

## **ENSINAR E APRENDER EM TEMPOS DE PANDEMIA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO REMOTO NO ESTÁGIO DE OBSERVAÇÃO**

**Aline Nérís DIAS<sup>1</sup>**  
IFSP/Câmpus São Paulo

**Amanda Cristina Teagno Lopes MARQUES<sup>2</sup>**  
Doutora em Educação/USP  
Docente de Letras  
IFSP/Câmpus São Paulo

### **RESUMO**

O presente texto consiste em um relato de experiência de estágio de observação feito no contexto do ensino remoto emergencial (ERE) durante a pandemia do Coronavírus no ano de 2020. Requisito obrigatório para a conclusão do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa do campus São Paulo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo e realizado em conjunto com a disciplina Didática, o estágio foi desenvolvido em turmas do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio da mesma instituição. A reflexão e a justificativa para a escrita deste relato encontram suporte teórico nas considerações provenientes de Jorge Larrosa Bondía, Madalena Freire e Wagner Rodrigues Valente, e sua produção parte também da análise das conversas e entrevistas realizadas com os professores acompanhados ao longo do estágio. Com este relato, pretende-se repensar a Educação sob a perspectiva do ERE, consolidar as reflexões geradas na experiência e contribuir para o enriquecimento do repertório de registros de conhecimento prático de forma sistematizada.

**Palavras-chave:** Relato de experiência; Ensino remoto emergencial; Estágio; Estágio de observação.

### **Introdução**

O presente relato de experiência refere-se ao estágio de observação obrigatório do curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa do campus São Paulo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo realizado em conjunto com a disciplina Didática e desenvolvido durante a pandemia do Coronavírus

---

<sup>1</sup> Endereço eletrônico: [aline.neris@aluno.ifsp.edu.br](mailto:aline.neris@aluno.ifsp.edu.br)

<sup>2</sup> Endereço eletrônico: [amandamarques@ifsp.edu.br](mailto:amandamarques@ifsp.edu.br)

iniciada em 2020. Nesse período em que as aulas presenciais foram suspensas, professores e alunos foram orientados a utilizar plataformas digitais online para realização de atividades acadêmicas, o que foi chamado Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Como apontam Saviani e Galvão (2020), “a expressão *ensino remoto* passou a ser usada como alternativa à educação a distância (EAD)” (SAVIANI; GALVÃO, 2020, p. 36), sendo que “o ‘ensino’ remoto é posto como um substituto [da educação presencial] excepcionalmente adotado neste período de pandemia, em que a educação presencial se encontra interdita” (idem).

Cabe destacar o uso do termo “ensino” entre aspas feito pelos autores, que o fazem por considerar que a educação, por sua natureza, é uma atividade que demanda o encontro presencial. Segundo eles, “no ‘ensino’ remoto, ficamos com pouco ensino, pouca aprendizagem, pouco conteúdo, pouca carga horária, pouco diálogo. Em contrapartida, temos muitas tarefas” (SAVIANI; GALVÃO, 2020, p. 42).

Levando em conta que o estágio “visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e a contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (IFSP, 2015, p. 208), a observação da atuação dos professores em um momento de condições de trabalho adversas pelo período de aproximadamente um mês e meio (de 25/08/20 a 15/10/20), bem como o diálogo com eles estabelecido, fez-se bastante relevante e gerou muitas reflexões sobre a educação escolar, suas necessidades, desafios e possibilidades.

As observações de aula e acompanhamento das atividades remotas aqui citados foram realizados em turmas de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio da mesma instituição com acompanhamento de três professores de Língua Portuguesa e Literatura durante o período de ensino remoto emergencial, iniciado em 10 de agosto de 2020. Como forma de complementação de dados para análise, foi realizado um questionário com questões abertas com os professores acompanhados e foram consideradas também conversas que aconteceram ao longo do período.

### **Narrativa e formação de professores**

Considerando a troca de experiências, tal como vista por Valente (1996/97), como um elemento de formação carregado de elementos de reflexão pautados nas experiências e situações vividas, e pensando também no que afirma Bondía (2002) sobre a capacidade de formação (e/ou transformação) como componente fundamental da experiência, procura-se com este relato realizar uma descrição da experiência vivida na perspectiva do ensino remoto emergencial a partir da prática do estágio.

Em suas *Notas sobre a experiência e o saber de experiência* (2002), Bondía propõe pensar a educação a partir do par experiência/sentido. Para o autor, pensar é “sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (BONDÍA, 2002, p. 21) e a experiência é justamente “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (idem).

Como afirma Valente (1996/97), a troca de experiência é um elemento de formação em serviço, isto é, que acontece enquanto a prática pedagógica é exercida. Ela produz conhecimento prático que reafirma e modifica o trabalho dos professores no cotidiano escolar e, conseqüentemente, oferece possibilidades de produção de conhecimento que adquira um *status* teórico de conhecimento sistematizado.

Madalena Freire (1996), que também refletiu sobre isso, considera o registro de práticas um instrumento metodológico do professor que, articulado ao planejamento, à observação e à avaliação, possibilita a reflexão sobre a prática e o replanejamento. Escrever sobre a prática favorece processos de construção de memória, análise e reflexão sobre o trabalho pedagógico, aspectos essenciais ao trabalho docente. Entendida como instrumento metodológico, essa atividade demanda intencionalidade em relação a finalidades e modos de operacionalização. Registrar a própria prática significa abrir-se ao processo de formação, enquanto socializar o relato potencializa o diálogo com outros educadores, além de representar produção de conhecimento sobre e a partir da prática.

Assim, com vistas a contribuir com a produção teórica e registro desse tipo de conhecimento, produzimos e publicamos este relato, pensando a educação a partir do par experiência/sentido. Esperamos que a sistematização de conhecimentos produzida ultrapasse as fronteiras do grupo no qual a experiência se desenvolveu e contribua para o desenvolvimento de atividades pedagógicas futuras.

**Contextualização do ensino remoto emergencial em turmas de Ensino Médio do IFSP-SPO**

Dadas as circunstâncias do contexto sanitário, em que as aulas presenciais foram suspensas, professores e alunos precisaram se programar para a utilização de plataformas digitais online para realização das atividades acadêmicas. Professores, estudantes e instituição, precisaram reorganizar o espaço e o tempo de aprendizagem. Além das mudanças no calendário acadêmico, necessárias devido ao período de suspensão total das aulas, também foram feitas alterações na duração do período letivo (semestre), bem como na duração das aulas síncronas e na distribuição das atividades no tempo disponível.

Além dessas questões, sobretudo técnico-operacionais, faz-se necessário mencionar o desafio de atender a todos os estudantes, considerando as condições de ordem material e emocional propícias à continuidade dos estudos, que abrangem desde dificuldades de acesso a equipamentos e internet banda larga até o momento de ansiedade, estresse e luto vivido desde o início da pandemia. Afinal, como afirmam Saviani e Galvão (2020), “mesmo para funcionar como substituto, excepcional, transitório, emergencial, temporário etc., [...] determinadas condições primárias precisariam ser preenchidas para colocar em prática o ‘ensino’ remoto” (SAVIANI; GALVÃO, 2020, p. 38).

Isso posto, expõe-se a seguir as formas de trabalho adotadas para o ensino remoto emergencial que foram observadas. Seguindo determinação da instituição de ensino, todos os professores utilizaram a plataforma Moodle para disponibilizar informações e materiais e manter contato com os alunos oficialmente. Como os professores possuíam certa liberdade para planejar suas aulas e puderam também definir a melhor maneira de trabalhar aquilo que estava definido para cada turma, foram observados três cenários distintos de ensino-aprendizagem ao longo do estágio:

**Cenário 1:** O professor optou por disponibilizar todas as informações e atividades no ambiente virtual de aprendizagem Moodle, ficando disponível para atendimento ao aluno no próprio Moodle (por fórum, chat, e-mail e mensagem), pelo e-mail institucional, por WhatsApp (por intermédio dos representantes das turmas) e em sala virtual (Google Meet) em horários pré-estabelecidos.

**Cenário 2:** O professor optou por aulas expositivas síncronas em sala virtual (Google Meet) em horários pré-estabelecidos de acordo com o horário das aulas antes presenciais e por atividades assíncronas disponibilizadas em diversas plataformas (Moodle, Google Classroom, e-mail e grupo no WhatsApp). Ele também estava disponível para atendimento ao aluno em horários pré-determinados em sala virtual (Google Meet) e a qualquer tempo por WhatsApp.

**Cenário 3:** O professor optou por aulas dialogadas síncronas em sala virtual (Google Meet) alternadas com atividades assíncronas disponibilizadas no ambiente virtual de aprendizagem (Moodle). O professor também estava disponível para atendimento a qualquer tempo em grupos criados no WhatsApp (um por turma).

Foi possível observar também que a avaliação da aprendizagem, apesar de ter sido alterada em razão do tempo e da modalidade de ensino, permaneceu sendo feita de maneira tradicional através da entrega de atividades avaliativas por todos os professores acompanhados.

Nos encontros síncronos observados, nos quais foi marcante o número reduzido de alunos presentes, a participação era muitas vezes diminuta e ocorria sobretudo por mensagens no chat da plataforma utilizada. Em algumas aulas, seguindo os estímulos do professor que buscava conduzir uma aula dialogada, havia uma maior participação desses alunos, que, além de responder aos questionamentos feitos e reagir às provocações propostas, colocavam dúvidas e expressavam juízos de valor acerca do conteúdo. Supõe-se que essa questão de poucos alunos no encontro síncrono se desse por falta de acesso dos alunos a recursos tecnológicos e/ou por sua indisponibilidade – tanto de tempo quanto psicológica – devido a novas demandas decorrentes das mudanças sociais e econômicas ocorridas durante a pandemia, hipótese que caberia investigar em outros estudos.

### **A perspectiva dos professores em relação ao ensino emergencial remoto**

Uma das atividades desenvolvidas durante o estágio foi a entrevista e/ou a escuta da fala dos professores observados. Não surpreendem as emoções negativas

captadas em relação à distância física dos alunos, ao afastamento do ambiente de trabalho e dos colegas e às alterações repentinas da rotina anterior. A lista de problemas e desafios enfrentados pelos professores não é pequena; alguns comentários são recorrentes e mencionados por todos, como a diferença sentida na interação com os alunos. O relato de que o aluno ficou mais distante no jogo interativo está sempre presente e é acompanhado do comentário de que o contato presencial conta com o olhar e com a resposta imediata.

Outros desafios relatados referem-se a “encontrar a mão” na dosagem das atividades solicitadas aos alunos e a aprender, com rapidez, a utilizar plataformas de ensino não utilizadas anteriormente. Esse último desafio significa, segundo um dos professores, não apenas saber usar as plataformas, mas também organizá-las, criar o curso em cada uma delas e transpor material inicialmente produzido para aulas presenciais em uma nova formatação.

Questionados sobre quais eles imaginam que sejam os maiores desafios para o aluno, os professores dizem que o suporte é uma questão importante. Porém, trazem também a questão da nova rotina, que já carrega consigo a dificuldade da novidade e do inesperado. Na visão dos professores, os alunos também não sabem como lidar com o ensino remoto e sofrem a pressão dessa nova realidade, à qual eles devem se ajustar com rapidez, o que exige, inclusive, mais organização pessoal e disciplina nos estudos, já que lhes é dada uma autonomia a que não estão habituados. A rotina de estudos, segundo os docentes, se perde com facilidade nesse contexto de educação à distância forçada. A relação do aluno com a aprendizagem muitas vezes se perde um pouco, de forma que ele começa a ver a aula como atividades para casa (principalmente quando a aula síncrona é vista como “um bicho de sete cabeças”). Parece que um dos maiores desafios para o professor é, portanto, a construção de uma rotina que dê segurança aos alunos e que os faça se sentirem capazes de crescer. Outros pontos indicados por um dos professores são a falta de apoio familiar, a ausência de um ambiente para estudos, a falta de motivação e o desconhecimento quanto ao uso dos recursos tecnológicos.

Não obstante, os professores procuram considerar que há também algumas possibilidades no ensino remoto, como o óbvio uso de recursos da internet. Um professor diz, por exemplo, que ao se lembrar de um texto basta digitar parte dele e ele estará à mão para compartilhamento imediato com a turma. Ele reforça que os

problemas são grandes, mas que as vantagens também existem. Assim, os recursos tecnológicos utilizados a partir da mudança de cenário passaram a estar ao alcance do professor, que consegue construir uma interface com a tecnologia. Nas respostas obtidas com o questionário, houve também o apontamento de que, em condições adequadas, o ensino remoto produz no aluno a necessidade de autonomia consciente – que, nas palavras de um dos professores, é algo de que tanto se fala, mas que pouco se produz efetivamente –, sendo que esse aluno tem de assumir as responsabilidades de sua atuação no processo de ensino-aprendizagem. Claro, como ressalta o mesmo professor, essas “condições adequadas” ainda estão no campo da idealização, sobretudo quando focalizamos os alunos do ensino médio público. Outra vantagem possível apontada é a “memória” da aula, isso é, o aluno poderá revê-la quantas vezes quiser por meio de materiais e instruções disponibilizados pelo professor na plataforma, como textos, atividades, vídeos e áudios.

Quanto ao currículo, os professores apontam que há um esforço no sentido de repensá-lo, o que é necessário sobretudo dada a novidade do meio utilizado, que causa muitas transformações. Um dos professores ressalta que é evidente que não é possível pressupor, por exemplo, que as mesmas avaliações possam ser aplicadas nesse período de ensino remoto emergencial. Foi mencionado também que, considerando a condição acidental do momento, o currículo naturalmente sofre coerções, já que não se trata de uma situação prevista, programada, planejada para ser o que atualmente é. Para eles, há, entretanto, ideias essenciais que devem ser mantidas, como a formação do leitor de literatura e de diferentes gêneros discursivos, de um estudante que se constitui dentro de um universo de diferentes gêneros textuais que existem na sociedade.

Quanto ao projeto político-pedagógico (PPP), um dos professores afirma que há uma esperança de segui-lo mesmo nas circunstâncias atuais, porém com adequações e repensando-o dentro de uma nova realidade. Isso sem deixar de considerar que tal reconstrução do PPP demanda um período de amadurecimento. Outro professor diz ainda que “todo e qualquer documento, pedagógico ou não, foi escrito a partir de uma realidade prevista, de modo que, assim como todos os demais processos que constituem o ensino-aprendizagem, os documentos orientadores também sofrem coerções”. Para ele, se a função do PPP é definir a identidade da escola e indicar caminhos para ensinar com qualidade, não é possível que ele seja “petrificado”, isento de qualquer influência

situacional. Ele explica também que seu caráter de projeto já aponta para a condição de proposição a ser executada no tempo e nas condições previstas, sendo que os percalços e as intervenções inesperadas influenciam seu desenvolvimento.

### **Teoria e prática: reflexões acerca do ensino remoto**

Em seu último livro publicado em vida, Paulo Freire (1996) afirma que ensinar não é transferir conhecimento. Analisando o cenário atual, podemos afirmar que é justamente por isso que o acesso à internet não basta para garantir o ensino, que não é suficiente apenas enviar o conteúdo ao aluno e supor que o trabalho educacional foi realizado ou ainda acreditar que a lacuna na prática/vivência pedagógica provocada pela pandemia do Coronavírus foi minimamente preenchida.

Se antes da pandemia e do retorno emergencial remoto já pensávamos que a formação docente deveria caminhar ao lado da reflexão sobre a prática educativa em favor da autonomia dos educandos (FREIRE, 1996, p. 12), hoje essa autonomia se faz extremamente necessária, como apontado também pelos professores supervisores na entrevista realizada. Paulo Freire (1996) afirma que ensinar é criar as possibilidades para a produção ou construção do conhecimento (FREIRE, 1996, p. 22). Assim, coube – e ainda cabe – à instituição escolar (professores, coordenadores, diretores etc.) encontrar, em conjunto com os alunos e seus responsáveis (caso aqueles sejam menores de idade), maneiras de possibilitar a construção do conhecimento neste novo cenário surgido com a pandemia.

Não sem razão e embasamento teórico e prático, Freire (1996) diz que a experiência de formação do professor deve ser permanente. Podemos ver que esse pensamento foi incorporado, mesmo que à força, pelos docentes no cenário atual. Com as novas modalidades de ensino e com o novo contexto em que elas se inserem, é preciso que eles estejam em constante aprendizado.

Outra consideração importante relacionada às leituras teóricas atreladas ao estágio é a de que, quando entendemos o projeto político-pedagógico (PPP) como a própria organização do trabalho pedagógico da escola (VEIGA, 1995, p. 22), assumimos que ele foi repensado no ano de 2020. Se a organização do trabalho pedagógico ocorre nos níveis da organização da escola como um todo e da organização

da sala de aula, o que encontramos hoje é uma constante revisão do projeto (mesmo que não oficial). Considerando também que Veiga (1995) estabelece em seu texto que o trabalho pedagógico precisa ser organizado com base nos alunos que atende (VEIGA, 1995, p. 11), cabe dizer que esse foco foi fundamental para atender as novas necessidades da escola frente às mudanças abruptas ocorridas desde seu fechamento.

Veiga (1995) pensa a organização do trabalho pedagógico através de elementos básicos e podemos afirmar que alguns deles permanecem inalterados apesar das mudanças bruscas do período. Esse é o caso das finalidades da escola, que permanecem estabelecidas na legislação em vigor e no projeto político-pedagógico institucional, associadas a aspectos culturais, políticos, sociais e humanísticos e atreladas à necessidade de formação profissional e cidadã (VEIGA, 1995, p. 23-24). Porém, outros elementos, como o tempo escolar e a avaliação, precisaram ser repensados. Nessa organização, há um item fundamental que precisa ser pensado com cautela especialmente em tempos como o que estamos vivendo: o currículo.

Sacristán (2013) aponta nele uma potencialidade reguladora e uma não-neutralidade, que nos levam a refletir sobre sua extrema importância, e explica que “o currículo é uma construção onde se encontram diferentes respostas a opções possíveis, onde é preciso decidir entre as possibilidades que nos são apresentadas” (SACRISTÁN, 2013, p. 23). O currículo contém pontos fundamentais para a prática educacional, mas não deve reduzir a prática pedagógica aos conteúdos de determinada etapa escolar.

Em um momento em que o tempo escolar foi reduzido e o espaço escolar suprimido, coube aos professores fazer opções do que seria privilegiado no pouco tempo que “restou” do período letivo. Porém, como esclarece Sacristán (2013), definir quais decisões tomar não é uma tarefa fundamentalmente técnica, e, ao fazer isso, deve-se considerar que essas decisões afetam sujeitos com direitos e implicam em opções de interesses e modelos de sociedades, avaliações do conhecimento e a divisão de responsabilidades (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

No período de ensino remoto emergencial, faz-se ainda mais necessário um olhar que não se limite apenas à transmissão de conteúdos e às tarefas a serem entregues. É preciso definir o que deve ser privilegiado, considerando a adequação de tempos e espaços, sem fazer valer um ensino meramente conteudista que dificulta as

possibilidades de aprofundamento e articulação do conhecimento e das experiências pedagógicas.

Por fim, vale lembrar a tese de Zabala (2002) sobre uma

(...) necessidade de organizar os conteúdos a partir de um enfoque globalizador, como consequência do conhecimento de que dispomos sobre os processos de aprendizagem e de entender que a finalidade do ensino é formar integralmente as pessoas para que sejam capazes de compreender a sociedade e intervir nela com o objetivo de melhorá-la (ZABALA, 2002, p. 15).

Desse modo, faz-se essencial que as atividades pedagógicas do período de ensino remoto emergencial estejam centradas na formação integral dos alunos e prezem por uma organização que privilegie a apropriação crítica do conhecimento, assegurando a todos os estudantes condições efetivas de acesso e aprendizagem.

### **Considerações finais**

Durante o período de estágio, ficou nítido o desdobramento dos professores na tentativa de fazer com que o ensino remoto emergencial funcionasse. Contornando inúmeros desafios, eles precisaram apropriar-se de ferramentas e de processos de transposição didática e buscar o resgate da natureza interativa do trabalho docente. Contudo, as muitas falhas desta nova “modalidade” de ensino ficaram bastante evidentes e foi possível notar como as desigualdades, que já existiam, afloraram nesse período.

Diante do cenário atual, em que persiste o ERE (algumas vezes embutido no novo “ensino” chamado híbrido), cabe seguirmos refletindo sobre o trabalho pedagógico em tempos de pandemia e nos desafios que se colocam para o ensinar e aprender, sobretudo no que diz respeito à natureza da educação que, como afirmam Saviani e Galvão (2020), é trabalho imaterial e se constitui necessariamente como uma relação interpessoal (SAVIANI; GALVÃO, 2020, p. 39). A articulação da educação escolar ao interesse da classe trabalhadora pressupõe o acesso ao saber sistematizado, superando seu caráter abstrato ao fazê-lo dialogar com a realidade concreta na promoção de sínteses superadoras (SAVIANI, 2008). Se essa tarefa se mostra altamente

desafiadora no ensino presencial, em tempos de ensino remoto ela se mostra ainda mais complexa.

## Referências

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão** – Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IFSP - INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO, Câmpus São Paulo. **Projeto de curso**. Disponível em: <<https://spo.ifsp.edu.br/letras>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. **Universidade e Sociedade**, Brasília, n. 67, p. 36-49. 2020. Disponível em: <[https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6\\_9c5c084fe257441cb40ad1d4e8141ad4.pdf](https://56e818b2-2c0c-44d1-8359-cc162f8a5934.filesusr.com/ugd/35e7c6_9c5c084fe257441cb40ad1d4e8141ad4.pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2021

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Autores Associados, 2008.

VALENTE, Wagner Rodrigues. A troca de Experiência como possibilidade para a produção de conhecimento. **Caderno de Formação**, n. 2, APEOESP, 1996/97.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

ZABALA, Antoni. Organização dos conteúdos de aprendizagem. In: **Enfoque problematizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

**TEACHING AND LEARNING IN PANDEMIC TIMES: REFLECTIONS ON THE EMERGENCY REMOTE TEACHING IN THE OBSERVATION PRACTICUM**

**ABSTRACT**

*This article consists of an experience report of the mandatory observation practicum carried out within the context of emergency remote teaching (ERE, in Portuguese) during the Coronavirus pandemic in 2020. As an obligatory requirement to the conclusion of the undergraduate teacher training course Licenciatura em Letras of the Sao Paulo campus of the Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, the observation practicum was carried out in conjunction with the discipline of Didactics and developed in classes of the Technical Education integrated to High School at the same institution. The reflection and justification for this report find theoretical support in the considerations of Jorge Larrosa Bondía, Madalena Freire, and Wagner Rodrigues Valente. Its production also comes from the analysis of conversations and interviews with the teachers followed during the practicum. With this report, there is an intention of rethinking Education from the perspective of emergency remote teaching, consolidating the reflections generated in the experience, and contributing to the repertoire of systematic practical knowledge records.*

**Keywords:** *Experience report; Emergency remote teaching; Practicum; Observation Practicum.*

**Envio: junho/2021**  
**Aceito para publicação: agosto/2021**