

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E  
GESTÃO EDUCACIONAL  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL

Ana Emília da Rosa Kessler

**LIMITES E POSSIBILIDADES DAS ADAPTAÇÕES NOS ESTÁGIOS  
CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO  
ENSINO REMOTO**

Santa Maria, RS  
2022

Ana Emília da Rosa Kessler

**LIMITES E POSSIBILIDADES DAS ADAPTAÇÕES NOS ESTÁGIOS  
CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO  
REMOTO**

Monografia de Conclusão apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Gestão Educacional.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Eliza Rosa Gama

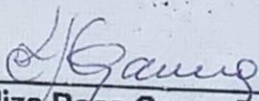
Santa Maria, RS  
2022

Ana Emília da Rosa Kessler

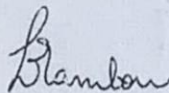
**LIMITES E POSSIBILIDADES DAS ADAPTAÇÕES NOS ESTÁGIOS  
CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO  
REMOTO**

Monografia de Conclusão apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista Gestão Educacional.

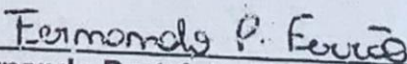
Aprovada em 07 de abril de 2022



**Maria Eliza Rosa Gama, Doutora (UFSM)  
(Presidente/Orientadora)**



**Luciana Bagolin Zambon, Doutora (UFSM)**



**Fernando Portalette Ferrão, Mestre (UFSM)**

Santa Maria, RS  
2022

## **AGRADECIMENTOS**

A concretização deste trabalho se deu, principalmente, a partir da compreensão, auxílio e dedicação de várias pessoas. Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a conclusão deste estudo e, de maneira especial, agradeço:

- a minha família pelo amor, carinho e suporte que possibilitaram a construção dessa caminhada;
- a minha orientadora, Maria Eliza Rosa Gama, pelo acolhimento, incentivo e dedicação, indispensáveis para a construção desse trabalho e de minha trajetória;
- ao grupo de pesquisa DOCEFOM, com quem compartilhei esse processo, pelas valiosas trocas e o crescente carinho;
- A meu companheiro, que sempre esteve ao meu lado durante o meu percurso acadêmico.

## RESUMO

### LIMITES E POSSIBILIDADES DAS ADAPTAÇÕES NOS ESTÁGIOS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO REMOTO

AUTORA: Ana Emília da Rosa Kessler  
ORIENTADORA: Maria Eliza Rosa Gama

A pesquisa de monografia “Limites e possibilidades das adaptações nos estágios curriculares para a formação de professores no ensino remoto” consiste em um desdobramento da pesquisa “Desafios enfrentados pelos professores da Educação Básica e Superior para o desenvolvimento de seu trabalho em tempos de e pós pandemia” (DETRAPAN), que está sendo realizada pelo Grupo de Pesquisa Docência, Escola e Formação de Professores (DOCEFOM). 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 dos Planos de Estágios e Práticas para o trabalho remoto, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa: 1. como ficaram definidos os campos de estágio curricular obrigatório nos cursos de licenciatura?; 2. como se deu a distribuição da carga horária de estágio curricular?; 3. como foram previstas as formas de interação e vínculo com o campo de estágio para a realização em REDE?; 4. que orientações foram propostas para o contato e inserção dos estagiários com as escolas no modelo remoto?; 5. como foi prevista a realização do estágio curricular em REDE? As fontes de informação foram os Projetos Pedagógicos de Curso e os Planos de Estágios e Práticas, dos cursos de Licenciatura na modalidade presencial da UFSM. Como método, foi utilizada a análise documental, e a análise textual se deu através de roteiros organizados com base em critérios definidos a partir da elaboração dos Planos de Estágios e Práticas para o trabalho remoto.

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

## ABSTRACT

### LIMITS AND POSSIBILITIES OF ADAPTATIONS IN CURRICULAR INTERNSHIPS FOR FORMATIONS OF TEACHERS AT ONLINE LEARNING

AUTHOR: Ana Emília da Rosa Kessler  
ACADEMIC ADVISOR: Maria Eliza Rosa Gama

The monograph research “Limits and possibilities of adaptations in curricular internships for formations of teachers at online learning” consists in an unfolding of the research “Challenges faced by teachers of Basic and Higher Education for the development of your work in times of pandemic and post-pandemic” (DETRAPAN), which is being realized by the Group of Teaching Research, School and Formation of Teachers (DOCEFOM). It’s about qualitative research, whose the general theme is curricular internship in education degrees, focusing on the adaptations realized on the curricular internships for the formation at the online learning in degrees of face-to-face modalities at the Federal University of Santa Maria (UFSM). The aim of the research is to understand in what way the realized adaptations at curricular internships for the online work can bring contributions for the education degrees at the face-to-face and/or blended learning. Starting from this goal, we intended to answer the following problem of the research: what formatting limits and possibilities are resulting from curricular adaptations in education degrees for online learning? Based on the understanding of current legislation and established requirements by UFSM for the constructions of Plan of Internships and Practice (PEP) we seek to answer the following questions from the research: 1. How would the definition of the fields of obligatory curricular internships remain from education degrees?; 2. How did the distribution of workload from curricular internship happen?; 3. How were the interactions and relationship forms with the internship field predicted for the realization in NETWORK?; 4. What orientations were proposed for the contact and insertion of the interns with the schools in the online model?; 5. How were projected the realization of curricular internship in REDE. The information source were the Pedagogic Projects of Course and the Plans of Internship and Practice, of the education degree from the presencial modality of UFSM. As the method, was utilized the documental analisis (FLICK, 2009; GIBBS, 2009), So as to textual analysis were through organized scripts based on defined criterions as from the elaboration of Plans of Internship and Practice for the online work.

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

## Sumário

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>8</b>
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO</b> .....	<b>12</b>
2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A BNC-FORMAÇÃO.....	12
2.2 CRUZAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS NO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO.....	18
2.3 O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	20
2.4 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA .....	23
2.5 NORMATIVAS LEGAIS PARA OS ESTÁGIOS CURRICULARES NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19.....	25
<b>3 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA</b> .....	<b>28</b>
3.1 AS FONTES DE INFORMAÇÃO.....	29
3.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS.....	30
<b>4 ALTERAÇÕES NOS ESTÁGIOS CURRICULARES PARA O TRABALHO REMOTO</b> .....	<b>32</b>
4.1 DEFINIÇÕES DOS CAMPOS DE ESTÁGIO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	32
4.2 DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE ESTÁGIO .....	35
4.3 FORMAS DE INTERAÇÃO E VÍNCULO COM O CAMPO DE ESTÁGIO.....	36
4.4 FORMAS DE CONTATO E INSERÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS NAS ESCOLAS ....	37
4.4.1 <i>Forma de Contato dos Estagiários com as Escolas</i> .....	37
4.4.2 <i>Formas de Inserção no Campo de Estágio</i> .....	39
4.5 REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO .....	39
4.5.1 <i>Orientação de Estágio</i> .....	40
4.5.2 <i>Período de Observação do Contexto Escolar</i> .....	42
4.5.3 <i>Realização dos Planos de Aula</i> .....	43
4.5.4 <i>Registros do processo de estágio</i> .....	47
4.5.5 <i>Formas de Avaliação do Estagiário</i> .....	48
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>54</b>
<b>APÊNDICE A - Exemplo de tabela de análise de Projeto Pedagógico de Curso e Plano de Estágio e Práticas</b> .....	<b>58</b>

## **APRESENTAÇÃO**

Ingressei no curso de Pedagogia – Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no ano de 2016, ciente de que meus percursos e interesses me levariam, inevitavelmente, para o campo da Educação. Ao longo do curso, despertei para diferentes áreas e, ao final, a temática de formação de professores se fez presente em minhas pesquisas de conclusão, em 2019.

No ano seguinte, meu reingresso no meio acadêmico se deu através da entrada no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, bem como no curso de Licenciatura em Teatro, ambos na UFSM. Os caminhos tomados tinham por objetivo dar sequência ao percurso acadêmico que vinha construindo, transpassado pelo olhar curioso e atento, próprio dos processos de pesquisa.

Com a emergência da Pandemia de Covid-19, percebi os impactos formativos que o ensino remoto vinha impondo ao meio educacional e, a partir do convite da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Eliza Rosa Gama, passei a integrar o Grupo de Pesquisa Docência, Escola e Formação de Professores (DOCEFORM), contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa Desafios enfrentados pelos professores da Educação Básica e Superior para o desenvolvimento de seu trabalho em tempos de e pós pandemia (DETRAPAN). Olhar o contexto de trabalho docente, permeado por diversos desafios e limites emergentes da pandemia, levou-me a refletir acerca dos processos de formação de professores no Ensino Remoto, culminando na presente pesquisa.



## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa de monografia “Limites e possibilidades das adaptações nos estágios curriculares para a formação de professores no ensino remoto” consiste em um desdobramento da pesquisa “Desafios enfrentados pelos professores da Educação Básica e Superior para o desenvolvimento de seu trabalho em tempos de e pós pandemia” (DETRAPAN), que está sendo realizada pelo Grupo de Pesquisa Docência, Escola e Formação de Professores (DOCEFORM).

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. Ressaltamos que os impactos da pandemia nos diversos setores da sociedade são imensuráveis a tão curto prazo, sendo fundamental o desenvolvimento de estudos acerca das dinâmicas estabelecidas durante esse período.

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 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 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: o bom professor faz o melhor com o pouco que tem. Expectativas injustas desconsideram os inúmeros aspectos do âmbito privado da vida desses sujeitos, aliando-se a uma significativa perda da autonomia de seu tempo.

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 perda de autonomia e de 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 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 UFSM, foi adotado o Regime de Exercícios Domiciliares Especiais (REDE), que buscou estabelecer, no ensino remoto, a possibilidade de manutenção de vínculo 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 trabalho 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 documental, 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.

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. Com base na compreensão das legislações vigentes e dos critérios definidos a partir da elaboração dos Planos de Estágios e Práticas para o trabalho remoto, 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? Para isso, o desenvolvimento da pesquisa está apresentado a partir dos seguintes critérios de análise: a. definições dos campos de estágio curricular nos cursos de licenciatura; b. distribuição da carga horária de estágio; c. formas de interação e vínculo com o campo de estágio; d. formas de contato e inserção dos estagiários nas escolas; e. realização do estágio curricular obrigatório.

## **2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO**

Neste primeiro momento, pretendemos abordar aspectos relativos à formação inicial de professores, o estágio curricular nos cursos de licenciatura e as legislações pertinentes, buscando introduzir a temática e o contexto em que esta pesquisa foi realizada. O texto está organizado a partir de cinco tópicos: 1. Formação de Professores e a BNC-Formação; 2. Cruzamentos teóricos e práticos no Estágio Curricular Obrigatório; 3. O Estágio Curricular Obrigatório nos Cursos de Licenciatura; 4. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância; 5. Normativas legais para os Estágios Curriculares na Formação Inicial de Professores durante a Pandemia de COVID-19.

### **2.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A BNC-FORMAÇÃO**

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).

Sabemos que a história da reforma dos processos de formação de professores antecede esse documento e é permeada por extensas discussões e produções sobre a temática. Entretanto, no presente trabalho, não iremos nos debruçar sobre tais discussões, mantendo o foco na compreensão de aspectos da legislação vigente que possam contribuir para o desenvolvimento da pesquisa acerca das adaptações curriculares nos cursos de formação de professores emergentes do contexto pandêmico.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 visa à revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), atendendo à Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) no que tange ao alinhamento dos processos formativos dos professores com relação às propostas para a Educação Básica. Sobre esse processo, Dourado (2020, p.844) alerta que

Como expressão do jogo de forças, encontram-se as resoluções CNE CP 02/2015 (BRASIL, 2015) e CNE CP 02/2019 (BRASIL, 2019). A primeira assenta-se no campo dos interesses públicos e na defesa de uma formação docente que compreenda os processos sociais mais amplos e que consiga,

nesse contexto, apreender os processos educativos escolares e não escolares. Sem ampla discussão e atrelada à proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), encontra-se a segunda Resolução CNE/CP 02/2019 (BRASIL, 2019) caracterizada pelas entidades em defesa da educação como retrocesso e descaracterização da formação de professores.

A BNC-Formação, portanto, propõe estruturar o currículo de formação de professores com base em competências, estreitamente vinculadas 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 sobre o trabalho docente, que não é capaz de contemplar as demandas formativas, sejam elas emergentes ou anteriormente estabelecidas.

De acordo com o Parecer nº 22/2019 (BRASIL, 2019a) as mudanças propostas pela revisão da resolução se concentram no estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, que se soma às demais bases já firmadas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Parte do princípio de que a resolução necessita alinhar os processos de formação de professores com as demandas emergentes na Educação Básica (EB), estando de acordo com o parágrafo 1º do art. 5º da Resolução CNE/CP nº 4/2018 (BRASIL, 2018) que estabelece que

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo desse modo para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade

Esse alinhamento é proposto através da elaboração da BNC-Formação que está organizada a partir do Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 (BRASIL, 2019b). Esse trecho evidencia a estreita relação entre Escola Básica e formação de professores; esta como o objetivo final de atender às demandas de ensino presentes na Educação Básica, a qual, por consequência disso, passa a ser um espaço profícuo para a formação de novos professores. Segundo o referido Parecer,

a aprendizagem passa a ser a principal incumbência do professor, ou seja, a centralidade do tradicional processo de ensino e de aprendizagem não está mais na atividade meio, ou no simples repasse de informações, mas na

atividade fim, que diz respeito ao zelo pela aprendizagem dos estudantes, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem. (BRASIL, 2019a)

Cabe destacar que não somente os processos formativos necessitam de alinhamento com as propostas para a EB, mas, fundamentalmente, os processos de formação de professores ocorrem na e a partir da Escola Básica, de modo que a comunidade escolar tem grande impacto formativo nesse processo. Calderano (2017) corrobora com essa ideia, sinalizando que formação e trabalho docente se desenvolvem pelos professores da Instituição de Ensino Superior (IES) e da escola Básica de maneira simultânea e dialética, a partir de uma proposta de docência compartilhada.

A BNC-Formação compreende a prática docente como “associação contínua entre o objeto de conhecimento e o objeto de ensino” (BRASIL, 2019a, p 16), concepção que deve ser observada atentamente, uma vez que revela um entendimento restrito sobre a temática, reverberando negativamente em pautas e lutas dos profissionais docentes, bem como em ambos os níveis de ensino. Considerando que os processos formativos de professores devem estar fundamentados nos mesmos princípios previstos pela BNCC, a qual se organiza em formas de competências gerais desenvolvidas pelos estudantes, a BNC-Formação está sistematizada a partir de competências próprias do desenvolvimento da docência.

Esse aspecto vem sendo sinalizado no campo teórico como uma limitação e retrocesso a processos já estabelecidos no âmbito de formação de professores, uma vez que restringe o processo formativo ao desenvolvimento de competências e habilidades, atribuindo ao trabalho docente uma perspectiva restrita e pautada em uma perspectiva reducionista e pragmática.

Em relação a essas competências gerais, bem como às específicas para a docência e as habilidades a estas correspondentes, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) almeja

[...] a concomitância entre a aprendizagem dos objetos de conhecimento e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos busca selecionar, ordenar, organizar e avaliar os objetos de ensino que fazem parte fundamental da formação e da relação permanente entre conhecimento e prática. (BRASIL, 2019a, p.16)

Nesse sentido, ocorre a reafirmação do entendimento de que a prática deve estar presente como componente curricular desde o início da formação, de modo a contribuir para a construção de saberes necessários à docência através de reflexões sobre o ensino, observações na escola, estudos de caso, situações simuladas, planejamento e desenvolvimento de aulas. Ainda, a Base destaca que “A epistemologia da prática profissional é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional.” (BRASIL, 2019a, p.16).

No referido parecer é sinalizado que as competências são constituídas por três dimensões - conhecimento, prática e engajamento. Definidas no Parecer 22/2019 como:

- **Conhecimento Profissional**, que está relacionado à aquisição de saberes próprios da área, etapa e componente curricular, pressupondo uma formação específica. Visa à atuação docente autônoma, com base em conhecimentos cientificamente fundamentados.
- **Prática Profissional**, valoriza a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, a forma como esses serão trabalhados em situação de aula, como sequências didáticas, progressão e complexidade de conhecimentos abordados, experiências práticas, planejamento, metodologias inovadoras e aprendizagem ativa. Compreendendo que, por meio da apropriação do conhecimento pedagógico do conteúdo, o licenciando promoverá “a situação de aulas com duplo foco: um, o conhecimento; e outro, o desenvolvimento de competências, articulando os processos cognitivos e socioemocionais, como indicado na BNCC” (Ibid, p.16).
- **Engajamento Profissional**, compreendido como fundamental e estruturante para o exercício da ação docente, consiste na profissionalidade dos professores. Trata-se de “de um compromisso moral e ético do professor para com os estudantes, seus pares, os gestores, a comunidade escolar e com os demais atores do sistema educacional” (Ibid, p.16) e pressupõe o compromisso consigo (desenvolvimento pessoal e profissional), com o outro (aprendizagem e pleno desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade).

Desse modo, as dimensões (conhecimento, prática e engajamento) são, segundo o Parecer (BRASIL, 2019a), propostas de maneira equilibrada, não havendo hierarquia entre elas e devendo estar presentes desde a formação inicial de professores, de modo a fundamentar as ações desses sujeitos enquanto profissionais.

Consideramos que essa perspectiva de engajamento se sustenta em um processo de responsabilização dos professores por aspectos do trabalho que se relacionam com o coletivo, e portanto, devem ser construídos, revistos e reafirmados, também em conjunto. Entre outros aspectos, acreditamos que o engajamento profissional deva estar fundamentado em condições dignas de trabalho e remuneração, não sendo compreendido puramente como um dever, algo já estabelecido, mas sim, como um processo que se dá a partir das relações que acontecem no campo do trabalho, intimamente ligado a questões da profissionalização docente.

Entendemos também, que o desenvolvimento dessas habilidades não é suficiente para 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.

O parecer aponta que, para a efetivação desses princípios, é fundamental que os cursos de licenciatura tenham sua importância reconhecida, uma vez que, ainda, são “constituídos por um conjunto de disciplinas do bacharelado correspondente que se junta a um pequeno conjunto de disciplinas teóricas da área da Educação, entretanto sem nenhuma conexão entre eles e a prática escolar” (BRASIL, 2019a,



p.13). Nesse sentido, é possível perceber a necessidade de reafirmar questões relacionadas à profissionalização docente, desde os processos de formação inicial, a qual precisa superar a fragmentação dos processos formativos e a ausência de articulação dos diferentes saberes, valorizando as especificidades características do campo das licenciaturas.

Outro aspecto relevante abordado no Parecer 22/2019 se refere ao grupo de competências digitais. Estas se apresentam como essenciais para o desenvolvimento formativo docente na contemporaneidade, uma vez que os processos escolares e não escolares são permanentemente transpassados pela constante emergência de fenômenos digitais. Deve ser levado em consideração que

Ao longo da formação no nível superior, os licenciandos devem construir, portanto, uma base robusta de conhecimento profissional que lhes permita agir sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos estudantes com os quais estão trabalhando, e que lhes ofereça bases substanciais para continuarem aprendendo ao longo de sua carreira. (BRASIL, 2019a, p. 12-13)

O Parecer ainda aponta como um dos fundamentos pedagógicos “emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com aquelas previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo” (Ibid, p.22). Com relação a isso, Ghedin, Costa e Santos (2020, p.75) sinalizam que a formação inicial de professores deve se estruturar de maneira criativa e flexível, “em consonância com as entidades científica, culturais e históricas as quais deveriam nortear as políticas de formação docente [...]”.

Ressaltamos que os pontos aqui sinalizados contribuem para a compreensão de que a prática docente extrapola os momentos de interação direta entre professores e alunos em salas de aula, possibilitando um entendimento mais amplo acerca do trabalho docente, de modo a contemplar também diferentes tempos e espaços como estudo, planejamento, observação, registro, entre outros. Para isso, consideramos indispensável olhar atentamente como estão organizados os processos de formação docente a partir de sua legislação, uma vez que esta nos oferece pistas do caminho para o qual os processos educacionais estão sendo direcionados.

## 2.2 CRUZAMENTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS NO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

Para o desenvolvimento dessa discussão, partiremos da revisão histórica e sistematização realizada por Dutra (2010), a qual nos sinaliza 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 indissociabilidade entre teoria e prática, pautada na articulação e 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.

Ghedin, Costa e Santos (2020) também sinalizam que a base teórica, quando bem consolidada, irá promover o desenvolvimento diferenciado do trabalho docente, o qual deve partir da ideia de que “para se conhecer é preciso desenvolver a capacidade investigativa, e para investigar é preciso pesquisar[...]”(Id, p.74). Para o autor, a pesquisa se constitui como um processo no qual o profissional em formação “ao mesmo tempo em que entra em contato com os conteúdos conceituais dos saberes que compõem as Ciências da Educação, possa também fazer um exercício dos procedimentos próprios que estas ciências utilizam para se autoproduzirem.” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p.38).

Nega-se, portanto, a concepção fragmentada que vincula estritamente teoria-ideia e prática-ação, contrapondo abstrato e concreto, passando a compreender teoria e prática de maneira integrada. Calderano (2017, p.5) sinaliza que

[...] é preciso assumir que a prática é espaço/tempo de surgimento de conhecimentos vitais e de criação, não só de reprodução.[...] Mudar a concepção de prática no universo da educação, é elo para pensar transformações em ações educativas dando às práticas a dignidade teórica e metodológica que elas merecem[...]

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). Se configura como um processo de reflexão e pesquisa sobre a própria prática docente, na qual

[...] teoria e prática são componentes indissociáveis, pois, apesar de diferentes, a teoria como pensamento da prática, é fundamental para a compreensão, a elucidação e a própria transformação da sociedade e para a prática continuamente se volta como seu ponto de partida e finalidade. Nesse sentido, teoria e prática estabelecem relações de interdependência e reciprocidade, pois se é na prática que a teoria tem sua fonte de desenvolvimento, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência. (Ibid, p.42)

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. Dessa forma, compreendemos que todas as disciplinas são potencialmente teóricas e práticas, uma vez que a “construção de uma postura reflexiva pressupõe o exercício constante entre as dimensões teórica e prática na construção e na mobilização de novos saberes, a partir da ação docente” (Ibid, p.42).

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 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.

### 2.3 O ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO NOS CURSOS DE LICENCIATURA

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 800 (oitocentas) horas das 3.200 (três mil e duzentas) horas destinadas a formação inicial de professores. Estão divididos 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. Compreendendo a práxis fundamentalmente vinculada a 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 se constitui como um tempo e um espaço na formação inicial de imersão no campo de atuação docente. Trata-se de um espaço-tempo onde 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 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 transpassam todo o ambiente escolar. Trata-se, portanto, de uma construção cultural, coletiva e mutável. Sacristán (2000, p.15) pontua que

Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples.

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 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. Acerca disso, Diniz-Pereira (2011, p. 215-216) aponta que

o movimento pela profissionalização do trabalho docente disponibiliza, por meio de suas pesquisas conceituais e empíricas, uma fundamentação teórica de qualidade para a defesa do princípio da indissociabilidade teoria-prática na formação de professores e traz, conseqüentemente, novas possibilidades para a implementação de inovações curriculares, que sigam esse princípio, nos cursos de formação docente.

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 estruturas precárias foram escancaradas socialmente, mas não necessariamente questionadas.

## 2.4 O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Com a impossibilidade de realização de aulas presenciais, o Ensino Remoto Emergencial surge como possibilidade. Este possui características próprias que não podem ser confundidas ou compreendidas como análogas a Educação a Distância (EaD). Segundo Behar (2020, p.1)

O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. [...] É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado [...] Foi preciso pensar em atividades pedagógicas mediadas pelo uso da internet, pontuais e aplicadas em função das restrições impostas pela covid-19 para minimizar os impactos na aprendizagem advindos do ensino presencial.

Constata-se que os currículos e PPCs dos cursos da modalidade presencial, bem como da Educação Básica, não foram criados para serem desenvolvidos de forma remota, sendo necessárias adaptações temporárias para sua realização, configurando-se, assim, o Ensino Remoto Emergencial.

No âmbito da UFSM, esse modelo ficou conhecido como REDE – Regime de Exercícios Domiciliares Especiais, o qual tem como principal característica a utilização de Tecnologias da Informação (TICs) aplicadas à educação, de modo que as disciplinas foram desenvolvidas de maneira síncrona e assíncrona, de acordo com os limites e possibilidades dos sujeitos envolvidos.

Em muitos casos, o que ocorreu foi a “transposição” do ensino presencial para os meios digitais, através de vídeo-aulas, webconfêrencias, interações através do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), entre outros. Desse modo “a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é ‘substituída’ por uma presença digital numa aula online, o que se chama de ‘presença social” (Ibid, p. 2).

Diferencia-se dos cursos realizados na modalidade a distância, em primeira instância, no que tange à escolha pela não presencialidade, uma vez que o ensino remoto é compulsório, advindo de uma demanda externa, enquanto a EaD configura-se em uma escolha dos sujeitos pela modalidade. Para além disso, a EaD possui legislação própria, tendo toda a sua estrutura elaborada para garantir a qualidade formativa dos cursos, fundamentada em uma concepção didático-pedagógica própria, determinada pela Resolução CNE/CES nº1, de 1 de março de 2016 (BRASIL, 2016).

Outro aspecto importante a ser considerado é a capacitação dos sujeitos envolvidos e o suporte de infraestrutura disponível. É fundamental levar em consideração que, na modalidade presencial, os professores universitários não tinham, como demanda, a obrigatoriedade da larga utilização de TICs, não tendo, portanto, processos de capacitação voltados para esse fim. Do mesmo modo, alunos



e professores não necessariamente dispõem de dispositivos de qualidade para garantir a continuidade das atividades acadêmicas de maneira remota.

Ao se tratar dos processos de Estágio Curricular Obrigatório em período de REDE, as camadas de complexidade escalam, visto que envolve não somente sujeitos e aspectos inerentes à Instituição de Ensino Superior, mas também a Escola Básica. Para isso, alinhada à legislação vigente, a UFSM, a partir das Coordenações de Curso, elabora os Planos de Estágio e Prática (PEP), com vistas a possibilitar a realização dessas interlocuções.

## 2.5 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, 2020c), 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 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 nº 343/2020 (BRASIL, 2020c), 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 possibilidades oferecidos pelo campo.

A Instrução Normativa nº 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 nº 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, por ventura 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 nº 544 (BRASIL, 2020d), 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 apensados ao 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 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, como abordado anteriormente.

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.

### 3 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa de monografia “Limites e possibilidades das adaptações nos estágios curriculares para a formação de professores no ensino remoto” consiste em 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, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa: 1. como ficaram definidos os campos de estágio curricular obrigatório nos cursos de licenciatura?; 2. como se deu a distribuição da carga horária de estágio curricular?; 3. como foram previstas as formas de interação e vínculo com o campo de estágio para a realização em REDE?; 4. que orientações foram propostas para o contato e inserção dos estagiários com as escolas no modelo remoto?; 5. como foi prevista a realização do estágio curricular em REDE?

Ao optarmos pela abordagem qualitativa, compreendemos que esta não se restringe a uma mera oposição à quantitativa. Na verdade, a pesquisa qualitativa se encontra em constante processo de propagação e reconfiguração a partir da emergência de novas perspectivas e abordagens. Aqui nos interessa a perspectiva de que a pesquisa qualitativa se constitui como uma atividade que posiciona o observador no mundo, oferecendo um conjunto de elementos que viabilizam olhar os fenômenos sociais através de lentes científicas e metodológicas, compreendendo as subjetividades que os transpassam. Corroboramos com Flick (2009b, p.8) ao sinalizar que

Essas abordagens têm em comum o fato de buscarem esmiuçar a forma como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que estão fazendo ou o que está lhes acontecendo em termos que tenham sentido e que ofereçam uma visão crítica. As interações e os documentos são considerados como formas de constituir, de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais.

No contexto de desenvolvimento desta pesquisa, utilizamos, como fontes, uma série de documentos, constituindo, portanto, uma pesquisa qualitativa documental, composta por documentos oficiais e públicos (FLICK, 2009a).

### 3.1 AS FONTES DE INFORMAÇÃO

As fontes de informação utilizadas foram os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), bem como as adaptações curriculares apensadas a eles através dos Planos de Estágios e Práticas (PEP) (Quadro 1). Os documentos foram acessados de maneira virtual através do site oficial da Universidade e do Diário Oficial da União.

Quadro 3 – Projetos Pedagógicos de Curso e Planos de Estágios e Práticas

<b>PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO E PLANOS DE ESTÁGIOS E PRÁTICAS</b>		
<b>CURSO</b>	<b>PPC</b>	<b>PEP</b>
Artes Visuais – licenciatura	X	X
Ciências Biológicas	X	[não encontrado]
Ciências Sociais	X	X
Dança	X	X
Educação Física	X	[não ofertou estágio em REDE]
Educação Especial	X	X
Filosofia	[não encontrado]	X
Física	X	X
Geografia	X	[não encontrado]
História	[não encontrado]	X
Letras Espanhol	X	[não encontrado]
Letras Inglês	X	X
Letras Português	X	X
Matemática	X	X

Música	X	[não encontrado]
Pedagogia	X	X
Química	X	X
Teatro	X	X

Fonte: autoral

Através de levantamento realizado no site da instituição, foram encontrados dezoito (18) cursos de licenciatura na modalidade presencial do campus sede da UFSM, como mostra o Quadro 3. O grupo analisado se restringiu aos onze cursos que dispunham de ambos os documentos disponibilizados no site do curso, sendo eles: Artes Visuais, Ciências Sociais, Dança, Educação Especial, Física, Letras Inglês, Letras Português, Matemática, Pedagogia, Química e Teatro.

### 3.2 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

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 elaboração dos Planos de Estágios e Práticas (PEP) para o trabalho remoto. Os critérios utilizados foram: a. campo de estágio; b. carga horária de estágio curricular; c. formas de interação e vínculo com o campo de estágio; d. forma de contato dos estagiários com as escolas; e. formas de inserção no campo de estágio; f. orientação de estágio; g. período de observação do contexto escolar; h. realização dos planos de aula; i. registro dos processos de estágio; j. formas de avaliação do estagiário.

Optamos pela utilização de tabelas, uma vez que estas se configuram como “uma forma conveniente de mostrar texto proveniente de todo o conjunto de dados, de uma forma que facilita a comparação sistemática.” (GIBBS, 2009, p.103). 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 (APÊNDICE A).

Foram observadas as aproximações e 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.

## **4 ALTERAÇÕES NOS ESTÁGIOS CURRICULARES PARA O TRABALHO REMOTO**

Visando melhor sistematizar as informações resultantes da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e dos Planos de Estágios e Práticas (PEP), considerando os critérios utilizados para a análise documental, os resultados estão apresentados a partir de cinco (5) subtítulos correspondentes às questões de pesquisa que guiaram a elaboração deste trabalho. São eles: 1. Definições dos campos de estágio curricular nos cursos de licenciatura, relacionado ao critério campo de estágio; 2. Distribuição da carga horária de estágio, alinhado ao critério carga horária de estágio curricular; 3. Formas de interação e vínculo com o campo de estágio, tratando acerca do critério formas de interação e vínculo com o campo de estágio; 4. Formas de contato e inserção dos estagiários nas escolas, organizado a partir dos critérios forma de contato dos estagiários com as escolas e formas de inserção no campo de estágio; 5. Realização do estágio curricular obrigatório, elaborado a partir dos critérios orientação de estágio, período de observação do contexto escolar, realização dos planos de aula, registro dos processos de estágio, formas de avaliação do estagiário.

### **4.1 DEFINIÇÕES DOS CAMPOS DE ESTÁGIO CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA**

O critério Campo de Estágio delimita os possíveis locais a serem desenvolvidas as atividades do Estágio Curricular Obrigatório. Compõem esse critério aspectos como a cidade onde serão realizados os estágios, se será realizados em instituições públicas ou privadas, bem como as etapas e modalidades contempladas.

Com relação ao local onde pode estar localizado o campo de estágio, oito (8) dos PPCs destacam a necessidade de realização das práticas de estágio em escolas da cidade de Santa Maria, exigência mantida em apenas um (1) dos PEP. No Plano de Estágio e Práticas do curso de Pedagogia (p.2), por exemplo, a possibilidade territorial para a realização das práticas é estendida para escolas localizadas nos municípios de residência dos estagiários, enquanto, no PEP do curso de Letras Português (p.3), apesar de não permitir a realização dos estágios



em instituições localizadas em outros municípios, não demanda a presença do estagiário na cidade de Santa Maria. Além disso, foi possível observar que, dos onze (11) cursos analisados, quatro (4) destacam, em seus PPCs, que os estágios devem ser realizados somente ou preferencialmente em instituições públicas de ensino, enquanto nos PEPs esse número é reduzido à metade.

Apesar de compreendermos que, na modalidade presencial, questões relacionadas à orientação priorizem a permanência dos estagiários em Santa Maria, podendo gerar dificuldades no caso de adesão em um momento de retorno ao ensino presencial ou híbrido, a expansão territorial para a realização dos estágios passa a ser uma potente possibilidade para os acadêmicos. A viabilidade de realização dos estágios em diferentes cidades pode possibilitar a aproximação com contextos em que o futuro profissional formado poderá atuar, estabelecendo uma rede de contatos importante, bem como a possibilidade de vivenciar as particularidades características da docência em diferentes regiões do país.

A ampliação do campo de estágio para instituições privadas, do mesmo modo, pode aproximar o acadêmico de contextos onde poderá atuar após a conclusão da graduação, ampliando sua rede de contatos e criando caminhos possíveis para o campo de trabalho. Entretanto, consideramos importante destacar que os espaços públicos de ensino se configuram como parte fundamental do processo formativo dos licenciandos, de modo que a possível consolidação de instituições privadas como campo de estágio obrigatório deve ser observada com atenção, podendo se traduzir em uma limitação formativa. Assim, devemos reforçar a valorização do ensino público, gratuito, laico e de qualidade.

No que tange às etapas de ensino contempladas, nos PPCs as etapas de Ensino Médio e Fundamental aparecem como principais campos de estágio, sendo citadas onze (11) e dez (10) vezes respectivamente, enquanto a Educação Infantil é apontada como campo de estágio em apenas dois (2) dos documentos. Em três (3) casos, apresenta-se apenas como Educação Básica, sem especificar as etapas do nível que compõe o campo de estágio. No PEP do curso de Pedagogia, houve a delimitação para a realização dos estágios apenas no contexto de Educação Infantil, sendo esse o único curso que manteve essa etapa de ensino como possibilidade explícita de campo de estágio, enquanto os demais mantiveram as demais etapas de anteriormente sinalizadas no PPC, excetuando-se o curso de Química, cujo o PEP não traz direcionamento quanto ao campo de estágio.

Nesse sentido, é possível perceber que a maioria das licenciaturas não toma a etapa de Educação Infantil e, portanto, as crianças pequenas, como possibilidade de atuação. Isso pode representar uma fragilidade formativa presente não apenas no estágio, mas na estrutura curricular dos cursos em sua completude. Essa observação não se distancia do fato de as Licenciaturas vinculadas a disciplinas específicas não necessariamente trabalharem de forma direta com a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Parte do princípio de interdisciplinaridade e não fragmentação do ensino, que consta nas legislações vigentes; assim, todas as etapas podem e devem se beneficiar da troca entre os docentes da instituição. Ainda, vale ressaltar que atualmente já é prática comum a atuação de professores de diferentes áreas junto aos pedagogos, de modo que a ausência dessa atuação nos estágios pode se configurar como uma lacuna formativa nos cursos de licenciatura.

Com relação às modalidades de ensino, os PPCs sinalizam, de maneira explícita, como possível campo de estágio: Escolas Técnicas e de Educação Profissional três (3) vezes; Educação de Jovens e Adultos (EJA) quatro (4) vezes; e locais não escolares com demandas educacionais seis (6) vezes. Já nos PEPs, as modalidades EJA e Escolas Técnicas e de Educação Profissional foram citadas como campo de estágio apenas uma (1) vez, enquanto espaços não escolares aparecem cinco (5) vezes. O PPC do curso de Educação Especial é o único documento analisado que aponta escolas especializadas como possível campo de estágio.

Apesar de compreender que o termo Educação Básica abarca diferentes modalidades de ensino, consideramos importante que essas sejam descritas nos documentos, de forma a evidenciar as especificidades formativas que permeiam tais campos de estágio e ampliar as percepções dos estagiários frente a essas possibilidades. Destacamos que outras modalidades de ensino como Educação Indígena e Quilombola, por exemplo, são explicitadas em apenas dois (2) documentos, o que, juntamente com a redução da recorrência de sinalizações sobre as modalidades citadas nos PEP, evidência um limite formativo anteriormente presente nos processos de formação de professores, que foi agravado nesse contexto.

## 4.2 DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DE ESTÁGIO

O critério Carga Horária para a realização dos Estágios Curriculares está relacionado ao tempo previsto nos documentos para a realização dos estágios e de que formas ele é dividido entre os componentes das atividades de estágio. Relaciona-se de forma direta às concepções de prática que permeiam os processos de formação de professores.

Em apenas cinco (5) dos PPCs analisados, o componente Carga Horária é subdividido de modo a especificar a parcela de horas destinada a cada parte do processo de estágio (estudo, observação, planejamento, orientação, registro, acompanhamento das atividades da escola, etc.). Destacamos que o período de observação aparece como componente da carga horária de forma explícita em apenas 2 (dois) dos documentos, enquanto o registro das propostas desenvolvidas consta apenas uma vez. Tal aspecto se configura como uma fragilidade presente na compreensão do que se trata a prática docente, invisibilizando as atribuições que compõem a docência para além dos espaços de sala de aula e contato direto com alunos.

Termos como “efetivo exercício da docência” e “parte prática” aparecem com frequência quando existe uma divisão expressa da carga horária determinada. Nesse contexto dão margem para a compreensão limitada do que é o exercício profissional dos professores, sinalizando a não compreensão dos demais períodos como parte fundamental e genuína da prática docente, que deve ser desenvolvida ao longo das práticas de estágio. Aspecto como esse têm impacto direto em pautas de direitos trabalhistas de profissionalização e formação docente, de modo que, ao não se compreender que a prática dos professores é composta por diferentes tempos, espaços e ações, não se destina carga horária remunerada para isso.

Destacamos a importância de essas subdivisões estarem expressas em documentos como uma forma de buscar diferentes caminhos para a transformação das políticas públicas e do imaginário social acerca da prática docente, corroborando para o fortalecimento da profissionalização da classe. Concepções limitantes como essas alimentam ideias e práticas, as quais se traduzem em políticas públicas, que não validam as variadas atribuições da docência, podendo causar inúmeros impactos nos processos de ensino e de aprendizagem, como: sobrecarga de trabalho, perda de qualidade de planejamentos e propostas, etc.

Alinhados à legislação vigente, nos PEPs, é indicada a realização dos estágios de maneira integral através dos dispositivos do REDE, tendo seus desdobramentos de carga horária pouco abordados no texto. Podemos considerar que essa seja uma sinalização de que cada estágio poderia se organizar de acordo com as demandas específicas das turmas de Educação Básica designadas, considerando as limitações provenientes do ensino remoto que cada turma têm. Isso pode configurar uma possibilidade de foco mais equilibrado entre os componentes da prática docente, entretanto observamos a necessidade de indicar as cargas horárias destinadas a cada parte do trabalho desenvolvido no estágio, como forma de reconhecer e garantir a presença das demais partes como fundamentais e indissociáveis ao processo dos graduandos.

#### 4.3 FORMAS DE INTERAÇÃO E VÍNCULO COM O CAMPO DE ESTÁGIO

O critério Formas de Interação com o Campo de Estágio trata sobre os meios utilizados para estabelecer vínculo entre a Escola Básica, a instituição de Ensino Superior e o estagiário, de modo a viabilizar às instituições receber estagiários. Vale lembrar que tais documentos não estabelecem vínculo empregatício.

Em quatro (4) PPCs e três (3) PEPs, é expresso que é de responsabilidade da IES ou dos Professores Orientadores estabelecer o contato com a escola, definindo as formas de vínculo a ser estabelecida. Como principais formas de vínculo de estágio nos PPCs, foram citadas estas: convênios, cinco (5) vezes; termo de compromisso do estagiário, três (3) vezes; credenciamento junto ao centro a que o curso está vinculado, uma (1) vez; e documentos de acordo, de maneira mais geral, duas (2) vezes. Dois (2) PPCs não citam os meios de vínculo possíveis entre as partes do estágio.

No caso do PEP do curso de Pedagogia (p.3), consta que “mediados pelas TICs, através de Convênio aprovado entre a Universidade Federal de Santa Maria e a Secretaria de Educação do Município de Santa Maria, as partes envolvidas irão garantir condições de planejamento e execução das atividades [...]”, buscando restabelecer e reorganizar o vínculo entre a universidade e a Secretaria de Educação, alinhado às possibilidades do momento pandêmico.

#### 4.4 FORMAS DE CONTATO E INSERÇÃO DOS ESTAGIÁRIOS NAS ESCOLAS

Neste tópico, iremos tratar sobre como se deram os primeiros contatos dos estagiários nas escolas e como ocorreu seu processo de inserção no campo de estágio. Abordaremos aspectos referentes às primeiras interações entre estagiário e escola, bem como as dinâmicas estabelecidas com o cotidiano escolar ao longo do processo de estágio.

##### *4.4.1 Forma de Contato dos Estagiários com as Escolas*

O critério Forma de Contato dos Estagiários com as Escolas busca compreender de que forma se dão 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/Proposta Pedagógica 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 possibilidades do contexto em que está se inserindo, a cultura escolar e 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 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.

#### *4.4.2 Formas de Inserção no Campo de Estágio*

Ao se tratar das 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 despendida 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 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 de escolares (uso de cópias xerográficas, vídeos, reuniões síncronas, aplicativos de mensagem, etc).

#### **4.5 REALIZAÇÃO DO ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO**

Nos tópicos seguintes, serão tratados os aspectos referentes ao processo de realização do estágio curricular obrigatório: 1. orientação; 2. observação do contexto escolar; 3. realização dos planos de aula; 4. registros dos processos de estágio; 5.

formas de avaliação do estagiário. Esses aspectos estão relacionados a todo o processo de desenvolvimento do estágio, contemplando diferentes questões que compõem a prática docente e, conseqüentemente, os processos formativos para a docência.

#### 4.5.1 Orientação de Estágio

O critério Orientação de Estágio aborda as relações de orientação e acompanhamento das práticas de estágio entre o estagiário, o professor da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável pela disciplina e o professor da Educação Básica (EB) alocado no campo de estágio.

São atribuições da orientação, segundo os PPCs: estabelecer contato com a escola, duas (2) vezes; supervisionar o desenvolvimento do estágio, quatro (4) vezes; orientar a elaboração dos planejamentos de aula, oito (8) vezes; acompanhar as práticas de estágio, duas (2) vezes; indicar fontes de pesquisa para qualificar o processo, uma (1) vez; avaliar e refletir sobre o trabalho desenvolvido pelo estagiário, seis (6) vezes. Destacamos que, em um (1) dos PPCs, não houve a especificação das funções do orientador.

Ao longo da observação dos documentos foi possível perceber a utilização de diferentes conceitos para se referir ao trabalho a ser realizado, como: supervisão, coordenação, orientação, acompanhamento, monitoramento, assessoramento, entre outros. Esses termos possuem diferenças e semelhanças que geram debates na área, revelando que a escolha indica diferentes concepções sobre o processo de orientação.

Enquanto um (1) dos PEPs não faz menção ao processo de orientação, quatro (4) cursos apenas sinalizam a utilização de tecnologias para a realização da mesma, sem aprofundamento nas dinâmicas possíveis. As principais plataformas mencionadas são: aplicativos da Plataforma *GSuite* da Google, em particular o *Google Meet*, e/ou *Big Blue Button* do *Moodle*, assim como outros recursos de acesso aberto ao público como *Zoom*, *WhatsApp*, e-mail e *Youtube*.

Já no PEP do curso de Letras Português (p.6), são especificadas as dinâmicas de orientação a serem adotadas ao longo do período pandêmico, sendo elas: a supervisão das atividades de regência remota depende das condições de



acesso/ensino da instituição na qual o estagiário está inserido, podendo ser efetivada a observação de aulas síncronas em ferramentas de videoconferência; análise de materiais didáticos, na forma de videoaulas e quaisquer outros tipos de materiais assíncronos; realização de reuniões periódicas com estagiários para *feedback* das solicitações apresentadas pelo professor orientador; realização de reuniões online com os professores regentes das escolas nas quais o estágio estiver acontecendo.

Destacamos a realização de reuniões entre os orientadores – professores da IES e da EB – como uma possibilidade relevante para a adaptação ao ensino presencial, haja vista a praticidade proporcionada pela utilização das TICs para esse fim. Do mesmo modo, o processo de orientação virtual pode ser considerado uma das principais possibilidades emergentes do ensino remoto, ampliando os canais de comunicação entre orientadores e orientandos. Cabe aqui considerar que as orientações através do uso de TICs permitem acesso a diversas ferramentas que podem contribuir para o desenvolvimento desses processos, bem como um possível impacto positivo ao se pensar em questões de deslocamento e tempo despendido para a realização da orientação.

Com relação à orientação colaborativa entre IES e EB, fundamental para garantir a qualidade formativa dos estagiários, é possível perceber que nos PPCs, a figura do professor da Educação Básica é citada como componente da orientação em apenas cinco (5) documentos, comumente vinculada à figura de tutor. Já nos PEPs, a parceria entre IES e EB é reforçada em quatro (4) dos documentos, abrindo espaço para novas possibilidades de compreensão das dinâmicas e agentes envolvidos no processo de estágio. Nesse sentido, o curso de Pedagogia propõe, em seu PEP, (p.14) que

As propostas de diagnósticos, planejamentos, execuções, avaliações, das práticas de estágios, serão acompanhadas pelos membros das respectivas secretarias municipais, bem como, pela equipe diretiva e pedagógica da escola, os(as) professores(as) regentes da UFSM/MEN, professores(as) orientadores(as) do campo de estágio, alunas(os) e familiares, de forma a construir uma rede colaborativa de aprendizagem.

Segundo o PEP do curso de Química (p. 8), a orientação dos Estágios Curriculares é compreendida de forma ampla, envolvendo “os atores típicos do campo de estágio (gestores, professores orientadores e professores supervisores,

estagiários e alunos do Ensino Fundamental e do Médio)”. Com isso, percebemos que as demandas da pandemia podem ter contribuído para a ampliação da percepção de orientação, reforçando aspectos relacionados a uma rede colaborativa para a formação dos estagiários. Trata-se da compreensão de que o estagiário não tem seu processo formativo balizado apenas pelos agentes da IES, mas também por todos os sujeitos presentes nas dinâmicas do campo de estágio.

Os possíveis caminhos a serem tomados pelos orientadores no desenvolvimento do estágio em REDE foram pouco abordados nos PEPs, isso sendo feito apenas no documento do curso de Teatro (p.4), no qual é explicitada uma proposição direta aos orientadores, sinalizando que:

Para a formação do estagiário, além do conteúdo teatral específico da disciplina, indica-se como tema de estudo - em artigos, *Lives* e *Webconferências* - a questão específica do ensino do Teatro em tempos de pandemia, o Teatro Virtual e o registro de Teatro, entre outros temas que reflitam a situação atual do profissional de Teatro e as formas que estão sendo utilizadas para seu ensino.

Consideramos que essa sinalização se configura como um importante direcionamento do Colegiado do Curso para os professores da IES, de modo a ampliar as possibilidades do trabalho de orientação desenvolvido nos estágios, destacando possibilidades e demandas emergentes do contexto.

#### *4.5.2 Período de Observação do Contexto Escolar*

O Período de Observação do Contexto Escolar consiste em um período em que o estagiário, recém inserido no campo de estágio, passa a observar o contexto da escola, seus espaços e possibilidades, bem como as dinâmicas desenvolvidas com a turma pelo professor regente. Trata-se de um processo permanentemente desenvolvido ao longo da prática de estágio, sendo um importante tempo para a aproximação com a posição de regência que virá a exercer ao longo do estágio, de maneira fundamental para o conhecimento de diferentes aspectos que transpassam o contexto escolar.

No caso do PPCs, esse critério é abordado apenas duas (2) vezes, sendo uma delas no documento do curso de Pedagogia (p.6), onde consta que compete ao estagiário “Realizar, conforme acordado com o/a orientador/a, e partir das

observações e registros, a construção de um Projeto de Regência no Estágio”. É possível perceber que o processo de observação, apesar de fundamental para o desenvolvimento da prática docente, é pouco abordado de maneira específica nos documentos. Consideramos que a observação guarda estreita relação com os processos de planejamento e registro, em uma cadeia cíclica que busca, nas observações, a fundamentação para a elaboração e desenvolvimento de novas propostas.

Nas adaptações para o ensino remoto, o período de observação é evidenciado em apenas três (3) ocasiões. No caso do curso de Ciências Sociais (p.2) consta que “a observação da prática do professor regente pode ser realizada em ambiente de ensino-aprendizado remoto, na condição de que tais ferramentas estejam plenamente disponíveis e funcionais”. Aqui é possível perceber a relevância da observação, não apenas da turma, mas também das dinâmicas propostas pelo professor regente, que atua como referência para o desenvolvimento do trabalho do estagiário.

Com a utilização das TER, o processo de observação também passa a ocorrer de diferentes maneiras, levando em consideração as múltiplas dinâmicas de adaptação desenvolvidas pela EB para atender às possibilidades dos alunos. Esse pode ser considerado um potente limitante para a observação das práticas, considerando que, além do não contato com o espaço escolar, o estagiário também esteve sujeito à realização das observações das dinâmicas da turma através de diferentes ferramentas, inclusive assíncronas, dependendo das possibilidades do campo de estágio escolhido. Ainda, sobre esse aspecto, vale lembrar que, mesmo em propostas desenvolvidas de maneira síncrona, a observação, que antes era realizada de maneira participante, pode ser limitada pelo desligamento das câmeras e microfones, por exemplo.

#### *4.5.3 Realização dos Planos de Aula*

O critério Realização dos Planos de Aula tem como foco as indicações descritas nos documentos para as práticas docentes frente a alunos, comumente chamadas de práticas pedagógicas. A escolha por essa nomenclatura se dá a partir da compreensão de que “prática pedagógica” consiste no conjunto de práticas

desenvolvidas, desde a observação até a avaliação e reflexão, de modo que a utilização de esta nomenclatura para designar as práticas de regência de turma e realização dos planos de aula corroboraria para uma compreensão reducionista acerca da prática docente.

Destaco que esse processo de articulação orgânica entre os componentes do trabalho docente ainda se encontra em consolidação nos documentos. É possível observar, nos discursos que compõem parte dos PPC dos cursos observados, a fragmentação evidente desses componentes, pois, nesses textos a utilização do termo “prática docente” faz referência apenas aos períodos de ação frente a alunos.

Os aspectos abordados nesse critério são amplos e podem se apresentar de diferentes maneiras a partir da compreensão da complexidade dos processos de docência. No caso do PPC do curso de Pedagogia (p.3), a docência é apresentada sob a forma de “diagnóstico da realidade, planejamento, execução, registro e avaliação, possibilitando aos acadêmicos ampliar a visão pedagógica, adquirindo maior e melhor compreensão da relação professor/aluno, rotinas e tempos espaços pedagógicos”. Ainda, de acordo com o PPC de Artes Visuais (p.1), “deve ser uma prática docente que ensine a articular ideias, pensamentos; uma prática que mostre como construir caminhos possíveis”.

Aspectos relacionados ao trabalho desenvolvido de forma coletiva, a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, abordadas nas Resoluções, pouco aparecem nos documentos dos cursos, evidenciando a fragmentação, ainda presente, do ensino. Somente no PEP do curso de Pedagogia (p.6), o trabalho colaborativo é expresso com centralidade, destacando a relevância do engajamento coletivo nos processos formativos, por meio dos quais

O desenvolvimento das práticas ocorrerá em forma de trabalho colaborativo dos(as) estagiários(as) com seus(as) regentes, mediado por discussões com as orientadoras de estágios, de forma a construir uma rede colaborativa de aprendizagem em comunidade, na qual todos os membros envolvidos, além de cumprirem seus papéis específicos, tornam-se responsáveis e comprometidos para que ocorra o sucesso das aprendizagens de todos, especialmente das acadêmicas e das crianças.

Destacamos que, de modo geral, tais documentos se destinaram a arrolar as atividades que devem ser cumpridas pelos estagiários, sendo possível observar a centralidade atribuída à regência de turma nos PPCs. Além das atividades de regência, há quatro (4) menções à participação em outras atividades desenvolvidas

na escola, como: reuniões pedagógicas, conselho de classe, eventos, etc.; enquanto aspectos como planejamento e avaliação aparecem apenas em dois (2) dos documentos analisados, relacionando-se diretamente com esse critério.

Nos PEPs, a produção de materiais didáticos ganhou espaço. Além disso no PEP do curso de Física (p.2), foi apresentada a proposta de “ênfatisar o estudo da documentação escolar e de suas implicações na formação de políticas públicas”, buscando compreender “como a documentação a nível escolar se vincula com as normativas em caráter municipal, estadual e federal”. Aqui se destacam duas possibilidades: a é primeira vinculada ao fazer docente também como produtor de materiais com foco nas demandas e possibilidades das turmas; a segunda evidencia a relação indissociável entre teoria e prática.

No primeiro caso, a produção de materiais é potente, mas deve ser observada com cuidado, evitando retomar um viés de formação de professores com base apenas em aspectos práticos. É possível perceber que o segundo ponto em destaque também possa representar limitações. Uma vez que a emergência da pandemia demandou a busca por diferentes caminhos, nessa abordagem o estágio é direcionado ao amparo de aspectos já abordados ao longo do curso, se distanciando de um olhar reflexivo sobre as possibilidades da prática nesse contexto.

Com relação à utilização de tecnologias, é possível perceber que os documentos pandêmicos propõem diferentes perspectivas para a utilização das TER, de modo a sinalizar avanços com relação à implementação dessas ferramentas, que já estavam previstas nas documentações anteriores. É inegável que a utilização de diferentes tecnologias foi amplamente explorada e consolidada ao longo da pandemia, abrindo espaço para experimentações mais efetivas em meio aos processos educacionais já estabelecidos, com foco no desenvolvimento de propostas alinhadas as realidades dos estudantes.

Esse aspecto ganha importância com a emergência das demandas tecnológicas frente à pandemia, de maneira a criar diferentes tempos e espaços de interação com a escola. Isso dá margem pra modificar a ultrapassada relação com a tecnologia, que se reduz à dinâmica de transposição das “mesmas” aulas para o meio tecnológico – substituição do quadro pelo slide, por exemplo. Assim, as novas demandas passam a possibilitar o desenvolvimento de diferentes interações e

utilizações das ferramentas disponíveis, como videoconferências, produções audiovisuais e *podcasts*.

Contudo, é inegável o quanto essas demandas do ensino não presencial escancararam as desigualdades em termos de condições e possibilidades de acessibilidade para diferentes grupos, aspecto que se torna uma possibilidade potente enquanto espaço de visibilidade para essas questões sociais. Nesse sentido, os PEP contemplam a utilização de diferentes dinâmicas de trabalho, tanto de maneira síncrona, quanto assíncrona, dentro das possibilidades de cada estágio e seus agentes.

Com isso, as adaptações realizadas demandaram investimentos nos processos de formação inicial e continuada vinculados à utilização de TICs e à atualização dos currículos dos cursos, sendo que muitos destes passaram a abordar tais demandas através de DCG's e cursos/eventos formativos, por exemplo. Esse aspecto pode ser visto como uma possibilidade de desenvolvimento em um momento pós-pandêmico, de modo a se pensar a real inserção das TICs nas práticas educacionais a partir da qualificação dos profissionais, mas também de investimentos estruturais.

Outro aspecto bastante presente nos documentos analisados faz referência às diferenças entre as práticas educacionais em REDE e as práticas presenciais,

[...] sendo assim necessário estabelecer critérios/parâmetros que nos permitam contabilizar e descrever todas as ações que envolvem o tempo/duração de uma aula online, incluindo, nessa ação o tempo demandado para interagir com materiais e conteúdos; a quantidade de tarefas/atividades que serão ofertados/disponibilizados em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem; o tempo demandado para dar feedback às tarefas postadas. (PEP Letras Português, p.4)

Destacamos que não somente o espaço escolar foi modificado mas também o tempo, que, em meios remotos, ganham diferentes e subjetivas proporções. Aqui é possível perceber esta possibilidade pouco explorada na transição para o ensino remoto: a emergência de diversas demandas – que poderiam resultar em um processo de reflexão profunda acerca das práticas escolares e, conseqüentemente, da ação docente – em vez de uma tentativa de mera transposição das dinâmicas do ensino presencial para o remoto. Esse aspecto fica evidenciado ao se olhar para os termos utilizados para descrever esse processo, como “transposição”, que, apesar de atento aos limites e possibilidades de cada estagiário e campo de estágio, não se

propõe a refletir sobre a complexidade dos processos educacionais e quais concepções de educação que os sustentam. Compreendemos que a instabilidade propiciada nesse momento não favoreceu esse processo de transição, podendo guardar relações com o anseio por buscar amparo em algo próximo da realidade já conhecida.

Vinculado a isso, destaco o trecho do PEP do curso de Pedagogia (p. 6-7), no qual se propõe o desenvolvimento de

propostas de escuta, acolhimento e acompanhamento das situações das crianças e suas famílias, propõe-se que os(as) estagiários(as) colaborem na criação/inação/elaboração de práticas pedagógicas que envolvam corporeidade e as linguagens, possibilitando desenvolvimento e qualificação do processo de formação inicial.

Observamos que este foi o único documento que atentou expressamente para o acolhimento das crianças e famílias, compreendendo a vasta complexidade que permeia os meios escolares, extrapolando questões relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem.

#### *4.5.4 Registros do processo de estágio*

O critério Registros do Processo de Estágio se constitui como parte importante dos processos de docência, extrapolando a função de documentação e ganhando espaço como instrumento para consulta e reflexão sobre as práticas. Nesse sentido, esse critério é direcionado para as sinalizações acerca das formas de registro e suas potencialidades ao longo dos estágios, não se restringindo ao tempo de realização dos planejamentos, mas, de toda a ação docente. Está intimamente relacionado aos processos de observação, planejamento e avaliação.

Essa relação fica bastante evidente nos PPCs, cujo relatório de estágio e a escrita acadêmica, também utilizados para fins avaliativos, aparecem em cinco (5) dos documentos analisados, em alguns casos como única forma de registro presente no texto. Além do relatório e das escritas acadêmicas, apareceram como formas de registro o diário de práticas, em duas (2) ocasiões; e o registro sistemático das propostas realizadas, citado quatro (4) vezes, sem definições acerca dessa

sistematização. Vale lembrar que os documentos de planejamento também se constituem como formas de registro dos processos de estágio.

Nos PEPs, apesar de se manterem algumas das formas citadas anteriormente, as ferramentas de vídeo surgem como possibilidade importante de registro, de modo que, a partir da gravação, é possível revisitar situações, suscitando a reflexão. Essa pode ser considerada uma possibilidade potente a ser incorporada nas dinâmicas presenciais para a expansão dos registros e seus desdobramentos. Entretanto, essa possibilidade de forma de registro pode se tornar intimidadora a partir do nível de exposição que proporciona, devendo ter autorização para sua utilização.

Em dois (2) PPCs e um (1) PEP, o registro é vinculado aos processos de reflexão sobre a prática e, em conjunto com a observação, permite que o profissional olhe para sua prática de maneira reflexiva, compreendendo a docência também como uma prática de pesquisa. Cabe ressaltar que a troca de vivências entre pares também surge a partir do registro das atividades desenvolvidas no estágio, podendo este ser compartilhado através de publicações, eventos, bancas de defesa, e até mesmo em conversas e relatos entre os alunos da disciplina de estágio.

#### *4.5.5 Formas de Avaliação do Estagiário*

A avaliação, compreendida como processo de reflexão acerca da prática, configura-se como um olhar para o desenvolvimento do estágio como um todo de maneira crítica e reflexiva. Vale lembrar ser comum que os estudantes realizem, além de atividades práticas ao longo de todo o curso, mais de um estágio obrigatório, sendo que cada um destes pode variar em diferentes aspectos, como campo de estágio, objetivos formativos, organização da carga horária, etc., e devem ter seus processos avaliativos alinhados com as demandas de cada curso e cada disciplina.

Apesar da centralidade do relatório de estágio como instrumento avaliativo, oito (8) dos onze (11) PPCs analisados apontam meios diversificados para a construção da avaliação. Tal aspecto é reforçado no PPC do curso de Artes Visuais (p.5), no qual é proposto “Avaliar para promover e não para examinar, avaliar para aprender e não para excluir. Nesta direção a avaliação é um processo contínuo e



formativo, necessário para estagiário na prática pedagógica”, sugerindo a adoção de diferentes possibilidades de avaliação, como: relatos de experiência oral e escrita; plano de trabalho; projeto; roteiros de aula; produção textual e visual; bem como apresentações orais em aula, realização de leituras e comprometimento com elas, produção de textos, defesa pública do trabalho realizado e assistência da aula ministrada no espaço de estágio.

Considerando que as avaliações destinam-se a garantir que os egressos tenham um processo formativo alinhado com o perfil profissional esperado, de acordo com os PPCs, há aspectos a serem observados nas avaliações: frequentar e participar das atividades propostas; demonstrar alinhamento aos objetivos formativos de cada um dos estágios; entender o fazer pedagógico como um exercício de pesquisa, desenvolver a capacidade de observar e registrar a própria prática; apropriar-se dos conceitos e conteúdos a serem desenvolvidos; elaborar planejamentos, conduzir e executar as atividades; usar a escrita acadêmica; envolver-se com as diferentes demandas da escola.

É possível perceber que a avaliação, na perspectiva das instruções para o desenvolvimento de estágios curriculares durante a pandemia, instaura-se em íntima relação com a manutenção dos objetivos de aprendizagem, sendo que esses só têm a sua realização viabilizada uma vez que não haja prejuízo aos conteúdos essenciais para o exercício da profissão. Em sua grande maioria – dez (10) casos - os PEPs analisados mantêm as proposições de avaliação que constam no PPC dos cursos, adaptando-as às ferramentas disponíveis nos meios digitais.

Consideramos o critério Formas de Avaliação da Aprendizagem pouco explorado nas adaptações, o que pode ser compreendido como uma perda de oportunidade para a ampliação de discussões acerca de conceitos e práticas relativas à avaliação, uma vez que este momento poderia se configurar como um ponto de reflexão para mudança de alguns caminhos avaliativos que ainda mantêm com características quantitativas. Contudo, as demandas emergentes fizeram com que, em alguma medida, os processos avaliativos tivessem suas possibilidades expandidas para diferentes ferramentas, principalmente vinculadas ao uso de TER, bem como exigiu um olhar mais atento para as possibilidades do campo de estágio, buscando alternativas alinhadas a isso.

## 5 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.

Através dos elementos evidenciados e suprimidos nos documentos (PPC e PEP), destacamos a recorrência de uma concepção de trabalho docente com foco nas ações frente a alunos, reduzindo e invisibilizando as demais atribuições constituintes dessa prática, como observação, estudo, planejamento, registro, reflexão, aproximação com o contexto dos alunos, participação em reuniões, contato com as dinâmicas organizacionais da escola e processos de gestão, participação ativa na elaboração de políticas públicas, entre outros. Compreendemos que tais ausências e supressões se alinham a uma concepção já estabelecida acerca do trabalho docente, que necessita de ser repensada e alinhada aos debates contemporâneos sobre a temática.

Constatamos que a linha entre limites e possibilidades formativas é tênue, podendo variar consideravelmente dependendo da concretização das propostas contidas nas regulamentações. Vale lembrar que as constatações aqui expostas se dão em função das proposições dos documentos, não de observações advindas da prática.

Como limites formativos, identificamos diferentes aspectos, 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, conseqüentemente, 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. Isso também pode ser creditado a possíveis limitações de caráter técnico, considerando que o uso de tecnologias digitais

possibilita a moderação nas formas de contato, como o desligamento da câmera e microfone, por exemplo.

Além disso, quando o contato ocorre por meio de ferramentas assíncronas, novos desafios passam a compor tais processos, podendo gerar mais limitações nos processos de observação e desenvolvimento das propostas junto às turmas. Tal aspecto pode se configurar como um campo profícuo para aprofundamento em pesquisas posteriores, demandando diferentes abordagens para o seu desenvolvimento.

Percebemos, como limites formativos, a redução de sinalizações – já escassas – acerca das diferentes modalidades de ensino (Educação de Jovens e Adultos, Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Profissional e Tecnológica, Educação Especial) como possíveis campos de estágio. Consideramos que os documentos analisados deveriam reafirmar as diferentes modalidades como um espaço potente para a formação da docência, sendo fundamental que estejam presentes de forma expressa.

Por meio dos estudos desenvolvidos na pesquisa DETRAPAN foi constatado que, apesar de os diversos aspectos relacionados à utilização de tecnologias digitais aplicadas à educação já estarem presentes nas discussões e documentações vigentes, essa utilização ainda não se encontra consolidada no ambiente escolar. Com isso, diversas tecnologias digitais passaram, seguindo as sinalizações da legislação, a fazer parte do contexto escolar, gerando novas demandas e evidenciando os limites estruturais e técnicos, bem como as lacunas formativas presentes. É preciso lembrar que o Estágio Curricular Obrigatório, ao se situar em uma relação direta entre as IES e EB, é diretamente impactado pelas reverberações provenientes de ambos os contextos.

Em meio a diferentes pontos relevantes percebidos ao longo do estudo, destacamos que a ideia de transposição das aulas presenciais para o modelo remoto se configura como um dos aspectos mais preocupantes das adaptações observadas no âmbito escolar e acadêmico. Isso se deve ao fato de que, mesmo em meio a um processo complexo de mudanças permeado por discursos de reinvenção das práticas, os documentos revelaram que se mantiveram perspectivas centradas nos conteúdos e práticas, que pouco refletiram questões contemporâneas para além do uso dos meios digitais.

À mesma medida que 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, campo de estágio e estagiário, reuniões de orientação e compartilhamento de informações entre orientadores, expandem suas possibilidades de tempo e espaço, agora mediados por TICs. Também a viabilidade de realização dos estágios em diferentes cidades passa a possibilitar a aproximação com contextos em que o futuro profissional formado poderá atuar, estabelecendo uma rede de contatos importante, bem como a possibilidade de vivenciar as particularidades características da docência em diferentes regiões do país.

Além disso, percebemos que, apesar de pouco presente nos PEP, o contato e aproximação com as famílias e demais agentes da comunidade escolar podem ser positivamente impactados pelo uso de tecnologias, criando diferentes canais para fortalecimento da comunicação.

Para viabilizar tudo isso é fundamental que ocorram investimentos em equipamentos e formação. É possível vislumbrar ações nesse sentido, por meio da introdução de disciplinas voltadas para o uso de tecnologia com base nas experiências vivenciadas nesse contexto, bem como processos de formação continuada de professores e alargamento da utilização de TICs nos espaços e tempos escolares e acadêmicos, configurando-se como importantes potencialidades formativas.

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. Dentre esses recursos, podemos destacar *podcasts* e produções audiovisuais, que, ao serem utilizados como ferramentas pedagógicas, configuram-se como possibilidades potentes para auxiliar também nos processos de registro, reflexão e avaliação.

Da mesma forma, a realização de eventos mediados por tecnologias digitais se mostra um caminho possível para ampliar fronteiras de tempo e espaço, estreitando laços e potencializando o compartilhamento de vivências entre os licenciandos,

comunidade acadêmica e escolar. Esse processo pode também reverberar como catalisador dos percursos de estudo e reflexão sobre a prática docente.

Para responder ao problema de pesquisa “que limites e possibilidades formativas são decorrentes das adaptações curriculares realizadas em cursos de licenciatura para o trabalho remoto?”, deve ser levado em consideração que muitos dos impactos provenientes do ensino remoto somente serão identificados a longo prazo. Aqui, abordamos pontos relativos ao que foi sinalizado nas adaptações curriculares, cabendo aprofundamentos futuros através de desdobramentos da presente pesquisa.

Podemos sinalizar, como principais limitações identificadas, o distanciamento do cotidiano escolar e das diferentes modalidades de ensino, as lacunas formativas e estruturais relacionadas à utilização de TICs e a ideia prevalente de transposição das aulas presenciais para o meio digital.

Com relação às possibilidades formativas, compreendemos a utilização de TICs como um potente meio de dilatação dos tempos e espaços da escola, contribuindo em diferentes processos como estudo, orientação, planejamento e registro. Podendo impactar nas diferentes interações entre os sujeitos envolvidos no processo escolar, contemplando o contato dos estagiários com as escolas, a aproximação com as famílias, bem como a realização de eventos e compartilhamentos de experiências através da presença social, entre outros.

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 imersa em novas demandas e desafios.

## REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Jornal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 6 de jul. 2020.

Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 24 set. 2021.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil.

Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. 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). Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 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. 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. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 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. 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). Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2019b Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº4, de 17 de dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp00418/file#:~:text=Institui%20a%20Base%20Nacional%20Comum,%2FCP%20n%C2%BA%2015%2F2017>>. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº1, de 11 de março de 2016**. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em:

<[https://www.in.gov.br/materia//asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21393466/do1-2016-03-14-resolucao-n-1-de-11-de-marcode-2016-21393306](https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21393466/do1-2016-03-14-resolucao-n-1-de-11-de-marcode-2016-21393306)>. Acesso em: 02 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2020c. 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. **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. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2020d. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872?play=on>>. Acesso em: 16 jun. 2021.

CALDERANO, M. A. **O estágio curricular e a docência compartilhada: na perspectiva do realismo crítico**. Curitiba: Appris. 1. ed. 2017. p. 1- 45. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/read/405726657/O-estagio-curricular-e-a-docenciacompartilhada-na-perspectiva-do-realismo-critico>>. Acesso em: 02 fev. 2022.

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. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

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. (Coleção Pesquisa Qualitativa).

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade entre teoria e prática. In: Cad. Pesquisa, São Paulo, n. 94, p58-73, ago. 1995. Disponível em:< <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/612.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2021.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência: diferentes concepções**. In: Poiesis 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. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

UFSM.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.

UFSM. 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.

UFSM. 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-003-2020PROGRAD.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2021.



UFSM. 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.

**APÊNDICE A - Exemplo de tabela de análise de Projeto Pedagógico de Curso e Plano de Estágio e Práticas**

<b>CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA PLENNA</b>		
<b>CRITÉRIOS</b>	<b>PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO</b>	<b>PLANO DE ESTÁGIO E PRÁTICAS</b>
Campo de Estágio	<p>- O estágio, preferencialmente, deverá ocorrer na cidade de Santa Maria, em instituições de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, credenciadas pelo CE/UFSM. (p.1)</p> <p>- O estágio curricular que deverá ser realizado, ao longo do curso, em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em disciplinas pedagógicas dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e/ou de Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar, ou ainda em modalidades e atividades como educação de jovens e adultos, grupos de reforço ou de fortalecimento escolar, gestão dos processos educativos[...] (p.2)</p> <p>-Constituem-se campo de estágio dos cursos de Pedagogia, as instituições escolares e não escolares, preferencialmente públicas, desde que apresentem condições para:</p> <p>I - Planejamento e execução das atividades de estágio;</p> <p>II - Aprofundamento dos conhecimentos teórico-práticos do campo específico de trabalho;</p> <p>III - Vivência efetiva de situações reais da vida e trabalho no campo do profissional pedagogo. (p.4)</p> <p>-Os estágios deverão ser realizados, preferencialmente, na cidade de Santa Maria, salvo situações específicas e exclusivas de alunas/os residentes e trabalhadores em outro município e que cumprirem com exigências do PPC do respectivo curso diurno ou noturno. (p.4)</p>	<p>- Em relação ao campo de estágio, garantido no Art. 13, das Normas de Estágios previstas no PPC (2019) do Curso, este ocorrerá em turmas de Educação Infantil em escolas que abrangem a Secretaria de Educação de Santa Maria/RS, bem como no município de residência dos discentes que realizarão estágios pelo ensino remoto (REDE) (p.2)</p>
Carga Horária de Estágio Curricular	<p>- 400 (quatrocentas) horas serão dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição; (p.3)</p> <p>- Os estágios curriculares supervisionados do curso de Pedagogia enfocam a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade EJA, totalizando 420 horas.</p> <p>§ 2º O Estágio Supervisionado I: Educação</p>	?

	<p>Infantil (60h) e o Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais (60h), respectivamente, acontecerão, sob forma de observação e inserção na realidade educativa, objetivando a ampliação da visão pedagógica dos acadêmicos e o desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa diante do contexto profissional, social, cultural e político que circunda os espaços escolares, totalizando, nas duas etapas, 120 horas. (p.3)</p> <p>§ 3º O Estágio Supervisionado IV: Anos Iniciais (150h) e o Estágio Supervisionado III: Educação Infantil (150h), ocorrerão sob a forma de regência, objetivando o desenvolvimento do trabalho docente comprometido com os direitos de aprendizagens dos sujeitos nos diferentes contextos escolares, totalizando uma carga horária 300h. (p.3)</p> <p>- A carga horária total do estágio será assim distribuída para os estágios na Educação Infantil e Anos Iniciais:</p> <p>§ 1º Para os estudantes: 30 horas para aulas teóricas, orientações individuais e coletivas; 120 horas para o efetivo exercício da docência na Educação Básica.</p> <p>§ 2º Para os professores: 30 horas para aulas teóricas, orientações individuais e/ou coletivas; e disponibilidade de acompanhamento das 120 horas dos estagiários, através de revisão e acompanhamento dos planejamentos da prática pedagógica a ser realizada pelos estagiários, visitas de acompanhamento do estagiário no contexto das escolas em que o estágio está sendo realizado, acompanhamento das reflexões decorrentes da prática pedagógica realizada nos contextos de estágio. (p.3)</p>	
<p>Forma de Interação e Vínculo com o Campo de Estágio</p>	<p>- O estágio, preferencialmente, deverá ocorrer na cidade de Santa Maria, em instituições de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, credenciadas pelo CE/UFSM. (p.1)</p> <p>- Os campos de estágio serão constituídos a partir de documentos de acordos e/ou convênios e/ou compromissos de cooperação firmados entre a IES e a rede das escolas de educação básica e/ou instituições escolares e não escolares. (p.4)</p> <p>- Os estagiários firmarão um termo de compromisso responsabilizando-se e executar as atividades formativas respectivas ao estágio que estejam realizando. (p.4)</p>	<p>- Mediados pelas TICs, através de Convênio aprovado entre a Universidade Federal de Santa Maria e a Secretaria de Educação do Município de Santa Maria, as partes envolvidas irão garantir condições de planejamento e execução das atividades [...] (p.3)</p> <p>- O desenvolvimento da proposta que encaminhamos estará seguindo o currículo de aprendizagens escolares, respeitando os Planos de Estudos assim como o que está estabelecido pelos PPP dos estabelecimentos de ensino das turmas as quais as acadêmicas do curso de Pedagogia farão seus estágios. Neste intuito estão sendo realizadas reuniões com a Secretaria Municipal de Ensino via Plataforma do Google Meeting, com as gestoras e coordenadoras pedagógicas das escolas campo de estágio, a partir da mediação das professoras orientadoras, responsáveis pela</p>

		<p>oferta do Estágio Supervisionado na Educação Infantil. (p.3)</p> <p>- A partir de março/2021 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. (p.7)</p> <p>-</p>
Forma de Contato dos Estagiários com as Escolas	- Art. 21. Aos estagiários compete: [...]IV. Apresentar-se no Campo de Estágio munido de carta de apresentação expedida pelo Coordenador de Curso e assinada pelo orientador de estágio; (p.6)	<p>- A partir de março/2021 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. (p.7)</p> <p>- Entre os meses de março a julho/2021 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. (p.7-8)</p>
Formas de Inserção no campo de estágio	[não encontrado]	[não encontrado]
Orientação de Estágio	<p>- A atividade de estágio será acompanhada por um orientador da IES e pelo professor regente da turma (tutor), na qual será realizado o estágio. (p.1)</p> <p>- O acadêmico será visitado durante sua prática docente pelo orientador, devendo apresentar seu diário de classe com o roteiro de atividades do dia. O orientador deverá conhecer previamente as atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário. Uma vez por mês, o orientador encaminhará à instituição na qual está se desenvolvendo o estágio uma ficha de acompanhamento de atividades do estagiário para que o professor regente ou o supervisor da escola faça os registros sobre o andamento das atividades. Esta mesma ficha</p>	<p>- As orientações, interações, estudos do meio, regência e avaliação serão realizadas por meio de plataformas, espaços digitais e ferramentas que permitam a interação e a dialogicidade, sem o contato físico, tanto de modo síncrono e simultâneo, quanto assíncrono, conforme o campo de estágio e a realidade das crianças e suas famílias.</p> <p>- Quanto às condições de orientação e supervisão: serão realizadas de acordo com as ferramentas disponíveis, seguindo o previsto no Parecer CNE/CP 05/2020, na Resolução 024- 2020-REDE-UFSM e na Resolução N.40/2020, do Conselho Municipal de Educação do Município de Santa Maria. (p. 7)</p>

	<p>será preenchida pelo orientador e pelo aluno, ao final da visitação. (p.1)</p> <p>-O Estagiário terá assessoramento sistemático para o planejamento, execução e avaliação de suas atividades didático-pedagógicas em turno oposto ao da sua atividade docente na escola. Esta atividade obrigatória será desenvolvida pelo professor-orientador responsável pelo seu estágio. (p.1)</p> <p>- Art. 8. A orientação do estágio, em seus aspectos acadêmicos, é realizada exclusivamente pelo professor responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado de cada turma. (p.3)</p> <p>- Art. 9. A supervisão do estágio será realizada pelo professor regente, preferencialmente pedagogo. (p.3)</p>	<p>- Portanto, as orientações, interações, estudos do meio, regência e avaliação, serão realizadas por meio de plataformas e espaços digitais (Moodle, google classroom, e-mail, entre outras TICs), de modo a possibilitar a interação e a dialogicidade, sem o contato físico, mas síncrono e simultâneo, assim como outros modos de interação assíncrono, conforme o campo de estágio e realidade de cada campo de estágio. (p.13)</p> <p>- As propostas de diagnósticos, planejamentos, execuções, avaliações, das práticas de estágios, serão acompanhadas pelos membros das respectivas secretarias municipais, bem como, pela equipe diretiva e pedagógica da escola, os(as) professores(as) regentes da UFSM/MEN, professores(aas) orientadores(as) do campo de estágio, alunas(os) e familiares, de forma a construir uma rede colaborativa de aprendizagem. (p.14)</p>
<p>Período de observação do Contexto Escolar</p>	<p>- Aos estagiários compete: [...] Realizar, conforme acordado com o/a orientador/a, e partir das observações e registros, a construção de um Projeto de Regência no Estágio. (p.6)</p>	<p>- no mês de outubro/2020 haverá a continuidade das ações anteriores e os(as) estagiários(as) iniciarão a aproximação no campo de estágio, de modo a conhecer e desenvolver o diagnóstico para planejar a regência; (p.14)</p>
<p>Realização dos Planos de Aula</p>	<p>- O estagiário deverá participar efetivamente de todas as atividades promovidas pela escola (reuniões pedagógicas, entrega de avaliações, entre outras), bem como do assessoramento pedagógico oferecido pelo orientador do estágio. (p.1)</p> <p>- § 2º O Estágio Supervisionado I: Educação Infantil (60h) e o Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais (60h), respectivamente, acontecerão, sob forma de observação e inserção na realidade educativa, objetivando a ampliação da visão pedagógica dos acadêmicos e o desenvolvimento de uma postura crítica e investigativa diante do contexto profissional, social, cultural e político que circunda os espaços escolares, totalizando, nas duas etapas, 120 horas.</p> <p>§ 3º O Estágio Supervisionado IV: Anos Iniciais (150h) e o Estágio Supervisionado III: Educação Infantil (150h), ocorrerão sob a forma de regência, objetivando o desenvolvimento do trabalho docente comprometido com os direitos de aprendizagens dos sujeitos nos diferentes contextos escolares, totalizando uma carga horária 300h. (p.3)</p> <p>- [...] docência na educação Infantil, nos Anos iniciais sob a forma de diagnóstico da realidade, planejamento, execução, registro e avaliação, possibilitando aos acadêmicos ampliar a visão pedagógica, adquirindo maior</p>	<p>- Como pressuposto de ação para o desenvolvimento e execução das atividades de estágios a ser desenvolvido de forma Remota no semestre 2021/1, iremos desenvolver uma metodologia criativa, fundamentada nas DCNEI (2009) que preveem que o currículo da Educação Infantil compõe: “Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade”. Salienta-se ainda que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira”. (p.6)</p> <p>- Neste sentido, serão desenvolvidas propostas de escuta, acolhimento e acompanhamento das situações das crianças e suas famílias, propõe-se que os(as) estagiários(as) colaborem na criação/inação/elaboração de práticas pedagógicas que envolvam corporeidade e as linguagens, possibilitando desenvolvimento e qualificação do processo de formação inicial. (p.6-7)</p> <p>- O desenvolvimento das práticas ocorrerá em forma de trabalho colaborativo dos(as) estagiários(as) com seus(as) regentes, mediado por discussões com as orientadoras de estágios, de forma a construir uma rede colaborativa de aprendizagem em comunidade, na qual todos os</p>

	<p>e melhor compreensão da relação professor/aluno, rotinas e tempos espaços pedagógicos. (p.3)</p>	<p>membros envolvidos, além de cumprirem seus papéis específicos, tornam-se responsáveis e comprometidos para que ocorra o sucesso das aprendizagens de todos, especialmente das acadêmicas e das crianças. (p.6)</p> <p>- Como pressuposto de ação para a realização e execução das atividades de estágios a serem desenvolvidas de forma Remota no semestre 2020/1, iremos viabilizar uma metodologia criativa, questionadora e dialógica, fundamentada nos estudos da Pedagogia da Ponte, de Pacheco (2020) - paradigma do aprender, a qual pretende superar o instrucionismo e instituir o apreender em comunidade, inspirados em Lauro de Oliveira Lima, e no educar para a Comunidade (1969), assim como nos estudos de Paulo Freire (1993) – Pedagogia da Autonomia e da Pergunta – e de Pedro Demo (2003), educar pela pesquisa. (p.13)</p>
<p>Registro dos Processos de Estágio</p>	<p>- O aluno deverá fazer o registro sistemático das atividades desenvolvidas durante o estágio, bem como realizar a análise de sua atuação docente, a fim de discuti-la com seu orientador. (p.1)</p> <p>- Aos estagiários compete: [...] Realizar, conforme acordado com o/a orientador/a, e partir das observações e registros, a construção de um Projeto de Regência no Estágio; [...]Entregar cópia do projeto ao/a orientador/a do estágio e uma cópia ao/a professor/a regente. (p.6)</p>	<p>- Os(as) estagiários(as) irão produzir seus registros reflexivos sobre o estágio remoto e, após o término do percurso, as experiências serão compartilhadas no âmbito do Seminário Integrador, do qual poderão participar, também, os professores da Rede de Ensino e a comunidade acadêmica do CE. (p.7)</p> <p>- Os(os) acadêmicas(os) estagiárias(os) irão construir seus portfólios sobre a experiência do estágio no ensino remoto. Após o término do percurso das semanas de regência, as experiências serão compartilhadas na forma de Seminário do Curso de Licenciatura em Pedagogia, para a comunidade Acadêmica do Centro de Educação e para os professores da Rede de Ensino. (p.14)</p>
<p>Formas de Avaliação do Estagiário</p>	<p>- O Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia terá critérios de avaliação conforme os objetivos de cada nível de ensino em que o Estagiário o realiza, atendendo a especificidade de cada semestre, estabelecidos nos planos de ensino docente. (p.6)</p> <p>-A avaliação do estágio supervisionado fica condicionada à observância dos seguintes processos e critérios: I. Frequência, participação e cumprimento de todas as atividades que envolvem o estágio com atitude pró-ativa e responsável pelo seu processo de aprendizagem docente; II. Cumprimento satisfatório das tarefas do estágio, demonstrando ter alcançado os objetivos formativos de cada estágio e assim o perfil desejado pelo egresso do curso de pedagogia, que contempla: a) Entender o fazer pedagógico como</p>	<p>- Quanto às formas de avaliação: serão qualitativas e quantitativas levando em conta a realidade vivenciada no que se refere às condições de acessibilidade metodológica para as crianças e suas famílias, devido à pandemia da Covid-19. Trabalhamos com a concepção de avaliação formativa, contínua, sistemática e colaborativa. (p.7 e 14)</p>

	<p>exercício de pesquisa;</p> <p>b) Desenvolver a capacidade de observar e registrar a própria prática educativa;</p> <p>c)Apropriar-se dos conceitos essenciais/ conteúdo a serem trabalhados com educandos, em todas as áreas do conhecimento, planejando e avaliando suas ações pedagógicas cotidianamente;</p> <p>d) Realizar avaliação processual e diagnóstica.</p> <p>III. Elaboração de planejamentos, condução e execução das atividades;</p> <p>IV. Preparação e apresentação de relatório final de estágio.</p> <p>V. Outros tipos de trabalhos ou atividades acordados juntamente com o orientador da disciplina de estágio. (p.7)</p>	
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

Fonte: Autoral