



## RELATO DE EXPERIÊNCIA

 <https://doi.org/10.47207/rbem.v2i01.12398>

### Estágio Remoto de Matemática: o que se mostra além da tela plana?

**SANTOS, Marli Regina dos**

Professora Associada (UFOP). Doutora. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0562-2189>.

E-mail: [marli.santos@ufop.edu.br](mailto:marli.santos@ufop.edu.br).

**DEODATO, André Augusto**

Professor Adjunto (UFOP). Doutor. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4323-4010>.

E-mail: [andre.deodato@ufop.edu.br](mailto:andre.deodato@ufop.edu.br).

**Resumo:** O objetivo deste artigo é relatar e ponderar sobre a vivência de dois educadores matemáticos na implementação do primeiro oferecimento da disciplina de Estágio remoto em um curso de Licenciatura em Matemática de uma Instituição Federal. O relato destaca os caminhos trilhados, ressaltando os percursos e percalços surgidos, as reflexões possibilitadas, as (re)significações que se deram em meio às vivências de ensino remoto emergencial. São tematizadas não só questões que emergiram diante das incertezas e inseguranças frente ao cenário que se impôs, mas também são propostas reflexões acerca da importância da construção de uma Educação comprometida com o *ser com o outro* e com o cuidado na superação de desafios, dificuldades e desigualdades. Como considerações indicativas, de um lado, valendo-se da noção de uma esperança que mobiliza, defende-se o risco da ação em detrimento da queixa não propositiva. De outro lado, defende-se que haja reflexão sobre as limitações dessas ações tendo como norte o contexto de omissão e má gestão da pandemia por parte do poder público.

**Palavras-chave:** Ensino Remoto Emergencial. Estágio Supervisionado. Pandemia de COVID-19.

1



### Remote Mathematics Internship: what does it show beyond the flat screen?

**Abstract:** The aim of this article is to report and reflect on the experience of two mathematics educators in implementing the first offer of the remote Internship discipline in a Mathematics degree at a Federal Institution. The experience report the paths taken, emphasizing the paths and mishaps that emerged, as possible reflections, as (re)signification that occur in the midst of remote emergencies. It did not thematize only issues arising from uncertainties and insecurities in the face of the situation that arises, but also proposals for reflections on the importance of building an education committed to being equal and taking care to overcome challenges, difficulties and inequalities. As indicative considerations, on the one hand, it is worth emphasizing a hope that mobilizes, defends or risks an action to the detriment of what is not proposed. On the other hand, it defends that there is a reflection on the limitations of these actions as the north or context of omission and more management of the pandemic by the government.

**Keywords:** Emergency Remote Learning. Supervised internship. COVID-19 pandemic.

### Pasantía remota de matemáticas: ¿lo que se muestra más allá de la pantalla plana?

**Resumen:** El objetivo de este artículo es informar y reflexionar sobre la experiencia de dos educadores matemáticos en la implementación de la primera oferta de la disciplina Pasantía Remota en un curso de Licenciatura en Matemáticas en una Institución Federal. El artículo destaca los caminos recorridos, destacando las rutas y contratiempos que han surgido, las reflexiones posibilitadas, las (re) significaciones que se dieron, en medio de las experiencias de la teleeducación de emergencia. Se tematizan temas que han surgido ante las incertidumbres e inseguridades en el contexto que se han impuesto e también se proponen reflexiones sobre la importancia de construir una Educación comprometida con el *estar con el otro* y con el cuidado en la superación de desafíos, dificultades y desigualdades. Como consideraciones indicativas, por un lado, aprovechando la noción de esperanza que moviliza, se defiende el riesgo de actuación en detrimento de la denuncia de no propuesta. Por otro lado, se argumenta que existe una reflexión sobre las limitaciones de estas acciones con base en el contexto de omisión y mala gestión de la pandemia por parte del gobierno.

**Palavras-Clave:** Aprendizaje remoto de emergencia. Pasantía Supervisada. Pandemia de COVID-19.

## Introdução

É reconhecida a importância do Estágio Supervisionado na formação do licenciando e na construção de sua identidade profissional docente (PIMENTA, 2012; PICONEZ, 2012; GOMES, 2011; entre outros). Para muitas licenciandas e muitos licenciandos, ele é um marco que altera o modo como compreendem o curso, sua formação e sua futura profissão, ainda que, como é passível de ocorrer, alguns descubram ao estagiarem que ‘realmente’ não querem seguir a docência. As aspas sinalizam que tal certeza não é assim tão inabalável – como pudemos constatar ao longo dos anos ministrando a disciplina – já que ela transita em um amalgamar de vivências como aluno da Educação Básica e do Ensino Superior, de recordações de ex-professoras e ex-professores e modos como os conteúdos lhes foram apresentados, de incertezas acerca do curso e expectativas relativas à profissão.

Por isso, entendemos que as disciplinas de Estágio Supervisionado extrapolam as experiências e práticas pontuais que o currículo organiza e avançam em direção às ressignificações que elas possibilitam em meio a memórias, sentidos, (re)organizações, sentimentos, significados e facticidades.

Portanto, a atenção com o Estágio Supervisionado e com as aprendizagens que ele pode despertar têm nos levando a pensar cuidadosamente o preparo e a entrada no campo de prática e a eleger discussões que se mostram relevantes, atuais e, na medida do possível, considerando as demandas das próprias licenciandas e dos próprios licenciandos.

Tendo, pois, essa compreensão, com o início da pandemia de COVID-19 no ano de



2020, muitas incertezas e dúvidas se colocaram, particularmente acerca da primeira experiência de ensino remoto emergencial.

Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início para serem online, o ensino remoto emergencial (ERE) é uma mudança temporária de ensino que é oferecida como alternativa devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções completamente remotas para o ensino ou para a educação que de outra forma ocorreriam face-a-face em cursos presenciais ou em cursos híbridos e que voltarão a ocorrer no formato inicial tão logo a crise ou situação de emergência seja atenuada (HODGES *et al*, 2020, p.7, tradução nossa).

Mesmo tendo a clareza de que o ERE se diferencia estruturalmente das experiências de Educação a Distância (EaD), diversas disciplinas oferecidas na situação de emergência se valeram da experiência acumulada por essa modalidade de ensino, já estabelecida anteriormente à pandemia. Diferentemente dessas disciplinas que puderam se ‘inspirar’ em experiências da EaD para dar continuidade em seu planejamento, a realização das atividades práticas de Estágio Supervisionado nas escolas se colocou como um desafio para todos os cursos de licenciatura. Tanto para aqueles na modalidade presencial quanto na própria EaD, considerando as imposições que a pandemia trouxe, os espaços de estágio, em um primeiro momento, se viram impossibilitados de receber e supervisionar estagiários, já que as escolas, das diversas redes de ensino, ainda estavam se adaptando.

Em outra mão, os calendários desajustados e as incertezas acerca da manutenção do distanciamento social, tanto pelas escolas como pela universidade, tornavam inviável qualquer tentativa de implantação, ainda que experiencial, do Estágio Supervisionado remoto nas licenciaturas. Por isso, as negociações no âmbito institucional relativas à sua implementação exigiram tempo e reflexões visando delinear se, quando e como ele se daria.

Uma constatação nesse processo de adequação para implantação do Estágio Supervisionado remoto foi a de que nem sempre as escolhas realizadas na disciplina presencial poderiam se manter. Outra constatação foi que tais escolhas precisariam se ancorar em legislações que versassem sobre o momento de excepcionalidade causado pela pandemia de COVID-19. Além disso, as reflexões quanto à possibilidade de o Estágio Supervisionado ocorrer remotamente indicavam que a articulação com os programas dedicados a aproximar as licenciandas e os licenciandos às escolas - como o Residência Pedagógica, por exemplo - seria necessária.



A fim de relatar e ponderar sobre a vivência dos autores na implementação do Estágio Supervisionado remoto, apresentamos um breve percurso das discussões no âmbito da universidade acerca das disciplinas práticas diante da necessidade de isolamento; os acordos firmados visando implementar o Estágio Supervisionado remoto; a (re)organização da disciplina e o modo como ela foi se fazendo na medida em que as ações aconteciam. Além disso, tecemos ponderações sobre as experiências de Estágio em diferentes escolas, sobre o desafio do ‘contato remoto’ e sobre um possível aprofundamento na desigualdade social amplificado pela pandemia.

Assim, vale enfatizar que a primeira oferta de Estágio Supervisionado remoto (de Matemática), aqui relatada, além de percorrer um amplo caminho até sua implementação prática nas ‘telas’ dos envolvidos, se deu na forma de um ‘oceano a se navegar’: os obstáculos foram sendo reconhecidos (e alguns vencidos) à medida que a embarcação navegava.

## **O cenário pandêmico e o desenrolar das discussões sobre o Estágio Supervisionado**

1

No contexto que se impôs, no início do ano de 2020, diante da necessidade de isolamento social com vistas ao enfrentamento da disseminação da COVID-19, várias atividades cotidianas tiveram que ser repensadas para se adequarem ao cenário que, mesmo considerado provisório (ainda que indeterminado), trouxe impactos de toda ordem nos vários setores da sociedade. Nas instituições de ensino dos diferentes níveis, professoras e professores, gestoras e gestores, alunas e alunos e responsáveis sentiram, de modo direto, as consequências das medidas de isolamento.

No âmbito educacional, diante da constatação de que o quadro emergencial seria menos breve que o imaginado (ou desejado), leis, decretos e resoluções orientaram as tomadas de decisões quanto ao que e como fazer para a manutenção (ou tentativa de retomada) das atividades. Naquele momento inicial de adequação, as atividades de ensino foram totalmente suspensas ou mantidas por meio do ensino remoto emergencial. Aos poucos, os percursos foram delineando caminhos e encaminhamentos visando atender, na medida do possível, as demandas que se impuseram.

Um breve histórico apresentado na portaria PROGRAD/UFOP nº 5, de 04 de fevereiro de 2021, sobre as orientações para o enfrentamento da situação emergencial, descreve que em



17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) se manifestou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em ambientes digitais, enquanto durasse a situação da pandemia, nas instituições de Ensino Superior, por meio da Portaria nº 343, substituída pelas Portarias nº 345, de 19 de março de 2020, e 356, de 20 de março de 2020. Em 16 de junho de 2020, por meio da Portaria nº 544, o MEC regulamentou a realização de atividades práticas e laboratoriais e a oferta de Estágios das instituições de Ensino Superior enquanto durasse a pandemia da COVID-19, desde que atendessem às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Nas Instituições Federais de Ensino (IF), diante das orientações, a definição de quais disciplinas seriam realizadas remotamente e como isso ocorreria envolveu muitas discussões até sua implantação, buscando, principalmente, não promover ações sem reflexões quanto aos seus impactos junto à comunidade ou sobre as exclusões, de toda ordem, que poderiam ser geradas. Há de se destacar que as IF, visando o oferecimento remoto de suas disciplinas, valendo-se do princípio de autonomia que lhes é intrínseco, organizaram não só diferentes estratégias, mas também o fizeram cada uma a seu tempo. Essa afirmação pode ser atestada pelos depoimentos das pró-reitoras e dos pró-reitores de várias universidades registrados na mesa intitulada “Flexibilização das Atividades Acadêmicas em Tempos de Pandemia”, ocorrida no âmbito do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação, em 26 de maio de 2020. Nesse evento, uma experiência que se mostrava pioneira era a organizada pela Universidade Federal da Paraíba que, segundo sua pró-reitora, já em maio de 2020 se preparava para a realização de um semestre remoto com duração de dez semanas.

Na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), o primeiro período remoto emergencial ocorreu no segundo semestre de 2020, de agosto a outubro, durante oito semanas e em caráter facultativo, tanto para os docentes aderirem quanto para os discentes cursarem. Internamente, do ponto de vista jurídico-institucional, tal realização foi amparada na (e norteadada pela) Resolução CEPE nº 8000 que se vinculava à legislação federal vigente à época.

Nela, além do caráter facultativo, definiu-se que as disciplinas seriam oferecidas em formato totalmente remoto por meio do uso de Tecnologias Digitais, sendo permitido o oferecimento de disciplinas obrigatórias, eletivas e optativas. Os estudantes puderam cursar até dois componentes curriculares e tiveram a frequência computada a partir da realização de



tarefas síncronas e assíncronas proposta por cada componente. Os Departamentos ficaram responsáveis por definir o quantitativo de vagas a serem oferecidas, bem como turno e horário de oferecimento. Cabe destacar que, a despeito dessas definições, as atividades e aulas deveriam estar à disposição dos estudantes nas plataformas adotadas. Outro aspecto relevante é que as disciplinas consideradas ‘práticas’ precisaram, além da aprovação do Departamento, da aprovação dos respectivos colegiados dos cursos em que eram oferecidas para poderem ocorrer, desde que remotamente.

Ponderados os impactos e a viabilidade da continuidade do ensino remoto tendo como referência esse ‘período de experiência’, e após ajustes que se mostraram necessários quanto, por exemplo, à organização e duração, em janeiro de 2021 iniciou-se o semestre ‘perdido’ de 2020-1, agora em caráter obrigatório. Em relação às disciplinas ditas ‘práticas’, como as de laboratórios, de campo e de Estágios, as discussões foram intensas, visando analisar a segurança dos envolvidos ou mesmo a viabilidade das ações remotas, quando elas se mostrassem adequadas.

Nesse sentido, cabe ressaltar que foi instituída internamente uma Comissão especial para analisar alternativas para a integralização curricular de atividades práticas cuja presencialidade fosse considerada imprescindível. No âmbito dessa Comissão, ponderou-se sobre as flexibilizações que seriam autorizadas e as perdas presumidas em decorrência delas para a realização das disciplinas apreciadas. Ponderou-se também sobre o entendimento de que toda e qualquer adaptação fosse proposta exclusivamente para o período pandêmico. Além disso, foram dedicadas várias reuniões para se refletir sobre a complexidade que envolvia arbitrar sobre os Estágios Supervisionados naquele momento.

Em particular, quanto aos Estágios Supervisionados das licenciaturas, a Comissão considerava que toda e qualquer decisão relativa ao mencionado componente curricular demandava: a escuta de instâncias superiores internas (para garantir um certo padrão nas flexibilizações permitidas); o respaldo institucional para o alargamento de alguns entendimentos (sobretudo quanto ao de regência); e a necessidade de implicar as escolas no debate, uma vez que não se tinha segurança sobre se elas voltariam ou não a funcionar presencialmente, se receberiam ou não os estagiários e se concordariam ou não com as adaptações que seriam propostas.

Simultaneamente a esse cenário no âmbito da universidade, as escolas de Educação



Básica parceiras das atividades de Estágio estavam se adequando ao ensino remoto e não havia previsão quanto ao retorno ao presencial. Registravam-se muitas mudanças relacionadas aos tempos, espaços e durações das aulas e, além disso, o isolamento e as greves nas redes de ensino levaram a um descompasso nos calendários das escolas e da universidade. Compete frisar que, nesse momento, já se percebiam dificuldades de acesso das alunas e dos alunos das escolas públicas e a sobrecarga de trabalho dos docentes diante da necessidade de reformularem não só seu planejamento, mas também os modos de ensinar. Tudo isso sinalizava que o contexto dificultaria (ou mesmo inviabilizaria) que as escolas aceitassem receber os estagiários.

Mesmo diante dos entraves, considerando a importância do Estágio Supervisionado no desenvolvimento de habilidades e competências docentes necessárias à formação das futuras professoras e dos futuros professores, após discussões ao longo de várias assembleias, o Departamento optou pelo oferecimento do referido componente curricular para o curso de Matemática. Tal decisão foi fundamentada, naquele momento, sobretudo, no entendimento de que a parceria entre universidade e escola, apesar das incertezas (e dificuldades) já previstas, poderia colaborar para ambas as instituições, no sentido de evitar danos ainda maiores para a educação pública no Brasil. É preciso ressaltar, todavia, que esse processo decisório se deu em um ambiente marcado por pressões institucionais e decisões consideradas ‘atropeladas’ que, a nosso ver, refletiam o cenário de imprevisibilidade e ignorância (desconhecimento) acerca do futuro da pandemia, amplificado pela instabilidade política presente no país.

Por tudo o que acima expusemos, foi unânime a compreensão de que mudanças/adaptações que se fariam necessárias só se justificavam pela e na excepcionalidade do contexto de pandemia. Para além de questões burocráticas que o Estágio Supervisionado envolve, as preocupações quanto ao seu oferecimento (ou não) remotamente era pautado pela adequação visando a qualidade das ações de formação das licenciandas e dos licenciandos.

Diante do contexto posto, o desafio era se reinventar, senão se inventar, remotamente, revendo objetivos, metodologias e mesmo conceitos já firmados, como a ideia de sala de aula ou de regência. Naquele momento inicial, as inseguranças, principalmente acerca da integridade da saúde de todos, rondavam nossas preocupações. Havia a possibilidade do retorno presencial das escolas, o que inviabilizaria a proposta remota da universidade e implicaria na anulação da disciplina. A única certeza que tínhamos era que o Estágio



Supervisionado remoto exigiria ainda mais atenção e participação do orientador e do supervisor para que as ações acontecessem e envolvessem os estagiários.

Iniciado o processo, após diversas reuniões de planejamento entre as professoras e os professores envolvidos (na orientação e supervisão), foram acordadas ações e interações que visaram, em detrimento dos percursos ideais, traçar os caminhos possíveis. É, pois, sobre esses caminhos – ações empreendidas, delimitações propostas, interações ocorridas – trilhados na primeira experiência de Estágio remoto, que nos dedicaremos a discorrer a seguir.

### **Trilhando e avançando no Estágio Supervisionado remoto de Matemática**

O Estágio Supervisionado da Licenciatura em Matemática da UFOP tem caráter essencialmente prático e, fora da situação de pandemia, seria desenvolvido no contato direto com as alunas e com os alunos, com as professoras e com os professores, nos espaços físicos da escola de Educação Básica. As ementas das disciplinas de Estágio propõem a observação de aulas e a preparação de quatro semanas de regências ministradas pelos estagiários, planejadas e acompanhadas pelos orientadores e supervisores da disciplina. Portanto, quaisquer adequações para o cenário pandêmico deveriam estar em sintonia com as propostas das escolas que, naquele momento, ocorriam remotamente, em diferentes formatos, enfrentando as dificuldades inerentes ao cenário.

Desse modo, as primeiras tratativas visando implementar o Estágio Supervisionado remoto foram estabelecidas com as instituições de Educação Básica parceiras, nas quais as atividades práticas presenciais vinham sendo desenvolvidas. Na ocasião, essa relação previamente construída foi importante para o aceite pela escola de uma proposta de planejamento mais flexível, no qual adaptações e ressignificações pudessem ser contempladas.

Foram definidas como campos de Estágio remoto quatro escolas que já recebiam, presencialmente, licenciandas e licenciandos da Matemática, sendo uma particular, uma federal e duas estaduais. Destaca-se que nas duas estaduais era desenvolvido o programa Residência Pedagógica da Matemática e os estagiários-residentes que atuavam no programa poderiam solicitar o aproveitamento das horas práticas para o Estágio, participando também das discussões coletivas (ou aulas teóricas) da disciplina. No âmbito do programa, eles eram





acompanhados pela professora-preceptora ou pelo professor-preceptor das escolas. Foi estabelecida uma parceria visando a sintonia entre as ações de Estágio e as do programa Residência Pedagógica da área.

Em relação ao formato de desenvolvimento das ações de ensino, a instituição particular possuía um material didático próprio e utilizava um ambiente virtual de aprendizagem específico; as escolas estaduais, se baseavam na proposta de ensino não presencial da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), intitulada Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP); já o instituto federal utilizava uma plataforma de ensino e o livro didático adotado. Em suma, a realidade de cada escola era muito específica, inclusive no que se refere a ter ou não encontros síncronos com as alunas e com os alunos.

O planejamento do Estágio se pautou nas reflexões produzidas em reuniões e conversas com professoras e professores e com gestoras e gestores das escolas visando entender o funcionamento das aulas remotas de Matemática e o como os estagiários poderiam intervir, seja observando ou ‘regendo’ aulas. Naquele momento, conceitos como sala de aula e regência eram imprecisos, considerando o contexto de isolamento.

O contato com as escolas para o início das atividades de Estágio se deu quase que exclusivamente via professoras e professores (supervisores ou preceptores), já que o contexto de isolamento social dificultava o acesso à coordenação pedagógica ou à direção das instituições. Em razão dessa dificuldade, essas professoras e esses professores, com os quais já mantínhamos uma relação de parceria estabelecida, se mostraram imprescindíveis não só para acolhimento e orientação dos estagiários, mas também por assumirem a função de mediar a comunicação entre universidade e escola. O apoio que elas e eles ofereceram aos estagiários se mostrou na relação cotidiana de orientação e acompanhamento e foi marcante para muitos deles. Na avaliação da disciplina ao final do semestre, foi unânime a constatação da importância dessas e desses profissionais para que o Estágio remoto ocorresse de forma satisfatória.

Nas reuniões realizadas para construção e planejamento do Estágio, as professoras e os professores (supervisores e preceptora e preceptor) ajudaram a pensar sobre possibilidades e encaminhamentos, e se colocaram disponíveis para auxiliar no que fosse preciso – o que efetivamente ocorreu em diversos momentos ao longo da disciplina. Na adequação para o Estágio não presencial, a partir das conversas e discussões, se destacou a necessidade de

revermos a proposta da disciplina e reconsiderarmos os entendimentos quanto ao conceito de ‘regência’, de sala de aula e de interação.

Os tempos e espaços da aula não eram mais os mesmos, a presença (possível) era outra, o ser com o outro na sala de aula se modificou. Se antes, a presença era medida objetivamente com a presença física, agora, nos ambientes virtuais de aprendizagem, ela era auferida pela entrega (postagem) de tarefas; se antes, o tempo era medido em sua dimensão *técnico-racional*, agora o era, no melhor dos cenários, por sua dimensão *fenomenológica* (HARGREAVES, 2014); se antes a aula se configurava pelo agrupamento de alunas e alunos mediado pelas professoras e pelos professores no mesmo espaço físico, agora, era reconhecida, na maioria das vezes, em ações assíncronas e impessoais em plataformas digitais – embora também o fosse, em algumas ocasiões, em ações síncronas, mais pessoais, limitadas pela tela de artefatos como smartphones e computadores, em plataformas de comunicação. Tudo isso indicava que metodologias e posturas deveriam ser repensadas e reorganizadas para serem colocadas em prática. Assim, na medida em que o caminho era percorrido, a experiência produzia novos (e necessários) entendimentos.

Nesse percurso, com vistas a garantir o isolamento social intencionando resguardar a todas e todos, o Estágio Supervisionado foi pensado com a seguinte organização semanal: encontros síncronos, com duração de duas horas, via videoconferência na plataforma de comunicação *Google Meet*, dos estagiários com a professora-orientadora ou com o professor-orientador da disciplina; atividades assíncronas, via Moodle; atividades ‘práticas’ nas escolas de acompanhamento, observação e ‘regência’ remotos, junto às turmas de Educação Básica, envolvendo estagiárias, estagiários, professoras e professores.

No leque de atividades ‘práticas’ na escola, previstas para a contabilização das horas dos estagiários, estavam previstas: ‘regências’ remotas, acompanhamento de grupos de alunas e alunos remotamente, monitoria ou reforço para grupos menores de alunas e alunos, preparação de atividades, vídeos, listas ou materiais para serem desenvolvidos com as alunas e com os alunos, correção de listas, trabalhos e atividades, reuniões com as professoras e professores, participação em reuniões das escolas, *lives*, *chats*, correções de material dos ‘Planos de Estudos Tutorados’ (PET), participação em atividades culturais remotas na escola, etc.

Nos encontros síncronos mediados pela orientadora e pelo orientador de Estágio, no

âmbito da disciplina, buscamos promover leituras e discussão de textos nos quais percebíamos aspectos relevantes à formação docente em Matemática. De um ponto de vista mais amplo, destacamos, por exemplo, a problematização das relações de gênero no ensino (SOUZA E FONSECA, 2015) e reflexões acerca das características de uma sala de aula cujas alunas e cujos alunos eram pessoas jovens e adultas (FERREIRA, 2009). De um ponto de vista mais específico, ponderamos sobre a importância de atividades contextualizadas e sobre o uso do ábaco para ensinar números inteiros (GONÇALVES, 2020).

Além disso, fizemos uso de diversos recursos audiovisuais, realizamos atividades de análise do material de Matemática da escola voltado para o ensino remoto, realizamos oficinas sobre temas de interesse das estagiárias e dos estagiários (por exemplo, a divisão), promovemos espaços de reflexão coletiva e de apresentação de relatos das vivências de Estágio, organizamos ‘rodas (ou, em tempos de tela plana, retângulos) de conversa’ com professoras e professores que atuam na Educação Básica.

O esforço empreendido visava, em síntese, articular as atividades assíncronas e síncronas da disciplina com aquelas realizadas remotamente no âmbito das escolas.

Concomitantemente, sempre que se fazia necessário, os orientadores se encontravam com os estagiários para atendimentos remotos individuais ou em pequenos grupos, visando auxiliar na elaboração de atividades de ensino de Matemática que pudessem ser implementadas (remotamente) nas escolas. Esses encontros culminaram, por exemplo, na produção de oficinas que, para muitos estagiários, se configuraram como a ação que mais os aproximou do sentido clássico de ‘regência’. Isso porque, a partir das orientações, eles construíram o plano de aula das oficinas, debateram com o supervisor ou preceptor, e as realizaram sincronamente com as alunas e com os alunos. Cabe destacar que, nas duas escolas estaduais, esse movimento de criação de oficinas impulsionou a realização do encontro síncrono semanal com as alunas e com os alunos, o que, até então, não ocorria devido ao formato proposto pelo REANP/SEE-MG às escolas da rede.

Ainda que os percursos tenham sido trilhados e os obstáculos driblados, é preciso ponderar que esse processo de construção do Estágio remoto não se estabeleceu sem tensionamentos. O contexto de dúvidas, sobretudo pela falta de clareza na legislação (quanto ao conceito de aula e regência remota, tempo de aula, frequência etc.) e pela falta de delimitações mais precisas sobre questões administrativas locais (documentação necessária,



validade das assinaturas digitais etc.), fez com que, sobretudo no início, a disciplina fosse um espaço de compartilhamento de angústias e incertezas. Logo nos primeiros encontros com as estagiárias e os estagiários, foi possível notar que a ansiedade que sentíamos acerca da novidade relacionada com a realização de um Estágio Supervisionado de modo remoto se fazia sentir também entre eles. De um lado, manifestaram preocupações sobre a possível obrigação de ‘ir presencialmente até a escola’, de outro, também se sentiam receosos sobre a possibilidade de realizar um Estágio sem ‘ir presencialmente a escola’.

A insegurança para lidar com a situação (inérita) que se instalou, sentida por todo o coletivo envolvido, revelou receios, mas, também, permitiu que fossem realizadas tentativas, buscas, (re)criações e aprendizagens, de uma ordem diferente daquelas já cotidianamente experimentadas tanto pelos orientadores quanto pelos estagiários, supervisores e preceptores. A despeito da clareza de que não existe lado bom de uma pandemia, essa situação, dado seu caráter extremamente excepcional, permitiu que fossem construídas tentativas diversas para minimizar as perdas já sentidas no âmbito da formação das alunas e dos alunos nas escolas e na formação das futuras professoras e dos futuros professores de Matemática.

Em termos mais específicos, a impossibilidade de a manutenção do ensino ocorrer de outra forma nos impeliu a pensarmos que ‘não agir’ (esperando o fim da pandemia) seria pior que ‘agir’ (mesmo com a limitação imposta por ela). Assim, todo o coletivo envolvido se arriscou pelos caminhos possíveis com as Tecnologias Digitais, destacando, dialeticamente, a sua importância para a construção de propostas de ensino e para a manutenção da comunicação (entre alunas e alunos, estagiárias e estagiários, supervisoras e supervisores, preceptoras e preceptores e orientadoras e orientadores), sem perder de vista as limitações e outras questões que também se colocavam, como o não oferecimento de capacitações que auxiliassem na inserção das Tecnologias Digitais nas ações remotas de ensino.

A presença das Tecnologias Digitais permitiu vislumbrar possibilidades e realizar ações que antes sofriam certa resistência seja entre docentes, seja de parte da comunidade de pesquisadores que se debruçam sobre a Educação Matemática. O momento limite permitiu, na falta de alternativas, a realização de ações que puderam ser pensadas coletivamente, como, por exemplo, a realização de ações síncronas envolvendo alunas e alunos da Educação Básica, professoras e professores e licenciandas e licenciandos. No desdobramento dessas ações – perpassando as reflexões e análises quanto ao Estágio Supervisionado remoto, a prática



docente nesse cenário, o envolvimento das alunas e dos alunos da Educação Básica e o próprio ensino de Matemática realizado remotamente - foi possível perceber que diferentes formas de interações se deram.

Com o intuito de dar visibilidade às reverberações ocorridas no cenário apresentado, e visando compartilhar nossas vivências nessa primeira experiência de Estágio remoto no âmbito de uma instituição pública federal de ensino, realizamos, a seguir, uma análise qualitativa de pontos centrais que se explicitaram nessa experiência. Tais pontos emergiram dos registros efetuados ao longo da disciplina; da observação das gravações das aulas síncronas junto às estagiárias e aos estagiários; do acompanhamento do planejamento e realização das regências ministradas por elas e por eles; e da avaliação produzida ao final da disciplina.

### **Estágio Remoto de Matemática: entre vivências, sentidos e (re)significações**

A experiência de Estágio, objeto de nossa análise, refere-se ao semestre letivo 2020-1, interrompido em decorrência da pandemia de COVID-19 e retomado e realizado de janeiro a abril do ano de 2021. Matricularam-se e concluíram o Estágio 23 licenciandas e licenciandos, sendo que a maioria já havia realizado atividades práticas presenciais relacionadas com o ensino e aprendizagem de Matemática nas escolas, em projetos ou outros Estágios.

Nessa experiência, os encontros síncronos entre orientadora, orientador, estagiárias e estagiários explicitaram, ao longo de toda disciplina, angústias e ansiedades vivenciadas por todos (e certamente por milhares de professoras e professores em atuação). Isso destacou a importância de que as discussões coletivas remotas da disciplina tematizassem e abrissem espaço para analisarmos os percursos e percalços vivenciados, projetando as discussões e compreensões pontuais para além do quantitativo de resultados ou de participação de alunas e alunos da Educação Básica, indo em direção a uma compreensão coletiva e qualitativa do alcance de cada ação.

Um aspecto que se evidenciou nessas discussões e na avaliação da disciplina diz da ‘ausência’, para além daquela física, e do não contato com as alunas e com os alunos. Promover esse ‘contato’ dos estagiários com o ambiente escolar era quase um paradoxo se considerarmos a imposição de um cenário de isolamento. Assim, a noção de ‘contato’ teve

que ser ressignificada e os modos de promovê-lo também, adequando as ações aos campos de Estágio e aos modos de proceder. Frente a realidade de cada uma das escolas (a particular, as duas estaduais e a federal), as interações com as alunas e com os alunos ocorreram de modos distintos.

Na escola particular, ainda que com poucas alunas e com poucos alunos matriculados (menos de 60 divididos em quatro turmas de sexto a nono anos), eles, em quase sua totalidade, frequentavam os encontros síncronos dos diferentes componentes curriculares, entre 7h30 e 12h, de segunda a sexta. A noção de aula remota, nessa instituição, se aproximou muito do sentido clássico. O entendimento de tempo e de medição de frequência também não se modificou muito. Há de se destacar, todavia, que, a despeito do uso eventual de softwares de Geometria Dinâmica, a construção do conhecimento matemático se deu por meio de abordagens ‘tradicionais’, ou seja, apresentação do conteúdo e/ou de problemas-padrão (ALLEVATO, 2005) seguido de correção coletiva. A participação das alunas e dos alunos variou conforme a turma. Os mais velhos (oitavo e nono anos) pareciam mais afetados pela ‘tela plana’: poucos com câmera ou microfone abertos; perguntas e comentários ocorriam apenas ocasionalmente. Já os mais novos (sexto e sétimo anos) pareciam frequentar uma sala de aula presencial, abriam as câmeras, apresentavam suas dúvidas, falavam um atropelando o áudio do outro (e o do professor) e interagiam o tempo todo. Um fato que consideramos ‘exemplar’ dessa constatação se deu quando, durante uma aula liderada pela estagiária, um aluno, em sua própria casa, perguntou a ela: “professora, posso ir ao banheiro?”.

Na escola federal, de Ensino Médio, a participação síncrona era razoável, mas as interações, como em geral ocorre nesse nível de ensino, eram mais discretas. As alunas e os alunos não se manifestavam nas aulas síncronas (pelo menos não como os estagiários gostariam). As tentativas de envolvê-los nas atividades ministradas sinalizaram para diversas ações, desde chamar alguns dos presentes para responder ou ‘brincar’ com a possibilidade de ter ‘caído’ a conexão. Outras interações com as alunas e com os alunos também foram possíveis nos grupos de discussão da turma, via *WhatsApp*, e permitiram focar nos conteúdos abordados nas aulas pelos supervisores. Cabe destacar que as aulas eram conduzidas no modo de apresentação do conteúdo seguido de exercícios e materiais de apoio, como vídeos selecionados pelos supervisores. Eles tinham certa autonomia na condução da disciplina em termos de delimitação do conteúdo e escolha das atividades e recursos e, sempre que

conveniente, lançavam mão de aplicativos, como o *Socrative*, que apresentavam aos estagiários, mostrando suas possibilidades para as aulas, remotas ou não.

Já nas duas escolas estaduais, nas quais as estagiárias-residentes e os estagiários-residentes atuavam por meio do programa Residência Pedagógica, a ausência e o não estar com as alunas e com os alunos se mostrou de modo mais enfático, causando um sentimento de pouco interesse das alunas e dos alunos pelo proposto por eles, ainda que tivessem preparado, de modo muito cuidadoso, oficinas com o objetivo de serem contextualizadas e dinâmicas. Vale lembrar que, nas escolas estaduais, o ensino remoto era pautado pelo REANP que não previa encontros síncronos com as professoras e com os professores, mas, sim, teleaulas semanais complementadas por um caderno de atividades, que deveriam ser entregues às professoras e aos professores visando a nota e a presença. O desafio de promover a interação e participação das alunas e dos alunos nas oficinas era grande já que o REANP ‘engessava’ outras ações e iniciativas, que acabavam ficando em segundo plano para as alunas e para os alunos, diante da entrega das respostas para obterem o conceito na disciplina.

Contrastando a realidade vivenciada em cada uma das escolas (particular, federal e estaduais) e considerando os relatos dos estagiários, reconhecemos um aprofundamento do problema central denunciado por Libâneo (2012), segundo o qual, o sistema educacional brasileiro, muito influenciado pelas métricas de organismos internacionais, produziria escolas nas quais seria percebido um dualismo (perverso):

(...) num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p.16)

Quase dez anos após a constatação do autor, notamos um aprofundamento da dualidade anunciada por ele, que se reverberou com a pandemia. Ao nosso ver, esses extremos se fizeram notar na realidade das escolas sobre a qual nos debruçamos no Estágio remoto, ainda que consideremos que nenhuma delas se voltava, exclusivamente, para uma elite econômica, dado o próprio contexto de cada uma. Mas, é expoente que, em um dos extremos das vivências no Estágio, a despeito de um grande esforço do professor preceptor no sentido de criar condições para as alunas e para os alunos participarem das atividades remotas



propostas pelos estagiários, a estrutura oferecida pelo Estado, que engessava a realização de outras ações, não promoveu o envolvimento e o acolhimento deles pela presença (física ou virtual). Também não conseguiu envolver ou acolher (ou o fez de um modo muito fragilizado) no compartilhamento do conhecimento historicamente acumulado e socialmente valorizado, por meio dos recursos e ferramentas que foram disponibilizados.

Consideramos que a proposta não antedeu, ou deixou à margem, um grupo de alunas e alunos que, em suas realidades e desmotivações com os estudos, não foram abraçados pela proposta que lhes foi colocada (ou imposta). Na outra escola, que também era regida pela proposta estadual, as tentativas das estagiárias-residentes e dos estagiários-residentes de realizar atividades mais envolventes junto às alunas e aos alunos conseguiu, ainda que de modo tímido, envolvê-los e aproximá-los do conhecimento matemático. Mas, consideramos que a proposta do REANP em si, imposta a essas escolas da rede, também não acolheu às alunas e aos alunos em nenhum dos aspectos que ressaltamos.

Por outro lado, enquanto Libâneo (2012) percebe esse dualismo mais notadamente entre ‘escolas de ricos’ e ‘escolas de pobres’, identificamos que uma das escolas, possivelmente associada a esse segundo grupo, conseguiu, senão romper, pelo menos enfrentar esse dualismo. A referida escola, cujas alunas e cujos alunos, em boa parte, advém de famílias trabalhadoras, evidenciou, com erros e acertos, uma visível preocupação em acolher pelo acesso ao conhecimento, ou seja, mostrou compromisso em não prescindir do compartilhamento do conhecimento historicamente acumulado e socialmente valorizado, mesmo em uma situação tão extrema quanto a vivenciada na pandemia de COVID-19.

Outro aspecto que se destacou ao longo da disciplina, diz do sentimento das estagiárias e dos estagiários quanto ao envolvimento das alunas e dos alunos: a grande maioria considerava a participação pequena e as interações limitadas no ensino remoto. Em seus relatos, afirmavam que o envolvimento era mínimo ou nulo, quer seja entre as alunas e entre os alunos ou entre professora, professor e alunas e alunos, tanto nos momentos assíncronos (ocorrido, principalmente, nos grupos de *WhatsApp*) quanto nos síncronos (no *Google Meet*). Havia, nitidamente, um sentimento de frustração diante das ausências, câmeras desligadas, poucas falas ou carências de respostas nos grupos da turma. Esse sentimento parece ter sido reavaliado, a todo tempo, nas discussões coletivas no âmbito da disciplina, pois cada um se colocava de sua perspectiva, avaliando suas vivências frente as dos demais, destacando pontos





positivos ou negativos quanto às turmas que acompanhavam. Percebiam-se, assim, refletindo sobre o ensino remoto e suas implicações e exclusões, que desvelavam diferenças entre as diversas redes, no universo da disciplina e das quatro escolas envolvidas.

Com o decorrer das experiências de Estágio, os momentos síncronos com as alunas e com os alunos nas escolas passaram a ganhar um status diferenciado para as estagiárias e para os estagiários, sobretudo, porque era nesses encontros que elas e eles se preparavam, mais objetivamente, para ‘estar em sala’ ou conduzir alguma atividade. Nos primeiros encontros, seus relatos indicavam que as ações que realizavam diante de uma tela – na qual poucos círculos indicavam a ‘presença’ das alunas e dos alunos e cujo único recurso que evidenciava alguma possibilidade de compreensão do que era apresentado eram os áudios (pontuais e escassos) – eram desmotivantes.

Todavia, a medida em que foram se apropriando dos espaços remotos de ensino e construindo uma relação com as alunas e com os alunos, muitos conseguiram sair do ‘lugar da queixa’ movendo-se para o ‘lugar da proposição’, ou seja, passaram a propor não mais as vivências desejadas, mas as plausíveis no contexto em que estavam inseridos. As estagiárias-residentes e os estagiários-residentes, por exemplo, conseguiram planejar e realizar oficinas, relacionadas com os mais diversos temas da Matemática Escolar – figuras geométricas espaciais, função, ideias da divisão, noções de área e unidades de medida, paralelismo e teorema de Tales, etc. –, manifestando, após a sua realização, um sentimento de finalmente terem colaborado com o compartilhamento do conhecimento matemático, fazendo-se, portanto, professoras e professores de Matemática.

Assim, nos valendo da premissa de que a opção mais comprometida com a construção de uma educação pública de qualidade seria enfrentar a realidade colocada em detrimento de apenas observá-la, entre tentativas, acertos, erros, expectativas, reformulações e os mais diversos sentimentos, optamos pelo risco de oferecer o Estágio Supervisionado remotamente e consideramos que as estagiárias e os estagiários também abraçaram a proposta e ressignificaram a prática junto às alunas e aos alunos. Tal risco nos permitiu, como coletivo de professoras e professores (em formação inicial ou em serviço), rever ações e ferramentas pensadas e utilizadas, nos oferecendo um material empírico em forma de experiência para a reelaboração de uma segunda versão de planejamento para a disciplina de Estágio Supervisionado remoto de Matemática, seguramente mais bem fundamentada na práxis



educativa.

## Considerações

Diante de um momento atípico e da necessidade de encontrar caminhos potentes para oportunizar aos estagiários o contato e envolvimento com as instituições de ensino, suas alunas e seus alunos, sua estrutura e funcionamento, foi possível adentrar em ações e discussões que nos levaram, como professora e professor orientadores, a pensar nas limitações e potencialidades do trabalho realizado. A questão inicial que se nos colocava era: Como envolvê-los com sujeitos e saberes com os quais atuarão profissionalmente? Em um segundo momento, o que se mostrava importante frente ao cenário em que estávamos imersos era: Como orientar o coletivo no sentido de garantir o alcance do objetivo inicial e provocá-los a olhar para a situação de forma crítica e não desanimadora?

Ao rever tempos e espaços de ensino visando superar as limitações impostas com a pandemia, foi preciso trabalhar a sensação (explícita) de que algumas ações não eram produtivas junto às alunas e aos alunos nas escolas. Ainda que o trabalho coletivo tenha possibilitado um rever do fazer de cada um, o sentimento de que uma lacuna se abriu no ensino, em especial no público, se avultou diante das dificuldades de acesso às Tecnologias Digitais e ausência de apoio do lado de lá da tela de muitas alunas e alunos da Educação Básica. Estudos têm evidenciado a exclusão tecnológica que enfrentamos, na qual muitos só têm acesso ao celular dos pais no final do período de trabalho ou já tarde da noite. A falta de um ambiente de estudo adequado e de internet com velocidade suficiente para comportar as aulas em vídeo e o envio de arquivos também escancararam as diferenças entre os diversos públicos e instituições de ensino e os abismos sociais, já existentes, que foram amplificados com o ensino remoto emergencial.

É certo que a imposição de uma pandemia não escolhe quem e como vai atingir. Mas, ações mais enfáticas no sentido de garantir um ensino que possa promover a formação e a estrutura necessária para que ela ocorra, poderiam e podem ser implementadas. Isso exige uma preocupação política com a Educação. Mas o que vivenciamos durante o isolamento foi a falta de uma coordenação nacional, ações pontuais dos estados e pouco empenho em garantir a estrutura e qualidade necessárias para o ensino. Vivenciamos também ataques às professoras



e aos professores, promovidos, a nosso ver propositadamente, por parte das vozes dos governos federal e estadual, sugerindo uma recusa ao trabalho (presencial), em detrimento de reconhecer que a pandemia acarretou uma sobrecarga de trabalho docente (remoto). Tais vozes parecem ter apostado em uma política de ataques para abafar a ausência do Estado no fomento de setores essenciais para o enfrentamento da pandemia, dentre os quais destacamos a Educação.

Por isso, consideramos que a formação docente também envolve um olhar atento e crítico para essas questões. Envolve sensibilizar as estagiárias e os estagiários para olharem a Educação para além da relação professor-aluno. Exige uma mobilização social visando oportunidades e equidade. Em tempos de pouco apoio à ciência, de negacionismo e de ‘terra plana’, discutir o ensino remoto exige tematizar, refletir e agir para além daquilo que se mostra na tela plana do computador ou do celular de cada um.

Já direcionando para um cais (provisório), destacamos, como possibilidades de aberturas, a importância de trazer as diversas ‘vozes’ envolvidas, a fim de contrastá-las visando novos elementos e ponderações sobre o Estágio remoto. A nosso ver, pesquisas cuja intenção seja partir da empiria que essa nossa vivência revelou podem, da perspectiva dos sujeitos envolvidos (professoras e professores, licenciandas e licenciandos), dar voz – por meio de entrevistas, por exemplo – para novas nuances que possam ter se desvelado diante dos desafios do contexto pandêmico.

Para atracar a ‘embarcação’ que nos guiou neste texto, somos impelidos a explicitar que todo o processo vivenciado pelas professoras e pelos professores (em formação inicial, supervisores e nós, orientadores) foi experienciado em um cenário que desafiou diariamente nossa saúde física e mental. Ao longo do desenvolvimento do Estágio relatado, formamos e fomos formados professoras e professores, tendo como principal desafio nutrir a esperança Freireana. A despeito da profunda dor de cada brasileira e cada brasileiro, resultado da perda – para a COVID-19 e omissão do poder público – sobretudo daquelas e daqueles com as quais e com os quais convivíamos, seguimos, em luto e na luta, pela construção de uma educação pública de qualidade para todas e todos.

## Referências



ALLEVATO, Norma Suely Gomes. *Associando o computador à resolução de problemas fechados: análise de uma experiência*. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, SP, 2005.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. *Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 mar.2020. P. 39. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 10 de junho de 2020.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. *Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 de ago.2020. P.4. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm). Acesso em: 10 de setembro de 2020.

FERREIRA, Ana Rafaela. *Práticas de Numeramento, Conhecimentos Escolares e Cotidianos em uma turma de Ensino Médio da Educação de Pessoas Jovens e Adultas*. Dissertação (Mestrado em Educação Conhecimento e Inclusão Social) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO. Portaria PROGRAD nº 5, de 04 de fevereiro de 2021. *Dispõe sobre orientações para realização de estágios supervisionados obrigatórios com mediação da tecnológica da comunicação e informação nos cursos de licenciatura da UFOP, durante o período de atividades remotas em decorrência da pandemia da COVID-19*. Ouro Preto, MG, 04 fev.2021.

GOMES, Marineide de Oliveira(Org.). *Estágios na formação de professores: Possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GONÇALVES, Amanda Natália da Silva. *Atividades Contextualizadas e o Ábaco dos Inteiros: recursos didáticos para introduzir os números inteiros e as operações de adição e subtração no 7º ano*. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2020.

HARGREAVES, Andy. A política do tempo e do espaço no trabalho dos professores. Tradução Celeste Veiga. Revisão Técnica Lúcia Velloso Maurício. In: MAURÍCIO, 167 L.V. (Org.). *Tempos e Espaços Escolares: experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. 1ed. Rio de Janeiro: Ponteio, Faperj, 2014. p. 55-88.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST Torrey; BOND, Aron. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educauserreview*. Mar. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do



conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n.1, p. 13-28, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Resolução SEE n° 4310*, de 17 de abril de 2020. *Dispõe sobre as normas para a oferta de Regime Especial de Atividades Não Presenciais*. Disponível em: <http://www.pesquisalegislativa.mg.gov.br/LegislacaoCompleta.aspx?cod=191072&marc=>. Acesso em: 25 de maio de 2020.

PICONEZ, Stela Conceição Bertholo. *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. *Estágio e docência: diferentes concepções*. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. Editora Cortez, 2012.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes de; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Relações de Gênero e Matemáticas: entre fios e tramas discursivas*. *Educ. rev.* [online]. 2015, n.55, pp.261-276. ISSN 0104-4060. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.38464>>.

**Artigo submetido em: 30/07/2021**

**Artigo aceito em: 26/10/2021**

**1**

