

O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO COMO ESPAÇO FORMATIVO: EXPERIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA

Supervised teaching practicum as a formative place: experiences during the pandemic

La práctica obligatoria como espacio formativo: experiencias durante la pandemia

Ivan Cardoso Oliose*
Edna Castro de Oliveira**
Karla Ribeiro de Assis Cezarino***

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2022.v4i1n8.610-633>

Resumo

Este artigo analisa os conflitos do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) remoto, realizado com uma turma de Letras-Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes-2020). Objetivando repensar a epistemologia e metodologia do estágio, consideram-se tais conflitos como possibilidades (TORRES, 2013) cruciais para refletir sobre a formação de licenciandos(as). O ESO apresentou-se como situação-limite (FREIRE, 1980) em que os conflitos se evidenciaram, tornando a análise documental o aporte metodológico apropriado no trato com os dados empíricos oriundos dos relatórios finais dos estagiários e de um Trabalho de Conclusão de Curso, produzido no percurso. Os resultados apontam que o ESO pode abrir caminhos investigativos que integrem a teoria às problemáticas atuais da Educação de Jovens e Adultos e assinalam a necessidade de observar os conflitos e seus sentidos, a fim de rever a prática do ESO na formação docente.

Palavras-chave: Conflitos; EJA; Estágio supervisionado obrigatório remoto; Possibilidades.

Abstract

This article analyzes the conflicts of the remote Supervised Teaching Practicum (ESO), carried out with a group of undergraduate English and Literature students from the Federal University of Espírito Santo (Ufes-2020). Aiming to rethink the epistemology and methodology of the subject, such conflicts are considered as crucial possibilities (TORRES, 2013) to reflect on the professional development of the undergraduate students. ESO presented itself as a limit- situation (FREIRE, 1987), in which conflicts were evident, making the document analysis the appropriate methodological choice in dealing with empirical data from the undergraduates' final reports and

from a student's final paper, produced along the way. The results indicate that the teaching practicum can lead to investigative paths that integrate theory to the current issues of Youth and Adult Education (EJA), as well as highlight the need to observe conflicts and their meanings, in order to review the practice of the teaching practicum in the teacher education undergraduate programs.

Keywords: Conflicts; EJA; Teaching Practicum; Possibilities.

Resumen

Este artículo analiza los conflictos de la Práctica Obligatoria Supervisada a distancia (ESO), realizada con un grupo de estudiantes del curso de Letras – Inglés de la Universidad Federal de Espírito Santo (Ufes-2020). Con el objetivo de repensar la epistemología y la metodología de la pasantía, esos conflictos se consideran posibilidades cruciales (TORRES, 2013) para reflexionar sobre la formación de los estudiantes de licenciatura. La ESO se presentó como una situación límite (FREIRE, 1980), en la que los conflictos eran evidentes, haciendo del análisis del documento el aporte metodológico adecuado para tratar los datos empíricos de los informes finales de los aprendices y de una tesis de grado elaborada de manera simultánea. Los resultados indican que la pasantía puede abrir caminos de investigación que integren la teoría a los problemas actuales del EJA (curso de educación de jóvenes y adultos), así como resaltar la necesidad de observar los conflictos y sus significados, para revisar la práctica de la pasantía en la formación docente.

Palabras clave: Conflictos; EJA; Pasantía docente a distancia; Posibilidades.

Introdução

No ano de 2020, marcado pela covid-19, as universidades brasileiras foram compelidas a alterar os modos de realizar atividades de ensino, pesquisa e extensão. A Universidade Federal do Espírito Santo¹ (Ufes) implementou, em 2020, o Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE), a fim de garantir a retomada do semestre letivo nos cursos de graduação. Nesse contexto, estudantes do curso de Letras-Inglês, matriculados na disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), fazem-se sujeitos desta investigação e autores dos relatórios que se constituem matéria prima de análise deste texto. Enquanto ocorria a implantação do EARTE, dois problemas diretamente ligados a esses (as) estudantes se evidenciaram no Espírito Santo, ES: a inequidade do acesso à tecnologia por grande parte da população e a

¹ Mesmo estando no Sudeste brasileiro, região com o maior número de domicílios conectados à internet segundo dados de 2018, o ES é a nona unidade da federação em domicílios com acesso à conexão virtual (CARNEIRO *et al.*, 2020).

inadequada formação docente referente às ferramentas tecnológicas, que também se repetem no país (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020).

Tendo a pandemia alcançado também o Ensino Superior, conseqüentemente, atingiu o ESO, mudando as formas de planejar, guiar, supervisionar e orientar graduandos (as), matriculados(as) na disciplina (LOOSE; RYAN, 2020). Nesse contexto, analisa-se os conflitos enfrentados durante o percurso da disciplina em uma turma de Letras-Inglês, em 2020, na qual atuamos², objetivando descrever uma experiência de como o ESO pode se tornar um espaço de produção de conhecimento a ser repensado metodologicamente. Compreendendo tais conflitos como necessários para esse processo, tomamos para a análise excertos dos relatórios finais³, relacionados à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que detalharemos na metodologia.

Embora já existam estudos abordando o ESO em tempos de pandemia, grande parte deles se resume a descrições, apresentações de propostas formativas, planos e experiências, desenvolvidas com estagiários(as) para o ensino básico (VELOSO; WALESCO, 2020; VENTURI; LISBOA, 2021; XAVIER; FREIRE; GOMES, 2021). Esses artigos, a rigor, descritivos, relembram o que Benno Sander (1983) identificou, nos anos de 1980, como uma característica pungente da pedagogia do conflito⁴. Dentre outras características, tal pedagogia, não obstante sua intencionalidade, é marcada pela impossibilidade de se prever, premissa que a pandemia ratificou.

Surgida no contexto da sociologia política enunciada por Marx e Engels, a pedagogia do conflito “ao invés de valorizar a ordem, o equilíbrio, a continuidade e a harmonia, enfatiza o papel do poder e da contradição, ou seja, utiliza o método dialético, com toda a força de seu poder de crítica” (SANDER, 1983, p. 27). Assim, ela se enquadra em um dos caminhos indicados por Gusso *et al.* (2020), quanto às decisões

² Este trabalho é fruto da disciplina Estágio em Docência, vinculada ao Programa de Pós-graduação da Ufes.

³ Usa-se “licenciandos/estagiários” para graduandos(as) de Letras-Inglês que cursaram o componente ESO na modalidade remota em 2020. Para se referir ao aluno da Educação Básica, as palavras usadas são alunos ou estudantes.

⁴ De acordo com Sander (1983), a pedagogia do conflito é a antítese da pedagogia do consenso. Enquanto essa propõe uma educação que prepare o estudante para a conformidade do mundo, aquela preconiza a não aceitação passiva do mundo, mas o pensamento crítico-reflexivo, a fim de que haja transformação.

tomadas para realizar o ensino remoto na universidade, considerando que os sujeitos não se encontram no ambiente físico do mundo real, ou seja, as decisões podem ocorrer pelo caminho simples ou pelo complexo.

Dos caminhos apontados pelos autores, a pedagogia do conflito assume a segunda possibilidade. O caminho simples supõe que os sujeitos envolvidos no processo pedagógico tenham igual acesso aos recursos eletrônicos, saúde física e mental para lidar com as mudanças ocasionadas pela pandemia, entre outras condições. As aulas são reduzidas a transmissões de conteúdo, pelas quais o professor apresenta as informações e os estudantes, supostamente, aprendem. Esse caminho aponta uma educação em conformidade com a ordem neoliberal, que “naturaliza a condição de miserabilidade da maioria”, por meio de uma forma única de pensar, como se fosse inexorável no mundo. Essa ordem cumpre um papel fundamental no processo de adequação “do Estado e das políticas sociais em sintonia com o processo de reestruturação produtiva” (DEL PINO, 2000, p. 75;76). Alinhada ao momento político no país, tal ordem vem promovendo regressão das políticas públicas inclusivas, destituição de direitos, acirrando as desigualdades sociais com imposição de uma lógica privatista e mercantil da educação em disputa por uma nova configuração quanto às políticas de formação profissional.

O caminho complexo, por seu turno, constrói-se de outro modo, pois engloba as peculiaridades de cada instituição de Ensino Superior, considerando as possibilidades de acesso e o repertório dos estudantes para o uso dos ambientes virtuais, conjugando a autonomia, o nível das habilidades acadêmicas e o uso adequado dos recursos o que, no conjunto das crises que enfrentamos, não se consegue de um modo simples. Na verdade, o caminho complexo exige uma tarefa árdua que significa preparar-se para lidar com uma série de conflitos, tensionamentos e indagações que, certamente, surgirão na relação tríplice e fundamental estabelecida durante o ESO. De acordo com Sousa e Ferreira (2020), tal relação se constitui entre a professora formadora, a professora supervisora e licenciandos(as). Disso não discordamos, porém consideramos que essa tríade se estende em relação ao conhecimento e à sua forma de construção na Educação Básica, que se faz totalmente nova em tempos de pandemia.

Em meio a tantas mudanças, torna-se imprescindível um estudo de caráter analítico sobre o ESO, pensando-o como uma possibilidade epistemológica de formação política e na sua dialética com um mundo que luta para sobreviver diante da conjuntura pandêmica. Por isso, o objetivo da pesquisa tangenciou a busca por uma metodologia para o ESO no modo remoto, privilegiando a escuta e percebendo, dos licenciandos, as indagações, os questionamentos e as tensões evocadas durante o processo. Isso resultou em rica experiência de ensino-aprendizagem, carregada de conflitos, que foram identificados, analisados e compreendidos a partir da análise dos excertos dos relatórios finais e dos resultados de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizada no percurso. As análises indicaram que os conflitos corroboram para a epistemologia da práxis do ESO, e os tensionamentos evidenciaram-se em três categorias caracterizadas como: sentidos de inclusão; sentidos de formação; e sentidos crítico-avaliativos, abordados na última parte deste estudo.

Feitas essas considerações, a partir desta introdução, o texto está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentamos o caminho metodológico e os fundamentos epistemológicos (TORRES, 2013; FREIRE, 2006, 2001, 1967, 1980). Descrevemos, na sequência, o percurso do ESO remoto na Ufes e na turma de Letras-Inglês, analisando as tensões e os conflitos numa relação epistemológica. Na parte subsequente, a análise se volta para os fragmentos apresentados pelos(as) licenciandos(as) em seus relatórios finais, que nos serviram para repensar o ESO metodologicamente.

Caminho metodológico

As informações contidas neste estudo retratam as tensões surgidas ao longo das aulas, as quais envolveram um movimento de idas e vindas dialógicas, o que explica o caráter qualitativo deste estudo, bem como seu caminho metodológico. Usa-se a pesquisa documental, lançando mão de fontes primárias produzidas durante o ESO, tais como discursos de participantes da pesquisa, estagiários e uma professora da EJA, constituindo um acervo interno tomado como referência para análise e sistematização (GIL, 2019).

Devido à quantidade de informações obtidas, delimitamos a análise aos comentários feitos em direção ao ESO, mas que também enunciavam a EJA, filtrando-os por meio das siglas EJA/PROEJA. Destacar a EJA teve dois propósitos: o primeiro foi visibilizá-la, já que é frequentemente vista como menos importante pelos poderes públicos e pelas instituições de Ensino Superior. O segundo é que essa ênfase indica o olhar pessoal de pesquisadores forjados na luta em favor da modalidade. Essa luta, no campo epistemológico do ESO, traduz-se na preocupação em formar professores implicados politicamente com a enorme parcela de estudantes desfavorecidos que ainda não concluíram as etapas da Educação Básica.

Em vista desses esclarecimentos metodológicos, exploramos a fundamentação teórica assumida.

O ensino remoto como situação-limite: conflitos

Os conflitos evidenciados durante o ESO permitem afirmar que o ensino remoto envolve uma relação epistemologicamente conflituosa, com tensões que, segundo Mannheim e Stewart (1974), são próprias do processo pedagógico. O ESO remoto se apresenta como uma situação-limite (FREIRE, 1987) e, como meio de superá-la, importa promover o respeito ao conhecimento e à experiência do estudante (TORRES, 2013). Esses princípios (do respeito e dos conflitos) compõem uma epistemologia que, vista no contexto histórico da covid-19, precisa ser observada e analisada, conjugando os clássicos do pensamento crítico com autores que, embora contemporâneos, não se abstêm de pensar a educação criticamente.

Talvez nunca tenha sido tão relevante considerar o respeito ao conhecimento do educando quanto no período em que o ESO ocorreu por meio remoto. A realização do ensino confirmou a necessidade de duas gerações aprenderem uma com a outra. As interações que a geração atual tem com as habilidades informáticas indicam que, geralmente, em relação ao conhecimento virtual, os jovens estão em vantagem. Essa “vantagem”, porém, representa muito mais do que discrepâncias no conhecimento tecnológico por esses dois grupos. Simboliza “um novo tipo de subjetividade humana”,

emergida nos anos 1990 “a partir do nexos entre a cultura juvenil e o complexo crescente global da mídia”, com uma identidade completamente nova, conforme Green e Bigum (2013, p. 208) apontaram no clássico “Alienígenas na sala de aula”.

O que o tempo histórico trouxe, após a análise desses autores, foi captado por Robertson (2007). A autora identifica um outro alienígena na sala de aula, além do próprio educando do século XXI: os avanços tecnológicos e a descentralização do ensino. Ela diz que os avanços foram inseridos no espaço escolar sem que o professor dominasse os recursos disponibilizados, por meio de quadros digitais, tablets e plataformas, sem que houvesse uma formação adequada para o uso dessas ferramentas, além de descentralizar o ensino.

Com a ascensão da internet e da imposição do ensino remoto, a difusão e a disseminação do conhecimento se tornaram muito mais complexas. O espaço da sala de aula, ampliado para os aposentos privados e as redes de conexões virtuais, obriga educadores (as) a compartilharem o espaço do aprendizado com informações difundidas por videoaulas, *podcasts*, hipertextos etc., que podem construir visões de mundo, solidificar opiniões e reforçar ideologias.

Com base nos estudos supracitados, identificamos três aspectos que conectam educação e tecnologia. No primeiro, há a chegada dos estudantes mais familiarizados, do que os professores, com o mundo virtual; no segundo, tem-se a chegada da tecnologia como recurso aos ambientes educativos formais, e o despreparo docente para o seu manuseio, alterando a forma de lidar com a informação; no terceiro, a tecnologia deixa de ser mero recurso, e torna-se o suposto meio pelo qual ocorre o processo de ensino e aprendizagem. Assim, posta a relação da geração atual com a tecnologia, as novidades do mundo virtual - rápidas, diversas e difíceis de serem acompanhadas - e o deslocamento dos centros de conhecimento da escola para outros espaços, faz com que a tecnologia no contexto da covid-19 assuma um novo papel, configurando um terceiro alienígena: o próprio ensino remoto.

Esse contexto complexo de ensino, no âmbito do ESO, tenciona aspectos próprios do processo pedagógico, relacionando teoria e prática. Pimenta (2012) pondera

o ESO como um exercício que conecta pedagogicamente professores atuantes na profissão, licenciandos(as) e ambiente escolar. A autora considera que, por meio do estágio, os saberes teóricos e práticos se aproximam numa relação simultânea e interdependente. Lima e Pimenta (2006) acrescentam que o ESO se torna um espaço de pesquisa visando à compreensão da epistemologia da prática profissional.

Os autores clássicos apontam que os tensionamentos estabelecem uma relação tênue entre teoria e prática, a qual muitos docentes devem buscar. Segundo Mannheim e Stewart (1974):

Muitos professores têm consciência da tensão existente entre a soma das informações e ideias que deveriam ser explicitadas e o outro efeito da relação entre pessoas, que têm resultado direto e indireto sobre o grau do conhecimento absorvido e a atitude em relação a ele. Mesmo por trás da questão do método avulta a questão principal do que se pode conseguir, de qualquer maneira. Que podem fazer os seres humanos? (MANNHEIM; STEWART, 1974, p. 31)

Essas tensões, em Torres (2013), compreendem eixos relacionados à sociologia do conflito e à sociologia do consenso, pois, numa perspectiva democrática, tanto o conflito quanto o consenso devem ocupar os espaços da sala de aula. Logo, importa “atentar e respeitar o grau de contradições e tensões, as quais nós todos, professores e estudantes, experimentamos em sala de aula” (TORRES, 2013, p. 538).

As tensões explicitadas por Mannheim e Stewart (1974) e confirmadas por Torres (2013), compreendem a visão epistemológica de Freire (2006) sobre a educação como uma forma de intervenção no mundo. Ele afirma que não se pode ler textos sem compreender seus contextos, logo, “o momento da prática e o momento da teoria são dois momentos diferentes, mas relacionados” (FREIRE, 2001, p. 107). Os aspectos teóricos e os movimentos da ação exigem uma concatenação ante uma situação-limite.

O ESO remoto, no contexto das crises atuais, mostra-se como uma situação-limite, que pode gerar um clima de desesperança, percebida como barreira capaz de ameaçar e frear os indivíduos contra a ação, diante de um contexto apresentado como insuperável. Contudo, em Freire (1980, p. 106) as situações-limites “não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse”.

Pelo contrário, nessas situações desafiadoras é que a percepção crítica pode ser instaurada tornando o momento histórico uma fronteira entre o ser e o ser mais.

Ainda sobre as situações-limites, Freire (1980) afirma que:

No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram com obstáculos à sua libertação, se transformam em ‘percebidos-destacados’ em sua ‘visão de fundo’. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens que incidem sobre elas através de ações. (FREIRE, 1980, p. 106)

A definição freireana de situações-limites, portanto, implica conceber a educação como um processo relacional e conflituoso com o outro e com o mundo. Ao perceber o contexto em que historicamente se dão as situações-limites e as possibilidades de transformação e ação no mundo, os homens, “conscientes de si e do mundo”, se colocam em uma relação de enfrentamento com sua realidade que é histórica, na busca de superação dos obstáculos e transformação da realidade, como um movimento de ação permanente.

Pensar a educação de modo relacional e interligada ao mundo atual significa considerar o ESO remoto paralelamente ao avanço das políticas neoliberais. Nesse contexto dismantelador, o estágio tem um papel importante, já que as políticas de desmonte reverberam em ataques às universidades públicas, promovem o encolhimento dos direitos conquistados historicamente e atingem amplamente outros segmentos educacionais, como a EJA, modalidade que caminha com a nossa investigação. Logo, o sentido relacional da educação em Freire levanta um estandarte de luta em favor dos mais vulneráveis, e demanda dos sujeitos, presentes no Ensino Superior, o esforço de sempre (re)perguntar: educação para quem? Em favor de quem e contra quem?

Essas perguntas interpelam as legislações vigentes para o ESO na Ufes, assim como nos serviram de fundamento para repensar o ESO remoto no curso de Letras- Inglês, assunto que abordaremos na sequência.

O estágio na Ufes, as tensões do remoto e a possibilidade epistemológica em um dos segmentos atendidos pela disciplina: a EJA

O estágio na Ufes ocorre para todos os cursos de licenciatura, obedecendo a critérios, dentre os quais, destacamos:

§ 2º O Estágio Supervisionado Curricular visa à inserção político-pedagógica do aluno estagiário em espaços educativos.

§ 3º A inserção do estagiário deverá se dar sob a forma de análise, investigação, intervenção e produção de conhecimentos relativos ao processo educativo e/ou à sua gestão. (Ufes, 2020)

Cumprir essas orientações envolveu uma série de tensionamentos. A inserção dos licenciandos nos espaços educativos tornou-se uma tarefa difícil de cumprir quando o tecnológico e o remoto passam a configurar-se como um ser estranho (ROBERTSON, 2007). Isso levantou, obrigatoriamente, o desafio de introduzir os estagiários nos espaços escolares, reformulados e alterados em decorrência da covid-19, trazendo consequências para docentes e discentes.

A alteração nos processos, tempos e espaços do trabalho docente carrega inúmeros conflitos. Tal mudança implicou uma invasão do trabalho no tempo pessoal e na privacidade. Essa intromissão elevou a pressão sobre os profissionais da educação, alargando seu papel e sua função “com novos desafios e outras lógicas de orientação no seu trabalho, suscitando receios antigos [que vão] desde demasiada aproximação a contextos propícios até cenários de intensificação do trabalho” (VERDASCA, 2021, p. 5-6).

Mesmo ante o conflito de intensificação do trabalho para a classe docente, em tempos pandêmicos, aproveitamos a vantagem do trabalho em espaço flexível, trazida pela situação-limite do Ensino Remoto. O fato de trabalhar em casa possibilitou reunir virtualmente todas as professoras supervisoras para dialogar com os estagiários, o que seria difícil de ocorrer presencialmente devido à dificuldade de locomoção e à adequação da agenda das professoras receptoras. Logo, o diálogo que ocorreria

separadamente com cada dupla de trabalho aconteceu coletivamente, possibilitando discussões mais profícuas.

Os diálogos com essas professoras denunciaram desafios e conflitos que circundariam a elaboração das atividades pelos estagiários, as quais foram enviadas às professoras supervisoras. As duplas responsáveis pela EJA no Ensino Fundamental e no Ensino Médio tinham que produzir materiais apropriados para os estudantes da EJA, levando em conta suas diversidades e os problemas de acesso às tecnologias.

Esses conflitos relacionados à EJA contribuíram para construir os dados de um TCC, numa investigação, integrando a graduanda, a professora formadora e a professora supervisora. Por meio de entrevista com perguntas abertas à professora da EJA, pelo menos três tensionamentos em relação à modalidade evidenciaram-se: primeiro, envolvendo sua formação na universidade; segundo, englobando o acesso à internet pelos seus estudantes; e terceiro, o excesso de trabalho a que ela e seus colegas estavam submetidos.

Sobre a relação com a universidade, a professora afirmou:

Se alguém perguntasse na minha sala: quem aqui decidiu por Letras para ser professor? Eu acho que pouquíssimas pessoas responderiam sim. Então, eu vejo que hoje na universidade, a grande maioria de quem faz Letras-Inglês não se vê em uma sala de aula. Não se vê na educação pública, em escola de periferia, 30 alunos em uma sala. No máximo, se eu não conseguir ser intérprete, se eu não conseguir ser secretária bilíngue, se eu não conseguir ser tradutora, eu vou pra um curso livre, um curso de línguas. (PROFESSORA EJA, 2020)

Para a professora, o conflito esteve na desconexão entre a academia e a Educação Básica, nos tempos em que frequentou a graduação, o que nos permite refletir sobre o porquê de muitos cursarem uma licenciatura em Letras-Inglês sem pensarem nos reais problemas educacionais e sem se envolverem no debate sobre as políticas públicas educativas. Foi pensando em atenuar essa distância que tentamos tornar o ESO um meio no qual não se dissociam teoria e prática (FREIRE, 2001). A rigor, os relatos da professora deixam diversas questões em aberto para investigações posteriores.

Tomemos como exemplo a resposta da professora sobre a condição de acesso à internet para o estudante da EJA:

Às vezes, você ouve um comentário assim: mas todo pobre, todo favelado, tem um celular na mão. Ok. Ele conseguiu comprar um celular, mas ele não tem internet que garanta a acessibilidade, a quantidade de internet que a plataforma exige. Então, eu vejo que os meus estudantes ficam lá, me questiono porque eles estão sentados nesse cantinho [da sala]? Porque pegam aquela rede Vitória Online. (PROFESSORA EJA, 2020)

Nesse sentido, o conflito está em desenvolver o trabalho remoto para estudantes com pouco ou nenhum acesso tecnológico, o que levanta indagações, a partir do relato da professora no trecho “todo pobre tem um celular na mão” nos leva a problematizar a relação entre os discursos reproduzidos e as políticas de acesso à internet. Que ações possibilitariam fortalecer a luta por plataformas virtuais gratuitas com acesso para todos? O que a viabilização da rede de internet gratuita “Vitória Online” mudou com relação ao acesso virtual na cidade e às relações educativas?

Além desses questionamentos, outro conflito, confirmado por Santos (2020), refere-se à exaustão e ao investimento pessoal em aparatos virtuais, por parte dos professores, tal como explicitado abaixo:

Você é contratada para ser uma professora presencial; do dia pra noite, você é uma professora virtual. Aí, você se vira e compra toda a sua aparelhagem? Você se vira e paga toda a sua internet? Eu ouço as minhas colegas; eu tive colegas que compraram computador e que vão pagar em dez vezes. Eu tenho colegas que já falam: meu computador não aguenta mais. Isso porque eu sou da rede pública. Eu faço uma ideia do que os professores estão passando na rede particular, porque aí, é a ameaça do desemprego mesmo. Então, eu acho que nós estamos cansados, nós estamos angustiados, estamos sentindo a possibilidade do emprego ameaçado. Mas nós estamos pensando nos nossos estudantes neste momento. (PROFESSORA EJA, 2020)

As indagações sobre tal enunciado entrelaçam os desafios na EJA com o ESO no seu percurso remoto. Permanece em aberto investigar a função que o estágio exerce em meio à exaustão dos profissionais da educação. Como exercitar o papel político do estagiário neste momento pandêmico? Como o ESO pode produzir conhecimentos em

defesa de uma educação pública para sujeitos à margem das políticas públicas, em tempos de pandemia?

Uma das possibilidades que nossa pesquisa revelou foi integrar a disciplina ao princípio básico da pesquisa, fomentando a produção do TCC já mencionado. O trabalho de Santos (2020) aproveitou o espaço construído pelo ESO para investigar alguns dos conflitos enfrentados pela modalidade. Logo, os dois movimentos, somados à ação de criar sequências didáticas sobre a língua inglesa para o Ensino Básico, não se resumiram à produção didática. Envolveram uma problemática a ser considerada que prevê a relação entre o estágio e a “produção de conhecimento”, o maior desafio da atualidade com referência à disciplina, conforme advertem Lima e Pimenta (2006).

Em tempos pandêmicos, os desafios se intensificaram, obrigando-nos a pensar o ESO numa tentativa imprescindível de formar professores politicamente interessados e comprometidos. Assim, parafraseamos o que afirma Fadini (2013), em sua dissertação sobre o ESO. Ao encorajar a formação do professor crítico-reflexivo, busca-se não apenas criar o hábito, nos futuros professores, de refletir sobre o que acontece na sala de aula, mas também engajá-los em projetos de investigação em parceria com outros professores, tanto na universidade quanto na escola, num contínuo movimento de tensionamentos e conflitos, tal como já afirmamos, também, em diálogo com Sander (1983), Torres (2013) e Freire (1967).

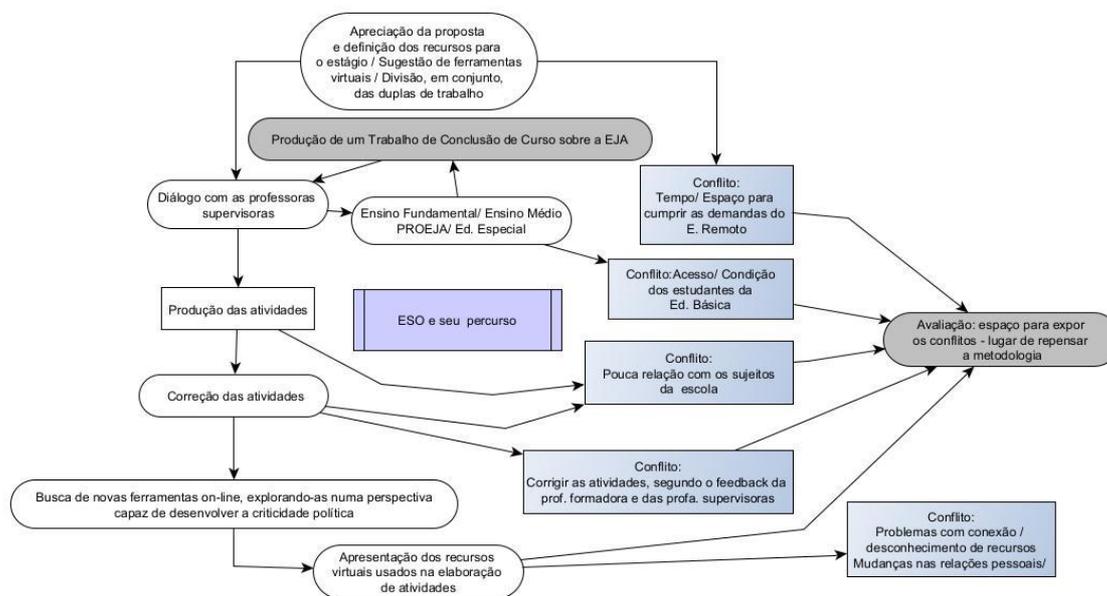
Em meio a tantos tensionamentos, torna-se importante explorar os sentidos dos conflitos produzidos pelos (as) estudantes-estagiários(as) em relação ao ESO na modalidade remota. Para esta discussão, continuamos interligando o ESO e a EJA, já que realizamos a análise a partir de trechos, sobre a EJA, extraídos dos relatórios finais de licenciandos(as).

Os sentidos dos conflitos e tensionamentos

No relatório final, perguntamos sobre todo o processo de atividades desenvolvidas ao longo do ESO. Muitos (as) estudantes sistematizaram, por escrito, os

conflitos que, se fossem desenhados, poderiam ser representados através do seguinte esquema sinóptico:

Ilustração 1 – O percurso do estágio remoto: produções e conflitos.



Fonte: Elaboração de autor (as) (2021).

A leitura atenta dos relatos compreendeu um movimento de escuta e respeito às dúvidas, reclamações e anseios de estagiários(as) (TORRES, 2013), servindo-nos como fonte primordial para a construção desse esquema. Também fundamentou nossa premissa epistemológica de abrir-se para os conflitos, buscando seus sentidos. Uma vez identificados, poderíamos reconstruir a metodologia para o período não presencial.

A observação e a análise dos relatórios apontaram três sentidos produzidos a partir dos conflitos, categorizados nos seguintes subgrupos: a) sentidos de abrangência inclusiva; b) sentidos de formação docente; c) sentido crítico-avaliativo.

Na perspectiva de analisarmos detalhadamente a produção desses sentidos, destacamos, primeiramente, os trechos categorizados como sentidos de abrangência inclusiva.

Sentido de Abrangência Inclusiva:

- a) *Pude pensar de forma mais inclusiva de modo que infelizmente não fui provocada a pensar antes, seria terrível me graduar sem preparo para lidar com alunos em condições especiais como no PROEJA. Foi de grande proveito ser convidada a explorar e me preparar para esse público.*
- b) *Fico muito feliz que a disciplina tenha contribuído de alguma forma para pensar a inclusão (alunos surdos) e os diversos sujeitos (EJA) que são parte da escola.*

É possível destacar, nos dois enunciados, algumas angústias e alguns conflitos dos(as) licenciandos(as) com relação à EJA e à Educação Especial. Ainda que reconheçam a importância de cumprir o direito à educação formal relativo a tais modalidades, o enunciado (a) expressa uma lacuna existente na formação acadêmica da estagiária, que, mesmo tendo cumprido outras disciplinas pedagógicas, é atingida pelas provocações relativas à EJA, no último período do curso. Esse comentário também remete às demandas do ESO, em relação à EJA, como um convite a explorar a modalidade, revelando o caráter epistêmico do ESO como um disparador ao exercício do (re)pensar a educação em suas dimensões inclusivas, compreendendo-a por meio de uma visão crítica que lhe possibilite intervir no mundo (FREIRE, 2006).

Analogamente, o comentário (b) ressalta a importância da universidade tentar incluir sujeitos frequentemente negligenciados por políticas públicas educacionais. A tentativa de entrelaçar a universidade, o estágio e a modalidade têm um propósito político de lembrar o processo de luta e conquistas democráticas que, por seu turno, resultou na garantia de atendimento aos sujeitos da EJA, tardiamente reconhecida nos marcos legais como modalidade, conforme a LDB 9394/96. Logo, pensar esses diversos sujeitos como parte da escola ratifica o papel político da universidade, assim como expõe a indispensável relação dialógica entre educação, sociedade e conquistas políticas como única e indivisível (MANNHEIM; STEWART, 1974). Nesse sentido, o ESO constituiu-se como um espaço democrático, onde a natureza da prática educativa, a sua direção, os objetivos e sonhos, os quais se perseguem, não o permitiram ser neutro, mas político, sempre (FREIRE, 2001).

O enunciado (b) também deixa implícita a compreensão da escola como um lugar ocupado por diferentes sujeitos a serem vistos como singulares e políticos e, sendo únicos, evidencia-se a necessidade de produzir conhecimento de várias formas em direção a, e com os sujeitos. Juntam-se, então, os momentos da teoria e da prática numa tentativa de produzir estratégias distintas de ensino a serem usadas com diferentes sujeitos.

Portanto, os comentários (a) e (b) têm uma estreita relação entre si, ao mesmo tempo que se relacionam ao segundo sentido dos enunciados: o da formação docente, uma vez que exprimem a preocupação ante o devir docente. Esses trechos, (a) e (b), podem ser somados a três outros que expressam possibilidade e mudança e foram, aqui, classificados como sentido de formação:

O Sentido de Formação docente:

- c) *[...] pude ter uma maior ciência da realidade dos alunos SURDOS e da EJA, a qual eu não tive muito contato ainda, e pude ter uma perspectiva de como seria trabalhar com esse público e preparar recursos didáticos para o mesmo.*
- d) *Acho que estamos preparados para isso. Após fazer quatro atividades mais atividades especiais para surdos e PROEJA e receber vários feedbacks, temos ideia de como devemos fazer esses recursos didáticos. É claro que podemos ‘errar’, no sentido de algo não correr como planejamos, mas isso é comum. Ainda mais em aulas virtuais em que estamos TODOS aprendendo com erros e acertos por ser tudo muito novo.*
- e) *Sim, mas não para todos os tipos de turma, como por exemplo para os surdos e PROEJA. Acredito que requer um pouco mais de tempo, experiência e estudo para a criação de recursos didáticos palpáveis para esses níveis.*

O comentário (c) apresenta posições semelhantes aos enunciados (a) e (b), porém a inserção da expressão “e preparar recursos didáticos para o mesmo” refere-se ao licenciando (a) que, prestes a assumir-se como professor (a), pondera o arcabouço teórico com os desafios erigidos na prática. Como docente, é preciso mover-se com clareza na prática. É preciso conhecer as diferentes dimensões que

caracterizam a essência da práxis, a fim de se tornar um pouco mais seguro do próprio desempenho (FREIRE, 2001).

É no exercício do movimento ação-reflexão-ação, que se caracteriza a práxis, fundamentando-a nas relações que nos tornam humanos, que nos revelam seres em constante conflito, com incertezas, medos, dúvidas, como alguém que, a todo instante, está sujeito ao erro e ao aprendizado, como mostra o enunciado (d). Diante desse sentido possível, encontra-se a incidência da expressão “acho que” e do fragmento “temos uma ideia de como”, que traduzem uma incerteza e, ao mesmo tempo, um medo, atenuado pelo(a) estagiário(a) ao rememorar nossa condição humana. Nesse ínterim, a palavra “todos”, em letras maiúsculas, é inclusiva, pois nela são englobadas a professora da disciplina, a professora supervisora e o(a) próprio(a) estagiário(a).

Após elaborar algumas atividades e exercícios focados nos sujeitos da EJA (comentário d), a licencianda exprime uma sensação ambivalente. Por um lado, sente-se segura e preparada para enfrentar a sala de aula, e, por outro, reconhece que está sujeita ao erro e aberta às melhorias, colocando-se como ser inconcluso que somos. Ao final, sua ambivalência alarga-se na contradição entre a sensação de estar pronta para enfrentar o mundo real da sala de aula e a incerteza que o novo traz. O novo, nesse caso, uma referência ao ensino remoto excepcional, apresenta-se como se fosse um verdadeiro alienígena, alterando todo o modo de realizar os processos de ensino (ROBERTSON, 2007).

O problema é que esse novo encontra os velhos desafios, que, somados, resultam em desafios maiores. As novas formas de ensino são circunferenciais ao ensino remoto, enquanto os velhos desafios tocam a complexidade que subsiste em trabalhar com a EJA. A modalidade não é um espaço para professores que estejam cansados de lidar com a indisciplina adolescente e, por isso, escolhem “descansar” trabalhando com adultos. Na verdade, a EJA exige muito trabalho, haja vista sua diversidade, seus desafios históricos e seu papel político-social. Complexidade que é captada pelo(a) estagiário(a) (e).

Ao expor sua posição com referência a estar preparado (a) para a docência, esse(a) mesmo(a) estagiário(a) mostra que ensinar exige compreender a realidade (FREIRE, 2006), pois a complexidade do tempo presente está inserida nesse entendimento. O ESO, na perspectiva que foi desenvolvido, intendeu provocar futuros professores ao pensamento crítico e, com tal provocação, promover a formação de profissionais comprometidos com as transformações sociais. Essa lógica de pensamento, talvez, nunca tenha sido tão primordial e desafiadora, tendo em vista o contexto envolvendo o ensino remoto, situação-limite que se revelou com a pandemia. Nesse sentido, a pandemia serviu para provocar atos-limite, isto é, novas possibilidades, já que a situação-limite, em si, não é a que gera um clima de desesperança, que pode frear os seres humanos num dado momento histórico (FREIRE, 1980).

Tal situação-limite englobou a impossibilidade de construir relações diretas com os colegas da turma de ESO, com os estudantes atendidos pelo Ensino Básico, além das interferências relativas à conectividade virtual e às barreiras que passaram a englobar o exercício docente. Em suma, todos esses pontos, que se constituem conflitos, foram percebidos pelos estudantes durante o ESO. Esses tensionamentos puderam ser observados nos enunciados em que licenciandos(as) avaliaram os processos ocorridos durante a disciplina:

Sentido crítico-avaliativo:

- f) *Pessoalmente, não encontrei pontos negativos, pois a professora providenciou uma ótima base para desenvolvermos as atividades. Tínhamos uma boa noção da área em que trabalharíamos antes de desenvolver as atividades, por meio de aulas focadas em cada assunto com o qual teríamos de lidar, como a educação inclusiva e o PROEJA, por exemplo.*
- g) *Para mim houve mais aspectos negativos do que positivos, pois não pudemos ter contato direto com os alunos durante o semestre, não pudemos dar aulas e a questão tecnológica não foi cem por cento eficaz. Muitas falhas técnicas envolvendo internet, acesso ao celular ou computador, entre outros. Os aspectos positivos envolvem o fato de que pudemos nos envolver nas atividades da EJA, modalidade do meu grupo, e também atividades para os surdos, sem nenhum impedimento, e de alguma forma pudemos*

completar a matéria com muito conhecimento e refletindo sobre os assuntos abordados, inclusive o uso de tecnologia, por outras perspectivas também. A matéria de Estágio II me fez refletir muito sobre como é difícil e complicado atingirmos os alunos tanto da Educação de Jovens e Adultos quanto os alunos surdos. Visto que esses têm seus inúmeros impedimentos frente ao cenário pandêmico que nos encontramos hoje, nos fazendo refletir que, na verdade, a educação vai muito além das atividades a serem feitas. Devemos pensar sobre a realidade de cada aluno e o que podemos contribuir para esses sujeitos. Acredito ter contribuído muito com meus colegas e também indiretamente com os alunos e aprendi muito também com as professoras regentes da EJA e também dos surdos, que nos auxiliaram durante todo o semestre com as atividades.

h) [...] considero ter tido mais aspectos negativos que positivos. A falta de contato com os alunos e do exercício do magistério, o início atrasado [um mês] em relação ao andamento das outras disciplinas talvez tenha contribuído para um atropelo de atividades. A função principal da disciplina para o meu desenvolvimento profissional se perdeu por não haver a atividade prática da docência. Terminamos por adaptar um estágio do estágio, o remoto do remoto. Eu não estruturaria essa matéria, no formato EARTE, se fosse professora, pois considero um sistema capenga de ensino. A estrutura e a tecnologia apresentaram carências. Passei pessoalmente pelo maior estresse vivido em todos os oito semestres do curso de Letras. Por outro lado, o trabalho em grupo foi excelente, e a oportunidade de poder desenvolver práticas para a EJA e para os surdos foi muito enriquecedora.

Esses três comentários indicam que os conflitos são cruciais numa sala de aula e, sendo assim, são uma forma de exercitar o diálogo. Segundo Freire (1967, p.107), a ação dialógica implica “uma relação horizontal de A com B”, significando escutar os tensionamentos. Seguindo esse aporte teórico, o próprio movimento, promotor de avaliação dos estudantes à disciplina, é um ato de diálogo e conflito, pois proporciona empatia ou atrito entre dois polos, transformando o ensino em um método ativo, dialógico, participante e crítico.

Alguns desses comentários enumeram as falhas cometidas durante a disciplina, sendo enfáticos ao afirmar que o ESO remoto apresentou mais pontos negativos. Entretanto, ao elencar os pontos, percebemos que o(a) mesmo(a) licenciando(a) que critica enumera mais aspectos positivos em detrimento dos negativos.

O comentário (g) reconhece os elementos da pandemia de covid-19 e a demanda do ensino remoto como uma situação-limite, principalmente no que diz respeito ao público da EJA e em relação aos estudantes surdos. Ante a falta de acesso à tecnologia de qualidade para a realização das aulas on-line por grande parte da população, especialmente a menos favorecida economicamente, o(a) estagiário(a) afirma que devemos pensar a realidade de cada aluno de modo distinto. A palavra pensar, nesse caso, implica ação e reflexão constantes, a fim de elaborar as aulas que partam da realidade estudantil sem, contudo, permanecer nela (FREIRE, 2006). “Pensar”, ainda, pode implicar refletir sobre a prática, teorizando-a em meio à excepcionalidade exigida pela pandemia.

Evidencia-se, nos enunciados (g) e (h), a necessária criticidade, que não pode ser eximida pelo uso exagerado de tecnologia, mas que requer a reformulação e apropriação do conhecimento tecnológico para fins de desenvolvimento crítico. A Era da Informação produz novos estímulos à vida e ao ensino, mas poucos ainda têm conseguido filtrar a quantidade excessiva de dados com o fim de leitura crítica da realidade. Com relação a isso, a educação é chamada a manter a vigilância ético-política sobre a tecnologia (FREIRE, 2000), colocando-a a favor da formação humana, propósito que, entendemos, foi alcançado durante o ESO, segundo consideraram os enunciados (g) e (h).

Além disso, o período de estágio possibilitou a compreensão de uma relação intrínseca existente entre o ser humano, o processo educativo e o mundo. Esse processo não se limita à preparação de atividades e aos conteúdos, unicamente, tal como considera o comentário (g). A expressão “o remoto do remoto” pode indicar a existência de duas vias de aulas on-line: uma realizada pelo EARTE e a outra com os estudantes do ensino básico nas escolas selecionadas para a execução do ESO. Também pode traduzir o conflito que a pessoa do comentário enfrentou, se considerarmos o aspecto novo do ESO no EARTE. Essas dificuldades tornaram a disciplina desafiadora durante o período excepcional, fato que é devidamente reconhecido pelo (a) estagiário(a) (h) ao dizer que não seria capaz de organizar o ESO no ensino remoto.

Considerações finais

Cada um desses conflitos nos ajudou a repensar a disciplina, no seu caráter epistêmico e metodológico. Em sua primeira oferta no formato remoto, o espaço do componente curricular se fez como experimentação de práticas e de reflexão sobre a experiência de formação.

Nesse sentido, analisar os conflitos ocorridos durante o ESO remoto objetivou repensar a disciplina como espaço de formação do pensamento crítico em que a educação não se dissocia de seu caráter político.

Por isso, focalizamos o estágio com a EJA, segmento que o ESO em Letras-Inglês na Ufes contemplou em 2020. A experiência com a modalidade, ao mesmo tempo que escancarou os tensionamentos enfrentados por esse grupo durante a pandemia, fortaleceu a disposição para a pesquisa e o diálogo entre professora formadora, professoras da Educação Básica (supervisoras) e estagiários(as).

De modo geral, todos os enunciados selecionados e analisados serviram para refletir e melhorar a condução da disciplina, num processo de construção contínua em que a proposição inicial do ESO foi sendo redesenhada por conflitos e situações-limites impostas pelo formato remoto. Ao focar na EJA e na Educação Especial (surdos), os(as) estagiários(as) encontraram os sentidos do fazer docente no estágio, contraditoriamente, uma vez que, mesmo superando situações-limites impostas, a experiência da docência, do estar com os estudantes da Educação Básica, na experiência das trocas, do aprender com eles, e do diálogo conflituoso, não se efetivou enquanto objetivo principal do ESO.

Referências

BARBOSA, André Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lucia Napolitano. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. *Rev. Augustus*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 51, p. 255-280, jul./out. 2020.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB*. 9394/1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2010.

CARNEIRO, Leonardo de Andrade *et al.* Uso de tecnologias no Ensino Superior público brasileiro em tempos de pandemia. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 8, p. 1-18, 2020.

CERQUEIRA, Bruno Rafael dos Santos. Educação no Ensino Superior em tempos de pandemia. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/16175>. Acesso em: 14 jan. 2021.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; GENTILI, Pablo. *A cidadania Negada: política de exclusão na educação e no trabalho*. Buenos Aires: Clacso. 2000. p.65-88.

FADINI, Valéria Septímio Alves. *Narrativas de formação: (re) trilhando experiências do Estágio Supervisionado em Letras-Inglês*. Vitória: Ufes, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In: *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 87-102.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). *Alienígenas na Sala de Aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 203-232.

GUSSO, Helder Lima *et al.* Ensino Superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educ e Soc.*, Campinas, v. 41, p. 1-27, 2020.

LIMA, M. S. L.; PIMENTA, S. G. ESTÁGIO E DOCÊNCIA: DIFERENTES CONCEPÇÕES. *Poíesis Pedagógica*, Goiânia, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542>. Acesso em: 20 de set. 2021.

LOOSE, Crystal; RYAN, Michael. Cultivating teachers when the school doors are shut: two teacher-educators reflect on supervision, instruction, change and opportunity during the covid-19 pandemic. *Front. Educ.*, v. 11, p. 1-1, nov. 2020.

MANNHEIM, Karl; STEWART, William Alexande Campbell. *Introdução à sociologia da educação*. São Paulo: Cultrix, 1974.

PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática* São Paulo: Cortez, 2012.

ROBERTSON, Susan Lee. *Aliens in the Classroom 2: When Technology Meets Classroom Life*. Centre for Globalization. Education and Societies. Bristol: University of Bristol, 2007. Disponível em: <https://susanleerobertson.files.wordpress.com/2009/10/2007-interactive-aliens.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

SANDER, Benno. Consenso e conflito na administração da educação. *RBAE*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-148, jan./jun. 1983.

SANTOS, Bianca Salles Braga dos. *EJA em tempos de pandemia: um olhar do profissional da língua*. TCC (Graduação) – Curso de Letras-Inglês, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SOUSA, Ester Maria de Figueredo; FERREIRA, Lúcia Grácia. Ensino Remoto Emergencial e o Estágio Supervisionado nos cursos de licenciatura no cenário da pandemia COVID 19. *Rev. Tempos Espaços Educ.*, Sergipe, v. 13, n. 32, jan./dez. 2020.

TORRES, Carlos Alberto. Epistemologías de la investigación y la docência: um acercamiento desde Freire y la teoria crítica. In: TELLO, Cesar. (Org.). *Epistemologías de la política educativa: posicionamentos perspectivas y enfoques*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 533-540.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Departamento de Letras. Estágio Obrigatório. Vitória, ES, 2020. Disponível em: <https://letras.ufes.br/pt-br/estagio-obrigatorio>. Acesso em: 25 jul. 2021.

VELOSO, Fernanda Silva; WALESCO, Angela Maria Hoffman. Estágio Supervisionado Remoto de Línguas Estrangeiras em tempos de pandemia: experiências e percepções na UFPR. *Nova Paideia*, v. 2, n. 3, p. 35-57, 2021.

VENTURI, Tiago; LISBÔA, Eliana Santana. Estágio em tempos de pandemia: mudanças de paradigma na concepção e operacionalização no Ensino Superior. *Cenas Educacionais*, Caetité - Bahia - Brasil, v.4, n.10746, p.1-25, 2021

VERDASCA, José. A escola em tempos de pandemia: narrativas dos professores. *Saber e Educar*, Portugal, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/30223/1/A%20escola%20em%20tempos%20de%20pandemia%20narrativas%20de%20professores.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

XAVIER, Luciano Santos; FREIRE, Crizeide Miranda; GOMES, Antenor Rita. Tecnologias digitais e práticas docentes na pandemia: (re)inventando o estágio supervisionado em Letras. *Redoc*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 276, set./dez. 2021.

Recebido em: 31 dez. 2021.

Aprovado em: 27 mai. 2022.

* **Ivan Cardoso Oliose** é professor da Educação Básica – graduado em Letras-Inglês e mestre em educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Membro do Fórum de EJA/ES e do grupo de pesquisa Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na Cidade e no Campo.

E-mail: ivanoliouse@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8612-0086>

** **Edna Castro de Oliveira** é professora voluntária da Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, professora permanente do PPGE/CE/Ufes. Doutora em Educação pela UFF. Membro do Fórum de EJA/ES e coordenadora do grupo de pesquisa Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na Cidade e no Campo.

E-mail: oliveiraedna@yahoo.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0798-7090>

*** **Karla Ribeiro de Assis Cezarino Ivan** é professora da Ufes no Centro de Educação. Doutora em Educação pela Universidade de West Virginia. Coordenadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos e membro do Fórum EJA-ES e do grupo de pesquisa Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional na Cidade e no Campo.

E-mail: kakaher.ka@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7411-0910>
