

**ESTÁGIO SUPERVISIONADO  
NO ENSINO REMOTO  
EMERGENCIAL:  
distanciamentos e  
aproximações**

**TEACHER PRACTICUM IN  
THE EMERGENCY REMOTE  
TEACHING: distancing and  
proximity**

*Maria Augusta de Matos Cruz (Me.)\**



Imperatriz (MA), v. 5, n. 8, p. 79-93, jan./jun. 2023  
ISSN 2675-0805

Recebido em: 17 de janeiro de 2023  
Aprovado em: 29 de junho de 2023

## **RESUMO**

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de dissertação de Mestrado<sup>1</sup> que buscou compreender as percepções de licenciandos em inglês sobre o Estágio Supervisionado (ES) na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE), uma experiência de ensino e aprendizagem de caráter emergencial e sem precedentes que causou demandas e criou desafios inesperados tanto para professores quanto para alunos. Investigamos as percepções desses estagiários partindo da compreensão de que é possível refletir, de forma dialógica (CELANI, 2008), sobre teoria e prática docente nesses espaços de formação, especialmente no ES, lugar propício para a interlocução mútua entre formadores, estagiários e professores colaboradores (GIMENEZ; PEREIRA, 2007). Os estagiários relataram que, apesar de uma maior interação com os professores supervisores na modalidade remota, o pouco contato com os alunos das escolas é preocupante.

**Palavras-chave:** Formação de professores de inglês. Estágio supervisionado. Ensino Remoto Emergencial.

---

\* Maria Augusta de Matos Cruz, Universidade Federal de Minas Gerais Mestre e Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PosLin) da Faculdade de Letras (FALE) da UFMG. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7855-5821>. E-mail: mariaazcm@gmail.com.

<sup>1</sup> Dissertação intitulada “Formação de professores de inglês no Ensino Remoto Emergencial: experiências e percepções de licenciandos sobre o Estágio Supervisionado”. Orientadora Andréa Machado de Almeida Mattos. Mestrado em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil. 2021.

## ABSTRACT

The present study is an excerpt from my master's research that seeks to understand English teaching students' perceptions of their Teacher Practicum (TP) in the Emergency Remote Teaching (ERT). We understand that the investigation of these perceptions in the context of the pandemic is of great relevance, given that it is an unprecedented teaching and learning experience that caused demands and created unexpected challenges for both teachers and students. It is also our belief that in teacher education spaces we can reflect on theory and practice in a dialogical way (CELANI, 2008) and produce knowledge about teaching, especially in the TP, taken as a possibility to foster a mutual dialogue between interns, teacher educators and collaborating teachers (GIMENEZ; PEREIRA, 2007). We concluded that, in spite of a greater interaction with the supervising teachers in the remote modality, the interns showed a great concern with the little contact with the students of the schools.

**Keywords:** English teacher education. Teacher practicum. Emergency Remote Teaching.

## 1 Introdução

A formação de professores deve incluir, além da formação disciplinar específica, a formação pedagógica (GATTI, 2010). É nas disciplinas de formação docente que o futuro professor utiliza a teoria para analisar e questionar ações e práticas de ensino (LIMA; PIMENTA, 2006), toma conhecimento das legislações que regem a profissão e, de fato, aprende a docência (SARMENTO; ROCHA; PANIAGO, 2018). É também nesse mesmo espaço que o profissional alinha sua prática docente com as necessidades do contexto social e educacional em que se encontra, confronta suas crenças e reflete sobre novas formas de fazer educação.

Na formação inicial, é nas disciplinas de Estágio Supervisionado (ES) que os licenciandos, por meio das práticas e intervenções nas escolas de educação básica, aproximam-se de sua futura realidade de atuação (LIMA; PIMENTA, 2006) e constroem sua identidade profissional docente. Assim, o contato e a reflexão na e sobre a prática docente caracteriza o ES como componente curricular essencial para a formação de professores. No entanto, principalmente nos anos de 2020 e 2021, as disciplinas de ES, bem como as demais disciplinas de cursos de graduação brasileiros, foram extremamente afetadas pelo surgimento de um novo coronavírus, causador da doença que ficou conhecida como Corona Virus Disease 2019 (Doença do Coronavírus de 2019 – COVID-19).

Naquele momento de crise, que combinava fatores sanitários e econômicos, e que causou demandas e criou desafios inesperados tanto para professores quanto para alunos, a investigação dos efeitos da pandemia na formação de professores, incluindo na de professores de inglês, apresenta-se como de grande relevância para a Educação e para os estudos sobre a formação de professores. Isso posto, o presente artigo, recorte da dissertação de mestrado, discorre sobre a formação de professores de inglês na disciplina de Estágio Supervisionado na modalidade de Ensino Remoto Emergencial durante a pandemia de COVID-19.

Partindo de uma contextualização sobre a pandemia e o ERE, discutiremos, na sequência, a formação de professores, especialmente formação inicial e o Estágio Supervisionado. Em seguida, apresentaremos os métodos e o percurso investigativo desenvolvido na pesquisa que deu origem a este artigo, assim como o contexto de geração dos dados e seus participantes. Por fim, discutiremos as percepções dos licenciandos participantes da pesquisa frente à experiência de Estágio Supervisionado em Ensino Remoto Emergencial.

## 2 Sobre a pandemia e o ERE

Com base na disseminação comunitária da COVID-19 em todos os continentes, a OMS declarou, em março de 2020, que a doença se caracterizaria como uma pandemia. A organização recomendou, então, a adoção precoce de medidas de distanciamento físico, como ações que evitassem aglomerações e circulação de pessoas. Essas medidas de isolamento social promoveram, nas palavras de Eucídio Arruda (2020),

transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, [o que] modificou nossa relação com a arte, devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, no caso da educação, promove desconstruções sob a forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente (ARRUDA, 2020, p. 258).

No Brasil, a inércia e recusa, sobretudo no âmbito do Governo Federal, em estimular a adoção de medidas de contenção do vírus — a saber, incentivo ao uso de máscaras, suspensão de serviços não essenciais, apoio financeiro por meio de auxílio governamental, campanhas de informação sobre a importância da vacinação e conscientização acerca da relevância do distanciamento físico — resultaram em centenas de milhares de fatalidades, além do colapso do sistema de saúde do país. Contudo, houve reação por parte dos governos estaduais e municipais de forma que medidas, como o fechamento das escolas públicas e privadas, foram implementadas em março de 2020. Houve também reação por parte de intuições federais de ensino, como os Institutos Federais e universidades, que também suspenderam as aulas presenciais e limitaram atividades de administração e de pesquisa, as quais passaram, tanto quanto possível, a ser realizadas remotamente. Nesse sentido, cabe ressaltar que essas iniciativas partiram principalmente das instituições, tendo em vista a já mencionada inoperância governamental.

Essa inoperância resultou, por um lado, na falta de resposta imediata e, por outro, em medidas pontuais de contenção, entre as quais se destacam a declaração de estado de calamidade pública — encaminhada por meio da Mensagem nº 93 (BRASIL, 2020a) no dia 18 de março, o Congresso Nacional reconheceu, no Decreto nº 6 (BRASIL, 2020b), com efeitos até 31 de dezembro de 2020 — e a liberação do auxílio emergencial para trabalhadores autônomos. Um outro

impacto dessa gestão da pandemia foi a não implementação de parâmetros unificados voltados para a educação que viabilizassem que todos os alunos tivessem acesso às aulas e que organizassem um retorno seguro às atividades escolares presenciais, o que só foi ocorrer em meados de 2021.

De modo geral, as redes privadas de Ensino Básico e Superior foram as primeiras a retomar suas atividades de forma remota (ARRUDA, 2020). Em artigo publicado em 2022, Autora e Coautoras discorrem sobre os efeitos da pandemia na prática de professores de escolas públicas e privadas. No entanto, devido a questões de regimento do serviço público, essa medida demoraria a ser implementada nas instituições públicas, o que só foi possível a partir de flexibilizações, como mudanças temporárias nas normas da graduação, e da adoção do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Arruda (2020) entende a educação remota como “um princípio importante para manter o vínculo entre estudantes, professores e demais profissionais da Educação” (p. 266). Segundo o autor, a contrapartida

pode representar o afastamento por muitos meses de estudantes dos espaços escolares (físicos e virtuais), o que pode comprometer a qualidade da educação, possivelmente mais do que a implementação de iniciativas que mantenham tais vínculos, apesar das limitações que venham a conferir (ARRUDA, 2020, p. 266).

O Plano de Ensino Remoto Emergencial, previsto pelas resoluções internas da IES que foi contexto desta pesquisa, dispôs sobre as adaptações das aulas necessárias para a realização do estágio na modalidade de ERE. Segundo o documento, as atividades previstas na ementa da disciplina ocorreriam remotamente, em atividades síncronas e assíncronas, “por meio de entrevistas, questionários, pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, ou observação participante em caráter remoto emergencial”, além da necessária “flexibilização/problematização” das noções de “campo de estágio”, “sala de aula”, “observação e regência”.

### **3 Formação de professores e estágio supervisionado**

Considerando a metáfora da árvore para a representação do desenvolvimento profissional de professores, a formação inicial se encontraria nas raízes que, segundo Clarissa Jordão e Francisco Fogaça (2012), comportam “questões relevantes para a base do conhecimento adquirido” (p. 503). Os autores, no entanto, constataam que o paradigma arbóreo, ao pressupor uma unidade central responsável por conectar uma ou mais partes, não dá conta do mundo complexo, globalizado e múltiplo (MENEZES DE SOUZA, 2011) no qual vivemos. Na formação de professores, Jordão e Fogaça entendem que

a metáfora da árvore sugere que possamos pensar em etapas que se sucedem mais ou menos de forma homogênea e linear, uma conduzindo à outra – mesmo que não seja da mesma forma, com todos os indivíduos,

carregará sempre a ideia de uma estrutura organizadora. Quando o desenvolvimento se completa, dá-se início a uma fase de declínio, na qual o centro de energia (unidade principal) interrompe as divisões biunívocas ou dicotômicas e o ser começa a morrer tanto biológica como profissionalmente. Há uma ideia de fatalidade programada enraizada nesse pensamento (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 499).

Lynn Mário Menezes de Souza (2011) sugere a metáfora do rizoma que é, segundo o autor, “um modelo, uma metáfora da complexidade em que nós vivemos hoje” (p. 282). Menezes de Souza argumenta que, ao contrário da metáfora da árvore, na qual “o nosso papel já foi pré-identificado, nós só temos que seguir o ‘script’ que alguém escreveu pra nós” (p. 282), ao assumirmos a metáfora do rizoma,

da complexidade, da pluralidade, ou seja, da confusão, aí que surge nossa responsabilidade: onde que eu estou? Que confusão é essa? Como que eu vou entender, traduzir esta aparente confusão em algo que faz sentido? E essa interpretação dessa confusão vai ser responsabilidade minha. E como é uma aparente confusão que não tem início, meio, nem fim, eu que vou tentar interpretá-la o tempo todo, vou dialogar com essa complexidade o tempo todo, e eu tenho que assumir a responsabilidade por esse diálogo (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 282).

Tendo em vista o momento de crise e desafios no qual este trabalho se insere, é de extrema relevância a proposta para um diálogo permanente proporcionada pela perspectiva rizomática que abre novos caminhos para se pensar um projeto de formação de professores e, segundo Jordão e Fogaça (2012), possibilita, inclusive, que formadores ocupem posições “mais flexíveis e receptivas às questões trazidas pelos próprios professores em formação” (p. 505). Para os autores, ao fugir da sistematização e hierarquização, tradicionais à metáfora da árvore, permitimo-nos voltar nossa “atenção para questões voltadas para a ordem da conectividade, da heterogeneidade, da multiplicidade das representações que os professores fazem de si mesmos e uns dos outros em sua formação” (JORDÃO; FOGAÇA, 2012, p. 506).

A formação docente, para António Nóvoa (1992, p. 12), “pode desempenhar um papel importante na configuração de uma ‘nova’ profissionalidade docente”, já que, nas palavras do autor, é na formação de professores “que se produz a profissão docente” (NÓVOA, 1992, p. 6), sendo a Universidade o “locus privilegiado” para essa formação (CELANI, 2008; VOLPI, 2008). São as instituições de ensino superior que, segundo Marina Volpi (2008), possuem a capacidade de realizar uma formação de professores que seja “concreta, prática, adequada às necessidades de atuação dos docentes e que permita a integração dos conhecimentos teóricos com a prática, possibilitando ao futuro professor a realização de seu trabalho com segurança e competência” (p. 138). A autora defende que a formação docente deve se encarregar de fornecer, aos futuros professores, as “ferramentas” que

Ihe possibilitem não somente aplicar técnicas estandardizadas e consagradas, mas aprender a elaborar novas estratégias para seu fazer pedagógico, buscar novos rumos para sua compreensão da realidade, enfim, novas perspectivas para abordar, enfrentar e resolver os problemas com que se deparam (VOLPI, 2008, p. 140).

Alastair Pennycook (2004) também pontua que aprendizagem para a docência não deve se resumir a “aprender um conjunto de conhecimentos e técnicas”, concepção predominante nos anos 1970 (JOHNSON, 1992). Segundo Pennycook, na formação de professores,

trata-se também de aprender a trabalhar em um espaço político sociopolítico e cultural complexo e negociar maneiras de fazê-lo com nossas histórias, medos e desejos passados; nossos próprios conhecimentos e culturas; os desejos e preferências de nossos alunos; e as restrições institucionais e colaborações (PENNYCOOK, 2004, p. 333).

Nesse sentido, Vilson Leffa (2008) enfatiza a distinção entre “treinar” e “formar” professores. Nas palavras do autor, um treinamento de professores consiste no “ensino de técnicas e estratégias de ensino que o professor deve dominar e reproduzir mecanicamente, sem qualquer preocupação com sua fundamentação teórica” (LEFFA, 2008, p. 355). A formação, por outro lado, se dá em um processo contínuo, uma “preparação mais complexa do professor, envolvendo a fusão do conhecimento recebido [a teoria] com o conhecimento experimental [a prática] e uma reflexão sobre esses dois tipos de conhecimento” (p. 355). A reflexão, por sua vez, retroalimenta a teoria, o que dá início a um novo ciclo (LEFFA, 2008).

Telma Gimenez e Fabiana Pereira (2007) compartilham dessa reflexão sobre a formação inicial e entendem o estágio supervisionado como mais que apenas um espaço de prática para os alunos-professores. Segundo as autoras, essa etapa “se configura como um espaço de interlocução mútua entre os formadores, estagiários e professores colaboradores” (GIMENEZ; PEREIRA, 2007, p. 97) que, segundo Elaine Mateus e suas colaboradoras (2002), deve assumir “a responsabilidade de formar profissionais conscientes de sua atuação social, capazes de contribuir para a mudança da realidade em que vivem” (p. 44).

A formação inicial, no contexto do Estágio Supervisionado, pode ser entendida como, nas palavras de Telma Gimenez (2013), “o engajamento em práticas profissionais por meio de trajetórias no interior da comunidade, integrando membros com diferentes graus de experiência e conhecimento” (p. 50). A autora ainda discute como os cursos de licenciatura, por meio da formação de professores,

“ao possibilitarem a interação entre membros novatos dessa comunidade (os estudantes ou estagiários) com membros mais experientes (os professores das escolas e os professores universitários), promovem situações potencialmente geradoras de novas identidades e, portanto, de aprendizagem” (GIMENEZ, 2013, p. 50).

Nas palavras de Leina Jucá (2019), o estágio, ao consolidar a relação entre as disciplinas de LE ofertadas na graduação,

procura, por um lado, resgatar as experiências do aprender e refletir sobre elas; e, por outro lado, se valer desse resgate e dessas reflexões para a construção das experiências do ensinar, considerando, é claro, as mais diversas perspectivas teóricas que informam o ensino-aprendizagem de uma LE (p. 108).

O estágio supervisionado, assim, configura uma etapa importante na formação de professores. Além disso, por promover um espaço de interação e troca entre licenciandos e professores em serviço, permite que possamos pensar em uma nova configuração da profissão docente e na produção de conhecimento a partir da prática, que reflita a realidade escolar da profissão.

Assim, este trabalho tem por objetivo analisar as percepções de licenciandos, alunos da disciplina de Estágio Supervisionado I de uma grande universidade brasileira, a fim de compreender a realização de disciplina na modalidade remota, assim como os limites e desafios enfrentados pelos alunos-professores. A próxima seção apresentará a metodologia mobilizada para alcançar os objetivos propostos neste estudo. Apresentaremos o contexto da pesquisa, os participantes e os métodos utilizados para a geração dos dados. Em seguida, os dados gerados serão apresentados e discutidos.

#### **4 A pesquisa: contexto, participantes e métodos**

Como já explicamos, esta pesquisa foi realizada<sup>2</sup> com alunos da disciplina de Estágio Supervisionado I e, neste trabalho, por questão de espaço, será apresentado um recorte dos resultados a partir dos dados de Milo e Paulo<sup>3</sup>. Devido às particularidades causadas pela pandemia da COVID-19, as noções de campo de estágio, escola, intervenção e a prática docente foram flexibilizadas de forma a abarcar as diversas realidades de ensino vividas no ERE. A seguir, apresentaremos brevemente os participantes e o contexto em que realizaram as atividades de observação e intervenção no estágio supervisionado.

Milo possuía, à época da geração de dados, pouco mais de 20 anos e havia cursado o ensino médio em escolas privadas. À época da geração de dados desta pesquisa, Milo era professora de inglês há cerca de 3 anos, atuando como professora particular e de cursos de extensão, além de dar aulas de reforço. Em seu Estágio Supervisionado, Milo acompanhou uma professora de inglês em uma escola modelo de um município da região metropolitana de Belo Horizonte. As aulas ocorreram no formato de lives e, portanto, Milo não teve contato direto com os alunos da escola.

À época da geração de dados, Paulo também tinha pouco mais de 20 anos. Quando participou da pesquisa, Paulo era professor de inglês, atuando

<sup>2</sup> Informações sobre o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP)

<sup>3</sup> Nomes fictícios, escolhidos pelos próprios participantes, usados na pesquisa para preservar seu anonimato.

como professor particular e em cursos de extensão. Paulo acompanhou uma professora do estado em seu Estágio Supervisionado. Por orientação da Secretaria de Educação do Estado, os professores trabalharam com os Planos de Estudos Tutorados (PETs). Como não ocorreram encontros entre a professora supervisora e os alunos da escola, Paulo, assim como Milo, não teve contato direto com os alunos.

O método escolhido para esta pesquisa foi o estudo de caso. O estudo de caso, para Vilson Leffa (2006), é uma perspectiva de pesquisa que possui “ênfase maior na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizável” (p. 15). Segundo o autor, o estudo de caso se desenvolve de forma indutiva, ou seja, “a teoria é feita a partir de observações empíricas com ênfase na interação entre os dados e sua análise. As descrições e explicações são feitas com ênfase no processo e no contexto em que se encontram os dados” (LEFFA, 2006, p. 17).

Com o objetivo de conhecer os participantes e obter informações preliminares para a estruturação das entrevistas, foi solicitado que os alunos que desejassem participar da pesquisa preenchessem um questionário eletrônico. Colin Lankshear e Michele Knoble (2004) definem os questionários como uma estratégia para “obtenção de informações por meio de perguntas” (p. 164). O questionário utilizado foi baseado no questionário usado por Lígia Araújo (2019) em sua dissertação de mestrado e adaptado para atender às especificidades do contexto desta pesquisa. Esse questionário foi compartilhado com os participantes da pesquisa em formato eletrônico e era composto por 27 perguntas fechadas e 13 abertas. As perguntas abordaram questões biográficas, acadêmicas e profissionais dos licenciandos, além de crenças, expectativas e opiniões sobre a docência, o estágio supervisionado e o Ensino Remoto Emergencial.

Enquanto desenvolviam suas atividades nos campos de estágio, os alunos participantes compartilharam reflexões semanais, no formato de diários, sobre suas atividades referentes ao estágio. O uso de diários como instrumento de geração de dados na Linguística Aplicada se popularizou a partir de um deslocamento para uma perspectiva êmica, ou seja, a partir do ponto de vista do participante do processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (JOHNSON, 1992; MATTOS, 1999). Nesta pesquisa, os diários foram produzidos em áudio, como em uma interlocução entre participantes e pesquisadora. As entradas em áudio foram então transcritas e devolvidas aos participantes para que estes pudessem utilizá-las como artefato em seus trabalhos finais. Esses diários, assim como os questionários, foram a base para a formulação das perguntas para as entrevistas.

Keith Richards (2003) entende a entrevista como mais que uma “mera rotina de perguntas e respostas – é um evento interacional” (p. 50). Na perspectiva do autor, a entrevista não é apenas um meio para se reunir fatos, “na pesquisa qualitativa precisamos ir mais fundo, buscar a compreensão em todas as suas formas complexas, elusivas e mutáveis; e para isso precisamos estabelecer uma relação com as pessoas que nos permita compartilhar sua percepção do mundo” (RICHARDS, 2003, p. 50). Para esta pesquisa, as entrevistas foram realizadas com cada participante individualmente,



via *Zoom*<sup>4</sup>, com duração de aproximadamente 60 minutos. As entrevistas foram semiestruturadas a partir dos dados gerados pelos questionários e diários reflexivos. Elas foram gravadas e transcritas para serem analisadas posteriormente.

Na próxima seção, apresentaremos e discutiremos os dados gerados. Os dados foram analisados de forma indutiva e subjetiva, conforme Frederick Erickson (1986), em busca de temas relevantes para a discussão proposta no presente estudo. Os trechos comentados são excertos dos Diários Reflexivos e das Entrevistas de Milo e Paulo.

## 5 Estágio Supervisionado Remoto: distanciamentos e aproximações

Os relatos dos participantes da pesquisa sobre a experiência de Estágio Supervisionado na modalidade ERE trazem importantes reflexões sobre as diferentes relações estabelecidas entre estagiários e campo de estágio.

Para fins de organização, os excertos de cada participante foram numerados por ordem de apresentação de acordo com o instrumento utilizado, portanto o primeiro excerto dos questionários será Q1, dos diários D1 e das entrevistas E1, e assim por diante. Ressaltamos que esses excertos serão apresentados da forma como foram produzidos pelos participantes e não sofreram nenhuma intervenção ou correção por parte da pesquisadora.

Nas falas de Milo e Paulo, a vontade de ter tido contato com o “ao vivo” daquela experiência apareceu de forma recorrente nos relatos. Em seu primeiro diário reflexivo, ao descrever a escola e comentar sobre sua primeira conversa com a professora supervisora, Milo diz ter ficado “um pouco triste de fazer esse estágio durante a pandemia porque esse projeto da escola é incrível, e eu queria muito estar lá e ver ele acontecendo. Ao vivo. Então, é uma pena” (MILO, D1).

O desejo de ver “a escola em condições normais de temperatura e pressão” (MILO, E1) da professora em formação não foi, de certa forma, correspondido pela experiência remota. A licencianda acompanhou aulas interdisciplinares no formato de lives, por meio da plataforma Zoom, de uma escola modelo da rede pública de um município vizinho à capital, Belo Horizonte. Destinadas a todas as turmas de uma determinada série, as aulas eram temáticas e se relacionavam a duas ou mais disciplinas. A participação dos alunos ocorria, majoritariamente, pelo chat do aplicativo. Dessa forma, é possível deduzir que, em alguma medida, há uma frustração, uma tristeza com as limitações do ensino remoto, conforme excerto E2 a seguir:

A coisa que mais me deixou triste foi que o estágio eu tive que fazer remoto, né? Porque eu tava ansiosa com a oportunidade de conhecer os professores, de acompanhar as aulas ao vivo (MILO, E2).

<sup>4</sup> *Software* para videoconferências no qual os usuários podem realizar reuniões remotas por chamada de vídeo.

Nesse sentido, Paulo e Milo expressaram o desejo de, eventualmente, cursar um ES presencialmente. Paulo, no Excerto E3, reitera a importância desse “contato presencial no ambiente escolar” quando diz que é algo que ele “quer muito mesmo ter”:

Ainda quero fazer o estágio, se talvez tudo der certo, estágio III, eu faça presencialmente, porque eu quero muito mesmo ter esse contato presencial no ambiente escolar e tal, porque é onde eu vou trabalhar no final e é uma coisa que eu quero ter, um contato que eu quero ter (PAULO, E3).

Milo, por sua vez, acredita que “faltaria alguma coisa”, caso ela se formasse sem acompanhar o “estágio da sala de aula” presencialmente, e expressa a necessidade de “ver”, ver um estágio e ver “como que é uma aula”:

Tipo, eu acho que também vale e que foi muito bom, que é um estágio que eu não vou ter, se Deus quiser, no futuro, mas não vai ter como ter um estágio desse jeito. Então, é, é um, um, um momento muito único e uma experiência muito única e muito valiosa também. Mas eu acho que se eu, por exemplo, me formasse sem ter acompanhado um estágio da sala de aula, estaria faltando alguma coisa. Eu acho que eu precisaria ir numa sala de aula, na escola pública, ver como que era o estágio. Ver como que é uma aula (MILO, E4).

No entanto, Milo retoma, nos Excertos E5 e D2, a validade da experiência “única e valiosa” e reconhece o impacto positivo de acompanhar os esforços dos professores no ERE, “porque é uma coisa que nunca teve antes e a gente vê como que elas estão se adaptando” (MILO, E5). Há uma dualidade de sentimentos, ao mesmo tempo em que é uma experiência válida e relevante para sua formação, a “falta” da sala de aula “tradicional” não consegue ser suprida, como podemos ver no excerto D2, enquanto ela acompanhava as atividades no campo de estágio:

E assim, eu tô achando a experiência ótima, eu só estou um pouco triste porque eu não posso ver isso ao vivo. Mas considerando como tá sendo remoto, eu acho que os professores dessa escola estão fazendo um trabalho incrível e eu tô gostando muito de acompanhar eles (MILO, D2).

Paulo demonstra ter bastante clareza sobre como essa questão impacta a sua formação de professor de inglês: “acho que se a gente tivesse ido na escola, se eu tivesse podido ver a dinâmica escolar, ter contato com os alunos, isso teria sido muito positivo pra minha formação como professor” (PAULO, E6).

A questão abordada pelos participantes é, para Sarmiento, Rocha e Paniago (2018), uma característica importante das disciplinas de estágio, principalmente no que tange à construção da identidade, saberes e práticas dos docentes. Segundo as autoras,

é no encontro com as diversas situações do cotidiano da escola, seja em sala de aula, seja no diálogo com os professores e/ou participação nas atividades de planejamento, reuniões, oficinas, que os estagiários vão

construindo a sua identidade docente bem como aprendizagens que serão mobilizadas enquanto futuros professores (SARMENTO; ROCHA; PANIAGO, 2018, p. 153).

Selma Pimenta e Maria Socorro Lima (2017, p. 95) também compreendem o ES como “oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional”. A autoras argumentam que

é possível, nesse espaço, professores, alunos e comunidade escolar trabalharem questões básicas de alicerce, a saber: o sentido da profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a escola concreta, a realidade dos alunos nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, a realidade dos professores nessas escolas, entre outras (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 95).

Outro aspecto amplamente comentado pelos participantes, além do distanciamento do “ao vivo” e do espaço físico da escola, foi a falta de contato com os alunos. Milo diz que, apesar de ter acompanhado as aulas em conferências remotas junto com os alunos, ela “queria ter tido um pouco mais de contato com os alunos, porque a gente não teve quase nenhum” (MILO, E7). Contudo, esse pouco contato com os alunos permitiu que os estagiários pudessem conhecer melhor a prática dos professores. Sobre isso, Milo afirmou que “eu não conversei com nenhum aluno, eu não tive como saber muito bem como que era a experiência da parte deles. Eu sei muito bem da parte da Marcela<sup>5</sup>, mas eu não sei muito bem da parte dos alunos” (MILO, E8). Para a licencianda, a interação com a professora regente foi exatamente como seria em um contexto presencial, “normal”. No excerto abaixo, Milo comenta que, mesmo sem conseguir “ver” a realidade da sala de aula, Marcela conseguiu “passar a experiência dela”:

Então, ela contou muito sobre como foi naquela escola e todas as dificuldades que ela teve e o contato com os colegas e como que é a vida do professor de inglês na escola pública, as dificuldades do professor de inglês na escola pública, ela falou de quando ela tava ajudando a desenvolver a a - BNCC. Da aplicação da BNCC na escola, então tipo ela ela deu um apanhado muito grande pra gente sobre a experiência dela, que eu acho que se a gente tivesse ido, tipo se tivesse tudo normal se a gente tivesse ido lá, seria isso que ela teria contado pra gente da mesma forma? A gente só não conseguiu ver no caso assim ela dando uma aula para os alunos nas cadeiras, né tipo? Isso não rolou, mas eu acho que ela passou pra gente a experiência e ela conseguiu contar pra gente mesmo muito sobre como que é normalmente mesmo a gente não tendo conseguido – ver (MILO, E9).

Inclusive, ao comentar sobre o que ela gostaria de levar da experiência de estágio, Milo comenta sobre a grande relevância que a professora regente, Marcela, teve na sua formação e construção da sua identidade docente:

<sup>5</sup> Nome fictício escolhido pela pesquisadora para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Nossa, [...] muitas coisas boas eu levo [desse estágio], muita motivação renovada, eu levo muito uma visão diferente da realidade das escolas públicas e eu levo também uma vontade de conseguir fazer aquilo que ela faz. Eu acho que eu tive muita sorte tê-la como professora que me supervisionou e eu quero conseguir ser uma professora que nem ela no futuro. Sim. Quando eu penso numa professora modelo, é a [Marcela] (MILO, E10).

Por fim, Paulo, no Excerto E11, a seguir, resume o impacto do ERE nos vínculos entre professor-estagiário-aluno como uma mudança na sua perspectiva sobre a relevância de cada integrante daquela cultura escolar para a sua formação:

eu acho que se a gente tivesse indo pra pra uma escola mesmo, feito o estágio presencialmente, eu teria valorizado muito mais o contato com os alunos que com o professor. Porque era a parte que eu tava mais ansioso pra poder ter, ver que os alunos achavam das aulas, ver comé que eles tavam eh, comé que tava sendo abordagem pra eles e tal. Então acho que eu focaria muito mais nisso se eu fosse fazer uma análise prum final paper e dessa vez, como foi diferente a experiência, não, a gente focou muito mais na visão da professora, o que é ótimo, porque é o papel que eu vou desempenhar quando for pra escola, né? (PAULO, E11).

A partir do excerto acima, podemos inferir que a ausência de contato com os alunos permitiu que Paulo apreendesse mais sobre a perspectiva de prática da professora docente o que, conforme o licenciando relata, poderia ser bastante diferente em um contexto presencial.

## 6 Considerações finais

Um tema bastante recorrente nos relatos dos participantes foi o sentimento de incômodo com as limitações e “faltas” acarretadas pela necessária suspensão das atividades presenciais. Paulo e Milo concordam que a interação com o espaço físico escolar seria de extrema relevância para sua formação docente ao ponto de expressarem um grande interesse em cumprir os próximos ES na modalidade presencial. Nesse sentido, podemos inferir que existe nesse conflito de expectativas um contraste entre o tradicional e conhecido – a sala de aula física, o movimento do licenciando até a escola – e a novidade dos espaços virtuais de aprendizagem.

Essas percepções compartilhadas por Paulo e Milo nos permitem pensar que, apesar da falta de contato com os alunos, o ERE facilitou a interação e troca com os professores regentes. Essa troca entre estagiários e professores da escola não se resume à avaliação da aula e manejo de alunos. De acordo com Pimenta e Lima (2017), essa aproximação, que foi facilitada pela tecnologia digital, é importante para além da aprendizagem da prática docente, “é também para pesquisar a pessoa do professor e suas raízes, seu ingresso na profissão, sua inserção no coletivo docente, como conquistou seus espaços e como vem construindo sua identidade profissional ao longo dos anos” (p. 105). Essa aproximação entre professor regente e licenciando é, inclusive, um caminho possível de transposição da barreira entre universidade e escola.

Conforme foi apresentado, o ERE também limitou ou, no caso de Paulo, anulou as possibilidades de contato com os alunos da escola. Todavia, a reduzida interação com os alunos favoreceu um maior contato com os professores orientadores. Conforme os relatos de Paulo, esse foi um dos maiores impactos do ERE na dinâmica do estágio. A identidade profissional, segundo Brzezinski (2002), ecoado por Pimenta e Lima (2017, p. 105), “configura-se como uma identidade coletiva”, ou seja, “é uma construção desenvolvida no interior dos grupos e das categorias que se estruturam na sociedade” (BRZEZINSKI, 2002 apud PIMENTA; LIMA, 2017, p. 105). Dessa forma, podemos inferir que, essa maior aproximação entre o aluno estagiário e o professor regente promoveu, mais intensamente, “situações potencialmente geradoras de novas identidades e, portanto, de aprendizagem” (GIMENEZ, 2013, p. 50).

Mesmo fora do contexto emergencial, a aprendizagem remota é uma realidade do mundo digital e globalizado em que vivemos. Consequentemente, a investigação desse novo modo de se aprender, ensinar e formar professores é de extrema relevância, principalmente considerando o papel imprescindível da educação na reconstrução social e necessária atenuação das desigualdades sociais provocadas pela pandemia. Ainda são muitas as perguntas que estão sem respostas, as quais virão apenas com o tempo e a necessária investigação dos impactos desse fenômeno nos modos de se fazer a educação no Brasil.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Lígia C. D. **A sala de aula de estágio curricular supervisionado: um estudo no contexto da formação inicial de professores de língua inglesa.** 2019. 154 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/LETR-BAAPV7>. Acesso em: 22 jan. 2020.

ARRUDA Eucídio P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista de educação a distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. DOI: <http://orcid.org/0000-0002-9201-6530>

BRASIL. Poder Executivo. **Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020a.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2239602>. Acesso em: 20 de jul. de 2020a.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020b.** Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/DLG6-2020.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm). Acesso em: 20 de jul. de 2020b.

CELANI, Maria. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão.** 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 23-43. Autora; Coautoras, 2022.

ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. *In*: WITTROCK, Merlin C. (Ed.). **Handbook of research on teaching**. 3rd Ed. New York: MacMillan, 1986. p. 119-161.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>. Acesso em: 25 mar. 2021.

GIMENEZ, Telma N.; PEREIRA, Fabiana M. Relação universidade/escola na formação de professores de inglês: primeiras aproximações. *In*: GIMENEZ, Telma (Org.). **Tecendo as manhãs: pesquisa participativa e formação de professores de inglês**. Londrina: Fundação Araucária, 2007. p. 97-111. Disponível em: [https://issuu.com/telmagimenez/docs/livro\\_final\\_telma](https://issuu.com/telmagimenez/docs/livro_final_telma). Acesso em: 01 de fev. 2020.

GIMENEZ, Telma N. Formação de professores de línguas no Brasil: Avanços e desafios. *In*: SANTOS, Leandra I. S.; SILVA, Kleber A. (Orgs.). **Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais**. Campinas: Pontes, 2013. p. 41-54.

JOHNSON, Donna M. **Approaches to research in second language learning**. New York: Longman, 1992. 253p.

JORDÃO, Clarissa M.; FOGAÇA, Francisco C. Carvalhos, juncos, árvores e rizomas: paradigmas na formação de professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 3, p. 493-510, jul./set. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012000300004>. Acesso em: 25 mar. 2021.

JUCÁ, Leina. Estágio Supervisionado de Língua Inglesa: construindo caminhos alternativos para a formação de professores. *In*: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; MONTE MÓR, Walkyria (Orgs.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. 2. Ed. Campinas: Pontes, 2019. 107-134

LANKSHEAR, Colin; KNOBLE, Michele. **A handbook for teacher research: from design to implementation**. Berkshire: Open University Press, 2004. 399p.

LEFFA, Vilson J. Estudo de caso como metodologia representativa. *In*: LEFFA, V. J. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006. p. 13-30.

LEFFA, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 353-376.

LIMA, Maria S. L.; PIMENTA, Selma G. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, out. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v3i3e4.10542>. Acesso em: 25 mar. 2021.

MATEUS, Elaine. F; GIMENEZ, Telma N.; ORTENZI, Denise I. B. G.; REIS, Simone. A prática do ensino de inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 2, n. 1, p. 43-59, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982002000100003>.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mário T. O professor de inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética? In: JORDÃO, Clarissa M.; MARTINEZ, Juliana Z.; HALU, Regina C. (Orgs.) **Formação “desformatada”**: práticas com professores de língua inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 279-303.

MATTOS, Andréa M. A. Estudo com diários. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 8, n. 1, p. 147-158, 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.8.1.147-158>

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158p.

PENNYCOOK, Alastair. Critical moments in a TESOL praxicum. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen (Eds.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: CUP, 2004. p. 327-345.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 216p.

RICHARDS, Keith. **Qualitative inquiry in TESOL**. New York: Palgrave Macmillan, 2003. 352p.

SARMENTO, Teresa; ROCHA, Simone A.; PANIAGO Rosenilde N. Estágio curricular: o movimento de construção identitária docente em narrativas de formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 14, n. 30, p. 152-177, out./dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxis.v14i30.4365>. Acesso em: 25 mar. 2021.

VOLPI, Marina T. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008. p. 133-141.