



ARTIGO

 <https://doi.org/10.47207/rbem.v2i01.11965>

Estágio Curricular Supervisionado no Contexto do Ensino Remoto: análise da visão de futuros professores de Matemática

PROENÇA, Marcelo Carlos de

Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutor na área de Ensino de Ciências e Matemática (UNESP/Bauru). <https://orcid.org/0000-0002-6496-4912>. mcproenca@uem.br

MENDES, Luiz Otavio Rodrigues

Universidade Estadual de Maringá (UEM). Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEPG). <https://orcid.org/0000-0002-3160-8532>. mendesluizotavio@hotmail.com

OLIVEIRA, Ana Beatriz de

Universidade Estadual de Maringá (UEM). Licenciada em Matemática (UEM). <https://orcid.org/0000-0002-4362-9111>. anaabiaah@gmail.com

Resumo: Tendo em vista os processos formativos de professores em meio ao isolamento social, provocado pela pandemia da COVID-19, podemos voltar nossos olhares sobre como ocorre o desenvolvimento do estágio. Assim, o objetivo do artigo é analisar a visão de futuros professores de matemática sobre a vivência no estágio curricular supervisionado no contexto do ensino remoto. Participaram 13 futuros professores de matemática que estavam no terceiro ano do curso, os quais responderam a duas questões sobre o estágio na forma de ensino remoto. A pesquisa é qualitativa e de cunho descritivo, de modo que os dados foram analisados na perspectiva da Análise de Conteúdo. Os resultados mostraram que os pontos positivos foram o apoio do professor supervisor para a realização das atividades de estágio e a aprendizagem de tecnologias, de modo que seu uso deve fazer parte do ensino escolar. Os resultados também mostraram que os pontos negativos corresponderam à pouca presença dos alunos nas aulas *online*, à falta de contato com os alunos e os professores e à falta de acesso direto às plataformas para conduzirem as atividades. Concluímos que o estágio é um eixo formativo que deve ser vivenciado em contato com a realidade escolar e que as tecnologias utilizadas no ensino remoto despertaram o olhar para a necessidade de repensar o uso de outras tecnologias em sala de aula.

Palavras-chave: Formação inicial. Ensino de Matemática. Estágio.

Supervised Curricular Internship in the Context of Remote Teaching: analysis preservice mathematics teachers' view

Abstract: In view of the formative processes of teachers in the midst of social isolation, caused by the COVID-19 pandemic, we can turn our attention to how the development of the internship occurs. Thus, the objective of the article is to analyze the view of future mathematics teachers about the experience in the supervised curricular internship in the context of remote teaching. Thirteen future mathematics teachers, in their third year of the course, answered two questions about the internship in the form of remote teaching. The research is qualitative and descriptive in nature, so the data were analyzed from the perspective of Content Analysis. The results showed that the positive points were



the support of the supervising teacher for the internship activities and the learning of technologies, so that their use should be part of school teaching. The results also showed that the negative points corresponded to the little presence of students in the online classes, the lack of contact with students and teachers, and the lack of direct access to the platforms to conduct the activities. We conclude that the internship is a formative axis that should be experienced in contact with the school reality and that the technologies used in remote teaching awakened the need to rethink the use of other technologies in the classroom.

Keywords: Initial education. Mathematics teaching. Internship.

Práticas curriculares supervisionadas en el contexto de la enseñanza remota: análisis de la visión de los futuros profesores de matemáticas

Resumen: En vista de los procesos formativos de los profesores en medio del aislamiento social, provocado por la pandemia de la COVID-19, podemos dirigir nuestra atención a cómo se produce el desarrollo de las prácticas. Así, el objetivo del artículo es analizar la visión de los futuros profesores de matemáticas sobre la experiencia en las prácticas curriculares supervisionadas en el contexto de la enseñanza remota. Participaron 13 futuros profesores de matemáticas que estaban en el tercer año del curso, que respondieron a dos preguntas sobre las prácticas en forma de enseñanza remota. La investigación es de carácter cualitativo y descriptivo, por lo que los datos se analizaron desde la perspectiva del Análisis de Contenido. Los resultados mostraron que los puntos positivos fueron el apoyo del profesor supervisor para realizar las actividades de las prácticas y el aprendizaje de las tecnologías, por lo que su uso debería formar parte de la enseñanza escolar. Los resultados también mostraron que los puntos negativos correspondían a la poca presencia de los alumnos en las clases online, la falta de contacto con los alumnos y profesores y la falta de acceso directo a las plataformas para realizar las actividades. Concluimos que las prácticas son un eje formativo que debe experimentarse en contacto con la realidad escolar y que las tecnologías utilizadas en la enseñanza remota despertaron la mirada hacia la necesidad de repensar el uso de otras tecnologías en el aula.

Palavras-Clave: Formação inicial. Ensino de matemáticas. Práticas.



Introdução

Na formação inicial de professores, há concordância de que os futuros professores devem desenvolver saberes e conhecimentos necessários à profissão docente, tais como: os ligados aos aspectos de cunho pedagógico para abordar os conceitos e procedimentos da disciplina a ser ensinada; à compreensão do conteúdo a ser ensinado como, por exemplo, da Matemática; sobre o currículo escolar; e os relacionados às experiências que os ajudem a ampliar esses saberes anteriores (SHULMAN, 1986; MIZUKAMI, 2006; BALL, THAMES; PHELPS, 2008; TARDIF, 2012).

Para o desenvolvimento desses saberes, em específico na formação inicial, a disciplina de estágio pode/deve permitir que experiências vividas no ambiente escolar contribuam ao desenvolvimento dos outros saberes, os quais podem ser ressignificados. Trata-se, segundo

Piconez (1991) e Pimenta e Lima (2004), de uma disciplina que tem como objetivo aproximar os conhecimentos constituídos pelos futuros professores, ao longo do curso, à realidade escolar, tendo como foco a articulação entre teoria e prática.

Dessa forma, o estágio deve ser realizado em ambiente escolar, diretamente em contato com alunos, professores, equipe escolar e a comunidade. Estudos como os de Proença (2012), Moraes e Barguil (2015) e Alves et al. (2016) evidenciaram justamente que o estágio feito na escola proporciona aos futuros professores de matemática construir uma identidade docente pela oportunidade de estabelecerem uma relação entre o aprendido no curso de licenciatura e as ações pedagógicas a serem feitas, ou seja, uma relação teoria e prática.

Porém, a partir de março de 2020, o Brasil e o mundo passaram a conviver com a situação de pandemia da COVID-19, de modo que houve a necessidade de isolamento social. Neste caso, houve a necessidade de rever a forma de trabalhar a disciplina de estágio nas instituições de ensino superior em parceria com as escolas que também tiveram que rever o ensino escolar, uma vez que tudo passou a ser feito de modo não presencial. Nesse cenário, foi necessário fazer uso de tecnologias como o *google meet*, *classroom*, *zoom*, uso amplo de *whatsapp* e *e-mails* e outros tipos de aplicativos pertinentes ao ensino (como o *loom* e OBS Studio para gravar vídeo-aulas), de modo que todos os profissionais ligados à educação tiveram que se readaptar.

Estudos recentes como os de Freitas, Major e Nascimento (2020), Cantoni et al. (2021), Faria et al. (2021) e Ferreira, Aguiar e Oliveira (2021) já alertaram para essa nova realidade do estágio remoto, voltado a um cenário educacional desafiador, o qual tem exigido a necessidade de se reinventar para o planejamento de aulas com uso de recursos tecnológicos educacionais. Nesse sentido, levantamos a seguinte questão de pesquisa: *Que visão possuem licenciandos em Matemática acerca do estágio curricular supervisionado realizado no contexto do ensino remoto?*

A motivação para responder a esse questionamento também se sustenta nos estudos de Fronza e Nehring (2021) e de Poersch, Fuchs e Padoin (2021), os quais evidenciaram, respectivamente, o fato de os alunos de licenciatura em matemática não saberem como desenvolveriam o estágio na forma de ensino remoto e quais seriam as semelhanças e diferenças entre o estágio presencial e o remoto, em que ambos revelaram o papel importante

do uso das tecnologias. Diante dessa nova realidade, buscando ampliar a compreensão das possibilidades formativas no/do estágio, o presente estudo teve como objetivo analisar a visão de futuros professores de matemática sobre a vivência no estágio curricular supervisionado no contexto do ensino remoto.

Para podermos alcançar o objetivo proposto, estruturamos nosso artigo nas seguintes seções: discorremos sobre o papel do estágio na formação inicial; elaboramos a metodologia para apresentar nossos procedimentos de pesquisa; apresentamos os resultados e as discussões pertinentes; por fim, tecemos nossas considerações finais.

O papel do estágio na formação inicial de professores

O Parecer CNE/CP 28/2001 já destacava que o Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular dos cursos de licenciatura que deve ter como princípio o fato de ser:

[...] o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (BRASIL, 2002, p. 10).

Concordando com o teor desse documento, Moura (2003 apud LOPES, 2009, p. 58) entende o estágio como “[...] uma aprendizagem a partir de práticas compartilhadas com os outros; a compreensão do objeto curricular, no sentido de saber lidar com um conhecimento organizado para ensinar alguém sobre o conhecimento instituído; a necessidade de aprendizagem do sujeito que vai ensinar”.

Para tal, a realização do estágio pressupõe que os futuros professores se apropriem de recursos teóricos e metodológicos que os possibilitem agir de forma intencional e reflexiva, voltado para “[...] o exercício de análise, avaliação e crítica que possibilite a proposição de projetos de intervenção a partir de desafios e dificuldades que a rotina do estágio nas escolas revela” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 102).

Essa forma intencional e reflexiva de agir também foi apontado por Franco (2016) ao salientar sobre o que fundamenta uma prática pedagógica na docência, enfatizando que:

[...] uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados (FRANCO, 2016, p. 536).

Tendo em vista esse foco do estágio, na instituição de ensino superior que ocorreu a oferta da disciplina de estágio aos participantes deste estudo, destacamos que a Resolução 09/2010-CEP apresenta a função das pessoas diretamente relacionadas às atividades que envolvem o componente estágio curricular supervisionado dos cursos de graduação, das quais apresentamos de seu artigo 3º: **Estagiário** é o aluno regularmente matriculado e frequentando curso compatível com a área de Estágio e apto ao desenvolvimento de atividades que integrem a programação curricular e didático-pedagógica de cada curso; **Orientador de Estágio** é o docente da Instituição de Ensino com formação condizente e experiência na área do Estágio; **Supervisor de Estágio** é o profissional responsável pelo acompanhamento e supervisão do estagiário, no campo de Estágio, vinculado à unidade concedente [escola] (p. 01-02).

Nesse sentido, o papel do estagiário consiste de realizar atividades de *observação*, *participação* e *regência de aulas*, na escola, as quais precisam ser desenvolvidas, tendo como base a necessidade de realização anterior de um *diagnóstico da realidade escolar*, do planejamento das atividades de *intervenção* e da *investigação e reflexão* de caráter teórico-prático sobre o que foi realizado (OLIVEIRA, 2011).

No caso do orientador de estágio, Teixeira e Cyrino (2015), em seu estudo com alunos de licenciatura em Matemática, apontaram vários aspectos importantes que fazem parte das orientações do orientador de estágio para a construção da identidade profissional docente, a saber: a necessidade do aprofundamento dos conteúdos matemáticos, de modo que o estagiário se torne responsável pela sua seleção e trabalho em sala de aula; as reflexões sobre as escolhas das atividades a serem desenvolvidas, tendo como foco o objetivo pretendido para

os respectivos conteúdos; a troca de ideias com outros professores no sentido de obter dicas para a organização das atividades; a necessidade de buscar e se referenciar de fontes variadas de pesquisa para visualizar formas de abordagem do conteúdo; refletir, antes das regência de aulas, sobre como os alunos receberão o ensino proposto, o que também serve para se atentar se às ações planejadas podem ser adequadas.

Por fim, referente ao supervisor de estágio, podemos delimitar suas contribuições aos estagiários pelo evidenciado no estudo de Maziero e Carvalho (2012), segundo a qual o supervisor de estágio foi importante na inserção e aprendizagem dos acadêmicos em ambiente escolar, devido às seguintes posturas: pela *segurança oferecida*, uma vez que deu suporte, atendimento e orientação às atividades dos acadêmicos; pela *interferência construtiva*, dando dicas importantes, bem como refletindo junto com o acadêmico sobre suas posturas didáticas; pelo *controle de atitudes e procedimentos*, orientando para posturas tais como a de organização do quadro, domínio de conteúdo e interação com os alunos; pela forma de *abordar um conteúdo programático*, no sentido do tempo necessário/destinado a cumprir o ensino do conteúdo e o uso do livro didático nos momentos adequados; pelas dicas a respeito do *processo avaliativo*, voltado aos critérios, coerência ao conteúdo e o rumo que pode ser dado às aulas seguintes; pela oportunidade de perceberem *o trabalho do conselho de classe*, o que oportunizou vivenciar experiências pedagógicas.

Tendo em vista essas condições acima, para Araújo e Martins (2020), o estágio deve evitar aprendizagens voltadas a métodos ou modelos de ensino a serem seguidos. Para esses autores, o estágio é *práxis* e, assim, é um caminho de aprendizagens, envolvendo aspectos didáticos-pedagógicos a serem construídos, de modo que a atitude crítico-reflexiva sobre o contexto social escolar que é gerada favoreça uma formação de professores para uma *práxis* emancipadora, isto é, “[...] uma formação docente que crie, recrie, transforme e encontre caminhos para corresponder às necessidades e desafios postos à docência na contemporaneidade” (ARAÚJO; MARTINS, 2020, p. 200).

Metodologia

Este estudo de natureza qualitativa caracteriza-se como uma pesquisa descritiva por ter como objetivo primordial “[...] a descrição das características de determinada população ou



fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2002, p. 42). Os participantes foram 13 acadêmicos do 3º ano do curso de Licenciatura em Matemática de uma universidade pública do norte do Paraná – Brasil. Tais participantes frequentaram a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I no formato do ensino remoto, bem como seu próprio estágio na escola neste formato, durante o período de julho a dezembro de 2020.

Em especial, neste período, o Brasil se encontrava na pandemia da COVID-19 em que todas as escolas e universidades estavam fechadas para aulas presenciais. É diante deste cenário que os acadêmicos tiveram que desenvolver seu estágio. Para que pudessem realizá-lo, o orientador de estágio teve que cumprir à solicitação exigida pela Secretaria de Educação e do Esporte do Estado do Paraná (SEED-PR) que foi a de cadastrar os acadêmicos e gerar a cada um o chamado e-mail “@escola” para terem acesso ao ambiente *classroom* dos respectivos supervisores de estágio. Isso foi feito pelo envio dos documentos exigidos ao Núcleo Regional de Educação do município, via *e-mail*.

De acordo com a Resolução n. 1.522/2020 – GS/SEED, o regime especial adotado nas escolas paranaenses de aulas não presenciais previa que a SEED daria (e deu) o acesso a professores, alunos e usuários ao *google classroom* e *google forms* por meio do e-mail “@escola”, o que contava com as vídeo-aulas previamente preparadas do “Aula Paraná” e com os materiais elaborados pelos professores, de modo que em seu Artigo 16, inciso III, uma das atribuições do professor consistia de: complementar e fazer o enriquecimento pedagógico das aulas do aplicativo, do *google classroom* e *google forms* por meio de recursos didáticos (imagens, textos, gráficos, entre outros, observando a legislação que trata dos direitos autorais).

Apesar dessa atribuição do professor e da maneira como já podíamos visualizar o estágio dos acadêmicos, a única permissão era que os estagiários poderiam ver as atividades desse ambiente apenas na condição de alunos, de modo que deveriam enviar as atividades aos supervisores de estágio para a inserção no *classroom*. Não ter esse acesso como professor foi decorrente do fato de poder se configurar como trabalho, o que geraria um ambiente trabalhista.

Após o aval, o orientador de estágio agendou uma reunião inicial com os três supervisores de estágio e os acadêmicos pelo *google meet* para explicar sobre as tarefas de estágio e também delimitar, juntos, as possibilidades em meio ao ensino remoto. Ficou

determinado que cada supervisor faria como achasse mais conveniente a respeito do uso das tecnologias e os tipos de atividades. Derivado das discussões sobre tais possibilidades, dois professores preferiram que os acadêmicos gravassem pequenos vídeos sobre explicações dos conteúdos combinados para que fossem disponibilizados no *classroom* da turma. Dessa forma, atividades foram elaboradas para também serem inseridas, de modo que as dúvidas dos alunos foram foco das aulas dos acadêmicos, realizada pelo *google meet*. Já um professor não quis que os acadêmicos gravassem vídeos e sim que atividades, derivadas das vídeo-aulas próprias do ‘Aula Paraná’, fossem elaboradas e inseridas no *classroom* da turma. Dessa forma, as dúvidas também foram discutidas pelos acadêmicos no *google meet*.

Ao longo do estágio, o orientador de estágio sugeriu o uso do recurso tecnológico *loom* para gravação dos vídeos. Indicou *sites* de consulta de atividades, bem como tirou dúvidas sobre os conteúdos matemáticos envolvidos, permitindo diálogos pelo grupo *whatsapp* que foi criado. Também fez visitas aos *classroom* das turmas para ficar a par de como estavam sendo inseridas as atividades. No caso dos estagiários, tiveram que observar o planejamento dos respectivos supervisores de estágio, contido no *classroom*, gravar vídeos ou assistir às vídeo-aulas, elaborar atividades e exercícios a serem disponibilizados aos alunos, bem como corrigi-los e tecer explicações sobre as dúvidas. Além disso, tiveram que elaborar e corrigir as avaliações. No caso dos supervisores de estágio, a princípio, tinham que repassar os conteúdos matemáticos aos acadêmicos, bem como toda explicação ou dúvida deveriam ser debatidas nos grupos *whatsapp*, o que, neste caso, ficou sob suas orientações.

Diante desse contexto, a coleta de dados se deu por meio de duas questões que foram inseridas no relatório de estágio, cujo objetivo foi que os licenciandos indicassem os pontos positivos e os pontos negativos de terem realizado o estágio no formato do ensino remoto, na escola.

Para analisar tais questões, apropriamo-nos das técnicas de Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011, p. 15) por consistir, segundo a autora, em “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis e em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes)”. Para tanto, seguimos suas três etapas, a saber: a) A *pré-análise* em que o material (respostas dos participantes) foi coletado e organizado; b) A *exploração do material* ocorreu por meio da leitura flutuante, de modo que as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência foram seguidas,

permitindo a elaboração de categorias, subcategorias e unidades de registro, obtidas *a posteriori*; c) Por fim, para o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, separamos os dados obtidos em dois eixos, a saber: a) pontos positivos do estágio na forma remota e b) pontos negativos do estágio na forma remota. Dentro desses eixos as categorias que emergiram dos dados foram separadas, bem como suas subcategorias que foram constituídas à luz da teoria discutida nas seções subsequentes. Por fim, o processo de inferência e interpretação foi construído.

Resultados e discussão: pontos positivos do estágio na forma remota

Neste primeiro eixo, dentre os pontos positivos, emergiram três categorias específicas, a saber: a) Ajuda do professor da Educação Básica; b) A experiência adquirida no estágio remoto; c) O processo de ensinar remotamente. A primeira categoria é constituída pelas seguintes falas que compõem o Quadro 1.

Quadro 1. Análise das respostas referentes à ajuda do professor da Educação Básica.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro
Ajuda do professor da Educação Básica	<i>Segurança oferecida</i>	L1 - O ponto positivo do estágio convencional foi que o professor responsável pela turma orientou os estagiários sobre o conteúdo que deveria ser trabalhado e deixou os mesmos escolherem a ordem em que o conteúdo seria passado , as atividades e o livro de onde tiramos o embasamento das aulas, sem contar que o professor deixou total acesso aos estagiários na plataforma <i>classroom</i> , onde postávamos recados e os materiais utilizados.
		L3 - O que mais me chamou a atenção foi a disposição dos professores em nosso favor durante esse estágio educacional em matemática, uma vez que deram toda liberdade a nós para o fazer .
		L8 - É nítido que neste momento de pandemia da COVID-19, tivemos a comodidade de realizar nossas atividades no nosso lar, sem se preocupar em ter que sair, medo de se atrasar e afins, e isso facilitou muito, mas, fomos muito bem recebidos pelo professor de turma, sempre atendendo nossas dúvidas via <i>Whatsapp</i> , nos auxiliando no que fosse necessário.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Esta categoria é constituída por apenas uma única subcategoria, referente à *segurança*

oferecida. É possível perceber que as falas de L1, L3 e L8 destacam que nesse processo de estágio, feito na forma remota, puderam contar com o professor da escola para apoiá-los, bem como possibilitar uma maior liberdade de interação com os alunos da Educação Básica. Conforme já previam Maziero e Carvalho (2012), isso correspondeu justamente ao suporte de atendimento e orientação que o professor supervisor deve oferecer aos estagiários.

Nessa mesma direção, o trabalho de Faria et al. (2021), ao analisar experiências sob a ótica de dois estagiários e de duas professoras orientadoras (próprios autores do artigo), vivenciadas em duas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado de Matemática no modo remoto, mostrou que os estagiários revelaram a importância do apoio do professor da Educação Básica, bem como das professoras orientadoras da disciplina para se sentirem mais seguros diante do estágio remoto: “Participamos de uma rede de apoio mútuo, de modo que, em conjunto com os professores das escolas e professoras orientadoras da nossa graduação, pudemos compartilhar conhecimento e dividir incertezas e aflições, que surgiram durante o período de ensino remoto” (FARIA et al. 2021, p. 15).

A segunda categoria, compreendida no Quadro 2, abordou a experiência adquirida pelos acadêmicos no estágio no formato de ensino remoto.

Quadro 2. Análise das respostas referentes à experiência adquirida no estágio.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro
Experiência adquirida no estágio remoto	Intervenção (Planejamento)	L2 – Considerando o estágio realizado de forma remota, devido a pandemia, o que mais gostei bastante foi de poder adquirir a experiência de ministrar uma aula de forma remota por meio de vídeo-aulas e a aprender a utilizar diversos recursos para poder gravar os vídeos da melhor maneira possível para enviar ao professor , que posteriormente postou no <i>classroom</i> para os alunos.
		L10 – [...] aprendemos a mexer em novas plataformas como o <i>google classroom</i> e o <i>google meet</i> .
	Reflexão	L12 – O estágio convencional, durante esse período de pandemia em que as aulas ocorreram de forma remota, proporcionou a oportunidade de lidar com aplicativos e plataformas como o google meet, apresentar slides que foram disponibilizados aos alunos como material de estudos contendo várias imagens e explicações sucintas que podem ser utilizados quando quiserem para relembrar e revisar algum conteúdo.
		L3 – [...] a parte boa nisso tudo é que vamos modernizando o ensino em situações especiais como essa , ou seja, uma

		resiliência no aprendizado.
		L7 – [...] e de certo modo, vivenciar esse tipo de formação nos permitiu crescer .
	<i>Diagnóstico da realidade escolar</i>	L9 – A oportunidade que mais gostei foi ter uma vivência de como está sendo o ensino paranaense durante a pandemia .

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na segunda categoria apresentada no Quadro 2, percebemos que a experiência adquirida no estágio se deu em diversos momentos. O primeiro momento é retratado na primeira subcategoria a respeito da *intervenção* que ocorre no planejamento, como destaca a fala de L2 quando menciona ter que gravar um vídeo para a aula. Além disso, também evidenciamos que os licenciandos tiveram de se aperfeiçoar para utilizar, de forma mais adequada, alguns instrumentos tecnológicos como os retratados por L10 e L12 a respeito do *google meet* e *google classroom*.

Essa questão da experiência ligada à *intervenção* que ocorre no planejamento dentro do ensino remoto, principalmente diante do uso das tecnologias, foi evidenciada no trabalho de Ferreira, Aguiar e Oliveira (2021). Neste trabalho, mostrou-se que as alunas tiveram que planejar aulas síncronas e assíncronas de uma determinada área (Português, Matemática, Estudo do Meio Físico, Motricidade), tendo que criar recursos educativos, gravar vídeos (obrigatórios) para as aulas assíncronas, estabelecer contatos semanais por meio da plataforma *zoom* e elaborar o relatório final, o que contou com uma análise documental e com a criação e avaliação das atividades desenvolvidas.

A segunda subcategoria destaca momentos de *reflexão* realizadas pelos licenciandos. Na fala de L3, sua reflexão revela a ideia de modernizar o ensino, decorrente da realização do estágio na forma remota. Reflexões como essa também foram identificadas no trabalho de Faria et al. (2021), o qual aponta que o ensino precisou ser reinventado, alunos e professores precisaram se adaptar à modalidade remota, tendo que se atualizar sobre diversos recursos tecnológicos que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Já na fala de L7, verifica-se que sua reflexão revela a possibilidade de crescimento por meio da experiência vivenciada. Tal crescimento também foi evidenciado na pesquisa de Cantoni et al. (2021, p. 381), a qual mostrou que um dos estagiários apontou que “[...] o contexto que atualmente nos encontramos, por mais desafiador que possa ter sido, possibilitou

a construção de novos conhecimentos, o que poderá auxiliar no Estágio que será realizado no Ensino Médio, bem como para a futura atuação como educadora [...]”.

Outra vivência de ensino remoto no estágio decorreu da terceira subcategoria, *diagnóstico da realidade escolar*, conforme mostra a fala de L9 a respeito da possibilidade de verificar como foi e está sendo esse processo de ensino e aprendizagem para os alunos paranaenses. Resultado semelhante apareceu no trabalho de Freitas, Maior e Nascimento (2020, p. 94), cuja fala de uma estagiária que vivenciou o estágio no ensino remoto revelou que “desenvolver o estágio na modalidade remota possibilitou o contato com um cenário educacional que desaguará em um futuro próximo, de maneira que me sinto mais preparada para enfrentar a realidade das salas de aula quando estiver atuando como professora [...]”.

A terceira categoria, apresentada no Quadro 3, esteve relacionada ao processo de ensinar remotamente que foi realizado pelos acadêmicos aos alunos da Educação Básica.

Quadro 3. Análise das respostas referentes ao processo de ensinar remotamente.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro
O processo de ensinar remotamente	<i>Intervenção (Planejamento)</i>	L13 – No estágio realizado de modo remoto, devido a pandemia causada pela Covid-19, o que mais gostei foi de gravar aulas aos alunos, pois eu tive acesso a sites e aplicativos que não conhecia para gravar as vídeo-aulas, e também gostei de elaborar avaliação e recuperação.
	<i>Intervenção (ao longo do estágio)</i>	L5 - O que eu mais gostei foi preparar materiais de aula e ter a oportunidade de dar aulas , como estagiário, para a turma de alunos e alunas do ensino fundamental.
		L6 – Sobre o estágio, por conta da pandemia de Covid-19, realizado de forma remota, o que mais gostei foi de utilizar o Classroom com os alunos e gravar as aulas para eles , apesar de nem todos terem acesso, mas uma boa parte pôde assistir os nossos vídeos e conhecer um pouquinho de nós através deles.
		L7 – [...] mas foi interessante experienciar novas maneiras de promover o ensino e a aprendizagem , independente da pandemia ter ocorrido ou não, a tecnologia já se mostrava como um artifício eficiente, dinâmico e promissor para o ensino, sobretudo no ensino de matemática , assim, a pandemia apenas nos limitou a tecnologia como único meio possível para o desenvolvimento das aulas.
	L12 – [...] ainda, pudemos usar o próprio Word para corrigir as atividades com os alunos e usar o Geogebra tudo compartilhado via Google Meet.	

	<i>Reflexão</i>	L10 – Como pontos positivos temos a possibilidade de aprender novos “caminhos” para se dar aula já que, na forma online, não temos a possibilidade de usar o quadro e o giz.
--	-----------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

Esta categoria reúne como pontos positivos algumas especificidades sobre o processo de ensinar remotamente. Percebemos que na subcategoria denominada *intervenção*, L13 teve que se planejar para desenvolver suas atividades durante o estágio. Outrossim, na segunda subcategoria, a de *intervenção ao longo do estágio*, evidenciamos como L5, L6, L7 e L12 tiveram a oportunidade de desenvolver, mesmo que de forma diferenciada do ensino presencial, o processo de preparar aulas, trabalhar com as tecnologias, avaliar de forma remota, entre outras atividades inerentes a profissão. Estas são intervenções favorecidas no estágio, conforme evidenciaram Pimenta e Lima (2004), que faz com que os licenciandos superem desafios da profissão. Por fim, na terceira subcategoria, evidenciamos um processo de *reflexão* como mostra a fala de L10, segundo a qual o ensino remoto propiciou aos licenciandos pensarem em novos caminhos.

Os estudos de Faria et al. (2021) e de Poersch, Fuchs e Padoin (2021) também apontaram pontos positivos, relacionados ao ensinar remotamente, tendo em vista o uso do *google meet* e *classroom* para as aulas síncronas, além de outras ferramentas digitais ao ensino. Na pesquisa de Faria et al. (2021, p. 13), pode-se constatar que: “podemos afirmar que as aulas síncronas tem sido uma das melhores soluções para tentar envolver e manter os alunos um pouco mais próximos à escola, aos professores, e aos conteúdos escolares”. Já na pesquisa de Poersch, Fuchs e Padoin (2021, p. 9), destacou-se que “[...] os recursos didáticos foram muito eficientes em comparação com uma aula somente expositiva e dialogada, facilitando a compreensão de determinados assuntos trabalhados”.

Resultados e discussão: pontos negativos do estágio na forma remota

Quanto ao segundo eixo, referente aos pontos negativos do estágio desenvolvido no formato do ensino remoto, também emergiram três categorias, a saber: a) A falta de participação dos alunos nas aulas; b) Falta do contato presencial com professor/aluno; c)

Críticas ao formato do ensino remoto.

A primeira categoria é apresentada no Quadro 4 e refere-se à falta de participação dos alunos nas aulas.

Quadro 4. Análise das respostas referentes à falta de participação dos alunos nas aulas.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro
A falta de participação dos alunos nas aulas	<i>Intervenção (ao longo do estágio)</i>	L1 – O ponto negativo seria a falta de participação dos alunos. Mesmo com os avisos postados por nós (estagiárias) e pelo professor, havia pouca participação dos alunos nas aulas online ocorridas pelo google meet.
		L5 – E o que eu menos gostei foi a pequena quantidade de alunos que estiveram presentes nas aulas.
		L10 – Podemos considerar como ponto negativo a falta de participação e interesse dos alunos em entrar nas aulas e com isso a falta de interação nossa com eles.
		L12 – Outro ponto negativo foi a falta de participação dos alunos nas aulas online que eram a oportunidade de interagir com os professores, ter acesso a correção e discussão de todas atividades, as explicações e tirar dúvidas.
	<i>Reflexão</i>	L11 – Os desafios do ensino remoto foram enfrentados e, o estágio, concluído. Com isso, um ponto de destaque que observei no estágio feito na forma remota na escola é que as aulas não despertaram a atenção e o entusiasmo dos/as aluno/as por não ter seus/suas amigos/as e uma professora por perto.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Um ponto negativo que foi destacado por quatro licenciandos refere-se à falta de participação dos alunos durante as aulas remotas. Isso fica claro quando, ao observar o Quadro 4, percebemos na primeira subcategoria que esta falta de participação se deu ao longo da *intervenção* durante todo o estágio, em específico, no momento que os quatro licenciandos fizeram suas intervenções. Possivelmente o que intensificou essa falta de participação foi o pequeno número de alunos que participaram nas aulas, como mostram L1 e L5.

A falta de participação dos alunos nas aulas remotas também foi destacada por Faria et al. (2021, p. 13), quando apontam que “o baixo envolvimento dos alunos nas atividades escolares no contexto das atividades remotas também vem sendo percebido nos atendimentos virtuais pelo *WhatsApp*. A falta de interação com os alunos é algo que vem nos preocupando”.

Além disso, a falta de participação dos alunos da escola, durante as aulas remotas, também foi explicada por meio de um momento de *reflexão*, evidenciado apenas por L11. Este participante apontou que as aulas remotas não despertaram o interesse dos alunos devido ao distanciamento entre os colegas e entre estes e a supervisão da professora.

A segunda categoria, apresentada no Quadro 5, é referente ao fato de os estudantes não poderem ter contato, por motivo da pandemia, com o professor da disciplina e com os próprios alunos.

Quadro 5. Análise referente à falta de contato com os professores/alunos no estágio.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro
Falta do contato presencial com professor/aluno	<i>Diagnóstico da realidade escolar</i>	L2 – A parte que menos gostei foi não ter um contato professor (estagiário) com os alunos, para conhecer um pouco melhor como seria o ambiente em sala de aula.
		L6 – O que menos gostei foi o fato de não estarmos em sala de aula com os alunos, conhecer um pouco mais de perto a turma, se aproximar um pouco mais deles.
		L8 - Mas também nos prejudicou, com a falta de contato com alunos, ter aquele olho no olho, se integrar no ambiente escolar, com toda a equipe escolar, o que talvez tenha me frustrado um pouco , pois um dos motivos de querer seguir a carreira de professora, é o contato com os alunos, a experiência de estar em uma sala de aula, ter a lousa para se trabalhar, e todo espaço e atividade diferentes a serem propostos, o que no modo remoto dificultou.
	L13 – O que eu menos gostei do estágio de modo remoto foi de não poder ter o contato com a turma em sala de aula, de não poder dialogar com eles, e não poder visualizar como professora a forma que os alunos veem a matemática.	
	<i>Reflexão</i>	L7 – Já no que diz respeito ao estágio sob este formato atípico, confesso que foi diferente de tudo que eu já havia feito, ou se quer pensado, o distanciamento social realmente afetou a interação entre nós e os alunos.
L9 – E o ponto que mais me incomodou foi não ter tido o contato com nenhum aluno.		

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas falas de L2, L6, L8 e L13, relacionadas à primeira subcategoria, *diagnóstico da*

realidade escolar, verifica-se que consideram que houve por meio desse ensino remoto uma dificuldade para compreender a realidade escolar. Um exemplo é o que relatou L2 no sentido de que houve uma dificuldade sua de '(...) *conhecer um pouco melhor como seria o ambiente em sala de aula*'. Ao compreendermos que a essência do estágio, conforme o parecer CNE/CP 28/2001, é vivenciar na prática o ofício do professor, evidencia-se que isso não foi alcançado com êxito, segundo esses quatro licenciandos.

Além disso, a falta de contato presencial gerou a *reflexão* por parte de L7 e L9, de modo que suas respostas indicaram sobre o próprio ensino remoto no estágio, o que esteve sob a influência da pandemia da COVID – 19. A resposta de L7 exemplifica essa *reflexão*, quando destaca o quanto o distanciamento social afetou esse processo de estágio. Nesse sentido, sendo o estágio desenvolvido durante a pandemia, podemos observar que a falta do presencial foi um ponto negativo.

A falta do contato presencial com a escola também é apontada como ponto negativo do estágio remoto na pesquisa de Faria et al. (2021, p. 13), a qual, a partir de uma pesquisa que relata uma experiência do estágio na modalidade remota, apontou que devido à impossibilidade de uma imersão física na realidade escolar, não foi possível aos estagiários vivenciar algumas experiências como conhecer os diversos espaços da escola e acompanhar o contexto social que os alunos estão inseridos. Tal imersão, segundo os estudos de Moraes e Barguil (2015) e Alves et al. (2016), mostraram que o estágio presencial ajuda os licenciandos a construir saberes docentes e a entenderem mais de perto sobre a compreensão de matemática dos alunos.

Na pesquisa de Freitas, Maior e Nascimento (2020), um dos pontos também destacados é que o estágio na modalidade remota dificultou as relações dos estagiários com a escola, os alunos e o professor supervisor, tornando a experiência muito mais distante. Ao contrário disso, o estágio na forma presencial possibilita, segundo estudo de Proença (2012), que os professores supervisores possam avaliar as relações entre os estagiários de matemática e os alunos e o ensino realizado em sala de aula, de modo a apontar saberes docentes a serem desenvolvidos.

Por fim, a última categoria esteve relacionada a algumas respostas no sentido de críticas ao processo de ensino remoto, conforme mostra o Quadro 6.

Quadro 6. Análise das respostas referentes às críticas ao processo de ensino remoto.

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registro
Críticas ao formato do ensino remoto	<i>Diagnóstico da realidade escolar</i>	L3 – Muito ruim, a meu ver, essa forma remota não caracteriza o ambiente de sala de aula, um prejuízo para nossa formação como docente.
	<i>Intervenção (ao longo do estágio)</i>	L10 – [...] outro ponto negativo a se destacar é que fomos inseridos pela Seed no <i>classroom</i> da turma como alunos e assim, os alunos não recebiam notificações quando escrevíamos mensagens no mural nem nos era permitido criar atividades ou ver o desempenho dos alunos nas mesmas.
		L12 – Um ponto negativo foi que apesar de conhecermos o <i>google forms</i> não pudemos trabalhar com ele, pois não nos foi permitido fazer atividades no <i>classroom</i>, também não conseguimos ter acesso aos resultados diretamente pela plataforma, somente pelo professor regente.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebemos que uma das críticas ao ensino remoto está relacionada ao *diagnóstico da realidade escolar* que foi feita por L3, conforme sua resposta: ‘(...) *essa forma remota não caracteriza o ambiente de sala de aula, um prejuízo para nossa formação como docente*’. Verificamos que L3 entende que sua formação não foi devidamente ampliada da forma como poderia ocorrer em um estágio feito de forma presencial, em que atividades de observação, participação e regência de aulas pudessem ser sustentadas pela análise da realidade escolar, conforme explicou Oliveira (2011).

Por fim, sobre a segunda subcategoria, L10 e L12 ressaltam suas *intervenções ao longo do estágio*, destacando que eles não tiveram algumas permissões para atuar de forma mais efetiva na plataforma utilizada. Isso também implicou em dificuldades de avaliar os alunos e lhes propiciar um *feedback* com mais explicações sobre suas dúvidas. Dificuldades como essa também foram constatadas no estudo de Fronza e Nehring (2021), o qual revelou que as principais diferenças entre estágio presencial e estágio remoto estiveram em relação à avaliação no ambiente remoto, uma vez que não foi possível constatar a efetividade do aprendizado, visto que esta foi feita apenas por meio de questionários quantitativos, de modo que foi necessário um olhar individual para cada aluno.

Considerações finais

Tendo em vista a pandemia da COVID-19, a realidade escolar e a realização do estágio, o objetivo do artigo foi analisar a visão de futuros professores de matemática sobre a vivência no estágio curricular supervisionado no contexto do ensino remoto. Para tal, investigamos a visão de 13 futuros professores de matemática do terceiro ano do curso.

A análise das respostas dos licenciandos mostrou que os pontos positivos da realização do ensino remoto, no estágio, revelaram que houve apoio por parte do supervisor de estágio, o que lhes ajudou a desenvolver as atividades. Do ponto de vista do uso de tecnologias, os participantes evidenciaram ampliar a compreensão de várias delas como o *classroom*, o *meet* e o *loom*, de modo que essa compreensão também revelou a necessidade de um olhar que entende a necessidade de ampliar o uso de tais tecnologias no ensino, após a pandemia.

Sobre os pontos negativos, as respostas dos licenciandos acabaram revelando dificuldades para realizar o estágio, decorrente da pouca presença dos alunos, o que pode ter ocorrido devido ao próprio formato de ensino remoto em que os alunos da escola têm que se conectar de forma *online*. Outra dificuldade foi sobre a falta de contato com os alunos e o professor supervisor, contato esse que foi visto como necessário aos estagiários. Além disso, uma última dificuldade apontada foi sobre a falta de acesso às plataformas, no caso, o *classroom*, o que, dessa forma, acabou levando os participantes a apontar o impacto negativo da pandemia para desenvolver a formação acadêmica no estágio.

Contudo, a visão dos futuros professores indica que no contexto do ensino remoto a realização do estágio resultou em contribuições formativas, relacionadas principalmente ao uso de tecnologias que não faziam parte de seus conhecimentos. Também resultou na visão sobre necessidades formativas que são inerentes ao ato de ser professor como, por exemplo, o contato com alunos e professores.

Diante dos resultados apresentados, entendemos que o presente artigo contribui no sentido de evidenciar não apenas a reconhecida importância de realizar o estágio na forma presencial, para estabelecer uma reflexão aprofundada e consistente a partir da relação teoria e prática, mas ainda porque abre espaço para se repensar a necessidade de os futuros professores conhecerem e saberem utilizar tecnologias no ensino escolar, tendo em vista o que puderam aprender com as aquelas tomadas como referência ao longo do estágio. Portanto, pesquisas futuras poderiam ser feitas com foco em mostrar sobre o uso de tecnologias quando

o ensino presencial retornar e sobre qual a visão pós pandemia de professores, alunos e especialistas sobre o uso de tecnologias no ensino escolar.

Referências

ALVES, A. A.; MENDONÇA, M. S.; SANTOS, M. O.; PINHEIRO, T. S. A Educação Matemática no Estágio Supervisionado: contribuições para a formação inicial de professores. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 12., 2016. São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo: XII ENEM, 2016. p. 1-12.

ARAÚJO, O. H. A.; MARTINS, E. S. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis respostas. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 191-203, jan/abr., 2020.

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content Knowledge for Teaching. *Journal of Teacher Education*, v. 59, n. 5, 2008, p. 389 – 407.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 28/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20028-2001.pdf> Acesso: 23 abril 2021.

CANTONI, J.; ROCHEMBACH, E. S.; CHIAPINOTO, A. A. L. Estágio Curricular Supervisionado: perspectivas e desafios de constituir-se educador em tempos de pandemia. *Revista Insignare Scientia*, v. 4, n. 3, 2021.

FARIA, R. W. S. C.; PASSOS, C. M.; ROSSINOL, A. M.; BATISTA, L. G. Estágio Curricular Supervisionado de Matemática no contexto da pandemia da Covid-19. *Pesquisa e Ensino*, Barreiras (BA), Brasil, v. 2, p. 1-27, 2021.

FERREIRA, A. M. F.; AGUIAR, A. R. R. C.; OLIVEIRA, J. M. G. (Re)pensar a prática de ensino supervisionada em tempos de pandemia. *In: DIAS, K. A. (Org.). Educação em tempos de pandemia e isolamento: propostas práticas*. Ponta Grossa – PR: Atena, 2021.

FRANCO, M. A. R. S. Prática Pedagógica e Docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, dez., 2016.

FREITAS, D. A.; MAIOR, P. S.; NASCIMENTO, W. E. Estágio obrigatório e ensino remoto: o que temos a aprender? *Cadernos de estágio*, v. 2, n. 2, 2020.

FRONZA, D. S.; NEHRING, C. M. Estágio Curricular Supervisionado na Licenciatura em Matemática: uma experiência no contexto pandêmico. *In: ENCONTRO GAÚCHO DE*



EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., 2021, Pelotas. *Anais [...]*. Pelotas: IX EGEM, 2021. p.1-10.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOPES, A. R. L. V. *Aprendizagem da Docência em Matemática: o Clube de Matemática como espaço de formação inicial de professores*. Passo Fundo: UPF, 2009. 203p.

MAZIERO, A. R.; CARVALHO, D. G. A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários. *Acta Scientiae*, Canoas, v.14, n.1, p. 63-75, jan./abr., 2012.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. In: NACARATO, A. M.; PAIVA, M. A. V. (Orgs). *A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 213-231.

MORAES, F. R. F.; BARGUIL, B. M. A Formação do Professor de Matemática: contribuições do Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Matemática da Universidade Regional do Cariri - URCA. In: ANDRADE, F. A.; CHAVES, F. M.; ROCHA, L. B. (Orgs.). *Educação Brasileira: cenários e versões*. Curitiba: CRV, 2015, p. 133-143.

OLIVEIRA, R. G. *Estágio curricular supervisionado: horas de parceria escola-universidade*. Jundiaí: Paco, 2011.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE – SEED. *Resolução n. 1.522/2020-GS/SEED*. Estabelece em regime especial as atividades escolares na forma de aulas não presenciais em decorrência da pandemia causada pela COVID-19.

PICONEZ, S. C. B. (Coord.) et al. *A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado*. 12 ed. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

POERSCH, K. G.; FUCHS, M. J.; PADOIN, E. O Estágio de Docência em Matemática em Tempos de Pandemia: relatos e reflexões. In: ENCONTRO GAÚCHO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., 2021, Pelotas. *Anais [...]*. Pelotas: EGEM, 2021. p. 1-10.

PROENÇA, M. C. Licenciandos em Matemática na Regência de Aula: análise de saberes docentes a partir da avaliação de professores tutores. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v.14, n.1, p. 85-103, 2012.

SHULMAN, L. S. Those Who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, fev., p. 04-14, 1986.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.



TEIXEIRA, B. R.; CYRINO, M. C. C. T. Desenvolvimento da Identidade Profissional de Futuros Professores de Matemática no Âmbito da Orientação de Estágio. *Bolema*, Rio Claro, v. 29, n. 52, p. 658-680, ago., 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. *Resolução n. 09/2010-CEP*. Dispõe sobre o componente Estágio Curricular Supervisionado nos cursos de graduação e pós-graduação lato sensu da Universidade Estadual de Maringá. Disponível em:

<http://www.pen.uem.br/site/public/link/download/72a2fd557e431bcbadc1457e13270b92a78455bc>. Acesso: 24 abril 2021.

Artigo submetido em: 08/06/2021

Artigo aceito em: 12/08/2021