

## ESTÁGIO REMOTO EMERGENCIAL: REFRAÇÕES DE UM CONCEITO PARA O ENSINO

### EMERGENCY REMOTE STAGE: REFRACTIONS OF A CONCEPT FOR TEACHING

### PASANTÍA REMOTA DE EMERGENCIA: REFRACCIONES DE UN CONCEPTO PARA LA ENSEÑANZA

Ester Maria de Figueiredo Souza<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo compõe-se de estudos que se desenrolam no bojo das inquietações sobre o componente de estágio supervisionado para os cursos de licenciatura no contexto da pandemia da COVID-19. Apresentam-se, por meio de levantamento bibliográfico e registros de experiências formativas, discursos produzidos no contexto das decisões para ofertar e validar atividades de ensino para a sua realização. Indicam-se interpretações acerca dos diversos enunciados que circundam os sentidos de remoto na relação com ensino e estágio. Apresentam-se problematizações sobre a constituição desse componente nos cursos de licenciatura, expondo legislação anterior até o atual ordenamento legal para a oferta. Afirma-se, a partir da interpretação desses documentos, a obrigatoriedade de cumprimento do estágio supervisionado para validar a certificação. Os fluxos dos sentidos da docência no formato de estágio remoto emergencial, apreendidos pelos estudantes, são destacados em relatos elaborados por esses para, a partir dessa representação, indicar os movimentos de aceitação ou rejeição ao formato proposto. Delimita-se o enfoque de ensino, vez que se requer a participação dos estagiários no contexto da educação básica e, para o enfrentamento dessa realidade no cenário da pandemia, aposta-se na etnografia virtual como abordagem metodológica para a realização das práticas formativas relacionadas às atividades planejadas para o estágio supervisionado remoto emergencial.

**Palavras-chave:** Ensino remoto. Estágio. Etnografia. Licenciatura.

**Abstract:** This article is composed of studies that unfold in the midst of concerns about the supervised internship component for undergraduate courses in the context of the COVID-19 pandemic. Through a bibliographic survey and records of formative experiences, discourses produced in the context of decisions to offer and validate teaching activities for their realization are presented. Interpretations about the various statements that surround the senses of remoteness in relation to teaching and internship are indicated. Questions about the constitution of this component in undergraduate courses are presented, exposing previous legislation up to the current legal order for the offer. Based on the interpretation of these documents, it is mandatory to complete the supervised internship to validate the certification. The flows of meanings of teaching in the format of an emergency remote internship,

---

<sup>1</sup> Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-Doutorado em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB). Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente dos cursos de Letras Vernáculas e Modernas, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGCEL) da UESB. Líder Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação/UESB. E-mail: [efigueiredo@uesb.edu.br](mailto:efigueiredo@uesb.edu.br). ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5992-0184>.

apprehended by the students, are highlighted in reports prepared by them to, from this representation, indicate the movements of acceptance or rejection of the proposed format. The focus of teaching is delimited, since the participation of trainees in the context of basic education is required and, to face this reality in the pandemic scenario, virtual ethnography is used as a methodological approach to carry out related training practices activities planned for the emergency remote supervised internship.

**Keywords:** Remote teaching. Phase. Ethnography. Graduation.

**Resumen:** Este artículo está compuesto por estudios que se desarrollan en medio de inquietudes sobre el componente de pasantía supervisada para cursos de licenciatura en el contexto de la pandemia COVID-19. A través de un relevamiento bibliográfico y registros de experiencias formativas, se presentan discursos producidos en el contexto de decisiones para ofrecer y validar actividades de enseñanza para su realización. Se indican interpretaciones sobre los diversos enunciados que envuelven los sentidos de remoto en la relación con enseñanza y pasantía. Se presentan problematizaciones sobre la constitución de este componente en los cursos de licenciatura, exponiendo la legislación anterior hasta el actual ordenamiento legal para la oferta. Con base en la interpretación de estos documentos, la obligatoriedad de completar la pasantía supervisada para validar la certificación. Los flujos de sentidos de la docencia en el formato de pasantía remota de emergencia, aprehendidos por los estudiantes, se destacan en los informes elaborados por ellos para, a partir de esta representación, señalar los movimientos de aceptación o rechazo del formato propuesto. Se delimita el enfoque de la docencia, ya que se requiere la participación de los aprendices en el contexto de la educación básica y, para enfrentar esta realidad en el escenario pandémico, se utiliza la etnografía virtual como abordaje metodológico para llevar a cabo las prácticas de formación relacionadas con las actividades planificadas para la pasantía supervisada remota de emergencia.

**Palabras clave:** Enseñanza Remota. Pasantía. Etnografía. Licenciatura.

## Introdução

Os cursos de formação para a docência têm sua história na educação brasileira inaugurada nos anos de 1930, quando foram ofertados pelas faculdades de Filosofia Ciências e Letras as primeiras licenciaturas. Esses cursos apresentavam uma estrutura conhecida como modelo 3 + 1, em que a carga horária era distribuída em disciplinas de conteúdos nos primeiros três anos do curso e as didáticas e pedagógicas no último ano, nesse englobando-se o estágio. Esse modelo orientou por muito tempo a elaboração dos currículos dos cursos de licenciatura.

Mediante essa conjuntura e a necessidade de conferir aos cursos de licenciatura uma especificidade que os distinguiu dos bacharelados, até a promulgação da primeira lei de educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei no 4.024/61) que, dentre outras determinações, reestruturava o sistema educacional brasileiro em ensino primário (de quatro anos), médio (de sete anos) e superior. Essa reestruturação impactou na formação de docentes para atuar nesse segmento, pois, a criação de disciplinas específicas demandavam reestruturação nos currículos, bem como a necessidade de formação

de professores para áreas específicas. Esse cenário gerou o fenômeno das licenciaturas curtas, constituídas por cinco semestres e menor carga horária do que os de longa duração. Esses cursos de “curta duração” foram se ampliando nos anos 1970, com o exercício do magistério por profissionais não habilitados na área e que perduraram - e contribuíram para descaracterizar e desvalorizar ainda mais a profissão docente - até a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB nº 9394 (BRASIL, 1996). Confirma-se, assim, um hiato na constituição da formação docente, sendo minimizado até a determinação dessa lei, em vigor.

O ensino fundamental e médio, como se encontra na lei LDB nº 5.692/71, antes nomeados como ensinos primário e médio, a partir dessa lei passaram a ser denominados como ensino de primeiro grau - de oito anos - e segundo grau de três ou quatro anos, sendo o último ano reservados para habilitação. Essa realidade de extensão do ensino médio redundou na organização dos currículos e provocou mudanças na formação de docentes para a educação básica, vez que as disciplinas ditas científicas foram remodeladas pelo viés profissionalizante, com espaço reduzido no fluxo curricular e com tratamento técnico. Essa realidade, com a promulgação da lei LDB no 9.394/96, começou a estabelecer fissuras, visto que essa lei extinguiu os cursos de curta duração para o exercício da docência e determinou que no tocante à formação para a docência o “[...] requisito mínimo para a docência na Educação Básica a formação em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e Institutos Superiores de Educação” (BRASIL, 1996).

Necessário expor, mesmo que nesse movimento de síntese, as imposições legais para a reorganização da educação básica, porque a educação superior, no âmbito dos cursos de licenciatura, forma o profissional para atuar naquele espaço, os estabelecimentos de ensino e, essa atuação tem sua iniciação no componente de estágio supervisionado, quando ocorre a imersão do licenciando no contexto da profissionalização.

Em um movimento e revisão da trajetória docente, confirmo que a minha formação, nos anos de 1980, assentou-se nessas bases de convergência: nos primeiros anos do curso, disciplinas técnicas científicas e, no último ano, estágio supervisionado e, com algumas exceções, os currículos absorviam disciplinas pedagógicas no final do segundo ano, o que corresponderia ao quinto ou sexto semestre.

Mudar a formação oferecida aos docentes tornou-se um ponto de debate para políticas públicas para a docência. O modelo 3 + 1, ainda persistindo, denunciava um atravessamento dos perfis de cursos de bacharelados nos cursos de licenciatura, instituindo-se as práticas de

ensino como alternativas para enfrentar essa realidade, o que não dava conta do componente da profissionalização. Devido à pluralidade de concepções inerentes às práticas de ensino e estágio supervisionado, passou-se a considerar como essencial o debate sobre a especificidade desse componente, bem como o seu assento no interior dos cursos e suas relações com as demais disciplinas do currículo.

Gatti (2010) ao refletir sobre a formação docente reconhece ainda, uma predominância desse histórico de constituição de um campo teórico para a formação nos cursos de licenciaturas:

[...] Mesmo com ajustes parciais em razão das novas diretrizes, verifica-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica. Adentramos o século XXI em uma condição de formação de professores nas áreas disciplinares em que, mesmo com as orientações mais integradoras quanto à relação “formação disciplinar/formação para a docência”, na prática ainda se verifica a prevalência do modelo consagrado no início do século XX para essas licenciaturas [...] (GATTI, 2010, p. 1357).

Chegamos, assim, ao atual ordenamento legal da educação brasileira a Lei 9394/95 e à luz desse ordenamento, no início do século XXI, o Conselho Nacional de Educação promulgou as resoluções das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior (graduação plena) de licenciatura (BRASIL, 2002). Esses documentos oportunizaram o reconhecimento de que o estágio supervisionado ocupa espaço da profissionalização, sendo um componente reconhecido como o exercício da profissionalização, distinto de práticas de ensino, e dependente da articulação da educação superior com a educação básica para facultar a formação exigida à docência.

Esse saldo de regulamentações conferiu ao estágio supervisionado nos cursos de licenciatura o seu afastamento dos cursos de bacharelados, bem como a recomposição de componentes pedagógicos e específicos da área. Essa conquista histórica e resultante de pesquisa sobre objeto de conhecimento da docência, bem como das firmes posições das associações de docentes, fóruns e grupos de pesquisa denunciava, além da necessidade de um reordenamento da concepção de estágios, a afirmação de que o *lôcus* para a formação inicial para a docência é o curso de licenciatura, e, mesmo com suas lacunas, é o que certifica o exercício da profissão de professor/a.

Essa contextualização introdutória demonstra o reconhecimento de se afirmar a especificidade dos cursos de licenciatura na história da educação brasileira, as lacunas que o

ordenamento legal deixou vazias até a sua reconfiguração como os responsáveis para a formação de professores para atuar na educação básica, reconhecimento que, mesmo que tardio, impactou em novo paradigma e dimensões de currículos vigentes.

Assim, já com esse amparo legal realizaram-se estágios supervisionados, no contexto presencial e nas vivências de práticas curriculares no espaço físico da escola. Essa realidade se desvirtuou, com a pandemia da Covid-19 - ainda em curso e é sobre as possíveis reconfigurações da oferta desse componente que trataremos na sequência desta escrita.

## **Pandemia da Covid-19 e ordenamento educacional**

Ainda com o semestre em curso, ou iniciando o calendário letivo, instituições de ensino superior (universidades, faculdades, centros de ensino) foram surpreendidas pela exigência de suspensão de aulas presenciais, por meio de decretos estaduais e declaração de estado de calamidade pública nacional, devido a pandemia da Covid-19.

Com a declaração oficial da pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS), em 12 de março de 2020, situações nunca antes vivenciadas por estudantes e docentes se avolumaram e as condições para o exercício da profissão docente exigiram a adoção de medidas sanitárias e recomposição de tempos e espaços formativos – isso quando se optou pela continuidade de aulas. A principal medida de enfrentamento à pandemia foi - e é - a de se evitar o contato físico pessoa a pessoa, vez que o vírus é um desconhecido; e para isso, requer-se a adoção de práticas rigorosas de higienização e distanciamento social. Condições, essas, que nossas escolas não dispõem.

Pela primeira vez na história mundial, um vírus assolou a todos os continentes. No Brasil, em julho de 2021, mais de meio milhão de óbitos constava nos registros oficiais, podendo ser superior a este número. Essa constatação coloca o Brasil na posição de liderança e revela a deliberada aposta governamental de investir no que se denomina de “imunidade de rebanho”, estratégia que não encontra nenhum respaldo científico e que se exemplifica a imagem do negacionismo. Assim, chegamos a este ano de 2021 e o isolamento e distanciamento social nos exigiram conviver com as redes sociais para aproximar vínculos afetivos, acessar direitos e deveres em sistemas governamentais e bancários, exercer trabalho em domicílio e, no âmbito da educação, realizar ensino remoto, híbrido, dentre as possibilidades e circunstâncias de acesso à educação.

A crise sanitária continua a nos assolar, há mais de um ano e, nesse ano, algumas estratégias foram aplicadas para a continuidade dos estudos e formação, uma dessas, o estágio remoto emergencial que nos ocuparemos no terceiro tópico deste trabalho

Portarias, decretos, resoluções, pareceres e lei foram publicados, a fim de regular e indicar medidas a serem adotadas pelos sistemas de educação para, ao submeter ao isolamento social, elaborar estratégias para a continuidade de aulas e atividades pedagógicas, bem como o retorno presencial. Os pareceres do Conselho Nacional de Educação: CNE/CP nº 5 (BRASIL 2020a), CNE/CP nº 9 (BRASIL, 2020b) e o CNE/CP nº 11 (BRASIL, 2020c) compõem essa base legal e a depender de cada Estado, os decretos estaduais e resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação. No interior de cada universidade, as orientações de órgãos superiores, quanto à oferta da educação na pandemia por meio de plataformas de aprendizagens e do que se convencionou como atividades remotas, neste caso, pulverizam um conjunto de expressões como: ensino emergencial, ensino emergencial remoto, estágio remoto, aulas assíncronas, aulas virtuais dentre outras.

Por nos filarmos a uma instituição de educação superior, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), realizamos um levantamento bibliográfico sobre pandemia e educação, referente aos anos de 2020 e 2021 – em curso, no site oficial e no portal de periódicos. Esse levantamento inclui os documentos orientadores, artigos publicados e eventos no formato de *lives*, conforme referenciados, no Quadro 1.

**Quadro 1-** Documentos sobre ensino remoto emergencial na UESB.

Bibliografia sobre pandemia e educação no período de março de 2020 a março de 2021 no âmbito da UESB.

### Documentos

UESB. RESOLUÇÃO CONSEPE 02/2021. Estabelece, em caráter excepcional, as normas para realização de cerimônia de Outorga de Grau por mediação tecnológica, alternativamente às sessões presenciais, aos alunos concluintes dos cursos de graduação da Uesb, Período Letivo 2019.2 e 2019.0, durante a pandemia da Covid-19. Disponível em <http://www2.uesb.br/transparencia/uploads/consepe/06-2021-055996200-161520744>.

UESB. RESOLUÇÃO CONSEPE 022/2021. Regulamenta, em caráter excepcional, a adoção de atividades pedagógicas não presenciais (Ensino Remoto Emergencial-ERE), no ensino de graduação da Uesb, durante o período da pandemia decorrente da doença relacionada ao novo coronavírus (Covid-19), e estabelece procedimentos para retomada dos calendários acadêmicos suspensos pelas Resoluções Consu nº 03 e 04/2020. Disponível em <http://www.uesb.br/wp-content/uploads/2020/09/Resolucao-Consepe-22-2020-Regulamento-do-ERE-na-Graduacao.pdf>

UESB. Plano de Ensino Remoto Emergencial. Orientações sobre Ensino remoto Emergencial. Disponível em <http://www2.uesb.br/ensinoremoto/grupos-de-trabalho/capacitacao/>

UESB. Ensino Remoto Emergencial. Formação docente. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ensinoremoto/grupos-de-trabalho/ensino-remoto/>

**Fonte:** Arquivo pessoal da autora.

Nessa mesma instituição de educação superior, encontramos fontes bibliográficas no formato de artigos técnicos científicos, documentos e *lives* disponíveis no canal do *You Tube* do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED/UESB) e do Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP).

**Quadro 2-** Portal de Periódicos da UESB e matérias da Assessoria de Comunicação (Ascom).

## Trabalhos acadêmicos

Almeida, M. E. B. de. (2021). Narrativa das relações entre currículo e cultura digital em tempos de pandemia: uma experiência na pós-graduação. *Práxis Educacional*, 17(45), 1-29. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8324>

Cruz, S. L. da, Lima, D. C. de, & Santana, C. de S. (2021). O ensino de línguas por uma abordagem complexa em tempos de pandemia: quebrando paradigmas. *fólio - Revista De Letras*, 12(2). <https://doi.org/10.22481/folio.v12i2.7662>

Ferreira, L. G., Ferreira, L. G., & Zen, G. C. (2021). Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna. *fólio - Revista De Letras*, 12(2). <https://doi.org/10.22481/folio.v12i2.7453>

Gatti, B. A., Shaw, G. S. L., & Pereira, J. G. L. T. (2021). Perspectivas para formação de professores pós pandemia: um diálogo. *Práxis Educacional*, 17(45), 1-25. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8361>

Machado, S. S. B. da C., Costa, G. dos S., Malloes, D., & Costa, P. L. S. (2021). Indagações na/com a EJA no contexto de pandemia: uma experiência em círculos de cultura digitais. *Práxis Educacional*, 17(45), 1-20. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8337>

Martins, S. T. de A. (2021). Dinamizando o ensino de inglês em tempos de pandemia: experiências de ensino através do instagram de um projeto de extensão. *fólio - Revista De Letras*, 12(2). <https://doi.org/10.22481/folio.v12i2.7423>

Nobre, A., Mouraz, A., Goulão, M. de F., Henriques, S., Barros, D., & Moreira, J. A. (2021). Processos de comunicação digital no sistema educativo português em tempos de pandemia. *Práxis Educacional*, 17(45), 1-19. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8331>

Nonato, E. do R. S., Sales, M. V. S., & Cavalcante, T. R. (2021). Cultura digital e recursos pedagógicos digitais: um panorama da docência na Covid-19. *Práxis Educacional*, 17(45), 1-25. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8309>

Pesce, L., & Hessel, A. M. D. G. (2021). Ensino superior no contexto da pandemia da COVID-19: um relato analítico. *Práxis Educacional*, 17(45), 1-19. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8323>

Schlemmer, E., Oliveira, L. C., & Menezes, J. (2021). O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma educação OnLIFE. *Práxis Educacional*, 17(45), 1-25. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8339>

Souza, E. M. de F., Ferreira, L. G. (2021). *A matrícula como direito do estudante na pandemia da Covid-19*. *Práxis Educacional*, 17(44), 1-21. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8029>

## **Lives**

Atividades escolares em cenários da Pandemia

Canal do you tube do PPGED

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=jYZ7opPwLts>

Realizada em 24 de abril de 2020

O trabalho docente e a pandemia

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RzCdNG3Uekg>

Realizada em 1 de maio de 2020

Aprender a ser estudante de pós-graduação em tempos de pandemia

Canal do You Tube do PPGED

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=imy0myO3NIU>

Realizada em 7 de maio de 2020

Educação em tempo de pandemia: para onde caminha a universidade pública

Canal do you tube do PPGED

<https://www.youtube.com/watch?v=0cI1v0sMPfk>

Realizada em 10 de junho de 2020

Formação de professores em tempos de pandemia: reinventar processos para cumprir princípios

Canal do You Tube do CEPEP UESB

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qERFVgsdVXA>

Realizada em 23 de dezembro de 2020

**Fonte:** Elaborado pela autora.

Esses quadros expõem o propósito de confluir a produção bibliográfica centralizada em uma instituição de educação superior da Bahia. Estamos vivenciando algo inédito na educação. Pela primeira vez, a educação, devido ao advento das tecnologias digitais, pode ser ofertada para públicos específicos que dispõem de acesso à cultura digital.

Assim, faz-se importante uma palavra sobre Educação a Distância. O que concebemos, em pleno século XXI, como Educação a distância (EAD) é, imensuravelmente, outro formato e modelo do século XX. No Brasil, na década de 1950, essa oferta de educação não era considerada com o rigor e controle de certificação como nos dias atuais. Quando do advento da oferta dos primeiros cursos ou programas educativos, esses não se enquadravam como um programa de instituições de ensino e eram suportados nos rádios, sistema de correios, redes de

televisão. Claro, que o público que era atendido era reduzido, pois, como hoje, o acesso ainda persiste como um grande desafio para a oferta da EAD. Nos dias atuais, esse acesso é dependente, além das condições materiais e econômicas da sociedade brasileira, da universalização das redes digitais.

Em uma breve linha de tempo, a partir dos anos 1990, a concepção de educação a distância passa a ser entendida como uma modalidade de ensino, em que os sujeitos envolvidos estão separados fisicamente, mas conectados através dos recursos das tecnologias digitais. Assim, o mundo digital e virtual é a tônica para os novos cursos de certificação da Educação Básica e da Educação Superior, o que é corroborado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB 9394/96, quando regulamentou o ensino a distância e estabeleceu princípios para a sua oferta, o que foi, posteriormente, melhor regulamentado por meio do Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Mais uma vez, reafirmamos que, que se a EAD no Brasil se consolidou nos aspectos legais, a presença do digital impactou para que a formação docente e a popularização do acesso aos estudantes fossem concebidas em outros formatos e modelos pedagógicos que desconstruíssem a transposição dos currículos presenciais dos cursos e, dessa forma outro modo de ensinar e aprender foi se constituindo na história da educação brasileira.

Só que a pandemia da Covid-19 nos retornou educação a distância, além de outros formatos e oferta do ensino não presencial. Esse cenário pandêmico já induz a afirmações do tipo “o ensino remoto veio para ficar”, contudo, nossa compreensão é de que a EAD não se configura como ensino remoto. Mas, é inegável que, as ferramentas e plataformas digitais, tanto no formato EAD, como nos de hibridização, nos asseguraram a continuidade do nosso direito à Educação, sendo a única via para driblar o isolamento social, no intuito de preservar o direito maior de todo cidadã e cidadão, que é o direito à vida, para que não nos fossem negadas novas aprendizagens e, na complexidade do que sentimos nesse tempo de pandemia, atitudes para aprender a aprender colaborativamente. Assim, as tecnologias digitais, como meio de criação e trabalho, nos atendem para que possamos interagir em contextos desprovidos de objetivos profissionalizantes, mas também faculta a interagir e nos formar enquanto profissionais.

Nesse outro modo diferenciado, a interatividade é a tônica, pois esse conceito é basilar para que a autonomia e apropriação de conhecimentos técnicos e conteúdos teóricos e específicos do programa do curso sejam processados com a variedade de ferramentas e interfaces disponíveis nas plataformas de ensino/educativas.

Além da educação a distância, para as instituições que já estavam funcionando com essa modalidade de educação, e o ensino remoto são os formatos possíveis adotados ou em curso nas escolas, ante a impossibilidade de retorno às aulas presenciais. Segundo Paiva (2020):

Hodges e colaboradores (2020) entendem Ensino Remoto Emergencial (ERE) como uma mudança temporária da entrega de instruções para um modo de entrega alternativo devido a circunstâncias de crise. Para eles, esse tipo de abordagem envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para a instrução ou a educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos, e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído. É escorado na argumentação de Hodges e colaboradores (2020) que Tomazinho (2020) afirma que não estamos fazendo educação ou ensino a distância, mas praticando um ensino remoto emergencial. É, também, concordando com Hodges e colaboradores (2020) que Arruda argumenta que “a educação remota on-line digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial (ARRUDA, 2020, p. 265)” (PAIVA, 2020, p. 62).

É sobre a organização do ensino remoto, para a confluência da oferta do estágio supervisionado emergencial na pandemia que abordaremos no próximo tópico, compreendendo esse formato como temporário, como afirma mais uma vez Hodges e colaboradores (2020) citado por Paiva (2020, p. 63):

O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise.

## **Estágio remoto emergencial, no recorte de ensino, na pandemia da COVID 19**

As instituições formadoras de docentes depararam-se com a necessidade de se projetar e criar mecanismos que viabilizassem a certificação de seus estudantes da educação superior. Uma dessas possibilidades, vencidas as barreiras da inclusão digital, foi o planejamento de ensino por meio de formas remotas de realização de aulas e monitoramento da aprendizagem, visto a imprevisibilidade de retorno ao ensino presencial. Assim, ensino remoto, após deliberação institucional, foi a forma possível de materialização do direito à educação.

Como já apresentamos nossa concepção de ensino remoto, especificaremos esse formato para o componente estágio supervisionado para os cursos de licenciatura. Assim, em Souza e Ferreira (2020), apresenta-se a etnografia virtual como uma proposição para a

realização dos estágio, assim denominados como estágio remoto emergencial (ERE), como se transcreve:

Assim, talvez, estejamos por inserir no dicionário da educação o verbete estágio supervisionado remoto emergencial e, nesse caso, o aporte da etnografia virtual é (seria) um direcionamento para oportunizar esse outro modo de formação para a docência, nos cursos de licenciatura. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p.5).

[...]

O que se vislumbra na fragmentação dessa condição é a fragilidade da formação profissional. Contudo, nova arquitetura didática se projeta, no espaço virtual do ensino remoto, como configuração possível de se garantir a tríade formativa e dialógica específica do componente curricular no formato de estágio remoto não presencial, argumentando-se por mobilizar a etnografia virtual para olhar e interpretar os objetos da docência, a fim de facultar essa experiência aos estudantes em formação inicial. (SOUZA; FERREIRA, 2020, p. 9).

A abordagem etnográfica, por ser tão fortemente ancorada na noção de cultura, e no nosso caso na cultura escolar, impõe uma desconstrução do presencial, pois, a interpretação e reconfiguração da representação cultural do ensino permanecem como diretriz para o suporte das práticas pedagógicas, agora, no cenário virtual. A primeira desconstrução, com os estudantes estagiários, é a de pensar o estágio externo ao ambiente presencial e apostar nos recursos tecnológicos para sua realização, ante ser essa a única e exclusiva possibilidade do direito à educação na pandemia. E, é um exercício de imaginação antropológica se dispor a romper essa barreira para configurar um cotidiano digital para o estágio supervisionado na modalidade de ensino<sup>2</sup>.

O estágio tão marcado com a presença do campo natural de sua realização, por imposição da Pandemia da Covid-19, realiza-se no ambiente virtual, por meio de plataformas de aprendizagens e ferramentas de ensino, sob o suporte de tecnologias, quer digitais ou não. Aprendemos, mesmo sem querer, a fazer da necessidade uma virtude e depois de um período de três ou cinco meses com aulas suspensas, desdobramos, enquanto profissionais, a ofertar as modalidades de ensino e formação formatadas pelas circunstâncias da pandemia.

Assim, se faz necessário redefinir a noção de campo de estágio. Se, por um lado, preserva-se a necessidade da interação presencial, já se encontra experiências exitosas com o uso de tecnologias e letramentos críticos (ROJO, 2012) na e para a formação docente, mesmo se reconhecendo e afirmando que a tradição do presencial é essência para a formação. Essas experiências, no contexto pandêmico precisam ser exploradas e teorizadas enquanto espaços

<sup>2</sup> Souza e Ferreira (2020).

formativos e, para tal, requerem uma base conceitual que as orientam enquanto diretriz, para que se confluam princípios que tipifiquem a inclusão nos mundos virtuais como estímulo e inovação para a docência.

As experiências de estágio, com a realidade abrupta da pandemia que nos impactou, exigiu um deslocamento de uma matriz de ensino presencial para o virtual. Moreira, Henriques e Barros (2020) indicam o Guia Pedagógico Semanal (GPS) como um aporte para a manutenção o ensino emergencial informado que:

[...] quando da criação do GPS, se defina o cronograma das atividades e se configure o ambiente virtual por semanas ou tópicos, definindo o período para o desenvolvimento de cada atividade, selecionando os recursos para a sua execução, com sessões síncronas e assíncronas e com momentos para a avaliação (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020, p. 4).

O estágio supervisionado remoto emergencial é um estar distante no espaço e se refere a um distanciamento físico e presencial. Compõem-se nesse distanciamento, no desafio de gerar uma presencialidade digital para transpor as barreiras da interação verbal a fim de privilegiar o compartilhamento de um mesmo tempo, ou seja, a aula, o objeto do estágio regência. Essa aula ao ocorrer em um tempo síncrono ou assíncrono, como vídeo aulas, seguindo princípios de controle da autoridade docente, mas com modalidades distintas. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula é uma presença digital numa sala de aula criada na realidade pandêmica.

Dentre os desafios para se operacionalizar o estágio supervisionado remoto emergencial, os estudantes estagiários narram dificuldades de:

[...] recuperar o contato com os alunos, como incentivá-los a voltarem às aulas, agora em um novo formato – remoto síncrono e assíncrono - depois de tanto tempo ausente da escola; como planejar aulas que fossem atrativas e como usar e explorar as plataformas e os recursos disponíveis. Tudo isso nos fez refletir em como poderíamos amenizar esses danos causados pelo período pandêmico para o ensino. Nesse sentido, modificou-se a elaboração de planos de aula e outros aspectos foram considerados: o que fazer, como fazer, para quem fazer e de que forma fazer com a tecnologia à disposição? Assim, as aulas de Língua Portuguesa precisaram ser reinventadas. (Relato de experiência).

Informam que, além do uso de plataformas de aprendizagem, como *Google meet*, criaram grupo do *WhatsApp*, para obter *feedback* das aulas e mensurar interesse e o desenvolvimento das atividades propostas.

Quanto à etnografia virtual, como aposta metodológica, expressam reconhecimento de que essa atendeu o contexto do planejamento e de sua realização:

Dessa maneira, a etnografia virtual beneficia a realização das práticas etnográficas (de observação, geração e análise de dados) no campo online. Esse campo passa a ser o computador, e as nossas interações veiculadas por plataformas digitais. As atividades etnográficas tradicionais são, portanto, preservadas e, no ambiente virtual, ressignificadas, de modo a garantir o pleno trabalho do pesquisador, bem como o entrosamento entre ele e o objeto observado.

A escolha pela etnografia virtual para a realização dessa pesquisa justifica-se pelo o fato de estarmos vivendo uma situação de distanciamento social, decorrente da pandemia de Covid-19. Assim as ações etnográficas tradicionais, já referidas, foram preservadas e adaptadas às aulas online. (Relato de experiência).

Esses relatos, em tons de esperança, nos mobilizam a relativizar a noção de campo de estágio, assumindo esse como um ambiente virtual, que possui os seus próprios regramentos de interação e que não seja concebido como uma transposição e imitação de práticas culturais de ensino. A exigência do distanciamento físico a que nos submetemos associado ao compromisso de manter a presença da escola na sociedade, na pandemia, mesmo negado a sua dimensão de espaço público, não pode nos imobilizar. Assim, modos distintos de operar a docência foram revelados e, na sua exploração conceitual, tendem a passar pelo escrutínio de novos estudos.

## Conclusões

Cabe continuarmos a refletir sobre os desdobramentos da pandemia para a formação docente, pois, pensar criticamente uma demanda coloca em discussão os nossos desejos, filiação teórica e atitudes éticas para transformar e criar uma realidade. A chegada abrupta do ensino remoto com os projetos pedagógicos dos cursos voltados para a realização de atividade focadas na presencialidade exigiu redirecionamentos e adoção de práticas inovadoras que não se situavam nem no digital, nem no presencial, pois fomos forçados a adotar o ensino remoto que, como já argumentamos, é um formato distinto do ensino a distância.

Com esse compromisso, cabe, ainda, realçar que o estágio supervisionado, a rigor, é dependente do espaço natural da escola, quando se investe em um projeto pedagógico de curso estruturado em fluxo curricular presencial. E, nessa realidade em transição, podemos

imaginar que o estágio presencial incorporará tecnologias digitais como, por exemplo, o legado das experiências da pós-pandemia para os novos saberes necessários à docência.

Continuaremos a incursionar pela composição da docência nos formatos remotos de ensino e a etnografia virtual se constitui em uma aposta, desde que atendidas condições de convivência e inclusão digital, elaboração de projetos pedagógicos que atentem para as múltiplas dimensões formativas da docência e a apropriação teórica dos referenciais e princípios para a realização de práticas pedagógicas nesse contexto da docência online, tanto com tarefas síncronas, como assíncronas. Entre o fique em casa e a escola, denunciamos que a educação é direito à vida e, como tal, a escola se faz necessária na virtualidade. Entretanto, o mundo virtual não é uma realidade presente e de fácil acesso, quer pela exigência de formação para o seu domínio, que por condições de acesso. Somos um país com profunda desigualdade social e muitos estudantes dos cursos de licenciaturas não dispõem dos recursos tecnológicos para a sua formação e internet. É um desafio, para esse público, explorar o ambiente virtual como campo de estágio para os cursos de licenciatura. As experiências aqui tematizadas, antes de imobilizar os estudantes em formação inicial e docentes supervisores de estágio, evidenciou o ambiente virtual como oportunidade e possibilidade para articulação de saberes da docência, provocando interpretação de dados para novos estudos.

## Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n° 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 09 abr. 2002, Seção 1, p. 31. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 28 maio 2021.

\_\_\_\_\_. Decreto 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o artigo 80 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, 20 dez. 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em: 28 maio 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 5**, de 28 de abril de 2020. 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. Brasília: DF, 2020a. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, Pág. 32. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/despacho-de-29-de-maio-de-2020-259412931>. Acesso em: 31 maio 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9**, de 08 de junho de 2020. Parecer CNE/CP 11, de 07 de julho de 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da 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. Brasília: DF, 2020b. D.O.U. de, 09 de julho de 2020b, Seção 1, Pág. 129. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category\\_slug=09/07/2020=junho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=09/07/2020=junho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 de julho de 2020. 2020j.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 11**, de 07 de julho de 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: DF, 2020c. Aguardando homologação. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 13 de julho de 2020.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 15 de jun. 2021.

PAIVA, V. L. M. de O. Ensino remoto ou ensino a distância efeitos da pandemia. **Estudos Universitários: revista de cultura**, v. 37, n. 1 e 2, p. 58-70, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044>. Acesso em: 15 de junho de 2021.

MOREIRA S.; HENRIQUES, D. B.; MARQUES, J. A. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**. São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/17123>. Acesso em: 15 jun. 2021.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOUZA, E. M. de 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. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/14290>. Acesso: 15 dez. 2020.

Recebido em: 13 de maio de 2021.

Aprovado em: 18 de junho de 2021.