

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: O
(IM)POSSÍVEL E O INÉDITO VIÁVEL EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM
LÍNGUA INGLESA**

**SUPERVISED PRACTICE AND EMERGENCY REMOTE TEACHING: THE
(IM)POSSIBLE AND THE UNTESTED FEASIBILITY IN AN ENGLISH TEACHER
EDUCATION COURSE**

**PASANTÍA SUPERVISADA Y ENSEÑANZA REMOTA EMERGENCIAL: EL
(IM)POSSIBLE Y EL INÉDITO VIABLE EN UN CURSO DE PROFESORADO DE
LENGUA INGLESA**

Lígia Cristina Domingos Araújo¹

Resumo: Este trabalho apresenta um recorte de análises de uma pesquisa em andamento, na qual são discutidas experiências de estágio supervisionado de um curso de licenciatura de língua inglesa durante a implantação do Ensino Remoto Emergencial em uma universidade pública em Minas Gerais. Busca-se refletir sobre como instituição, professores e licenciandos construíram soluções para viabilizar a prática do estágio remoto durante a pandemia de COVID-19 à luz de um possível diálogo entre as noções freireanas de situação-limite e inédito viável e o aporte psicanalítico freudo-lacaniano com os conceitos de castração, real e impossível. O estudo sugere que a ação coletiva, com destaque para a atuação das professoras das disciplinas de estágio, viabilizou a prática remota dos estágios, mesmo com a identificação de limitações importantes, o que os remete à ideia de castração e à falha constitutiva da educação. Dessa forma, o reconhecimento da pandemia e seus efeitos enquanto marca de impossibilidade e não de impotência propiciou a emergência do inédito-viável, que se traduziu na construção de alternativas de ação para os contextos singulares de estágio.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação de Professores de Língua Inglesa. Ensino Remoto Emergencial. Impossível de educar. Inédito viável.

Abstract: This paper presents an excerpt of analysis of an ongoing research in which experiences of supervised practice of an English Teacher Education course during the implementation of Emergency Remote Education at a public university in Minas Gerais. It aims to reflect on how the University, professors and undergraduates managed to build solutions to make the remote supervised practice viable during the COVID-19 pandemic, in light of a possible dialogue between the Freirean notions of limit-situation and untested feasibility and the psychoanalytical concepts of castration, real, and impossible. The study suggests that collective action, with emphasis on the role played by the professors of the supervised practice course, enabled the construction of the untested feasibility and

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre em Estudos Linguísticos e Licenciada em Letras-Inglês pela UFMG. E-mail: ligiacda@ufmg.br. <https://orcid.org/0000-0002-7898-8309>.

the practice of the internship by the undergraduate students, despite some important limitations which point to our castration and the constituent failure in education. Therefore, the understanding of the pandemics as a sign of impossibility and not impotence enabled the emergence of the untested feasibility, which translated into the building of solutions for specific practice contexts.

Keywords: Supervised practice. Emergency Remote Teaching. English Teacher Education. Impossibility of teaching. Untested-feasibility.

Resumen: Este trabajo presenta una sección de análisis de una investigación en curso, en la que son discutidas experiencias de la práctica supervisada de un curso de formación de profesores de inglés durante la implementación de la Educación Remota de Emergencia en una Universidad Pública de Minas Gerais. Se busca reflejar sobre cómo la institución, docentes y estudiantes de pregrado construyeron soluciones para viabilizar la práctica supervisada a distancia durante la pandemia de COVID-19, a la luz de un posible diálogo entre las nociones freirianos de situación-límite y inédito viable y la teoría psicoanalítica freudo-lacanianda coN los conceptos de castración, real e imposible. Los resultados sugieren que la acción colectiva, con énfasis en el papel de los docentes de las disciplinas de practica supervisada, posibilitó la práctica a distancia, aunque con importantes limitaciones, destacando nuestra castración e la falla educativa constitucional. El reconocimiento de la pandemia como un signo de imposibilidad y no de impotencia, propició el surgimiento de lo inédito viable, lo que resultó en la construcción de alternativas de acción para contextos específicos de practica supervisada.

Palabras-clave: Pasantía Supervisada. Enseñanza Remota Emergencial. Formación de Profesores de Lengua Inglesa. Imposible de educar. Inéditoviable.

Algumas considerações sobre a pandemia e seus desdobramentos

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou a pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV-2), causador da doença COVID-19 (WHO, 2020)². Uma pandemia ocorre quando há a disseminação de uma doença contagiosa por uma vasta área ou em nível global, com elevado número de pessoas contaminadas e transmissão de forma sustentada, de pessoa para pessoa (SCHUELER, 2020; HEATH, 2011). Embora o fator determinante seja relativo à “distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade” (OPAS, 2021³), enfrentamos atualmente uma grave crise. Para ilustrar a dimensão do atual cenário mundial, até meados do mês de junho de 2021 a COVID-19 havia causado mais de 3,8 milhões de óbitos, com aproximadamente 178 milhões de infectados (JHU, 2021)⁴.

No Brasil, a condução criminosa da crise sanitária pelo Governo Federal tem provocado o prolongamento do estado de emergência sanitária e o agravamento de seus efeitos nefastos. Em um estudo australiano que analisou o desempenho de 98 países na gestão da pandemia até janeiro de 2021, o Brasil aparece como a nação que teve a pior atuação

² WHO, do inglês World Health Organization. Em português, Organização Mundial da Saúde (OMS).

³ Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS).

⁴ JHU, do inglês Johns Hopkins University. Em português, Universidade Johns Hopkins.

(LOWY INSTITUTE, 2021). Um ano e meio após o decreto da OMS, nos encontramos em estado crítico: em abril de 2021 atingimos o recorde de 4.249 óbitos pela doença em 24h e, infelizmente, chegamos ao final do mês de junho com mais de 500 mil mortos (BRASIL, 2021). Além disso, sofremos o colapso do sistema de saúde (JUCÁ; CATACCI, 2021) e produzimos novas cepas do vírus (NICOLAV, 2021). Somam-se a essa catástrofe o calendário inconsistente da Campanha Nacional de Imunização (GARCIA; ALFANO, 2021) e o agravamento da fome, da pobreza e do desemprego (ALEGRETTE, 2020) decorrentes da necropolítica em curso (MBEMBE, 2019).

A pandemia é uma contingência da natureza que escancara a crueza do *real*, conceito forjado por Lacan (2003) para se referir ao indizível, àquilo que escapa à nossa possibilidade de simbolização. O real nos confronta com o *impossível* (FREUD, 1925b; 1937; LACAN, 1992) e com nossa *castração* (FREUD, 1905; 1908; 1923; 1925a). Por outro lado, é a própria castração que nos possibilita criar: se tudo já estivesse dado, nada mais haveria a desejar. Nessa direção, Freire (2018) talvez compreendesse a pandemia como uma *situação-limite* — contingência da natureza que, frente ao desconhecido, nos convoca a atuar sobre o mundo e na História e, assim fazendo, a criar o *inédito viável*, expressão do exercício de nossa humanidade (FREIRE, 2018; LIBERALLI *et al.*, 2020).

Em seu caráter paralisante, o real da pandemia pode nos colocar em permanente angústia. Somos lembrados da fragilidade e da finitude de nossos corpos diante da força implacável da natureza (FREUD, 1930). Somos, ao mesmo tempo, ameaçados pelo vírus e nos tornamos potencial ameaça uns para os outros, pois sem desejar ou mesmo sem saber, podemos contaminar os que convivem conosco. Por isso, o distanciamento social é necessário e se apresenta como a “crueldade adicional” imposta pelo Sars-CoV-19 (DUNKER, 2020).

No plano político, para conter a disseminação do vírus, a maioria dos países decretou medidas de distanciamento entre seus cidadãos. O fechamento temporário de instituições de ensino (IEs) de todos os níveis foi uma das primeiras ações realizadas nesse sentido. Como alternativa ao ensino presencial, a maior parte das IEs brasileiras adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE) mediado por tecnologias da informação e da comunicação (TICs).

Sabe-se que cada contexto educacional, assim como cada nível de ensino, possui suas especificidades pedagógicas. Similarmente, cada situação em que se implementa o ERE possui suas singularidades. Em razão da pandemia, os professores em formação matriculados nos Estágios Supervisionados, doravante licenciandos, foram afetados pela suspensão das aulas presenciais nas universidades. Além disso, seu campo de estágio, que é a escola da

educação básica e “em especial a sala de aula, para o exercício da regência, prática de ensino, docência” (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 5), também foi afetado, já que as escolas que continuaram operando, o fizeram de forma não presencial. Tornou-se, assim, um desafio para os cursos de licenciatura garantir a continuidade dos estágios durante a crise sanitária.

Nesse sentido, este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa em curso, realizada no Curso de Licenciatura em Língua Inglesa (LI) de uma universidade pública do estado de Minas Gerais. O foco das reflexões aqui elaboradas recai sobre a construção de possibilidades para a prática dos estágios supervisionados durante o ERE por parte dos atores envolvidos no processo a partir de uma articulação teórica entre educação e psicanálise.

O campo da pesquisa e o percurso metodológico

O Estágio Supervisionado (ES), referido nos documentos legais como “estágio curricular supervisionado obrigatório”, diz respeito às “atividades que os alunos deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho” (PIMENTA, 2012, p. 27). Nos cursos de licenciatura, o ES pressupõe a atuação do licenciando na Escola de Educação Básica, doravante Escola, sob a supervisão de um docente do campo de estágio. As atividades desenvolvidas pelos licenciandos nas Escolas são orientadas, principalmente, pela LDB — Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019). Esses documentos tratam do ES como atividade de orientação prática que deve se articular com as teorias da pedagogia e da educação aprendidas no curso de graduação. De acordo com esses dispositivos legais, os cursos de formação de professores para o ensino básico devem reservar, no mínimo, 400 horas de sua carga horária para a realização dos ES e cada Instituição de Ensino Superior (IES) possui autonomia para planejá-los e implementá-los, observando a legislação vigente.

Os estágios supervisionados no curso de licenciatura em língua inglesa pesquisado ocorrem nos 7º, 8º e 9º períodos e estão divididos em três disciplinas de 135 horas, respectivamente, Estágios 1, 2 e 3. As disciplinas são estruturadas em uma parte teórica, com aulas e sessões de orientação na Universidade, e uma parte prática, com atuação dos licenciandos na Escola, sob a supervisão de um docente da Escola campo de estágio. As atividades de campo do Estágio 1 devem ser realizadas nos 6º e 7º anos do Ensino

Fundamental, as do Estágio 2, nos 8º e 9º anos, e as do Estágio 3, no Ensino Médio. Todos os Estágios podem ser realizados também em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). As atividades propostas para os três Estágios compreendem discussão teórica, observação da escola e da sala de aula, reflexão crítica sobre a Escola, elaboração de materiais didáticos, análise dos documentos oficiais e regência de classe.

No estado de Minas Gerais, medidas restritivas de circulação têm sido tomadas desde o início da pandemia, ora com maior, ora com menor austeridade, conforme variam os indicadores de transmissão da COVID-19. As escolas das Redes Estadual e Municipal mantêm suas atividades presenciais suspensas ou restritas, sem previsão para o reestabelecimento do funcionamento normal. É nesse contexto que se busca refletir sobre o como os ES da licenciatura em LI pesquisados foram planejados e construídos durante o ERE pelos diferentes atores envolvidos ao longo do processo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e interpretativista, caracterizada por Denzin e Lincoln (2005, p. 3), como:

[...] uma atividade situada que posiciona o observador no mundo. Consiste num conjunto de práticas materiais interpretativas que [...] convertem o mundo numa série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e registros para o *self*. Neste ponto, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativista e naturalista do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas em seus ambientes naturais, tentando compreender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas atribuem a eles.

De acordo com os preceitos da pesquisa qualitativa utilizou-se como ferramentas de geração de dados a) a participação no grupo de trabalho das professoras de ES de LI, criado no aplicativo de mensagens eletrônicas WhatsApp; b) a participação nos grupos de WhatsApp das turmas, criados pela professora; c) a observação participante nas aulas síncronas das disciplinas e d) a pesquisa documental, conforme detalhado a seguir.

No período prévio ao início das aulas remotas as três professoras de ES da LI formaram um grupo de trabalho para facilitar o processo de planejamento das disciplinas. Entre as ações desse grupo estavam a busca por referências bibliográficas mais adequadas ao novo contexto de ensino, discussões sobre possibilidades de atividades remotas para os licenciandos e sobre a flexibilização dos campos de estágio, e a montagem de um cronograma único para os Estágios 1, 2 e 3. Participaram do grupo, além das três professoras, uma aluna da Graduação e duas da Pós-Graduação em Letras. As reuniões aconteceram via vídeo chamada e o contato entre os membros era mantido por meio de mensagens eletrônicas.

A observação participante ocorreu durante as aulas síncronas das disciplinas Estágio 1 e Estágio 2, ambas ministradas por Roberta⁵, entre os meses de agosto e dezembro de 2020. As aulas síncronas aconteceram na plataforma Microsoft Teams, ofertada gratuitamente pela Universidade aos docentes, discentes e servidores técnico-administrativos em virtude do ERE. Os encontros síncronos de cada disciplina ocorreram uma vez por semana, ao longo de 12 semanas letivas. Tanto nas aulas síncronas quanto nos grupos de WhatsApp das turmas buscou-se interferir o mínimo possível, com a participação desta pesquisadora limitada a observar, tomar notas e prover algum suporte de ordem técnica ou burocrática quando demandado pela professora.

A pesquisa documental contou com os relatórios finais de estágio produzidos por cinco licenciandos como trabalho final das disciplinas e com os documentos institucionais oficiais relativos à suspensão das aulas presenciais e ao planejamento do retorno das atividades de forma remota emergencial editados pela Universidade (ofícios, cartas, pareceres e notas), e pelo Governo Federal (Leis, Decretos e Pareceres).

Os elementos utilizados para balizar as interpretações sobre o que foi denominado “construção de soluções dos sujeitos participantes para a viabilização dos estágios” foram levantados desde a etapa de discussões e planejamento dos estágios remotos até a finalização das disciplinas. Sendo assim, no processo de geração de dados propôs-se articular 1) os registros das impressões oriundas da participação no grupo de trabalho; 2) a observação dos encontros síncronos; 3) o conteúdo dos documentos institucionais e 4) a identificação das mudanças e/ou dificuldades relatadas por docentes e discentes na realização dos estágios e seus efeitos sobre o fazer possível, seja ao longo do processo de planejamento, dos encontros síncronos, das interações nos grupos de WhatsApp ou nos relatórios de estágio. Para alinhar esses elementos partiu-se das noções de *situação-limite* e de *inédito viável*, trazidas por Freire no Livro *Pedagogia do Oprimido*, de 1970 (2018) e contextualizadas por Liberalli *et al.* (2020) no cenário educacional brasileiro relacionado à crise do COVID-19, estabelecendo um diálogo entre essas e os conceitos psicanalíticos de real (LACAN, 2003), castração (FREUD, 1905; 1908; 1923; 1925a) e impossível (FREUD, 1925b; 1937; LACAN, 1992).

O que emerge do Ensino Remoto Emergencial? Algumas reflexões sobre educação

⁵ Todos os nomes citados neste trabalho são pseudônimos. A escolha de utilizar nomes fictícios se deu em virtude de garantir o anonimato dos participantes e conferir maior clareza e fluidez do texto.

O Ensino Remoto Emergencial é uma solução provisória implementada sem planejamento ou infraestrutura prévios para a manutenção das atividades de ensino em períodos de crise que impõem o distanciamento físico entre os sujeitos (GOLDEN, 2020; WHITTLE *et al.*, 2020). No ERE, as atividades de ensino são adaptadas para o formato *on-line* até o retorno das atividades presenciais (HODGES *et al.*, 2020). A sincronia (todos compartilham o mesmo tempo, mas não o mesmo espaço) é parte característica do ERE e as ferramentas mais comuns são aplicativos que permitem videochamadas ou que possibilitam a simulação da sala de aula no espaço virtual *on-line*. Pode-se também adotar a modalidade híbrida, em que materiais são impressos e utilizados em conjunto com mídias de áudio e vídeo *off-line*.

O ERE, no entanto, não deve ser confundido com a Educação a Distância (EaD). Conforme o Decreto nº 9.057/2017 (BRASIL, 2017), a EaD é uma modalidade educacional que utiliza as TICs para “mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem” nos quais professores e estudantes podem estar em tempos e espaços distintos. Na EaD são obrigatórios encontros *presenciais* para a avaliação de estudantes e *estágios obrigatórios*, entre outras atividades, o que não ocorre no Ensino Remoto Emergencial. Sobretudo, a Educação a Distância se orienta por concepções teórico-metodológicas específicas que guiam as escolhas pedagógicas adotadas no planejamento dos cursos (RODRIGUES, 2020). Outra característica importante da EaD é o fato de se tratar de uma *escolha* dos alunos pela educação a distância (BOZKURT; SHARMA, 2020), enquanto o ERE não diz respeito a uma escolha, mas de uma contingência *imposta* por uma situação de emergência (BOZKURT; SHARMA, 2020).

Como resposta emergencial o ERE é uma solução que acarreta, especialmente aos alunos nos contextos mais empobrecidos, dificuldades que vão desde a falta de acesso à *internet* domiciliar e equipamentos eletrônicos até a impossibilidade de ter o acompanhamento dos pais ou responsáveis na execução das atividades, no caso das crianças pequenas. Em contextos como esses nos questionamos sobre o papel da educação. Freire (2018) e Freud (1925b; 1937) ajudam a refletir sobre o tema e nos mostram que antes de procurar formas de veicular conteúdos curriculares a qualquer custo, a educação deve priorizar a vida para, então, pensar o currículo. E por que será necessário reiterar que a educação deve visar, em primeiro lugar, à vida? Porque vivemos em um período de morte — de corpos, de futuros possíveis e de desejos. Em 1910, em “Introdução e conclusão de um debate sobre o suicídio”, Freud registrou que “a escola secundária deve fazer mais do que

deixar de impelir os jovens para o suicídio; deve lhes dar vontade de viver e lhes proporcionar apoio e esteio [...]” (FREUD, 1910, p. 305).

Educar é, portanto, propiciar condições de buscar a vida. Em outras palavras, o objetivo da educação, seja ela a familiar ou a institucional, é possibilitar que o sujeito deseje (LAJONQUIÈRE, 2014), pois o desejo anima a vida e possibilita que algo se ensine e se aprenda. É importante esclarecer que o desejo em psicanálise não possui relação com “vontade” ou “criatividade” “[...] duas entidades psicológicas muito em voga na pedagogia atual. O desejo é o que condena o homem a estar sempre meio fora de foco consigo mesmo e, portanto, lança-o à impossibilidade de ser também sempre outro” (LAJONQUIÈRE, 2014).

Dessa forma, compreende-se que no ERE, a prioridade imediata não é a transmissão de conteúdos curriculares, embora esses também sejam importantes. Tampouco é o momento para experimentos mercadológicos de Tecnologia da Educação, como nos lembram Bozkurt e Sharma (2020). Esses autores ressaltam que quando retornarmos à normalidade, o que ficará registrado dessa experiência para os alunos será o cuidado que receberam dos profissionais da educação e não as soluções tecnológicas inovadoras adotadas ou o conteúdo ministrado.

A situação-limite, o impossível de educar e a possibilidade do Inédito Viável

Se a implantação do Ensino Remoto Emergencial é, por si só, desafiadora, percebemos que se torna tarefa ainda mais complexa no caso do Estágio Supervisionado das licenciaturas, pois além da interrupção das atividades presenciais na Universidade, é preciso lidar com o fechamento das Escolas campo de estágio. Muitas delas, como é o caso de quase toda a Rede Municipal de Ensino do município em que se localiza a Universidade em que são ministrados os estágios observados, permanecem completamente fechadas desde março de 2020. Outras, como o caso da Rede Estadual de Minas Gerais, adotaram o regime de estudo não presencial (REANP), com o emprego dos Planos de Estudos Tutorados (PETs) elaborados pela Secretaria de Estado de Educação de MG. Os PETs consistem em materiais didáticos com o conteúdo curricular que seria ministrado presencialmente. Os materiais podem ser baixados do *site* da Secretaria de Educação de Estado de MG. Nos casos de impossibilidade de acesso virtual pelos alunos, as escolas providenciam a versão impressa para retirada. São também disponibilizadas videoaulas gravadas pelos professores, que podem ser acessadas pela *internet* ou assistidas no canal de TV do estado (MINAS GERAIS, 2020b).

A implementação do REANP demandou a reformulação das práticas de estágio e, como efeito de tal reformulação, travou-se um desafio entre a possibilidade de agência de professores e licenciandos, as normas da Universidade e as diretrizes do Ministério da Educação. Isso porque é preciso observar questões legais e normas institucionais para encontrar, no escopo de ação legal, brechas de atuação. Além disso, escolas e universidades historicamente possuem uma relação conflituosa (TELLES, 2002). Com a pandemia, esse descompasso pode se acentuar, já que ambas respondem de formas diferentes à suspensão das aulas presenciais, o que faz com que as soluções construídas para os estágios sejam ainda mais contextualizadas e singulares.

Avassaladora, a pandemia e suas consequências emergem como uma situação-limite que nos possibilita intervir no mundo e construir o inédito viável (FREIRE, 2018). O ser humano está em constante “relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as situações-limite” (FREIRE, 2018, p. 126), as quais demandam de nós reflexão e ação. As situações-limite, por meio da ação humana que visa à intervenção no mundo, possibilitam a emergência do inédito viável: criação do novo frente ao improvável. Elas podem, é verdade, ser vistas como um obstáculo intransponível sobre o qual não há nada a ser feito. Mas podem, também, ser compreendidas como um chamado para a ação.

Esta é a razão pela qual não são as “situações-limite”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das “situações-limite” (FREIRE, 2018, p. 126).

O inédito viável emerge, então, como algo que surge do “desespero aliado ao despreparo” e “vai justamente nos oferecer uma outra perspectiva” (LIBERALI *et al.*, 2020, p. 14). Para isso, é preciso que a percepção crítica esteja aliada à ação transformadora no mundo.

Com a centralidade das situações-limite ou, dito de outra perspectiva, do trabalho com o real na criação de outro possível, entra em cena a dimensão do impossível. O impossível surge como elemento constitutivo do possível, impondo limites ao que pode ser realizado pelo homem e, ao mesmo tempo, apontando para outras possibilidades. Em uma palavra, é a *castração* que, ao mesmo tempo, diz ao ser humano que não se pode tudo e lhe permite desejar.

Freud desenvolve o “complexo de castração” observando na clínica a constatação inconsciente pelos sujeitos da diferença anatômica entre os sexos na infância e seus efeitos ao longo da vida adulta (FREUD, 1905; 1908; 1923; 1925a). Contudo, mais do que a diferença genital, o que se registra e ressoa em nós, causando-nos angústia, é a constatação de nossa limitação e, em última instância, de nossa finitude (LACAN, 1992). Nas palavras de Násio (1997, p. 13), a experiência infantil do complexo de castração trata-se de “admitir com dor que os limites do corpo são mais estreitos do que os limites do desejo”.

Ao longo de sua obra, embora não fosse esse o foco de suas reflexões, Freud teceu alguns comentários sobre a educação. Um deles é de que há três profissões *impossíveis*: governar, psicanalisar e *educar* (FREUD, 1925; 1937). Para elucidar o que a psicanálise compreende como impossível é necessário destacar, que não se trata de *impotência*, mas da *impossibilidade* de plenitude. Nesse sentido, Lajonquière (2014), explica que a:

[...] impossibilidade faz com que, na psicanálise, na política e na educação, os resultados sempre deixem a desejar, porque sempre estão aquém ou além do pretendido. Por sinal, o português mostra a sua sabedoria na expressão “deixa a desejar”, que é justamente, fazer desejar! (LAJONQUIÈRE, 2014).

Desse modo, se o empreendimento educativo for bem-sucedido terá deixado a desejar, pois a única garantia que se tem é a de sua falha (FREUD, 1937).

O não reconhecimento do caráter constitutivo da falha na educação faz com que a impossibilidade seja experimentada como a angústia da *impotência*. A esse respeito, Pereira (2013, p. 486-487) nos adverte que:

[...] as pessoas não percebem muito bem o que querem fazer quando educam [...] e são tomadas pela angústia quando pensam no que consiste educar” (Lacan, 2005, p. 58). Um professor, na realidade, vive essa angústia sob o signo da impotência [...] É como se o professor se sentisse paralisado catatonicamente ao saber e ter de lidar com os desvios, os modos estranhos de aprender, a experiência chocante da agressividade e da sexualidade; e dissesse: não tem jeito: diante disso me sinto impotente.

Tal angústia se manifesta não somente no professor, mas também nos alunos ao se depararem com situações vivenciadas como impotência no processo educativo.

Os conceitos de impossibilidade e de impotência são valiosos quando se reflete sobre o estágio supervisionado, em especial, na situação inédita do ERE. O ES é compreendido como o período de diálogo entre aprendizados teóricos e práticas em um contexto real de atuação profissional sob orientação de um professor experiente.

Desse modo, o estágio supervisionado é componente de profissionalização docente dos cursos de licenciatura e esse aspecto é circundante para se

projetar uma compreensão de profissionalização atrelada às mudanças na sociedade, compondo-se novas reconfigurações da docência, a partir da introjeção de valores e sentidos atribuídos às práticas discursivas do curso de licenciatura e, a nosso ver, ao que comumente se refere ao campo de estágio (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 5).

Contudo, muitas vezes encontramos associada à ideia de profissionalização uma noção pedagógica de treinamento, como se fosse possível aprender um repertório didático para ser empregado em um conjunto limitado de cenários pedagógicos possíveis que preparariam o licenciando para a prática futura. No entanto, a pandemia vem nos lembrar, de forma radical, que a impossibilidade do empreendimento educativo faz com que toda experiência e saber acumulados se mostrem insuficientes diante do ineditismo de cada situação. Por isso, retomamos Pereira (2013, p. 486):

A psicanálise entende que é impossível que o ato de educar garanta um desempenho elevado e regular dos gestos profissionais; que a noção de competência é bastante vacilante para se fixar como razão; que o fracasso do empreendimento educativo é sempre constitutivo; que toda racionalidade técnica e metodológica não é capaz de excluir nem o erro nem o insucesso.

Assim, do ponto de vista de um curso de formação de professores, a experiência do ES em uma situação de pandemia, em que as atividades precisaram ser adaptadas às pressas e realizadas, na medida do (im)possível, a distância, torna-se interessante justamente por evidenciar o caráter constituinte da *falha* na educação e a insuficiência de qualquer programa pedagógico na “preparação” dos sujeitos para atuação profissional. Entretanto, se encararmos o impossível como impossibilidade e compreendê-lo como uma situação-limite, poderemos perceber que é possível sair da impotência em direção ao desejo. Para Freire (2018), desse movimento resultaria a emergência do inédito viável.

Em termos práticos, um dos desafios impostos pela pandemia no contexto estudado foi viabilizar a continuidade dos cursos de formação de professores de língua inglesa na Universidade, garantindo aos licenciandos a possibilidade de realizar os estágios de forma segura e significativa. A seguir apresentam-se algumas reflexões sobre a questão.

Do presencial ao remoto: a construção do inédito viável pela Universidade

O semestre letivo na Universidade teve início em março de 2020, pouco antes de a OMS declarar a pandemia. Até a suspensão das atividades presenciais, três aulas teóricas das disciplinas Estágio 1 e Estágio 2 haviam ocorrido. As atividades de ensino foram suspensas a

partir de 19 de março de 2020, por determinação Ministério da Educação, Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 (BRASIL, 2020b) O documento instituiu a substituição das aulas presenciais por atividades em meios digitais durante a pandemia, mas *vetou* a substituição das práticas profissionais de estágio por atividades remotas. Assim, mesmo com a autorização do ensino remoto pelo MEC, os estágios supervisionados estavam proibidos.

Apesar da autorização para a substituição das aulas presenciais por atividades remotas, a Universidade decidiu manter a suspensão das atividades de ensino por meio de um Ofício Curricular⁶. O motivo foi a impossibilidade de a instituição garantir condições igualitárias de acesso pelos discentes aos recursos digitais necessários para continuarem seus estudos remotamente. Considera-se que como medida tomada em uma situação-limite, a manutenção da suspensão das aulas pode ser compreendida como uma ação que visou evitar a desigualdade ao acesso à educação entre os alunos, apesar de, com isso, ter tido o efeito imediato de suspender as aulas para todos. Ao mesmo tempo, ações com o intuito de atuar sobre a realidade desfavorável e reduzir as desigualdades no acesso ao ERE foram tomadas pela instituição antes da sua implementação. Por exemplo, como parte do planejamento do retorno remoto, a Universidade lançou um Edital com o objetivo de oferecer auxílio financeiro aos graduandos para aquisição de computadores. Tendo em vista que uma das diferenças significativas entre o ERE e a EaD é a intencionalidade da segunda em contraposição ao caráter impositivo do primeiro (BOZKURT; SHARMA, 2020), podemos interpretar a posição da Universidade, tomando de empréstimo as palavras de Liberalli *et al.*:

Assim, diante da necropolítica que invisibiliza as reais condições de vida de alguns, uma educação libertadora busca evitar uma necroeducação, que apenas se apoia em oferecer o igual aos diferentes, aos que vivem contextos de morte. Nessa situação, o papel da educação é buscar a vida, para então, buscar o ensino-aprendizagem (LIBERALLI *et al.*, 2020, p. 15).

Enquanto seguiam suspensas as atividades de ensino, foi aprovado o Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020a), que trata da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo das atividades remotas na carga horária letiva mínima anual, em razão da pandemia. Paralelamente, entre os meses de abril e junho ocorreu uma série de consultas e discussões nas diferentes instâncias da Universidade para decidir sobre as ações de enfrentamento à pandemia e sobre a conduta para o restabelecimento do ensino. Como resultado, a Universidade elaborou um plano de retorno das atividades acadêmicas dos

⁶ Em todas as menções a documentos editados pela Universidade neste trabalho foram omitidas as referências, para garantir o anonimato da instituição e dos participantes.

curso de Graduação. O documento propõe que no primeiro momento se privilegie o planejamento para a integralização das atividades direcionadas aos concluintes e à formação docente — ambos os casos contemplam os discentes matriculados em ES nos cursos de licenciatura. Na segunda fase, a proposta prevê a implementação do ERE e, na fase final, a ampliação gradual das atividades presenciais, sem fixar, contudo, prazos para cada etapa.

Mesmo com o planejamento de retorno às atividades de ensino, a Universidade não se manifestou sobre os estágios nas licenciaturas, até então, proibidos pela Portaria nº 343. Mais tarde, a Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020 (BRASIL, 2020c), autorizou a realização de práticas profissionais de estágios sob a condição de obedecerem às Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Entretanto, é importante destacar que nas DCN para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2019) o estágio figura sempre como atividade *prática* a ser desenvolvida no *campo de estágio*, que é a escola de Educação Básica; possui, portanto, caráter *presencial*. Nesse sentido, há um conflito entre o que autorizam a Portaria nº 544/2020, as diretrizes da Universidade e as Resoluções sobre a conduta durante o período de crise sanitária, as quais proíbem atividades presenciais durante a pandemia. Cabe ressaltar que orientações institucionais ausentes ou conflitantes dificultaram o planejamento da retomada das disciplinas de ES, aumentando o clima de incertezas já instaurado na comunidade acadêmica.

Em face à inespecificidade das orientações institucionais sobre os estágios das licenciaturas, os professores de estágio supervisionado de todos os cursos de licenciatura da Universidade se reuniram para construir uma proposta a ser apreciada pela Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD). A proposta consistiu em um conjunto de cartas elaboradas pelos docentes das licenciaturas nas quais apresentaram alternativas para a realização dos ES em seus respectivos cursos. Como resultado desse trabalho coletivo, o Colegiado Especial das Licenciaturas, responsável pelo contato entre os Colegiados de Licenciatura e a PROGRAD, submeteu, em julho de 2020, o documento à PROGRAD, que recebeu parecer favorável e foi aprovado em agosto de 2020 pela Universidade, quando as aulas remotas já tinham iniciado.

No momento da elaboração das propostas, ainda estava vigente a Resolução SEE 4.310/2020 de 22 de abril de 2020 (MINAS GERAIS, 2020c), que suspendia os estágios nas escolas da Rede Estadual de Minas Gerais. Isso significa que, até então, os campos de estágio estavam muito restritos, já que não era possível estagiar nas escolas estaduais. Tal restrição

foi motivo de preocupação dos professores responsáveis pelos ES, o que se refletiu no documento redigido pelos docentes de estágio da faculdade de Letras para a PROGRAD:

O que ainda não se sabe é em que medida as escolas (sejam das redes públicas estadual e municipal, sejam da rede privada) estarão dispostas a firmar contratos de estágio com os licenciandos da *Universidade*. Menos ainda sabemos sobre as reais condições dos professores nessas escolas para receberem estagiários em suas aulas, ou ainda se os regimes emergenciais de ensino e de aprendizagem instituídos nesses contextos comportam ou não a atuação de um estagiário [...] Além de possíveis condições materiais precárias (tecnologia, dificuldade de acesso à internet de qualidade, etc.), sabe-se que há, por exemplo, no caso da SEE-MG, um impedimento legal para tal. Segundo a Resolução 4.310/2020, Art. 17. As atividades presenciais previstas em estágios curriculares e práticas de laboratório ficam temporariamente suspensas.

Como resposta à Resolução SEE 4.310/2020, a proposta elaborada pelos professores de estágio de todos os cursos da Faculdade de Letras, dentre os quais, as três docentes das disciplinas de ES de língua inglesa, registra a necessidade da flexibilização extraordinária da legislação vigente sobre o estágio — Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019). O *locus* de atuação do professor da escola básica durante o ensino emergencial mudou e o campo de estágio precisou acompanhar essa mudança. Sugeriu-se, assim, a expansão dos possíveis campos de estágio para cursos de línguas, projetos de iniciação científica, projetos de ensino em ONGs e instituições comunitárias, projetos de extensão, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e cursos preparatórios para o ENEM. Mais tarde, contudo, entrou em vigor a Resolução CEE nº 475, de 14 de julho de 2020 (MINAS GERAIS, 2020a), que autorizou a realização dos estágios durante o ensino remoto nas escolas da Rede Estadual. Com isso, expandiram-se novamente as opções de campo de estágio para a prática.

Os efeitos de todo esse processo de planejamento e discussões, pautado por incertezas e inconsistências, ressoaram em algumas falas das professoras de ES de LI. Por exemplo, em notas de campo da reunião do grupo de trabalho realizada em 27 de julho, uma semana antes do início oficial das aulas, registrou-se a seguinte fala de uma das docentes:

Estou angustiada. Preciso desabafar. A gente está lutando para uma flexibilização dos campos de estágio [mas] a PROGRAD, Colegiado, *joga a bola*. Ninguém quer assumir. Isso está desgastando a gente demais. Estamos nessa luta, mas está causando muito *stress*. [...] É reunião, é reunião. A gente não para de fazer reunião para resolver, achar soluções que tenham formação de fato e que possam se formar para não invalidar o estágio.

Essa fala condensa vários elementos relevantes para discussão. Em primeiro lugar, a professora se dirige ao grupo, formado por colegas de trabalho e alunas de graduação e de

pós-graduação, para “desabafar”. Nesse momento podemos pensar na função do grupo como espaço de circulação da palavra, não apenas no que diz respeito à discussão de aspectos didáticos e técnicos, mas também como espaço de escuta e suporte coletivo. Outro elemento que se destaca é o uso de significantes como *lutando* e *luta* para se referir aos esforços do grupo em busca de uma resposta favorável às suas propostas, referidas como *a bola*. Entretanto, a “*bola é jogada*” às instâncias superiores, mas “ninguém quer assumir”, ou seja, aqueles que possuem o poder de deliberar sobre o assunto (PROGRAD, Colegiado) não respondem a contento às demandas do grupo. Soma-se a isso o volume de reuniões virtuais em busca de soluções que, sem a resposta do outro, ou seja, sem o posicionamento da Universidade, são sentidas como inócuas e geram *angústia* e *stress*.

Ao articular a fala da professora ao suporte teórico trabalhado neste texto, vemos que a angústia desses sujeitos se manifesta quando se deparam com a castração. As professoras construíram uma solução (a proposta de flexibilização dos campos de estágio) por meio das várias reuniões realizadas, mas aprová-la e implementá-la está além de suas possibilidades. A dimensão do impossível de educar se manifesta no excerto por meio da busca por “soluções que tenham formação *de fato*”, em outras palavras, soluções que ofereçam alguma garantia de que a atividade proposta seja suficiente para ser considerada formativa para o aluno. Já o inédito-viável se revela na “luta” das professoras para viabilizar uma forma alternativa de estágio, não praticada na Universidade até aquele momento e mesmo vetada legalmente em tempos comuns. A proposta de permitir atividades de estágio fora do espaço físico da Escola e em outros contextos educacionais, ainda que se pautem na busca por “atividades formativas de fato”, vislumbra o inédito: que a formação pode ocorrer em tempos, espaços e com atividades distintas do convencional. A esse respeito registra-se que discussões sobre a ampliação das configurações do ES vêm sendo realizadas por autores preocupados em pensar o escopo das práticas de estágio de forma mais ampla. Por exemplo, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) compreendem que a pesquisa deve ser o fundamento das atividades de estágio. Por sua vez, Souza e Fernandes (2020) veem nos estágios um espaço para a articulação de atividades de ensino, extensão e pesquisa e, no contexto do ERE, defendem a inclusão da etnografia virtual como possibilidade de composição curricular dos ES.

Além da ampliação dos campos de estágio, a proposta dos professores dos cursos de licenciatura da faculdade de Letras contempla a flexibilização das atividades de estágio, inclusive para alternativas à regência de classe e à observação, dadas as limitações contextuais. Dessa forma, sugere-se considerar a produção de materiais didáticos para o

contexto remoto, a pesquisa com professores e alunos, a análise crítica dos PETs, a análise da prática dos supervisores de estágio no ERE, entre outras possibilidades. Por último, o documento cita a necessidade de adequação dos instrumentos jurídicos necessários para a formalização dos estágios (Termo de Compromisso de Estágio, Plano de Estágio e Termo de Realização de Estágio) para a prática remota, observação vinda do grupo de professoras de estágio de língua inglesa.

Diante do número de ofícios, resoluções e pareceres publicados num curto espaço de tempo, tornou-se mais complexo planejar o estágio. O cenário era de instabilidade, em que o inesperado surgia e reconfigurava o que já havia sido pensado. Exemplos dessas mudanças são as já citadas Resoluções que ora proibiam o estágio remoto, ora o autorizavam, e a introdução de uma forma de tramitar os instrumentos jurídicos *on-line*. Esse processo, antes realizado presencialmente, era de responsabilidade dos próprios alunos. Com a implementação do ERE instituiu-se que as professoras de estágio seriam as responsáveis pela tramitação dos documentos via Sistema. Além de todas as adaptações no conteúdo desses documentos para o ERE, as professoras assumiram mais uma tarefa e tiveram que aprender a trabalhar com o Sistema. Pode-se registrar, com isso, a queixa do volume aumentado de trabalho na instituição do ERE: “São tantas questões e agora ainda tem esse sistema”. Essa foi a fala de uma das professoras na reunião do grupo de trabalho, em 27 de julho, registrada no diário de campo.

Diante do exposto, compreende-se que foi necessário encontrar possibilidades de atuação no contexto novo e instável, o que pode ser interpretado como a construção do inédito viável pela instituição e pela comunidade acadêmica, com destaque para a atuação conjunta e ativa dos docentes dos cursos de licenciatura e, no nosso contexto, das professoras de estágio supervisionado de língua inglesa. Essa atuação gerou desdobramentos no desenvolvimento das disciplinas de Estágio no Ensino Remoto Emergencial, os quais são discutidos na sequência.

O inédito viável no estágio supervisionado: soluções construídas no ERE

O retorno às aulas das turmas acompanhadas (Estágios 1 e 2) ocorreu em 10 de agosto de 2020, ainda sem manifestação oficial da Universidade sobre os estágios nas licenciaturas. No primeiro encontro síncrono, Roberta compartilhou com as turmas o cenário de incertezas e mudanças em relação ao estágio, expondo que embora houvesse uma proposta de cronograma

para as disciplinas, ainda não se tinha oficialmente um direcionamento da Universidade para a condução dos ES. A professora abriu espaço para as manifestações dos alunos e suas contribuições para o planejamento do semestre, ainda em elaboração. Roberta também criou um grupo de WhatsApp para cada turma a fim de que os licenciandos pudessem se comunicar entre si e com ela. Nos grupos eram compartilhadas dúvidas, questões sobre a disciplina e dificuldades encontradas com procedimentos burocráticos, as quais eram rapidamente respondidas.

A dimensão do cuidado, tal qual defendem Bozkurt e Sharma (2020), Freire (2018) e Freud (1910), foi percebida como priorizada por Roberta. A criação dos grupos de WhatsApp, por exemplo, foi uma forma possível de facilitar a comunicação, além de reduzir a sensação de isolamento entre os licenciandos ao possibilitar um senso de coletividade prejudicado, de alguma maneira, pelo distanciamento físico.

Durante a fase de discussões e planejamento dos ES, uma das professoras propôs convidar os docentes participantes de um curso de educação continuada para professores de LI para receber estagiários em suas turmas. A maior parte dos docentes aceitou o convite e, com isso, foi disponibilizada aos licenciandos, no início do semestre virtual, uma lista com nome, local de trabalho e contato dos interessados. A maioria dos docentes lecionava em escolas públicas de Educação Básica municipais, estaduais ou federais. Alguns também atuavam em contextos privados e em ONGs. Por meio das opções disponibilizadas pelas professoras, quase todos os licenciandos conseguiram formalizar seus estágios em escolas de Educação Básica. Cumpre registrar que esse tipo de ação não é prática padrão. Normalmente, são os próprios licenciandos que se responsabilizam pela busca de seus campos de estágio. Vemos, portanto, uma iniciativa das professoras frente à situação-limite para facilitar o acesso aos campos de estágio quando boa parte das escolas estavam indisponíveis ou impossibilitadas de receber estagiários. É possível afirmar, com isso, que a mobilização das professoras produziu o inédito viável em sua práxis, criando condições para a realização dos estágios remotamente. É interessante registrar que tal prática foi mantida para as disciplinas do segundo semestre de 2020, em que grande parte dos docentes que receberam estagiários no semestre anterior permaneceram com suas “salas de aula” abertas para os licenciandos.

Outra novidade foi a realização das atividades em duplas. Os estágios normalmente são realizados individualmente, embora não haja orientação formal nesse sentido. Entretanto, o trabalho em dupla foi uma estratégia encontrada para garantir a todos o acesso a campos de estágio, então escassos. Essa prática também foi mantida para as disciplinas do segundo

semestre de 2020. As percepções dos licenciandos em relação ao trabalho em dupla e seus efeitos formativos são elementos que extrapolam o escopo desta pesquisa, mas pode ser assunto relevante para investigações futuras.

Os Estágios 1 e 2 se desenvolveram com um encontro síncrono e um assíncrono por semana até o período da prática, quando os licenciandos foram liberados para as atividades de campo. Nos encontros síncronos, houve reuniões virtuais por meio da plataforma de colaboração Microsoft Teams, disponibilizada à comunidade acadêmica gratuitamente pela Universidade. Além das aulas síncronas, ocorreram sessões individuais de orientação com Roberta para o planejamento das atividades de campo e escrita do relatório final de estágio. As atividades assíncronas compreenderam leituras, discussões e avaliações disponibilizadas no Moodle, plataforma virtual de ensino já adotada há bastante tempo pela Universidade.

A maioria dos licenciandos realizou os estágios em escolas da Rede Estadual, mas houve também estágios em escolas das Redes Municipal e Federal, e em um curso de extensão de línguas estrangeiras. Os campos de estágio estavam funcionando exclusivamente de forma remota e, com poucas exceções, assíncrona. Mesmo nos casos em que houve aulas síncronas acompanhadas pelos licenciandos, não houve contato direto com os alunos das escolas. Sendo assim, uma das características peculiares do estágio remoto foi a ausência de interação dos licenciandos com os discentes das escolas. Também o contato com os supervisores de estágio ocorreu de forma restrita, frequentemente por WhatsApp e videochamada.

Mesmo durante as aulas síncronas do ES, a questão da interação ganhou destaque. Em que pese não ser novidade a instrução por meio digital na Universidade, um curso inteiro no formato remoto emergencial provocou estranhamentos. Um dos mais recorrentes foi a ausência do uso das câmeras por parte dos alunos. Em várias ocasiões, tanto nos encontros síncronos quanto em conversas após as aulas, Roberta mencionou seu desconforto quando os alunos participavam com as câmeras desligadas. Em repetidas oportunidades, ela solicitou aos licenciandos que tentassem manter os aparelhos ligados. Parece que a dinâmica de ver e ser visto, tal qual ocorre em aulas presenciais, possui efeitos sobre os participantes e mesmo sobre sua percepção da experiência. Por exemplo, Roberta afirmou, em conversa após a aula de 28/09/2020, não saber se os alunos estavam de fato presentes na aula e que ela precisava “ver os olhos” dos discentes e ter seu “*feedback*”. Nessa mesma aula, um dos licenciandos comentou que existe uma tendência a “se estressar” com a ausência das câmeras, mas que às vezes, quando elas são ligadas, por motivos técnicos, as coisas não funcionam. Assim,

possivelmente, devido à baixa qualidade da conexão com a *internet* ou dos aparelhos utilizados, bem como à alta demanda por conexões simultâneas, o uso das câmeras atrapalhe e, às vezes, inviabilize a aula síncrona. A falta de resposta do outro, aqui sentida pela ausência do olhar durante as interações de ensino e aprendizagem, seja por razões técnicas ou de outra ordem, parece ser um aspecto que merece maior aprofundamento de trabalhos futuros.

No que diz respeito às atividades de cunho prático, a observação de aulas e a regência de classe praticamente não puderam ser realizadas pelos licenciandos. Em alguns casos, houve dificuldades relativas ao que Sandra, uma das licenciandas, nomeou de “ter algo palpável” para apresentar. Em sua apresentação do relatório final, Sandra declarou não ter “muito material para apresentar” porque “[...] não teve contato com os alunos; só dois encontros com a escola [...]. Pouca coisa palpável”. O significante “palpável” nos remete à ideia de atividade “formadora de fato” mencionada em outra parte deste trabalho. Em ambos os casos se percebe a busca pela completude, ou seja, por algo que se considere suficiente para ser significativo. Dessa forma, novamente surge a angústia causada pela falta e pela castração, que geram a sensação de insuficiência e que, embora constitutivas de qualquer experiência humana, parecem avultar-se diante da impossibilidade do contato com o outro.

Uma opção encontrada por alguns licenciandos para realizar sua prática foi a condução de pesquisas nos campos de estágio. Por exemplo, Carina escolheu analisar o discurso da professora supervisora da escola a partir de uma entrevista. O objetivo da licencianda foi refletir criticamente sobre a prática da docente enquanto agente de mudança na vida dos alunos em tempos de crise. A fala de Carina proferida na aula de 26/10/2020 ilustra um pouco de seu movimento em busca de alternativas frente à impossibilidade de realizar a prática da regência no estágio. O excerto também nos fornece indícios da atribuição de sentidos à formação docente atrelada à pesquisa: “Tudo bem, eu não pude desenvolver um projeto, então estou tentando desenvolver uma reflexão sobre as práticas da professora durante a pandemia”.

A atividade mais frequentemente adotada pelos licenciandos, no entanto, foi a análise dos Programas de Estudos Tutorados (PETs), especificamente, os PETs de Língua Inglesa. A partir da análise crítica desses documentos, os licenciandos puderam propor modificações no conteúdo original dos PET, bem como novas atividades com base naquelas analisadas. Por exemplo, Taís e Camila analisaram o conteúdo de cinco semanas dos PETs de LI a partir do qual desenvolveram atividades complementares interativas na forma de jogos, com base nas teorias de aprendizagem de gamificação e dos multiletramentos. As atividades propostas foram veiculadas em uma rede social da Escola e tiveram caráter optativo. Contudo, segundo

as licenciandas, poucos alunos acessaram a proposta e realizaram as atividades. João também trabalhou a partir da análise dos PETs, mas em vez de propor atividades associadas a eles, decidiu criar um mural eletrônico da sala de aula virtual para que os alunos postassem o que desejassem. Com base nos preceitos da pedagogia da particularidade e da pedagogia da prática, o licenciando tinha o intuito de conhecer melhor os discentes da escola por meio de suas postagens no mural, já que a única pessoa que possuía acesso direto a eles era professora supervisora. Contudo, sua proposta não obteve participação dos alunos.

Percebe-se que as soluções construídas pelos licenciandos, em conjunto com as professoras supervisoras e com Roberta, além de possibilitar a reflexão sobre o contexto inédito de ensino em que estavam inseridos, permitiu aos licenciandos, especialmente aos que trabalharam com os PETs, a produção de atividades didáticas para o ambiente remoto emergencial. Tais atividades, conforme revelam os relatórios finais de estágio, basearam-se em pressupostos teórico-metodológicos diversos discutidos em sala de aula e contextualizados para o ERE, tais como multiletramentos, letramento crítico, pedagogia pós-método, pedagogia da particularidade e análise crítica do discurso. Em alguns casos, as atividades desenvolvidas pelos licenciandos puderam ser aplicadas pelos professores supervisores. Em outros, foram apenas apresentadas para Roberta e para os colegas de turma e discutidas no relatório final.

Por meio dos exemplos discutidos pode-se afirmar que o que parecia impossível, em um primeiro momento, tornou-se viável, ainda que inédito. Roberta e os licenciandos contribuíram para um movimento de deslocamento da impotência (representada pela própria pandemia, pela suspensão das aulas na Universidade, pela retomada das aulas por meio do ERE e pela dificuldade de acesso aos campos de estágio e criação de atividades alternativas) em direção à impossibilidade, entendida como o reconhecimento dos limites, ou seja, da castração que impulsiona a ação em busca de outras possibilidades.

No entanto, apesar dos esforços empregados na construção do inédito-viável, nem todos os objetivos propostos foram alcançados. As limitações e insucessos também se tornaram ponto de reflexão nos relatórios finais. Foram apontadas dificuldades no planejamento e na implementação das atividades nas Escolas, dentre as mais recorrentes, a impossibilidade de contato com os estudantes, o contato precário com as professoras supervisoras das escolas, a pequena participação dos alunos nas atividades propostas e a limitação em relação ao acesso a equipamentos digitais e à *internet*. Os excertos a seguir ilustram algumas dessas impressões:

Finalmente, podemos dizer que, apesar de toda a frustração, o tempo investido foi bem empregado, talvez não pelos resultados, mas pelo caminho percorrido ser cheio de conhecimento que, em última instância, é o que buscávamos (João, relatório de estágio). Apesar de o objetivo inicial de aumentar a taxa de participação dos alunos não ocorreu como esperado, ainda houve um sucesso moderado, considerando que algum nível de participação e engajamento foi alcançado (Taís e Camila, relatório de estágio).

Por fim, a própria possibilidade de vivenciar um contexto tão adverso foi, em si, motivo de análise por parte dos licenciandos e ressoou no relatório final de alguns deles como uma experiência positiva:

Nesse contexto, os alunos-professores veteranos, que precisam vivenciar a prática docente como um dos requisitos para a conclusão de seus cursos, passam a ter uma ideia das situações inesperadas que podem encontrar ao longo de sua prática docente. Na verdade, analisar a prática de um professor é fundamental para a experiência do formando e, considerando o momento atípico, parece ainda mais **valioso** estabelecer esse contato entre os professores em formação e o contexto real de formação (Cíntia, relatório de estágio, grifo nosso).

[...] relatos como estes, sobre pesquisas experimentais realizadas em campo durante a crise de saúde, podem ser úteis para abrir um precedente ao qual podemos recorrer caso seja novamente necessário no futuro, sem mencionar os benefícios que uma mudança de perspectiva temporária pode trazer à educação, seja qual for a situação (João, relatório de estágio).

Os registros nos relatórios de estágio dos licenciandos sugerem que, se por um lado, o estágio remoto impõe dificuldades e limitações de diversas ordens, por outro, é possível enxergá-lo como uma possibilidade formativa em um contexto adverso, uma situação-limite que, possivelmente, não será a única ao longo da carreira de um professor. É, por isso, “valioso” vivenciar, junto com professores mais experientes, uma situação de tal magnitude.

Entretanto, o valor da experiência não está na dimensão da transmissão e do aprendizado de um saber pedagógico — por exemplo, formas de agir e ensinar durante o Ensino Remoto Emergencial. O valor, do ponto de vista que se tenta articular neste trabalho, reside no fato de que o real (o inédito da pandemia) desestabiliza toda e qualquer experiência. Com isso, vemos que pouco adianta ao professor ser experiente, no sentido de um saber e prática acumulados: a falha sempre emergirá no processo educativo, apontando para a incompletude de qualquer formação ou treinamento profissional. É justamente a incompletude que move a busca por algo novo. Se faz necessária, portanto, a transmissão de outra ordem de saber, uma que exige coragem para apostar no inédito e para se responsabilizar por tal aposta (NEVES, 2021). É apenas nesse sentido que a experiência de um professor que transmite o (im)possível de educar encontra seu valor.

Limitações e reflexões finais e apontamentos

Na perspectiva de uma educação que privilegia a vida, a retomada das atividades de ensino na Universidade visou garantir a segurança da comunidade acadêmica por meio do Ensino Remoto Emergencial. A partir de então, buscaram-se adaptar as questões curriculares para a realidade provisória do ERE. Ao olhar para a construção dos estágios supervisionados de LI das na Universidade, é possível considerar que, apesar da situação inédita e incerta, vislumbrou-se a emergência do inédito viável naquele contexto, com a viabilização dos estágios cuja ênfase recaiu sobre a reflexão, a pesquisa, a produção de materiais didáticos, a análise dos PETs e da prática das professoras das escolas.

Nesse sentido, se destacou a atuação dos professores de estágio de todas as licenciaturas de forma coletiva, em busca de alternativas junto às instâncias superiores da Universidade. As propostas de flexibilização dos campos de estágio, das atividades formativas e de adequação dos instrumentos jurídicos vieram desse trabalho conjunto. No contexto específico dos ES da licenciatura em LI observados, é relevante registrar a forma como Roberta estabeleceu, junto com as outras professoras de estágio e as pesquisadoras, uma rede de discussão e suporte que foi importante para amparar as decisões tomadas. Além disso, tanto nas aulas síncronas quanto nas interações via WhatsApp e Moodle, Roberta criou um ambiente de suporte aos licenciandos, sempre recebendo e respondendo prontamente suas demandas.

Especificamente em relação à realização das atividades de campo, os licenciandos participantes desta pesquisa conseguiram desenvolver trabalhos que, de forma geral, consideraram significativos no contexto do ERE, como registram os relatórios finais de estágio. Assim, a aposta no (im)possível teve como sustentação o desejo de ensinar e de aprender e se concretizou no trabalho conjunto.

Entretanto, é importante mencionar as dificuldades identificadas durante o processo. Em primeiro lugar, lidamos com o sofrimento causado pela pandemia e consequências. Todos fomos afetados pela angústia de viver o distanciamento social e pela incerteza quanto à segurança daqueles a quem amamos e a nossa própria. Esse, por si só, é um fator desestabilizador de nossas experiências. Em segundo lugar, o Ensino Remoto Emergencial era algo desconhecido. Não se sabia se seria possível realizar os estágios de forma remota, quais seriam os efeitos do ERE sobre as dinâmicas do ensino e de aprendizagem ou que dificuldades surgiriam ao longo do processo.

Nesse sentido, uma observação recorrente nos relatórios de estágio foi a baixa participação dos alunos das escolas, percebida pelo escasso retorno das atividades propostas além do pequeno volume de interações nas aulas síncronas, assíncronas e nos grupos de WhatsApp. Outra queixa recorrente, tanto por parte de Roberta quanto das professoras supervisoras das escolas, foi a participação dos alunos nos encontros síncronos com as câmeras desligadas. A falta do contato visual entre os sujeitos gerou insegurança das professoras quanto à efetiva presença e participação dos alunos. Essa insegurança talvez se relacione à necessidade de controle do professor, o que, em termos freudianos, poderia ser pensado como necessidade maior ou menor de aceitação da castração. Em outras palavras, as situações-limite são consideradas por alguns professores como impossíveis ou (in)viáveis, enquanto a outros lhes causam impotência (NEVES, 2021). No caso estudado, vemos que embora desestabilizados pela ausência do contato visual, os sujeitos conseguiram saídas para lidar com o inédito. Se destaca nesse ponto o valor da palavra cuja relevância se tornou mais evidente mediante a impossibilidade da presença física. Diante da impossibilidade da interação visual, ler, falar e ouvir se tornaram essenciais. Os efeitos da ausência do contato visual nos encontros síncronos sobre os processos de ensino e de aprendizagem ultrapassam o escopo deste trabalho, mas merecem ser investigados em futuras pesquisas.

Em que pesem todas as dificuldades, que de formas semelhantes ou diferentes também se fazem presentes no ensino presencial, uma vez que o real inexoravelmente se apresenta e a falha é constitutiva da educação, o ES remoto constituiu a única alternativa possível durante a pandemia de COVID-19 para aqueles licenciandos que já se encontravam próximos da conclusão de seu curso. Foi uma experiência que colocou a relação de cada um dos sujeitos com sua castração em evidência. Freire (2018) nos mostra que diante das situações-limite, o ser humano é impelido à ação transformadora do mundo para a criação do inédito viável. Encontramos indícios disso durante todo o processo de planejamento e execução dos estágios, por exemplo, com a ação conjunta dos professores da licenciatura em busca de alternativas de campo e atividades de estágio, com a iniciativa das professoras de estágio supervisionado de LI em buscar ativamente campos de estágio para os licenciandos e com a criatividade dos licenciandos em contextualizar teorias e adaptar atividades em seus campos de estágio remotos. Dessa forma, construiu-se a possibilidade de realização dos estágios com atividades significativas do ponto de vista formativo (enquanto práxis), com segurança sanitária e jurídica e apontando para o fazer (im)possível no campo da educação. Sobretudo, a experiência do estágio supervisionado de língua inglesa mostrou que o reconhecimento de

nossas limitações e do processo eminentemente falho que é educar impulsionou os sujeitos ao diálogo, à reflexão e a ação coletiva em busca de mudanças na realidade.

A discussão realizada neste trabalho é parte de uma pesquisa que pretende prosseguir com a articulação entre educação e psicanálise, com foco no estudo das relações transferenciais estabelecidas entre licenciandos e professoras supervisoras no contexto da prática de estágio no ERE. Assim como surgiram na análise parcial dos dados relatos sobre certa dificuldade em estabelecer uma dinâmica de sala de aula baseada nas interações por áudio, sem a presença física ou contato visual, acredita-se que as relações transferenciais entre os sujeitos também sofram algum efeito, já que as oportunidades de observação, interação e diálogo entre os licenciandos e as professoras supervisoras foram alteradas e/ou reduzidas pelo ERE. Os efeitos de tal mudança nas relações transferenciais, os quais influenciam diretamente na transmissão do desejo e, dessa forma, na aprendizagem, serão discutidos com o aprofundamento das investigações.

Por fim, registra-se a pertinência de estudos sobre a viabilidade ou a proposição de práticas híbridas nos estágios supervisionados, conjugando, por exemplo, atividades remotas e presenciais, na Universidade e na Escola, tendo em vista que já vêm sendo discutidas há algum tempo outras configurações de ES, com ênfase em pesquisa, extensão e, no caso do ERE, na etnografia virtual.

Referências

ALEGRETTI, L. Sem emprego nem auxílio: o Brasil que enfrentará a fome na contramão da recuperação do PIB. **BBC News Brasil**. 16 dez. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55316854>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n.1, Editorial, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro 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). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 05/2020, de 28 de abril de 2020b**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020a**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020c**. 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. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. 2021. Coronavirus. **Painel Coronavirus**. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 30 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. LDB. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 fev. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. The discipline and practice of Qualitative Research. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **The SAGE handbook of qualitative research**. 3 ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2005.

DUNKER, C. I. L. **A Arte da Quarentena para Principiantes**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2020. *E-book* (não paginado).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREUD, S. Algumas Consequências Psíquicas da Diferença Anatômica entre os Sexos. (1925a). In: **Obras Completas**. São Paulo: Cia das Letras, 2011, v. 16. *E-book* (não paginado).

_____. Análise Finita e Infinita (1937). In: FREUD, S. **Fundamentos da clínica psicanalítica**. Obras Incompletas de Sigmund Freud. Belo Horizonte: Autêntica, 2017, v. 6. *E-book* (não paginado).

_____. A Organização Genital Infantil (1923). In: FREUD, S. **Obras Completas**. São Paulo: Cia das Letras, 2011, v. 16. *E-book* (não paginado).

_____. Introdução e conclusão de um debate sobre o suicídio (1910). In: FREUD, S. **Obras Completas**. São Paulo: Cia das Letras, 2013, v. 9. E-book (não paginado).

_____. O mal-estar na civilização (1930). In: FREUD, S. **Obras Completas**. São Paulo: Cia das Letras, 2010, v. 18. *E-book* (não paginado).

_____. Prefácio à “Juventude Desorientada” de Aichhorn (1925b). In: FREUD, S. **Obras Completas**. São Paulo: Cia das Letras, 2011, v. 16. *E-book* (não paginado).

_____. Sobre as Teorias Sexuais Infantis (1908). In: FREUD, S. **Obras Completas**. São Paulo: Cia das Letras, 2015, v. 8. *E-book* (não paginado).

_____. Três Ensaio Sobre a Teoria da Sexualidade (1905). In: FREUD, S. **Obras Completas**. São Paulo: Cia das Letras, 2017, v. 7. *E-book* (não paginado).

GARCIA, R.; ALFANO, B. Brasil só tem doses garantidas para vacinar 65% da população. **O GLOBO**, 06 mar. 2021. Sociedade. Vacina. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/vacina/brasil-so-tem-doses-garantidas-para-vacinar-65-da-populacao-24912790>. Acesso em: 27 mar. 2021.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015. *E-book* (não paginado).

GOLDEN, C. Remote teaching: The glass half-full. **EDUCAUSE Review**. 23 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/remote-teaching-the-glass-half-full>. Acesso em: 20 fev. 2021.

HEATH, K. The classical definition of a pandemic is not elusive. **Bulletin World Health Organization**, v. 89, n. 7, 540-541, 2011. doi: 10.2471/BLT.11.088815.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>. Acesso em: 20 fev. 2021.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY. Coronavirus Resource Center. **COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU)**. 2021. Disponível em: <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>. Acesso em: 25 mar. 2021.

JUCÁ, J.; CATACCI, M. Brasil ultrapassa 300 mil mortes por Covid-19. **CNN BRASIL**. 24 mar. 2021. Saúde. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/2021/03/24/brasil-ultrapassa-300-mil-mortes-por-covid-19>. Acesso em: 27 mar. 2021.

LACAN, J. **O Seminário, livro 17: o avesso da psicanálise**. Rio Janeiro: Zahar, 1992.

LACAN, J. **Outros escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LAJONQUIÉRE, L. Educação, Religião e Cientificismo. *In*: AQUINO, J. G.; REGO, T. C. (Org.). **Freud Pensa a Educação**: O desejo de saber. Coleção Biblioteca do Professor. São Paulo: Editora Segmento, 2014. *E-book* (não paginado).

LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. (Ed.). **Educação em tempos de pandemia**: brincando com um mundo possível. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

LOWY INSTITUTE. Covid Performance Index. **Deconstructing Pandemic Responses**. 2021. Disponível em: <https://interactives.lowyinstitute.org/features/covid-performance/#methodology>. Acesso em: 25 mar. 2021.

MBEMBE, A. **Necropolitics**. Durham: Duke University Press, 2019.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE nº 475, de 14 de julho de 2020a**. Dispõe sobre a substituição das aulas e/ou atividades práticas de estágio obrigatório presenciais por aulas e/ou atividades remotas, enquanto durar a situação de pandemia do COVID-19, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/2020/INSPECAO_ESCOLAR/RESOLU%C3%87%C3%83O_CEE_N%C2%BA_475_DE_14_DE_JULHO_DE_2020_Est%C3%A1gio_curso_t%C3%A9cnico.pdf. Acesso em 20 jan. 2021.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Planos de Estudos Tutorados 2020b**. Disponível em: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br/pets>. Acesso em 20 fev. 2021.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução SEE nº 4310, de 22 de abril de 2020c**. Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais, e institui o Regime Especial de Teletrabalho nas Escolas Estaduais da Rede Pública de Educação Básica e de Educação Profissional, em decorrência da pandemia Coronavírus (COVID-19), para cumprimento da carga horária mínima exigida. Disponível em: https://www2.educacao.mg.gov.br/index.php?option=com_gmg&controller=document&id=24729-resolucao-see-n-4310-2020?layout=print. Acesso em: 31 mar. 2021.

NASIO, J. D. **Lições sobre os 7 conceitos cruciais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

NEVES, M. S. Observações orais proferidas pela professora em sessão de orientação de doutorado realizada por videoconferência em 10 abr. 2021.

NICOLAV, V. Três novas cepas identificadas no Brasil são mais potentes e transmissíveis. **BDF - Brasil de Fato**. Saúde. COVID-19. 19 mar. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/03/19/tres-novas-cepas-identificadas-no-brasil-sao-mais-potentes-e-transmissiveis>. Acesso em: 27 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE (OPAS). Folha informativa sobre COVID-19. Histórico da pandemia de COVID-19. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>. Acesso em: 19 abr. 2021.

PEREIRA, M. R. Os Profissionais do Impossível. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 485-499, abr./jun. 2013

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática?** São Paulo: Cortez Editora, 2012.

RODRIGUES, A. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, Jun, 2020. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/17/ensino-remoto-na-educacao-superior/>. Acesso em: 22 ago. 2020.

SCHUELER, P. O que é uma pandemia. **FIOCRUZ**. Notícias e Artigos. 14 out. 2020. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 21 fev. 2021.

SOUZA, E. M. F.; FERREIRA, L. G. Ensino remoto emergencial e o estágio supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da Pandemia COVID 19. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v. 13, n. 32, p. 1-19. 2020.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Língua e Ensino**, v. 5, n. 2, 2002. p. 91-116.

WHITTLE, C.; TIWARI, S.; YAN, S.; WILLIAMS, J. Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises. **Information and Learning Sciences**, v. 121, n. 5/6, 2020, p. 311-319. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ILS-04-2020-0099/full/pdf?title=emergency-remote-teaching-environment-a-conceptual-framework-for-responsive-online-teaching-in-crises>. Acesso em: 26 fev. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). Director General. Speeches. Detail. WHO **Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19**. Mar., 11th, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 25 mar. 2021.

Recebido em: 28 de abril de 2021.

Aprovado em: 21 de junho de 2021.