundário, portanto, pressupõe modificações nas disposições já incorporadas por eles em suas trajetórias sociais, nos quadros de socialização primária familiar e escolar. Não se trata de um processo simples e inequívoco. Ao contrário, a produção, por parte dos licenciandos, de novas disposições ligadas mais diretamente à docência demanda investimentos formativos bastante vigorosos e duradouros (Sarti, 2020).

No caso dos estágios na formação docente, esse processo de socialização envolveria, de acordo com Cyrino et al. (2016), diferentes momentos a serem acompanhados, em alternância, pelos formadores da escola e da instituição de ensino superior. Descrito no âmbito de um *ciclo de desenvolvimento do estágio*, esse processo compreenderia três fases principais. A primeira delas, de *normatização*, concerne ao estágio como tarefa funcional. Corresponde ao momento de preparação da documentação necessária e de organização da entrada na escola, uma fase marcada por aspectos organizacionais e institucionais, na qual os licenciandos tendem a manter uma postura pautada por seu papel de estudante universitário. A segunda fase, *produção e descoberta*, diz respeito ao envolvimento mais efetivo do licenciando com as atividades do estágio. Nessa fase, o estagiário é desafiado a encontrar um lugar para si mesmo na escola, a relacionar-se mais diretamente com os professores e os alunos, a elaborar planos de aula, materiais e atividades pedagógicas, bem como a assumir tarefas e atividades diretamente ligadas ao ensino. O futuro professor pode então descobrir elementos mais específicos da atividade docente, que não lhe eram perceptíveis antes. As situações e relações podem favorecer seu processo de iniciação profissional, com a transição do *habitus* de aluno para a incorporação de elementos do *habitus* docente (Benites et al., 2015; Sarti, 2020). A terceira e última fase refere-se a *percepção da docência e desenlace compulsório* e aponta para aspectos profissionalizantes do estágio, por meio dos quais os licenciandos podem se sentir mais efetivamente como potenciais professores, vivenciando a docência em sua dimensão cotidiana, como um trabalho específico.

A necessidade de acompanhamento dos licenciandos por essas diferentes fases formativas evidencia a importância da supervisão e da orientação do estágio. No que se refere à supervisão, espaço de acompanhamento a ser ocupado por professores da escola, considera-se seu potencial para a inserção do “futuro profissional no contexto de trabalho na escola para que experimente o lugar docente”, de modo a lhe oferecer “uma multiplicidade de referências que possibilitem sua socialização profissional” (Benites et al., 2015, p. 106). De outro lado, um papel importante no acompanhamento do estágio também deve ser assumido pelas instituições de formação inicial, na orientação dos licenciandos. Alarcão (2003) assinala que o acompanhamento do estagiário por agentes das instituições de formação possibilita-lhe confrontar as práticas docentes observadas nas escolas com as teorias aprendidas na universidade. Esse processo requer que lhe sejam apresentados questionamentos que favoreçam a revisão e o questionamento de suas concepções prévias sobre a aprendizagem, a escola, o ensino e, ao mesmo tempo, a reflexão sobre suas próprias ações no estágio.

No entanto, em que pese a assertividade com que a relevância da análise de práticas profissionais vem sendo tratada no campo de estudos da formação de professores – atrelada aos consensos discursivos da importância da reflexão na articulação entre teoria e prática e da valorização da postura investigativa (Nóvoa, 2011) –, sua viabilização nos cursos de licenciatura enfrenta desafios diversos, ligados especialmente ao distanciamento entre as instituições de ensino superior e as escolas. Esse distanciamento impacta significativamente os estágios supervisionados, que acabam por assumir contornos mais formais e menos formativos.

A implementação de um modelo de formação profissional requer esforços mais efetivos para aproximar os futuros professores dos espaços, afazeres e agentes do magistério, o que demanda o enfrentamento dos desafios que tradicionalmente se impõem aos cursos de licenciatura, relativos à aproximação entre as instituições de ensino superior e as escolas, mas também às relações entre teorias acadêmicas e prática docentes, considerando-as sob uma epistemologia da prática alternativa àquela mais tradicional, de cunho positivista; bem como à valorização do trabalho e dos saberes docente, assumindo-os em sua complexidade, como objetos de análise e de reflexão crítica (Pérez Gómez, 1997; Perrenoud, 2001; Tardif & Nunez Moscoso, 2018).

Cabe ressaltar que as dificuldades já enfrentadas pelas licenciaturas para a implementação de um modelo profissional de formação docente tendem a assumir contornos específicos no atual contexto educacional brasileiro, marcado pela ampliação expressiva da oferta e da procura referente às licenciaturas em educação a distância (EaD) – dados do Censo da Educação Superior mostram que em 2022 as licenciaturas nessa modalidade alcançaram 64,2% das matrículas totais no país (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Inep], 2023).

Ao discutirem as políticas e os programas nacionais para a formação de professores para a educação básica no Brasil nas duas últimas décadas, Gatti (2021) considera que maior atenção precisa ser destinada às práticas dos cursos de licenciatura a distância, já que pesquisas sugerem fragilidades e desafios importantes. Nesses cursos, a comunicação é diferida e a mediação didática, pedagógica e organizacional exige inovações, com o emprego de novas tecnologias e de metodologias, espaços de aprendizagem e avaliações peculiares (Decreto n. 5.622, 2005). É importante, portanto, conhecer as especificidades e discutir os limites e as possibilidades das tecnologias, dos processos, das pedagogias e dos espaços de aprendizagem dos futuros professores nos cursos EaD (Dron, 2015).

Especificidades da formação a distância para o acompanhamento e o desenvolvimento do estágio curricular: O ambiente virtual de aprendizagem

Um estudo analítico da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed, 2024) indicou que os principais desafios dos estudantes de cursos a distância envolvem dificuldades de autodisciplina, falta de interação com os professores, falta de colaboração entre colegas, problemas técnicos e de infraestrutura tecnológica, bem como necessidade de aprimoramento do AVA.

Na formação docente oferecida nessa modalidade, destaque significativo recai sobre esse último elemento, o AVA, que, utilizado em cursos a distância, semipresenciais e até como suporte de cursos presenciais, atua como “repositório de conteúdo, canal de comunicação, meio de realização de atividades e avaliações” (Martínez et al., 2019, p. 4). Martínez et al. (2019) apontaram problemas quanto ao aproveitamento das potencialidades desse recurso e da interatividade entre alunos e tutores na formação docente. Almeida et al. (2022) identificaram em seu estudo que o AVA

empregado no estágio supervisionado foi composto prevalentemente de objetos de aprendizagem (OA)¹ de tipo não interativo e que os dois tipos de OA interativos (fórum e *live*) apresentavam conteúdos que priorizavam somente os aspectos mais instrucionais, regulatórios e/ou burocráticos do estágio, levando à subutilização e ao subaproveitamento do fórum relativo ao estágio. Do mesmo modo, Silva et al. (2021) indicaram que o fórum, ferramenta didática e de comunicação assíncrona, foi usado raramente por 48% dos estudantes do universo investigado em seu estudo. Quanto aos relatórios de estágio presentes no AVA, Paula et al. (2021) identificam as mesmas tendências à subutilização. Outrossim, o AVA de um curso de Pedagogia a distância foi analisado por Galini et al. (2024) quanto ao potencial de suas ferramentas e estratégias didático-pedagógicas para promoverem relações entre as teorias e as práticas, bem como para envolverem os futuros professores em seu próprio processo de aprendizagem e para desenvolverem pensamento crítico, autorregulação, proatividade e autonomia. O estudo identificou questões de ordens diversas (administrativa, pedagógica e mediação da supervisão) e mostrou que a atenção para a organização do AVA e a formação para a mediação pedagógica podem contribuir para a qualidade na formação docente a distância. Contudo, o estudo expôs fragilidades: baixa frequência de acesso à sala de estágio e aos materiais nela disponibilizados, descompasso entre as demandas dos estudantes e os conteúdos oferecidos, predomínio de relatórios descritivos (poucos analíticos e reflexivos), poucos responsáveis pela mediação pedagógica; assim como percepção do estágio como componente curricular meramente administrativo, de baixo teor formativo.

Partindo desses apontamentos já presentes na literatura, a pesquisa aqui apresentada propôs-se a empreender uma nova análise sobre o AVA enquanto dispositivo de formação nos estágios supervisionados, assumindo como categorias centrais o *acompanhamento* do estagiário e o *desenvolvimento do estágio*. A investigação partiu das seguintes questões: que recursos são mobilizados no acompanhamento do estagiário? Que possibilidades o dispositivo oferece para uma aproximação analítica e reflexiva dos estagiários com as práticas docentes? Quais os limites nesse sentido? Que etapas do ciclo de desenvolvimento do estágio o dispositivo contempla e prioriza? Quais as possíveis implicações para a formação de futuros professores da educação básica?

Metodologia

A pesquisa cujos resultados são aqui apresentados foi realizada sob uma perspectiva qualitativa, por meio de um enfoque descritivo e interpretativo levado a efeito pela técnica do estudo documental (Lüdke & André, 2022). Teve como referencial empírico um curso de Pedagogia oferecido por uma universidade virtual brasileira e valeu-se de fontes documentais da sala de estágio do AVA de estágio supervisionado do referido curso.

Os dados considerados para a análise e discussão são oriundos de documentos gerais e específicos de estágio de docência e de estágio de gestão relativos à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Na sala de estágio focalizada foram identificados 30 tipos de documentos e quantificados 96 itens. Os tipos com maior quantitativo foram: as videoaulas (17), os vídeos de apoio (17), os textos-base (15), os artigos em periódicos ou capítulos de livro (8) e as *lives* (7). Os

1 Objetos de aprendizagem são unidades digitais organizadas, catalogadas e disponibilizadas em repositórios na internet e no apoio à aprendizagem na EaD.

documentos foram acessados, lidos e assistidos no mês de outubro de 2023, tendo em vista uma análise preliminar e um processo de seleção.

Uma análise preliminar dos documentos consistiu na sua classificação, considerando o *ciclo de desenvolvimento do estágio*, proposto por Cyrino et al. (2016). Na sequência, foi realizado um processo de seleção de documentos com base nos seguintes critérios, não exclusivos, mas prevendo o atendimento de pelo menos um deles: a) a temática referir-se aos estágios de docência na educação infantil ou nos anos iniciais do ensino fundamental; b) menção à prática pedagógica, prática de ensino ou regência de ensino; c) menção a processos de reflexão, análise de prática, crítica da prática docente, trabalho de ensino, a serem desenvolvidos pelos estagiários; d) menção às formas de acompanhamento do estagiário, tanto pelo professor supervisor, na escola, quanto pelos professores universitários ou pelos facilitadores; e e) menção à profissionalização docente. A seleção resultou em documentos diversos – alguns audiovisuais e outros escritos: videoaulas (4), *lives* (2), encontros com facilitadores (2), vídeos de apoio (3), projeto pedagógico (1), textos-base (3), roteiros de observação (1) e recursos educacionais abertos (REAs) (1).²

A partir dessa seleção foram coletados excertos oriundos de: a) trechos dos enunciados textuais das produções escritas (digitação copiada); e b) trechos de discursos proferidos por docentes e facilitadores(as) nas produções audiovisuais (transcrição e digitação). Os excertos foram analisados mediante o emprego da técnica de análise de conteúdo (análise temática), composta por etapas: a) pré-análise; b) exploração do material; e c) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 1977). A etapa de pré-análise é a de organização e codificação, quando se identificaram como unidade de contexto os significados e foram assumidos como indicadores os excertos, na relação com o objetivo da pesquisa. O contato das pesquisadoras com os excertos envolveu a realização da leitura flutuante, permitindo-se invadir por orientações e impressões e aberturas para hipóteses emergentes e formulações de objetivos de análise que possibilitaram a emergência de categorias temáticas. Na etapa de exploração do material se deu a administração sistemática das decisões tomadas, em função dos dados emergentes da análise e com base nos objetivos da pesquisa e na literatura, com a reformulação da constituição das categorias e dos eixos temáticos com os excertos a eles correspondentes – em torno dos quais são apresentados os resultados. Na etapa final, o tratamento dos resultados, o aprofundamento da análise, as inferências e a interpretação buscam desvendar o conteúdo subjacente ao manifesto e relacionar os dados ao referencial teórico.

O AVA de estágio como dispositivo de formação, acompanhamento do estagiário e desenvolvimento do estágio

A análise preliminar, pautada pelo *ciclo de desenvolvimento do estágio* (Cyrino et al., 2016), sugere que todos os documentos contemplam e priorizam os aspectos da etapa de normatização. Cabe notar que nenhum documento analisado avançou para fases posteriores do ciclo, qual seja, de *produção e descoberta*, relativa ao envolvimento mais efetivo do licenciando com as atividades do estágio, e de *percepção da docência e desenlace compulsório*, que incidem sobre aspectos mais efetivamente profissionalizantes do estágio, como antes explicitado. Os dados sugerem, portanto, importantes limites quanto ao aproveitamento formativo do AVA que, limitado à fase de nor-

2 Recursos educacionais abertos é uma expressão que se refere a materiais de ensino e aprendizagem de acesso livre e gratuito disponibilizados em suporte (digital ou não) para serem utilizados, adaptados, redistribuídos e reutilizados.

matização do estágio, não favoreceu, na situação investigada, o acompanhamento dos estagiários nos processos mais efetivos de socialização docentes experimentados no estágio (na relação com os professores e alunos, na elaboração de planos de aula e outros materiais pedagógico e na regência de aulas, bem como no que se refere a suas percepções sobre o trabalho cotidiano docente).

Empregada no tratamento dos dados de excertos oriundos dos documentos selecionados, a análise de conteúdo resultou em categorias e subcategorias, que serão apresentadas a seguir, com os excertos que as integram e com as análises a eles correspondentes.

Recursos formativos

Esta categoria envolve os recursos mobilizados pelo dispositivo para a formação do estagiário e sugere a primazia da literatura acadêmica e do diário de campo, envolvendo práticas de leitura e de escrita que têm por finalidade a elaboração do relatório como um produto do estágio.

Literatura estudada nas disciplinas do curso

Dos excertos que integram a presente subcategoria, apreende-se uma forte valorização das referências bibliográficas das disciplinas já cursadas no curso de Pedagogia:

Então nessa seção do relatório você deve analisar, de forma fundamentada, tanto a prática pedagógica observada/acompanhada quanto a prática pedagógica desenvolvida sob forma de regência na escola. (UV, 2022, encontro gravado com facilitadores).

No passo três é a reflexão entre o conhecimento construído e a prática profissional observada, vivenciada e analisada na escola. Então você, enquanto estagiário, você vai refletir sobre esse conhecimento que você está adquirindo no seu curso, com a prática profissional que você vai observar nas suas horas de estágio na escola. (UV, n.d., encontro gravado com facilitadores).

O que você tem observado nessas relações escolares que te provocam perguntas, que você pode, depois, discutir à luz teórica com os autores que são referências para você, que você pode discutir com os professores? (UV, 2021a, videoaula 2).

Os futuros professores são orientados a revisitar os textos lidos ao longo do curso como elementos que sintetizariam o *conhecimento* necessário para a formação. A literatura acadêmica (a teoria) é a base disponibilizada para o estagiário “analisar” a prática pedagógica (a prática). Os dados sugerem a importância atribuída às teorias acadêmicas, como elemento formativo central, posto que instrumentaliza as análises das práticas, que, por sua vez, parecem ser objetificadas.

A relação entre as teorias e as práticas às quais os estagiários devem ascender parece ser pautada por um esforço de *comparação* entre essas duas instâncias, de modo que a primeira oferece baliza para a avaliação quanto à adequação da segunda. Tais comparações de teor avaliativo devem ser incorporadas ao relatório final de estágio, consideradas indicativas da realização de “leituras críticas” e de “reflexão” por parte do estagiário.

Turma, eu não posso esquecer aquilo que eu tenho de referencial teórico! “Recorra à literatura científico-acadêmica estudada nas disciplinas já cursadas em sua licenciatura.” Então, aprendi sobre didática... Estou vendo uma aula do professor... A didática dele corresponde àquilo que eu aprendi? Se sim, qual é esse referencial? Né, a didática é um leque enorme. Se não, por que não? Porque a didática, a teoria, eu acho que é defasada... Ela não é adequada, por exemplo, à diversidade dos alunos ou à volta dos alunos pós-pandemia? Ou a prática é lacunar, deixa a desejar, porque o professor ou a professora não são formados o suficiente? Então aqui, na

verdade, é a literatura científico-acadêmica que vai me permitir fazer uma leitura crítica *dessa experiência . . . tudo isso tem que aparecer nessa parte da reflexão*. (UV, 2022, encontro gravado com facilitadores).

Orienta-se que a literatura acadêmica seja acessada pelo estagiário em busca de fundamentação para essas análises e reflexões concernentes às práticas pedagógicas (aulas observadas ministradas pelos professores colaboradores do estágio e aula de regência ministrada pelo estagiário) e para a escrita do relatório do estágio. Orienta-se que seja buscado um paralelismo entre a prática observada e o referencial da literatura acadêmica. E quando essa correspondência não é identificada sugere-se, como hipóteses para a interpretação dos estagiários, questionamentos sobre a competência do professor da escola: a) a didática da qual ele se vale seria “inadequada”; b) a teoria na qual ele se fundamenta estaria “defasada”; c) a prática que ele realiza é “lacunar”; e d) a formação do professor é escassa. Diante das diferenças que emergem do comparativo entre a teoria estudada e a prática observada, recorre-se a explicações pautadas pelo que Souza (2006) definiu como “argumento da incompetência do professor”, que reduz os problemas identificados na escola e no sistema educacional mais amplo à incompetência de seus professores – que seriam malformados – desconsiderando os fatores relativos ao contexto no qual a docência é exercida.

Ancorando-se nesse argumento já tradicional no campo, a literatura acadêmica é assumida no curso como referência principal para balizar o que se espera de uma prática docente competente e, assim, como possibilidade formativa para os estagiários naquele contexto, sendo considerada como veículo dos conhecimentos a serem acessados por eles, sem que outros tipos de conhecimentos ou saberes de ordem profissional docente sejam reputados para essa formação.

Cabe ressaltar que esse esforço de análise das práticas, validando-as ou não em função das teorias estudadas no curso, deve ser assumido pelo estagiário de modo autônomo e direto, sem dispor do acompanhamento de um agente formador nessa etapa do estágio, de descoberta da docência. Nesse sentido, a orientação do estágio limita-se a indicar-lhe a necessidade das análises e das reflexões sobre as práticas docentes, bem como os recursos acadêmicos aos quais deve recorrer. É possível inferir, portanto, a expectativa de que o estagiário assuma uma postura autodidata diante da tarefa analítica e que possa, autonomamente, relacionar as teorias acadêmicas estudadas e as práticas docentes observadas nos estágios.

Registros escritos em diário de campo de estágio

O estagiário é orientado a redigir um diário de campo de estágio, no qual registros escritos sejam contínua e amplamente realizados com a finalidade de apoiá-lo no que se refere à memória dos eventos ocorridos no estágio e na organização de suas ideias. Essa escrita do diário tem em vista, sobretudo, apoiar a elaboração do relatório de estágio.

Outro aspecto que vocês, que estão entrando na escola de estágio, precisam adotar é a ação de registrar, porque o registro deve ser constante, vocês devem anotar direto, estando direto na escola. Ou seja, a gente anota, faz registro para não esquecer. No final dessa disciplina vocês vão entregar para a [nome da universidade] um relatório de estágios; então esses registros são muito importantes para que vocês, depois, no final da disciplina, consigam fazer um bom trabalho de relatório. (UV, 2021a, videoaula 2).

Observação da sala de aula. Registrem a data, registrem tudo o que foi feito pelo professor, como o conteúdo é apresentado, como o conteúdo é trabalhado, quais são os conteúdos que são desenvolvidos pelos professores, observem se há retomada de conhecimentos, de conteúdos traba-

lhados, que materiais são utilizados, por que são utilizados, para que são utilizados, como está organizado o tempo da aula, como está organizado o espaço da aula. (UV, 2021b, vídeo de apoio).

A estreita vinculação do diário de campo ao relatório de estágio sugere uma forte ênfase em sua função acadêmica, como parte das tarefas que o estudante deve realizar no curso. “*Traga essas reflexões . . . para o seu diário de campo e conseqüentemente para o seu relatório final*” (UV, 2023a, texto-base).

Identificamos dois tipos de registros esperados no diário de campo: aqueles que devem contemplar aspectos mais objetivos, com o registro descritivo das observações e atividades realizadas durante o estágio; e outros de natureza mais subjetiva, ligados às emoções e sentimentos do estagiário. Uma postura reflexiva por parte do estagiário é estimulada nesses dois tipos de registro (objetivo e subjetivo). Assim, no que se refere aos registros mais objetivos, a reflexão demandada mostra-se atrelada às teorias estudadas no curso:

a) *É importante e recomendado trazer as reflexões realizadas ao longo das horas por meio do diário de campo, no qual você indicará o que foi realizado, suas reflexões sobre o estágio, a relação com a teoria estudada em outras disciplinas, os passos para que você chegasse a realizar as atividades.* (UV, 2023b, texto-base).

Já no caso dos registros mais subjetivos, a postura reflexiva esperada refere-se às suas sensações e percepções:

b) *Esses registros são reflexivos, ou seja, eles também apontam ali não só o que você viu, mas aquilo que você sentiu, aquilo que você percebeu, questões norteadoras que você levantou. Pode ainda não ter respostas, mas explicitar no caderno de registro essas questões já é algo muito significativo e formativo para você.* (UV, 2021a, videoaula 2).

As análises realizadas sugerem também diferentes funções atribuídas aos registros realizados no diário de campo: auxílio à memória, organização das ideias por meio da escrita e interlocução. Essa terceira função chama especial atenção tendo em vista os objetivos da pesquisa.

Refleta no teu diário... E reflita no teu diário. O teu diário é o teu amigo, lembre-se disso, porque aí se geram muitos sentimentos. Estamos trabalhando com seres humanos. Os seres humanos de certa maneira também são um pouco imprevisíveis. Aquela criança que começou a chorar no meio da atividade, eu me angustiei, não sabia o que fazer; ou um aluno que falou “muito obrigada, professora, eu entendi muito bem essa atividade e agora eu consigo fazer outras relações”. Isso é o que é o estágio: você conseguir fazer essas relações e entender as ações pedagógicas que você está promovendo. (UV, 2021c, videoaula).

O diário de campo é sugerido como interlocutor das reflexões tecidas pelo estagiário, que é chamado a refletir no diário (seu “amigo”). É no diário que o estagiário deve estabelecer as “relações” e “entender as ações pedagógicas”. Ele não conta com outro interlocutor para explorar seus registros e assim avançar de fato acompanhado para as etapas mais formativas do ciclo do estágio, já que os dados reunidos sugerem que os registros dos estagiários não são explorados por agentes formadores (orientadores e supervisores) durante o estágio. Trata-se, portanto, de uma interlocução monológica, que se encerra na redação do diário.

Esse investimento formativo de caráter monológico (Arena, 2017) caracteriza também orientações que o estudante recebe durante o processo de estágio, tal como sugere o seguinte trecho de videoaula:

No começo a gente fica angustiado mesmo, no começo a gente pode ficar nervoso. Mas as coisas vão se transformando numa naturalidade. O importante é saber contornar essas situações e entender, refletir o que pode ser feito de maneira diferente. (UV, 2021c, videoaula).

Os dados sugerem que o caráter monológico das orientações do estágio não possibilita que as reflexões e emoções do estagiário sejam devidamente exploradas no sentido da construção da profissionalidade docente (Contreras, 2002), posto que não há acompanhamento para a percepção de questões relativas ao cotidiano da docência, como previsto no ciclo de desenvolvimento do estágio.

Além de ser o lugar do registro de memórias, de organização de ideias e de uma interlocução monológica, o diário de campo também é utilizado como um suporte para os questionamentos que os estagiários são orientados a elaborar. As questões e as respectivas respostas são também consideradas no âmbito do curso como indicativas de “reflexão” e deverão ser registradas e apresentadas no corpo do relatório final de estágio.

A ideia dos estágios, principalmente aqui no estágio, é que a gente possa se questionar: por que esse professor atuou dessa maneira? Eu fiz a observação, eu faria de uma maneira muito diferente, mas por que é que ele fez dessa maneira e não de outra? Então a ideia é que você se pergunte, né, faça constantes perguntas, não no sentido de olhar julgador e crítico, mas no sentido de: por que será que aconteceu? (UV, 2021d, videoaula).

Também a elaboração de questões assume um caráter monológico, ocorrendo de modo individual e solitário por parte do estagiário. Suas questões são direcionadas a si mesmo, assim como as respostas são buscadas sem acompanhamento, na tentativa de relacionar a literatura acadêmica com as práticas pedagógicas por ele observadas e/ou realizadas na aula de regência do estágio. Trata-se de um solilóquio que é materializado nas atividades escritas como registro no diário de campo e de elaboração do relatório. Esse solilóquio reverbera o investimento formativo de caráter monológico (Arena, 2017) e revela a falta de investidas no diálogo como interação social e influência recíproca entre o estagiário e os agentes formadores das escolas (professores, coordenadores pedagógicos, diretores e outros).

Nessa direção, os dados fornecem novos indícios de presença de autodidatismo do estagiário e da ausência de acompanhamento para o estudo sobre as práticas docentes e de uma intervenção formativa por agentes formadores (da instituição de ensino superior e das escolas) que configure o seu acompanhamento no estágio (Alarcão, 2003). Sem esse acompanhamento, os recursos pedagógicos mobilizados no AVA não favorecem o desenvolvimento do estágio para etapas mais formativas do ciclo do estágio, restando, como antes mencionado, na etapa de normatização.

Aproximações analíticas e reflexivas com a docência e o ser professor

Essa categoria diz respeito aos recursos mobilizados no estágio no sentido de estimular uma postura analítica e reflexiva por parte dos estagiários, o que se considera de central importância para o avanço do estágio nas fases do ciclo de desenvolvimento do estágio e para uma maior efetividade do estágio como espaço de iniciação profissional docente. Entre os dados reunidos, destacamos alguns excertos, como os retirados de uma videoaula em que foram propostas questões para incentivar os estagiários à reflexão no estágio de educação infantil.

Outro aspecto sobre a importância e a especificidade desse estágio diz respeito à sua reflexão, o seu pensar. O que é mais importante para vocês?... O que te causa estranhamento? Por que determinadas situações são feitas assim? O que são as rotinas? Quais as diferenças entre os anos

iniciais e os anos finais?... Eu trago aqui uma questão para você que está inserido aí nesse estágio de EI: o que é mais importante, o brincar ou o brinquedo? (UV, 2021a, videoaula 2).

Neste outro trecho de uma videoaula, a reflexão refere-se à profissionalidade docente:

Eu convido vocês a pensar em outro aspecto importante para esse estágio, que é refletir sobre a concepção de profissional da EI. Ou seja, quem é o profissional da EI que abriu a sala, que abriu a sua rotina de trabalho para receber você na escola de EI? E como esse profissional é reconhecido pelos pais, pelos familiares das crianças? Como que esses familiares chamam esse profissional? E como que esse próprio profissional se autodenomina? Ele se autodenomina professor? Ou ele se autodenomina tia? Tia ou professora? (UV, 2021a, videoaula 2).

Os trechos destacados sugerem o caráter amplo e aberto das questões dirigidas aos estagiários, que parecem incidir sobre a dimensão subjetiva do estágio (o que o estagiário pensa, o que é importante para ele, o que lhe causa estranhamento, etc.). Ademais, a maneira pela qual as perguntas são propostas na videoaula, com sobreposição de questões e sem o emprego de pausas e silêncios, é reveladora de limites do diálogo pedagógico (Saldanha, 2013), quando, paradoxalmente, a intenção é a de incentivar a reflexão do estagiário. Não há intenção de diálogo, o estagiário deve buscar responder as questões (nem sempre claramente conectadas) por si mesmo. Novamente, o caráter monológico da comunicação estabelecida no espaço da orientação do estágio se evidencia. Uma atitude reflexiva diante do estágio por parte dos estudantes é incentivada, sem que seja oferecida necessária *interlocução* para provocar a reflexão.

O excerto a seguir sugere que o curso incentive a participação dos colegas estudantes e de outros estagiários no processo de reflexão que se espera do estagiário. Para viabilizar essa interação entre os estagiários, o AVA disponibiliza o espaço interativo do fórum.

É importante e recomendado trazer as reflexões realizadas ao longo das horas por meio do diário de campo . . . assim como as reflexões que surgiram a partir da participação no “Café com os estagiários”. . . . Todas as ferramentas aplicadas (as entrevistas, observações, discussões com os colegas dos polos e dos estágios, entre outros elementos essenciais que trazem reflexão sobre o que é a docência e a gestão) devem constar nos anexos. (UV, 2023b, texto-base).

A interlocução com os colegas de curso é assumida, então, como recurso para a reflexão a ser registrada no relatório do estágio, sem que o estagiário conte com a intervenção formativa do orientador do estágio para problematizar, tematizar e/ou sistematizar essas reflexões. A ausência de tal intervenção formativa sugere limites quanto ao potencial dos recursos empregado no âmbito do AVA no que se refere à análise e reflexão sobre a docência por parte dos estagiários.

O AVA como dispositivo de acompanhamento e desenvolvimento do estágio em EaD: Limites, possibilidades, desafios e implicações

Objetiva-se nesta última seção avançar na discussão das análises anteriormente apresentadas, no sentido de oferecer elementos para compreender o potencial do AVA enquanto dispositivo de acompanhamento dos estagiários e de desenvolvimento do estágio.

Em alusão aos principais recursos mobilizados pelo dispositivo para a formação do estagiário, um primeiro aspecto a ser destacado é que, naquele contexto considerado, o estagiário parece ser assumido como o responsável por estabelecer, desacompanhado, a alternância entre a formação

acadêmica que recebe no curso e suas experiências no âmbito do estágio. Para tanto, espera-se que ele recorra às leituras realizadas nas disciplinas cursadas, como fundamentos para a compreensão dos elementos reunidos no estágio, bem como ao registro das observações e reflexões no diário de campo, as quais se desdobram na elaboração do relatório como produto do estágio.

Referente às possibilidades e aos limites que o dispositivo oferece para uma aproximação analítica e reflexiva dos estagiários com as práticas docentes, nota-se que o termo *reflexão* é recorrente em vários tipos de documentos (textos-base, encontros gravados e videoaulas). Contudo, tendo em vista os dados reunidos, parece possível afirmar que o tipo de reflexão proposta aos estagiários no âmbito do AVA revela limitações formativas em aspectos importantes. A reflexão é então assumida: 1) como espaço de mobilização dos conteúdos aprendidos nas disciplinas cursadas em busca de fundamentação teórica acadêmico-científica para confrontação com a prática pedagógica observada e relatada no relatório (relação de comparação entre a teoria e a prática); 2) a partir da precedência dos conhecimentos acadêmico-científicos aos conhecimentos profissionais docentes; 3) como material para a produção do relatório; e 4) como espaço de expressão e compartilhamentos de sentimentos entre colegas estagiários. O termo *reflexão* é, pois, assumido como um mero “jargão” da área, que acaba por “esvaziar o necessário debate de ideias” (Bueno & Souza, 2012). Tais limites fragilizam significativamente o desenvolvimento do estágio e, portanto, seu potencial reflexivo, enquanto espaço de aproximação com as tensões e os problemas que os professores enfrentam em sua experiência de trabalho: “como experiência social, como reconhecimento e interação e como crítica das ideologias e das relações de dominação” (Tardif & Nunez Moscoso, 2018, p. 388).

De sua parte, o relatório é assumido nos documentos do AVA como a principal materialidade do estágio, um produto desse processo formativo que assume contornos restritamente acadêmicos, posto que produzido somente por meio da relação solitária com os textos lidos no curso. Não há indicações de perguntas a serem feitas aos professores para buscar conhecer e compreender o processo de elaboração de suas práticas e suscitar um movimento de alternância entre a instituição de ensino superior e as escolas, entre a formação e o trabalho docente. Os professores e demais agentes da escola não ocupam lugar como mediadores do processo formativo do estagiário, assim como os seus conhecimentos profissionais não são objetos de exploração no âmbito do relatório de estágio. Nesse sentido, aquilo que Nóvoa (2022) denomina como o conhecimento profissional docente não parece ser previsto como conteúdo da formação; os saberes dos professores não são tematizados como vias para a profissionalização (Gauthier, 1998); e a convivência com eles durante o estágio é expropriada de sua dimensão socioprofissional (Sarti, 2020), como via de iniciação à cultura escolar e docente.

O estagiário não conta com intervenções formativas, por parte da orientação ou da supervisão do estágio, para o estabelecimento da alternância entre suas aprendizagens no curso e na escola. Sem dispor, assim, de acompanhamento por parte de orientadores e supervisores de estágio, o estagiário é incentivado a investidas individuais de caráter monológico e a uma postura pautada pelo autodidatismo. Cabe ressaltar que o autodidatismo difere do processo formativo fundado em contextos sociais de relações humanas, considerados indispensáveis para a construção da autonomia e da emancipação do futuro professor (Giolo, 2008). Dessas relações depende a construção de sua profissionalidade, que envolve as seguintes dimensões: compromisso moral, envolvendo as vinculações, a afetividade e a ética no comprometimento com as pessoas; compromisso com a comunidade, com a autonomia para deliberar sobre as decisões que repercutem no grupo social; e

competência profissional, considerando as complexidades, os sentidos e as consequências das práticas pedagógicas (Contreras, 2002).

Além do estímulo ao autodidatismo, as análises realizadas sugerem o caráter monológico da comunicação no âmbito do AVA. A discussão desses achados baseia-se no que Arena (2017) propõe, fundamentando-se nas perspectivas de Vygotsky (monólogo) e de Volochinov (diálogo). Nesse sentido, entende-se que no investimento formativo que prioriza o monólogo do estagiário, a cadeia dialógica tecida favorece as relações com as suas próprias experiências de socialização primária (na infância e/ou na adolescência, como aluno nas escolas de educação básica) e de socialização secundária pré-profissional (na instituição de ensino superior) com a historicidade e a cultura acadêmico-universitária. De um lado, ganha-se a complexidade da construção monológica que conta com as elaborações internas feitas e refeitas, os rascunhos, os apagamentos, as rasuras e as reelaborações discursivas até a sua projeção na materialidade do suporte do arquivo digital do relatório (Arena, 2017). No entanto, ao priorizar o autodidatismo e o investimento monológico do estagiário e ao abandonar o diálogo como interação social e influência recíproca entre o estagiário e os agentes formadores das escolas (professores, coordenadores pedagógicos, diretores e outros), perde-se do contexto formativo do estágio a vivência do diálogo que é uma troca verbal (escrita ou oralizada – com toda a materialidade sonora e a hibridização entre palavras, gestos, mímicas e sons vocais dessa última) que materializa, nas interações humanas, o enunciado. O diálogo tem a potência de instaurar uma troca (Arena, 2017), de afetar estagiários e seus interlocutores (na instituição de ensino superior e na escola) e de constituir uma atividade mais ampla de relações humanas, de produção e de trabalho comum no seio da formação docente. Esse diálogo é fundamental para a etapa de *produção e descoberta* do estágio, que envolve o relacionamento do estagiário com os professores e alunos das escolas, a elaboração dos planos de aula, o planejamento do ensino, bem como a análise das práticas de ensino. Assume centralidade, pois, para a socialização docente, com a necessária iniciação a um *habitus* docente.

De central importância para a socialização profissional docente é o estabelecimento de uma rede dialógica capaz de oferecer referência e favorecer as relações do estagiário com a complexidade do trabalho docente, com a historicidade escolar, com a cultura do magistério e com os conhecimentos profissionais docentes. Nessa perspectiva, de construção de redes dialógicas nos estágios, é fundamental que os professores das escolas sejam chamados a participar da elaboração das perguntas e da busca por respostas relativas à docência, acompanhando o estagiário no processo formativo. Estima-se, portanto, que as investidas formativas dialógicas assumem relevância nos processos de aprendizagem da docência e de formação profissional, inclusive (ou sobretudo) no que se refere aos estágios, posto que seguem ao encontro da valorização da dimensão socioprofissional da formação docente, por meio de relações intergeracionais docentes (Sarti, 2020). Na medida em que envolvem o compartilhamento de experiências com os processos de formação e trabalho docente, tais relações podem favorecer o acesso à cultura do magistério, oportunizando, para o estagiário, mudanças com relação ao seu *habitus* de estudante, com a incorporação de elementos do *habitus* docente.

Sem fomentar tais processos, o modo como o AVA é empregado no contexto focalizado chama a atenção para desafios relativos ao acompanhamento do estágio na formação de professores a distância. Tais resultados alinham-se com os achados de estudos anteriores que apontam o subaproveitamento das potencialidades do AVA e das possibilidades de interatividade entre alunos e tutores/facilitadores (Martínez et al., 2019; Paula et al., 2021; Silva et al., 2021; Almeida et al., 2022).

Da mesma forma, os resultados afinam-se com o que afirmam Galini et al. (2024), sobre lacunas da mediação pedagógica (a falta do diálogo e do acompanhamento), do teor analítico e reflexivo dos relatórios (a ausência de adensamento) e do trato das experiências dos estagiários nas escolas (a superficialidade e as dificuldades em assumirem posturas ativas, reflexivas, críticas e propositivas). Contudo esses autores enfatizam que a atenção quanto ao AVA e às estratégias didático-pedagógicas empregadas nesse ambiente podem contribuir para a orientação e a supervisão de estágios de licenciaturas a distância. Propõem que as questões administrativas do estágio sejam contempladas em documentos (manuais, regulamentos, roteiro de perguntas frequentes e rotas visuais passo a passo) e em vídeos explicativos e tutoriais. Sugerem também que as questões de natureza pedagógicas do estágio sejam tratadas por meio de uma organização da sala de estágio em módulos pedagógicos, cuja disponibilização de conteúdo seja precedida por um recurso educacional aberto que faça a apresentação, para o estagiário, das rotas de aprendizagem a serem por ele percorridas no processo de estágio, que facilite o entendimento da lógica do estágio e que afirme a importância da autonomia em seu processo de aprendizagem. Por fim, que a mediação pedagógica seja contemplada em ações em fóruns e em encontros mensais síncronos entre os estagiários e os mestrandos ou doutorandos bolsistas da instituição de ensino superior.

No entanto os resultados e as análises deste estudo sugerem que, na particularidade de alguns contextos como o da presente pesquisa, as expectativas de “autodisciplina” e de “autonomia” dos estudantes desnudam facetas de um investimento formativo que, ao priorizar o caráter monológico e o autodidatismo, suprimem a atenção para os agentes formadores (orientadores e supervisores do estágio). A necessidade da figura desses formadores parece ser ignorada (pela ausência de interlocução) ou desqualificada, com a ocupação desses lugares por mestrandos ou doutorandos bolsistas sem qualificações acadêmicas e/ou profissionais docentes para orientarem o estágio. Da mesma maneira, parece desconsiderada a perspectiva de construção de canais de interação e de diálogo do estagiário com esses interlocutores. Assim, as investidas de caráter monológico e de autodidatismo e as privações de formadores e de acompanhamento sugerem um alcance formativo limitado do AVA de estágio.

Cabe ressaltar que a ausência da figura do orientador de estágio aponta para um processo de apagamento institucional da parte da instituição de ensino superior. Ao delegar a função socializadora a “facilitadores” mestrandos ou doutorandos (eles mesmos em processo de socialização na cultura acadêmica), a instituição de ensino superior abstém-se de realizar o acompanhamento formativo do estagiário, necessário para o desenvolvimento do estágio como um ciclo de formação profissional. Da parte da escola, a pouca atenção dirigida à função formativa, de acompanhamento, a ser assumida pelo supervisor de estágio, professor da escola, reafirma a falta de lugar que a profissão docente vem ocupando na formação dos futuros professores (Sarti, 2020; Nóvoa, 2022).

Uma tal ausência de formadores e de acompanhamento formativo para os futuros professores parece afinada com o modelo pedagógico contemporâneo que assume a *invisibilidade* como primado (Bueno & Souza, 2012). Sob a égide desse modelo, os sujeitos em formação são instados a buscar recursos, referências e modelos em si mesmos, em sua subjetividade, em suas reflexões, em suas próprias experiências, em suas próprias práticas, na esperança de que sejam capazes de se “(re)modelarem” continuamente. No contexto da presente pesquisa, os dados indicam que o modo como o AVA foi empregado como dispositivo de formação evidencia elementos desse “primado da invisibilidade”, dificultando o acesso dos estagiários a etapas mais efetivamente formativas do estágio (de produção e descoberta, bem como de percepção da docência).

Mas, em que pese a clareza com que tais fragilidades do modelo pedagógico contemporâneo podem ser percebidas na formação a distância, estudos como o aqui apresentado oferecem elementos para a discussão da formação inicial docente também nos cursos presenciais. Independente da modalidade formativa (presencial ou a distância), os futuros professores precisam ser socializados profissionalmente (Sarti, 2020), por meio de processos de apropriação de conteúdos culturais (que, logo, lhes são exteriores), entre os quais aqueles ligados à cultura acadêmica e à cultura profissional docente. Trata-se de processos de *iniciação* (Sarti, 2020) que requerem o emprego de recursos formativos e a mobilização de agentes que acompanhem os licenciandos (no caso do estágio, pelas diferentes etapas de seu desenvolvimento, alcançando aquelas mais efetivamente profissionalizantes), de modo que eles não se vejam relegados ao monólogo e ao autodidatismo, investindo-se individualmente nesse processo que, por definição, é social.

Essas considerações nos levam a problematizar a viabilidade de uma formação inicial docente que, prescindindo de agentes formadores e de práticas de acompanhamento formativo, esteja *distanciada* das culturas de referência às quais os licenciandos devem ser socializados. Problematização que oferece elementos para o questionamento da formação docente realizada na modalidade a distância – em função de limites quanto aos recursos e dispositivos empregados, como aqui discutido –, mas que também nos possibilita revisitar insuficiências formativas persistentes na formação presencial, a despeito dos avanços alcançados nas últimas décadas nesse campo de estudos.

Referências

- Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.
- Almeida, C., Modesto, D. R., Soares, E. A., Souza, G. L., Almeida, M. A., Silva, M. O. B., Penteado, R. Z., & Castro, V. F. (2022). *Estágio em Pedagogia: Análise dos objetos de aprendizagem do Ambiente Virtual de Aprendizagem de um curso de educação a distância* [Trabalho de conclusão de curso]. Universidade Virtual do Estado de São Paulo, Faculdade de Pedagogia.
- Altet, M. (2000). L'analyse de pratiques: Une démarche de formation professionnalisant? *Recherche et Formation*, (35), 25-41. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1668>
- Arena, D. B. (2017). O conceito de diálogo e o de monólogo entre russos no início do século XX: Aproximações e distanciamentos. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 1(3), 491-514. <https://doi.org/10.14393/OBv1n3a2017-3>
- Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed). (2024). *Censo EAD.BR 2022: Relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil*. InterSaberes. https://www.abed.org.br/_libs/dwns/20140.pdf
- Azanha, J. M. P. (2004). Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. *Educação e Pesquisa*, 30(2), 369-378. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200016>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Benites, L. C., Sarti, F. M., & Souza Neto, S. de. (2015). De mestres de ensino a formadores de campo no estágio supervisionado. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 100-117. <https://doi.org/10.1590/198053142928>
- Bourdieu, P. (2003). Esboço de uma teoria da prática. In R. Ortiz (Org.), *A sociologia de Pierre Bourdieu* (pp. 39-72). Olho d'Água.
- Bueno, B. O. (1996). *Autobiografia e formação de professores: Um estudo sobre representações de alunas de um curso de magistério* [Tese de livre-docência, Universidade de São Paulo]. Repositório da Produção USP. <https://repositorio.usp.br/item/000745706>

- Bueno, B. O., & Souza, D. T. R. (2012). Pedagogia contemporânea e formação de professores em serviço: Lógicas e dispositivos de um modelo em expansão. In M. Bittar, C. R. M. Hayashi, R. M. M. A. de Oliveira, & A. Ferreira, Jr. (Orgs.), *Pesquisa em educação no Brasil: Balanços e perspectivas* (pp. 161-182). EdUFSCar.
- Contreras, J. (2002). *A autonomia de professores* (S. T. Valenzuela, Trad.). Cortez.
- Cyrino, M., Souza Neto, S. de, & Sarti, F. M. (2016). Ciclo de desenvolvimento do estágio na aprendizagem da docência. In *Anais do 3. Congresso Nacional de Formação de Professores e do 13. Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: Por uma revolução no campo da formação de professores* (Vol. 1, pp. 2068-2076). Unesp; Prograd.
- Cyrino, M., Souza Neto, S. de, & Sarti, F. M. (2020). Concepção, implementação e análise de um dispositivo de acompanhamento de estagiários como parte de uma pesquisa colaborativa. *Educação em Revista*, 36, Artigo e228755. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698228755>
- Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. (2005). Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5622.htm
- Dron, J. (2015). Inovação e mudança: Mudando como mudamos. In O. Zawacki-Ritcher, & T. Anderson (Orgs.), *Educação a distância online: Construindo uma agenda de pesquisa* (pp. 243-273). Artesanato Educacional.
- Galini, M. E., Favaro, R. F., & Matuda, F. G. (2024). Ambiente virtual de aprendizagem para estágios supervisionados em um curso de Pedagogia EaD. *Revista Eletrônica de Educação*, 18(1), Artigo e611171. <https://doi.org/10.14244/198271996111>
- Gatti, B. (2021). Formação de professores no Brasil: Políticas e programas. *Paradigma*, 42(e2), 1-17. <http://dx.doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044>
- Gauthier, C. (1998). *Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Unijuí.
- Giolo, J. (2008). A educação a distância e a formação de professores. *Educação & Sociedade*, 29(105), 1211-1234. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000400013>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). (2023). *Censo da Educação Superior 2022: Notas estatísticas*. Inep. <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-superior-2022-notas-estatisticas>
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (2022). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas* (2ª ed.). EPU.
- Martínez, D. É. G., Bizelli, J. L., & Inforsato, E. do C. (2019). *O ambiente virtual de aprendizagem na formação de professores*. Atena.
- Nóvoa, A. (2011). *O regresso dos professores*. Melo.
- Nóvoa, A. (2022). Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, 27, Artigo e270129. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et Formation*, (62), 91-107. <https://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR062-8.pdf>
- Paula, A. P. M., Paixão, A. C. G., Silva, F. O. B., Oliveira, M. M., & Haas, C. M. (2021). O relatório de estágio supervisionado como instrumento de avaliação em EaD: Aspectos formativos/reflexivos da formação inicial de professores. In M. C. Garbin, E. T. de Oliveira, C. M. Haas, G. B. Verão, & S. Telles (Orgs.), *Tecnologias na educação: Ensino, aprendizagem e políticas* (pp. 360-378). Artesanato Educacional.

- Pérez Gómez, A. (1997). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (2ª ed., pp. 93-114). Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2001). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza* (2ª ed.). Artmed.
- Saldanha, L. C. D. (2013). A linguagem nas teleaulas: Limites e possibilidades do diálogo pedagógico em EaD. *Impulso*, 23(57), 41-47.
- Sarti, F. M. (2020). Dimensão socioprofissional da formação docente: Aportes teóricos e proposições. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 294-315. <https://doi.org/10.1590/198053146796>
- Sarti, F. M., & Araújo, S. R. P. M. de. (2016). Acolhimento no estágio supervisionado: Entre modelos e possibilidades para a formação docente. *Educação*, 39(2), 175-184. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.2.19415>
- Silva, E. S., Siqueira, K. G., Jr., Landim, S. P. P., & Haas, C. M. (2021). Percepções dos alunos da Univesp acerca da utilização do fórum como ferramenta de comunicação assíncrona. In M. C. Garbin, E. T. de Oliveira, C. M. Haas, G. B. Verão, & S. Telles (Orgs.), *Tecnologias na educação: Ensino, aprendizagem e políticas* (pp. 340-359). Artesanato Educacional.
- Souza, D. T. R. de. (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: Problematicando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 477-492. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300004>
- Tardif, M., & Nunez Moscoso, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: Actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>

Nota sobre autoria

Regina Zanella Penteado – conceitualização; metodologia; curadoria e análise de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Flavia Medeiros Sarti – conceitualização; metodologia; curadoria e análise de dados; redação do manuscrito original, revisão e aprovação da versão final do trabalho.

Disponibilidade de dados

Os dados subjacentes à pesquisa estão informados no artigo.

Editores responsáveis

 Rodnei Pereira

 Patrícia Albieri de Almeida

Como citar este artigo

Penteado, R. Z., & Sarti, F. M. (2025). Acompanhamento e desenvolvimento do estágio na formação docente em EaD. *Cadernos de Pesquisa*, 55, Artigo e11412. <https://doi.org/10.1590/1980531411412>