

# Limites e possibilidades formativas das adaptações curriculares no ensino remoto para contato e inserção de estagiários com o campo de estágio

*Limit and formative possibilities of the adaptations in the online learning for contact and insertion of interns with the internship field*

*Límites y posibilidades formativas de las adaptaciones curriculares en la enseñanza remota para el contacto e inserción de practicantes en el campo de práctica*

---

**ANA EMÍLIA DA ROSA KESSLER**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8288-2435>

Universidade Federal de Santa Maria

Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

Santa Maria, RS, Brasil

**MARIA ELIZA ROSA GAMA**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8789-5868>

Universidade Federal de Santa Maria

Centro de Educação

Departamento de Administração Escolar

Santa Maria, RS, Brasil

**Resumo:** Esse artigo objetivou compreender os limites e as possibilidades formativas advindas das adaptações realizadas nos estágios curriculares no ensino remoto das licenciaturas da modalidade presencial da UFSM. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa documental em 11 PPC, por meio de roteiros para a análise textual. Pimenta e Lima (2006), Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) e Diniz-Pereira (2011) foram nossos principais aportes teóricos. Concluímos que os impactos foram irreparáveis à imersão no campo de estágio, ao mesmo destacamos que as TICs podem potencializar os processos formativos presenciais.

**Palavras-chave:** Formação inicial. Cursos de licenciatura. Estágio curricular obrigatório. Ensino remoto.

**Abstract:** *This article aimed to understand the limits and training possibilities arising from adaptations performed in the curricular internships in the remote teaching of the undergraduate courses in person at UFSM, for that a documentary qualitative in 11 PPC has been accomplished through scripts for textual analysis. Pimenta, Lima (2006), Ghedin, Oliveira, Almeida (2015), and Diniz-Pereira (2011) were our main theoretical contributions. It was concluded that the immersion in the internship field had irreparable impacts, at the same time, we emphasize that ICTs can enhance face-to-face training processes.*

**Keywords:** *Initial Formation, Education Degrees, Obligatory Curricular Internships, Online Learning.*

**Resumen:** *Este artículo tiene como objetivo comprender los límites y las opciones de formación derivadas de las adaptaciones realizadas en las prácticas curriculares en la enseñanza a distancia de los cursos de graduación en la modalidad presencial en la UFSM, para eso, realizamos una investigación cualitativa documental en 11 PPC (propuesta de diseño curricular), a través de guiones para análisis textual. Pimenta y Lima (2006), Ghedin, Oliveira y Almeida (2015) y Diniz-Pereira (2011) fueron nuestras principales contribuciones teóricas. Concluimos que la inmersión en el campo de las prácticas tuvo impactos irreparables, al tiempo que destacamos que las TIC (tecnologías de la información y de la comunicación) pueden potenciar los procesos de formación presencial.*

**Palabras clave:** *Formación inicial. Cursos de licenciatura. Práctica curricular obligatoria. Enseñanza remota.*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste na apresentação dos resultados obtidos na pesquisa “Límites e possibilidades formativas das adaptações curriculares no ensino remoto para contato e inserção de estagiários com campo de estágio” e busca contribuir para o entendimento dos processos e impactos da pandemia no meio educacional, configurando-se a partir das demandas emergentes desse contexto para a formação de professores no âmbito do estágio curricular obrigatório.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja temática geral é estágio curricular em cursos de licenciatura, com foco nas adaptações realizadas nos estágios curriculares para a formação no ensino remoto das licenciaturas da modalidade presencial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). O objetivo da pesquisa é compreender de que forma as adaptações realizadas nos estágios curriculares para o trabalho remoto podem trazer contribuições para os cursos de licenciatura no ensino presencial e/ou híbrido. Partindo desse objetivo, pretendemos responder ao seguinte problema de pesquisa: que limites e possibilidades formativas são decorrentes das adaptações curriculares realizadas em cursos de licenciatura para o trabalho remoto? Com base na compreensão das legislações vigentes e dos critérios definidos a partir da elaboração de Planos de Estágios e Práticas para o trabalho remoto, iremos explorar a questão de pesquisa “Que orientações foram propostas para o contato e a inserção dos estagiários com as escolas no modelo remoto?”.

A temática ganha relevância a partir da emergência da pandemia de COVID-19 (SARS-CoV-2) no primeiro semestre do ano de 2020 e pelas demandas oriundas da mesma. A necessidade do estabelecimento do distanciamento social cria espaço para o Ensino Remoto, que surge como o caminho possível para os processos da Educação Básica e Superior, concomitantemente à implementação da BNC-Formação.

No âmbito educacional, uma nova configuração do trabalho, agora localizado no ambiente doméstico, passa a fazer parte das dinâmicas escolares de docentes e discentes e, com elas, surgem novos e marcantes desafios. Alunos e professores passaram a ter seu tempo e espaço modificados, borrando as linhas que separavam casa e escola. Com isso, o ambiente doméstico passa a acolher trabalho, estudos e lazer em tempo integral, de forma compulsória, sem preparo e, em muitos casos, sem condições adequadas para a sua realização.

Aspectos como a estrutura física do ambiente doméstico e o número de pessoas que dividem esse espaço passam a ter impacto significativo nas possibilidades de realização do trabalho remoto. Outro ponto fundamental a ser considerado é a repentina demanda por uma maior quantidade e qualidade de equipamentos e ferramentas que viabilizassem a realização de aulas remotas, planejamento e avaliação. Na mesma medida, ocorre um aumento significativo na busca por repertório para a utilização de tecnologias digitais no meio educacional, evidenciando fragilidades já presentes nos processos de formação inicial e continuada de professores.

Em meio a isso, professores sofrem com discursos de responsabilização, imbuídos em linhas de pensamento individualistas e meritocráticas, junto a expectativas injustas que desconsideram os inúmeros aspectos do âmbito privado da vida desses sujeitos. Por consequência, os processos de formação de professores também foram fortemente impactados, marcados pela ausência de uma unidade nas orientações da União e dos Ministérios da Educação e da Saúde sobre os encaminhamentos referentes à pandemia. A partir disso, a adesão ao ensino remoto dividiu opiniões, tornando-se assunto de debate público, tendo sua realização viabilizada por legislação própria e emergencial.

Trata-se, portanto, de um processo formativo permeado pela excepcionalidade do contexto, impactando diretamente em questões referentes à autonomia e à liberdade na ação docente, necessitando de um cuidadoso olhar sobre tais aspectos para garantir um processo de formação inicial potente e articulado, que viabilize a sua realização, sem prejuízos de aprendizagem, levando em conta os limites e as possibilidades formativos desse período. Vale lembrar que a conjuntura trouxe novos desafios, que se somaram a tantos outros já existentes, agravando as condições de desenvolvimento do trabalho docente e trazendo novas demandas para a Escola Básica e os processos de formação de professores.

No âmbito da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), foi adotado o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), que buscou estabelecer, no ensino remoto, a possibilidade de manutenção de vínculos e processos de formação acadêmica. Esse movimento possibilitou o surgimento e a mobilização de diferentes saberes e fazeres próprios das práticas de estágio e dos processos de formação de

professores, resultando em limitações, mas também em possibilidades formativas, que podem ser incorporadas às práticas presenciais e híbridas de modo a qualificar tais processos.

Este artigo está dividido, salvo a introdução, em cinco seções: I – Formação inicial de professores e o Estágio Curricular Obrigatório, que contextualiza o Estágio Curricular Obrigatório no campo de formação de professores e introduz as bases legais que o constituem; II- Normativas legais para o estágio curricular na formação inicial de professores durante a Pandemia de COVID-19, que regulamenta as adaptações para a realização de Estágios Curriculares obrigatórios em tempos de pandemia em nível nacional e regional; III – Organização metodológica da pesquisa; IV- Formas de contato e inserção dos estagiários nas escolas, que observa as adaptações realizadas nos documentos no âmbito da UFSM e seus possíveis desdobramentos; V- Considerações Finais.

## FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

Para compreender os processos de adaptação curricular que ocorreram ao longo da pandemia, é fundamental compreender onde se assentam as diretrizes de formação de professores nesse contexto. Atualmente os processos de formação de professores têm, como referência, a Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019b), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

A BNC-formação, organizada a partir do Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019b), surge como uma forma de alinhar os processos de formação de professores ao que é proposto na Base Nacional Comum Curricular para a educação básica (BNCC). Considerando que a BNCC se fundamenta em competências gerais desenvolvidas pelos estudantes, a BNC-Formação está sistematizada a partir de competências próprias do desenvolvimento da docência.

A proposta de estruturação do currículo de formação de professores com base em competências próprias da docência está estreitamente vinculada às competências propostas na BNCC para a Educação Básica. Isso se traduz em fortes impactos e retrocessos para os processos de formação de professores, partindo de uma concepção reducionista e pragmática sobre o trabalho docente, que não é capaz de contemplar as demandas formativas, sejam elas emergentes ou anteriormente estabelecidas.

Entendemos, também, que o desenvolvimento dessas habilidades e competências não é suficiente para a fundamentação da prática docente, que deve estar baseada em uma série de conhecimentos, disposições e compreensões de diferentes naturezas. Não se trata de algo fixo e imutável, como uma habilidade adquirida, na verdade, implica uma construção contínua que necessita de contextualização, levando em consideração aspectos temporais e espaciais característicos do campo em que está inserido, constituindo os diferentes saberes docentes. Corroborando com essa ideia, Pimenta e Lima (2006, p. 5) destacam que:

O exercício de qualquer profissão é técnico, no sentido de que é necessária a utilização de técnicas para executar as operações e ações próprias. Assim, o médico, o dentista necessitam desenvolver habilidades específicas para operar os instrumentos próprios de seu fazer. O professor também. No entanto, as habilidades não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dá conta do conhecimento científico nem da complexidade das situações do exercício desses profissionais.

Dutra (2010), em sua revisão histórica e sistematização acerca da formação docente, nos ajuda a compreender que o processo de formação de professores historicamente acontece com base em uma hierarquia de saberes e fazeres, fundamentada na dicotomia entre teoria e prática. De acordo com Pimenta e Lima (2006, p.3), isso se deve ao fato de que

[...] os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de *teorias*, pois constituem apenas *saberes disciplinares*, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da ação desse profissional.

Com isso, é possível perceber que a divisão estabelecida entre teoria e prática se traduz em espaços desiguais e fragmentados na estrutura curricular. Essa hierarquia entre as dimensões vem sendo amplamente discutida e reconfigurada nas novas legislações, que buscam a integração e a indissociabilidade entre teoria e prática, pautada na articulação e na interdisciplinaridade. Sobre isso, Diniz-Pereira (2011, p.204) explica que:

A partir da crítica ao modelo da racionalidade técnica e orientadas pelo modelo da racionalidade prática, definem-se hoje outras maneiras de representar a formação docente. As atuais políticas para preparo dos profissionais da educação, no país, parecem consonantes com esse outro modo de conceber tal formação. As propostas curriculares elaboradas, desde então, procuram romper com o modelo anterior, revelando um esquema em que a prática é entendida como eixo dessa preparação. [...] Desse envolvimento com a realidade prática se originam problemas e questões que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas. Os blocos de formação não se apresentam mais separados e acoplados, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados.

Alinhado a isso, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) sinalizam que o próprio contexto tem demonstrado que, apesar de fundamental, o contato com a realidade imediata dos problemas cotidianos e com a cultura escolar, por si só, não se fazem suficientes para garantir a formação de profissionais capazes de pensar significativamente os problemas próprios da profissão de professor. Faz-se necessário um processo mais complexo e dialético, permeado por reflexões acerca do que é vivenciado, à luz dos conhecimentos próprios da área.

As normativas que regram acerca da formação inicial de professores se fundamentam na proposição de que os cursos devem se organizar de modo que as dimensões prática e teórica componham um eixo articulador do conhecimento. A partir disso, os cursos de licenciatura devem estar organizados de maneira a promover o contato dos futuros professores com componentes práticos articulados às disciplinas teóricas ao longo de todo o curso. Sobre isso, Dutra (2010, p.26) destaca a necessidade de

[...] se investir em uma formação que vincule teoria e prática, desde o início do curso, mediante a inserção efetiva do licenciando no âmbito escolar, a fim de possibilitar aos futuros professores da Educação Básica a construção de uma identidade profissional articulada com os saberes docentes necessários para a sua plena atuação profissional.

Compreende-se, então, a prática docente fundamentalmente relacionada a um processo pelo qual uma teoria, lição ou habilidade são executadas ou praticadas, convertendo-se em parte da experiência vivida (DUTRA, 2010). Com isso, os cursos de licenciatura devem estar estruturados de maneira a evidenciar a articulação entre as dimensões teóricas e práticas, demandando um processo formativo preocupado com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre os processos.

Ao observarmos a carga horária estabelecida no art.11 da Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019b), os cursos de licenciatura estão organizados a partir de três grupos: grupo 1, destinado para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação

e as suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais; grupo 2, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos; grupo 3, voltado para o exercício da prática pedagógica. Apesar da compreensão da indissociabilidade entre os grupos enquanto processo formativo, a partir da divisão proposta na legislação, interessa-nos observar o terceiro grupo, destinado especificamente aos componentes práticos.

O componente prático nos cursos de formação de professores tem como objetivo possibilitar que os licenciandos vivenciem e compreendam a complexidade das práticas profissionais, bem como se aproximem de seus futuros campos de atuação, através de um processo reflexivo e crítico. Para isso, os processos de formação de professores devem ser produzidos “na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas” (PIMENTA; LIMA, 2006, p.3).

Nesse contexto, os componentes práticos ganham grande relevância nos processos formativos de docência, de modo que, nas Diretrizes Nacionais Curriculares (BRASIL, 2019b) estabelecidas, constituem como carga horária prática 800 (oitocentas) horas das 3.200 (três mil e duzentas) horas destinadas à formação inicial de professores. Essa parcela está dividida em 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular obrigatório e 400 (quatrocentas) horas para a prática vinculada aos componentes dos demais grupos de disciplinas, distribuídas ao longo do curso. Vale destacar que metade da carga horária – 400 horas – ainda está localizada nos últimos semestres dos cursos, na forma de estágio curricular obrigatório.

A parte destinada ao estágio deve ser realizada “em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora” (BRASIL, 2019a, Art. 11, inciso III). Nas palavras de Pimenta e Lima (2006, p.11)

O estágio [...] é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Compreende-se, portanto, que os saberes docentes se constituem a partir da constante dialética de reelaboração dos conhecimentos em confronto com a prática, entendendo a práxis fundamentalmente vinculada à pesquisa, Ghedin, Costa e Santos (2020, p.76) pontuam que

Toda essa gama de discussão nos faz pensar em uma formação inicial de professores com palcos condicionantes para o desenvolvimento dos estagiários em práticas reflexivas, investigatórias, aliadas com a pesquisa. De modo que a dinâmica de um processo formativo interdisciplinar em que o estágio vincula-se à pesquisa objetiva formar o professor como profissional reflexivo, capaz de compreender e atuar na realidade educacional, além de possibilitar via estágio, ao futuro professor, a descoberta de alternativas pedagógicas para a atuação em contextos contemporâneos tão diversos e conflitantes.

Desse modo, o estágio curricular obrigatório constitui-se como um tempo e um espaço na formação inicial de imersão no campo de atuação docente. Trata-se de um espaço-tempo no qual o licenciando pode vivenciar, de maneira prolongada e contextualizada, o cotidiano escolar em seus diferentes aspectos, de modo que o processo de estágio se revela fortemente vinculado às demais disciplinas, promovendo a transposição de tudo que é estudado ao longo do curso para o campo de atuação por meio de uma vivência reflexiva.

Ao se considerar o estágio como um processo de pesquisa, essencial à qualidade da prática docente e como fonte para a realização da pesquisa em formação, ele passa a se configurar como “uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor[...], e também de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários” (PIMENTA e LIMA; 2006, p.11).

Desse modo, o estágio curricular obrigatório permite que o licenciando esteja inserido no campo de atuação, compreendendo, problematizando as situações cotidianas e buscando alternativas para elas, através de uma postura investigativa, com o auxílio e o suporte de seus orientadores. Destacamos que o processo de orientação não se restringe aos professores da instituição de Ensino Superior, mas também aos professores da Escola Básica e toda a comunidade escolar.

Cabe sinalizar que todos os aspectos aqui abordados se constituem como currículo, uma vez que este não se reduz a uma delimitação de conteúdos, sendo, na verdade, uma série de processos em contínua transformação que transpassa todo o ambiente escolar. Trata-se, portanto, de uma construção cultural, coletiva e mutável (SACRISTÁN, 2000).

Nesse sentido, é cabível pensarmos acerca das possibilidades e potencialidades derivadas do contexto pandêmico, partindo da compreensão de que a realidade escolar não é estanque. Essa está diretamente relacionada com o tempo e o espaço em que está inserida e deve ser pensada a partir das demandas emergentes desse contexto. Sobre isso, Pimenta e Lima (2006, p.17) afirmam que

A complexidade da educação como prática social não permite tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas sim imerso num sistema educacional, em uma dada sociedade e em um tempo histórico determinado. Uma organização curricular propiciadora dessa compreensão parte da análise do real com o recurso das teorias e da cultura pedagógica, para propor e gestar novas práticas, num exercício coletivo de criatividade. Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional.

Dito isso, passa-se a pensar em um processo de formação de professores que consiga abarcar tal contexto, sem prejudicar conhecimentos fundamentais já presentes na estrutura curricular dos cursos e sem se restringir à mera transposição dos conteúdos para os meios digitais. Trata-se de um processo complexo, situado em um momento de incertezas, mas fundamental para garantir a qualidade dos processos formativos da docência e reafirmar questões específicas do trabalho docente.

É nesse contexto de mudança e estabelecimento das novas Diretrizes de formação de professores que este estudo está contextualizado de modo que afirmar o espaço da docência no campo profissional, com suas demandas e potencialidades, perpassa impreterivelmente pelo estabelecimento de políticas públicas que garantam a qualidade da formação inicial de professores. É, portanto, indispensável que sejam analisadas as questões pertinentes a esse campo em meio à pandemia de COVID-19, momento em que as estruturas precárias foram escancaradas socialmente, mas não necessariamente questionadas.

## NORMATIVAS LEGAIS PARA OS ESTÁGIOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19

A pandemia eclodiu no Brasil no início de março, uma semana após o início do semestre de 2020/1 da UFSM. Com isso, através da Portaria 97.935 de 16 de março de 2020 (UFSM, 2020a), a Reitoria da UFSM determina a suspensão das atividades acadêmicas e administrativas presenciais a partir do dia 17 de março, alinhada à Portaria do Ministério da Educação nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020a), que autorizou, em caráter excepcional, a substituição das aulas presenciais em andamento por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação. O mesmo documento, respeitando a autonomia das

Instituições de Educação Superior, permitiu a não adesão à realização de atividades acadêmicas e administrativas de forma não presencial, o que resultaria na suspensão das atividades.

A UFSM optou, desde o início, pela continuidade das atividades acadêmicas de maneira não presencial, estabelecendo, através da Instrução Normativa n. 02/2020/PROGRAD, de 17 de março de 2020 (UFSM, 2020b), as regulamentações do Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE). De acordo com o art. 7º desse documento, as aulas teóricas e as atividades práticas, sendo possível sua execução a critério dos docentes, aconteceriam através de meios virtuais como: I – ambientes virtuais de ensino-aprendizagem, a exemplo do *Moodle*; II – e-mail; III – grupos específicos em redes sociais; IV – *Skype*; V – aplicações do G *Suite for Education*; VI – outras formas de compartilhar recursos e aplicar/avaliar atividades escolhidas pelo docente da disciplina e acessíveis aos estudantes.

De acordo com o parágrafo 2º do art. 2ª da Portaria n° 343/2020 (BRASIL, 2020a), a definição das disciplinas que poderiam ser substituídas e a disponibilização de ferramentas para o acompanhamento das aulas ficaram sob responsabilidade de cada instituição, ficando vedada a realização de práticas profissionais de estágios e de laboratório. Entretanto, é previsto no art. 12 da Normativa n. 02/2020/PROGRAD (UFSM, 2020b), que compete aos orientadores a decisão acerca da continuidade dos estágios curriculares, considerando os limites e as possibilidades oferecidas pelo campo.

A Instrução Normativa n° 2 /2020/PROGRAD (UFSM, 2020b) em seu 7º artigo permitiu que a oferta das disciplinas em REDE ficasse a critério dos docentes responsáveis, aspecto reforçado no art. 11º da Normativa n° 03/2020/PROGRAD (UFSM, 2020c), que também versava em seu art. 12º sobre a adesão dos estudantes em casos de dificuldade de acesso à internet e a dispositivos para uso de TER. As disciplinas do semestre 2021.1 que, porventura, não fossem concluídas em REDE, seriam “resolvidas em alteração do Calendário Acadêmico 2020 e cronograma de recuperação oportunos” (UFSM, 2020b, Art.10).

Em 16 de junho de 2020, foi aprovada a Portaria n° 544 (BRASIL, 2020b), revogando as portarias anteriores e estabelecendo as novas disposições acerca da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais pelo período de duração da pandemia do coronavírus. Nela ficou permitida a realização de práticas profissionais de estágios ou laboratórios especializados, obedecendo às Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)(Ibid, Art.1, §3º), para isso sendo necessária a aprovação de planos de trabalho específicos no âmbito institucional pelos colegiados de curso e, posteriormente, pensados ao Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (Ibid, Art. 1 §4º).

A UFSM, então, aprova a Resolução nº 024, de 11 de agosto de 2020 (UFSM, 2020d), a qual traz no art. 17 que “Os estágios (curriculares e/ou extracurriculares) e práticas poderão ser desenvolvidos por intermédio de Tecnologias Educacionais em Rede [...]”, de modo a não “descaracterizar o campo de estágio e o objetivo da aprendizagem da atividade prática” (Ibid, art. 18). Para isso, devendo submeter à aprovação do colegiado de curso e/ou coordenação de cursos/departamentos de ensino o Plano de Estágio e Práticas, com as justificativas e as estratégias no emprego das Tecnologias Educacionais em Rede (TER) para posterior envio e validação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), bem como o apensamento junto aos PPCs. Contudo, de acordo com o artigo 19, foi recomendada a não substituição das práticas profissionais por outras que envolvam tecnologias educacionais em rede “considerando que os estágios [...] são definidos na interação entre as coordenações de curso, professores responsáveis pelas disciplinas, professores orientadores, preceptores, gestores do campo de estágio e discentes”.

Ainda, na Resolução 024/2020, é ressaltado que “O Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) é uma combinação da excepcionalidade dos exercícios domiciliares com as características do ensino remoto e da mediação por Tecnologias Educacionais em Rede (TER)” (UFSM, 2020d, Art. 3º), sendo, portanto, aplicado “durante o período de suspensão das atividades presenciais em face da Pandemia da COVID-19, bem como durante o período posterior, enquanto for necessário, para implementação das ações de Plano de Retorno”, evidenciando que este se diferencia da modalidade de Educação a Distância (EaD), possuindo peculiaridades bem definidas e regulado por legislação própria.

A adoção do REDE como resposta a uma demanda específica da pandemia abriu espaço para diferentes possibilidades e desdobramentos, modificando a estrutura dos Projetos Pedagógicos de Curso, permitindo, inclusive, a realização dos Estágios Curriculares Obrigatórios. A partir disso, emergiu o interesse pela realização dessa pesquisa, buscando analisar e compreender as alterações propostas para o regime.

## ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada a partir de uma perspectiva qualitativa, cuja temática geral é estágio curricular em cursos de licenciatura, com foco nas adaptações realizadas nos estágios curriculares para a formação no ensino remoto das licenciaturas da modalidade presencial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Tem como objetivo compreender de que forma as adaptações realizadas nos estágios curriculares para o trabalho remoto podem trazer contribuições para os cursos de licenciatura no ensino presencial e/ou híbrido. Partindo desse objetivo, pretendemos responder ao seguinte problema de pesquisa: que limites e possibilidades formativas são decorrentes das adaptações curriculares realizadas em cursos de licenciatura para o trabalho remoto? Com base na compreensão das legislações vigentes e dos critérios definidos a partir da elaboração de Planos de Estágios e Práticas para o trabalho remoto, neste trabalho, iremos contemplar a questão de pesquisa “Que orientações foram propostas para o contato e a inserção dos estagiários com as escolas no modelo remoto?”.

Como fontes, foi utilizada uma série de documentos, constituindo, portanto, uma pesquisa qualitativa documental, composta por documentos oficiais e públicos (FLICK, 2009a). As fontes de informação utilizadas foram Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), bem como as adaptações curriculares apensadas a eles através dos Planos de Estágios e Práticas (PEP). Os documentos foram acessados de maneira virtual através do site oficial da Universidade e do Diário Oficial da União.

Através de levantamento realizado no site da instituição, foram encontrados dezoito (18) cursos de licenciatura na modalidade presencial do campus sede da UFSM. O grupo analisado restringiu-se aos onze (11) cursos que dispunham de ambos os documentos no site do curso, sendo eles: Artes Visuais, Ciências Sociais, Dança, Educação Especial, Física, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Pedagogia, Química e Teatro.

Como método, foi utilizada a análise documental (FLICK, 2009a; GIBBS, 2009), de modo que a análise textual se deu por meio de roteiros organizados com base em critérios definidos a partir da estrutura dos Planos de Estágios e Práticas (PEP) para o trabalho remoto. Nesse caso, iremos abordar os critérios: a. forma de contato dos estagiários com as escolas; e b. formas de inserção no campo de estágio.

Para a análise, optamos pela utilização de tabelas, partindo de uma análise comparativa. Primeiramente os roteiros de análise foram sistematizados por curso, de modo a buscar, em conjuntos de PPC e PEP correspondentes, os critérios supracitados. Foram observadas as aproximações e as diferenças entre os PPC e as adaptações realizadas através do PEP, estabelecendo comparações, com vistas a identificar as alterações ocorridas. Esse procedimento permitiu observar o panorama das sinalizações acerca dos estágios de cada um dos cursos analisados, possibilitando visualizar limites e possibilidade emergentes do contexto pandêmico, mas também situações recorrentes em ambos os documentos dos cursos.

Posteriormente, as informações foram realocadas em quadros organizados a partir de cada um dos critérios anteriormente mencionados de modo a ser possível observar de que maneira um mesmo critério foi abordado por diferentes cursos. Aqui, foi revelado o panorama geral dos critérios, mostrando o que era comum a vários cursos e o que se traduzia como uma especificidade. Os cruzamentos das informações obtidas através da análise textual serão apresentados no próximo tópico.

## FORMAS DE CONTATO E INSERÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS NAS ESCOLAS

Para compreender de que forma as adaptações realizadas podem trazer contribuições para os cursos de licenciatura no ensino presencial e/ou híbrido, analisamos as orientações que foram propostas para o contato e a inserção dos estagiários com as escolas no modelo remoto com base nos critérios: Formas de Contato dos Estagiários com as Escolas; e Formas de Inserção no Campo de Estágio.

O critério Forma de Contato dos Estagiários com as Escolas buscou compreender de que forma se deram as primeiras tratativas entre os estagiários e o campo de estágio de interesse. Contempla, desde o primeiro contato do estagiário com a escola, as definições de turma e o professor da rede básica responsável pelo acompanhamento do processo de estágio, até as aproximações com as estruturas físicas da escola e os documentos que a regem.

As indicações acerca do critério estão presentes em apenas três (3) dos PPCs analisados, sendo a carta de apresentação do estagiário o principal meio de aproximação. No PPC do curso de Artes Visuais (p.3), outros parâmetros de aproximação são sinalizados como responsabilidade do estagiário, como: solicitar o Projeto Pedagógico do espaço institucional para conhecimento e o Plano de Estudos da disciplina de Artes previsto pela escola para o ano específico, conhecer previamente todos os espaços disponíveis na instituição para a realização das aulas de Artes e a forma de agendamento desses espaços e requisitar o contato da instituição e do/a professor/a responsável pela disciplina para qualquer eventualidade.

Assim, a não presença desses aspectos nos PPCs pode ser considerada como uma fragilidade a ser observada, uma vez que as solicitações expressas acima configuram importante aspecto a ser pensado nesse primeiro contato, tendo em vista que a aproximação com o contexto do campo de estágio é de grande relevância para os envolvidos. Esses primeiros contatos apresentam para a escola o estagiário que irá compor parte do quadro de pessoas presentes e envolvidas no espaço escolar e, conseqüentemente, em contato direto com os alunos, bem como possibilita ao

estagiário melhor compreender as especificidades e as possibilidades do contexto em que está se inserindo, a cultura escolar e os diferentes aspectos do currículo, sendo de grande valia para qualificar as propostas e aproximá-las dos processos realizados na escola.

O critério também foi abordado três (3) vezes nos PEPs, apesar de não necessariamente nos mesmos cursos, sendo possível perceber avanços no desenvolvimento desse aspecto. Nesse sentido, a própria adaptação das dinâmicas de contato para encontros virtuais mediados por tecnologia pode ser compreendida como uma potente possibilidade para o retorno à presencialidade e ao ensino híbrido, considerando a praticidade oferecida para os primeiros contatos e trocas. Contudo, essa mesma possibilidade se converte em limite ao se tratar da aproximação com os espaços escolares, considerando as diferentes dinâmicas envolvidas, já que os estudantes perdem a possibilidade de conhecer o espaço escolar previamente.

Vinculado à viabilidade de contato mediado por Tecnologias Educacionais em Rede (TER), surge como possibilidade emergente desse contexto o envolvimento direto da IES na mediação dessa aproximação, como descrito no trecho a seguir do PEP do Curso de Pedagogia (p.7):

[...] serão realizados contatos, reuniões e tratativas com a Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria e demais campos de estágio, retomando a proposta com os(as) estagiários(as) e equipe de orientadores da UFSM. Também serão realizadas reuniões com representantes dos campos de estágio e estagiárias(os), assim como serão organizados encontros para aprofundar as relações entre princípios teóricos e práticos da proposta de ação.

Além da aproximação com o contexto escolar, é fundamental observarmos de que forma estava previsto o processo de aproximação com as famílias e seus contextos, visto que somente o PEP do curso de Pedagogia (p.7-8) propõe isso, como expresso no trecho abaixo, onde

os(as) estagiários(as) iniciarão a aproximação no campo de estágio, de modo a conhecer as especificidades do contexto escolar, das crianças e suas famílias, para atuar de forma colaborativa junto às professoras regentes. As orientadoras farão o acompanhamento dos(as) estagiários(as) através de encontros virtuais de discussão.

Destaca-se, assim, a relevância de toda a comunidade escolar participar ativamente das dinâmicas da escola e, conseqüentemente, dos processos formativos intrínsecos ao estágio curricular.

Com relação às Formas de Inserção no Campo de Estágio, estamos nos referindo aos processos que se dão ao longo do período de estágio, com os quais é determinada a forma como irá acontecer a dinâmica após os primeiros contatos

entre os estagiários e o campo de estágio. Destacamos que esse critério guarda forte relação com os processos do critério anterior (Formas de contato do estagiário com a escola) e de observação do contexto escolar, no que tange à compreensão das dinâmicas escolares para além da sala de aula.

A sinalização de carga horária a ser spendida para a inserção do estagiário no campo de estágio é evidenciada em apenas dois (2) dos PPCs. Neles, é sinalizado que o estagiário deve participar de diferentes espaços e tempos da escola para conhecimento da organização e do funcionamento do contexto escolar, como: participação em reuniões pedagógicas, conselhos de classe, palestras, projetos da escola, dentre outros.

Nos PEPs, aspectos relacionados à inserção do estagiário no campo de estágio são abordados em cinco (5) documentos. Todos os documentos sinalizam a mediação por TER como principal aspecto abordado, entretanto, em três (3) deles, é sinalizada a adaptação para as tecnologias utilizadas pela escola, levando em conta as características variadas de trabalho que emergiram nos contextos escolares (uso de cópias xerográficas, vídeos, reuniões síncronas, aplicativos de mensagem, etc).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os Projetos Pedagógicos de Curso e os Planos de Estágios e Práticas dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria, foi possível identificar diferenças e aproximações entre os documentos, revelando aspectos ainda não consolidados, permeados por concepções pouco alinhadas com as discussões contemporâneas da temática.

Constatamos que a linha entre limites e possibilidades formativas é tênue, podendo variar consideravelmente dependendo da concretização das propostas contidas nas regulamentações, também deve ser levado em consideração que muitos dos impactos provenientes do ensino remoto somente serão identificados a longo prazo. Vale lembrar que as constatações aqui expostas se dão em função das proposições dos documentos, não de observações advindas da prática.

Percebeu-se que os critérios Formas de contato e inserção dos estagiários nas escolas é pouco recorrente, tanto nos Projetos Pedagógicos de Curso, como nos Planos de Estágio e Práticas, de modo a se configurar como uma fragilidade desses documentos que pouco exploram tais aspectos.

Como limites formativos, identificamos diferentes pontos, como as restrições de imersão no campo de estágio, que podem dificultar a ampla vivência das relações próprias da escola, bem como as restrições de contato com o espaço, o currículo e a cultura escolar. Deve-se considerar que essa limitação, por si só, já acarreta grandes impactos nas possibilidades de vivência dos estagiários e,

consequentemente, de sua formação inicial. As limitações relacionadas ao processo de observação foram bastante significativas, uma vez que, sendo desenvolvidas através do suporte de tecnologias educacionais em rede e ambientes virtuais de aprendizagem, possibilitam a presença social, mas não garantem ao estagiário um espaço profícuo para a realização de uma observação atenta.

À mesma medida que o uso de tecnologias ganha espaço em função de uma limitação evidente – a não presencialidade – encontram-se algumas das principais potencialidades emergentes desse contexto. A possibilidade de contato com pessoas em diferentes lugares vem, em um mundo permeado de urgências e sobrecargas, como um potente meio para viabilizar trocas entre os sujeitos também no meio educacional.

Processos como contato entre IES e EB, bem como entre campo de estágio e estagiário, expandem suas possibilidades de tempo e espaço, agora mediados por TICs. Além disso, percebemos que, apesar de pouco presente nos PEP, o contato e a aproximação com as famílias e demais agentes da comunidade escolar podem ser positivamente impactados pelo uso de tecnologias, criando diferentes canais para o fortalecimento da comunicação.

Para viabilizar tudo isso, é fundamental que ocorram investimentos em equipamentos e formação. A partir disso, os processos de formação de professores passaram a se aproximar de diferentes aparatos tecnológicos que vêm sendo utilizados como suporte para as diversas demandas.

Alinhado ao objetivo de compreender de que forma as adaptações realizadas nos estágios curriculares para o trabalho remoto podem trazer contribuições para os cursos de licenciatura no ensino presencial e/ou híbrido, consideramos que a utilização de tecnologias digitais aplicadas à educação, fundamentadas em processos de reflexão e viabilizadas por meio de investimentos em formação, equipamentos e estruturas, pode representar a ampliação de tempos e espaços educacionais. Por fim, consideramos que as possibilidades formativas advindas do processo de adaptação dos estágios curriculares para a formação em ensino remoto são potentes, emergidas de um contexto complexo, mas fundamentalmente marcantes para a formação de professores, agora imersas em novas demandas e desafios.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22**, de 20 de dezembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial União, Brasília, DF, 20 dez. 2019a. Disponível em: <[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE\\_PAR\\_CNECPN222019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 1º julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jul. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2019b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 mar. 2020a. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Diário Oficial da União, Brasília DF, 16 jun. 2020b. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A prática como componente curricular na formação de professores**. In Revista Educação, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011. Disponível em: <[https://scholar.google.com.br/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=ptBR&user=TJadQmQAAAAJ&citation\\_for\\_view=TJadQmQAAAAJ:vV6vV6tmYwMC](https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=ptBR&user=TJadQmQAAAAJ&citation_for_view=TJadQmQAAAAJ:vV6vV6tmYwMC)>. Acesso em: 13 jan. 2022.

DOURADO, L. F. **Trabalho e formação de professores: retrocessos e perdas em tempos de pandemia**. In: Revista Retratos da Escola, Brasília, v.14, n.30, p.842-857, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1211>>. Acesso em: 13 jan. 2022.

DUTRA, E. D. **Possibilidades para a articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/6925>>. Acesso em: 15 set. 2021.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Tradução: José Elias Costa. 3ª Ed. Porto Alegre, Artmed, 2009a.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, Artmed, 2009b.

GHEDIN, E; COSTA, M. L. J; SANTOS, P. M. **Da formação inicial do professor ao estágio: os diferentes olhares sobre a produção científica na América Latina**. In: Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v.16, n.43, p. 69-91, Edição Especial, 2020. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6838/5220>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GHEDIN, E; OLIVEIRA, E. S; ALMEIDA. W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortês, 1. ed. 2015. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/21167184-Estagio-pesquisa-com-evandro-ghedin-elisangela-s-de-oliveira-whasgthon-a-de-almeida.html>>. Acesso em: 25 nov. 2021

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, Artmed, 2009.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência: diferentes concepções**. In: Poíesis Pedagógica, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5–24, 2006. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3ª. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Gabinete do Reitor. **Portaria 97.935, de 16 de março de 2020**. Santa Maria, RS: Gabinete do Reitor, 2020a. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2020/03/PORTARIA-97.935.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Graduação. **Instrução Normativa 02, de 17 de março de 2020**. Regula o regime de Exercícios Domiciliares Especiais e o funcionamento da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) e Departamento de Registro e Controle Acadêmico (DERCA) durante a Suspensão das Atividades Acadêmicas e Administrativas em face da Pandemia COVID-19. Santa Maria, RS: Pró-Reitoria de Graduação, 2020b. Disponível em:< <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/429/2020/03/IN-002-2020-PROGRAD.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Próreitoria de Graduação. **Instrução Normativa 03, de 20 de março de 2020**. Regula situações de estágios, atividades práticas, estágios e internatos na área de saúde, bem como situações de dificuldade de acesso a internet durante o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) previsto na Instrução Normativa 02/2020/PROGRAD. Santa Maria, RS: Pró-Reitoria de Graduação, 2020c. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2020/03/IN-003-2020PRO GR AD.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Planejamento. **Resolução 024, de 11 de agosto de 2020.** Regula o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE) e outras disposições afins, durante a Suspensão das Atividades Acadêmicas Presenciais em face da Pandemia da COVID-19. Santa Maria, RS: Pró-Reitoria de Planejamento, 2020d. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/resolucao-n-024-2020/>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

---

**Ana Emília da Rosa Kessler**

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria (2019), é Pós-graduada no Curso de Especialização em Gestão Educacional pelo Programa de Políticas Públicas e Gestão Educacional do Centro de Educação da UFSM. Atua como pedagoga na rede privada de ensino na cidade de Santa Maria, RS, Brasil.

E-mail: [emilia.rosa@acad.ufsm.br](mailto:emilia.rosa@acad.ufsm.br)

**Maria Eliza Rosa Gama**

Possui graduação em Licenciatura Plena Em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (1987), Mestrado em Educação e Doutorado pelo programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da UFSM. Atualmente é Professor Associado do Departamento de Administração Escolar/UFSM. Atuou na Educação Básica como professora regente, coordenadora pedagógica e assessora pedagógica em Secretarias de Educação. Atua na extensão universitária como consultora de Sistemas de Ensino e de Unidades Escolares na organização dos processos de gestão. Nas pesquisas tem foco nos seguintes temas: políticas educacionais, organização e desenvolvimento do trabalho escolar e do trabalho docente, formação continuada de professores.

E-mail: [eliza.gama@ufsm.br](mailto:eliza.gama@ufsm.br)

*Recebido em: 01/06/2022*

*Aprovado em: 14/12/2022*