

# O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA: REFLEXÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

The supervised internship in the formation of the teacher who teaches mathematics: reflections, challenges and perspectives

Marta Cristina Cezar Pozzobon

Gabriel de Oliveira Soares

## Resumo

O estágio curricular supervisionado compreende uma importante etapa na formação inicial de professores que ensinam Matemática. Com isso, o artigo propõe-se a problematizar e refletir a temática do estágio supervisionado e os desafios da iniciação à docência. As discussões estruturam-se em três eixos: o estágio nos documentos oficiais; relações entre estágios e os programas de iniciação à docência e residência pedagógica e o estágio em tempos de pandemia. Considera-se que muitos são os desafios e (im)possibilidades diante dos estágios curriculares em cursos de formação de professores para ensinar Matemática: a discussão e a resistência em relação às políticas que submetem à formação de professores a agendas neoliberais e conservadoras; a constituição de espaços de coformação entre escola e universidade; a inclusão dos sujeitos excluídos antes da pandemia dos processos formativos; a promoção de políticas e de ações de apoio e valorização dos docentes de escolas e universidades.

**Palavras-chave:** Formação inicial de professores; Estágio Curricular Supervisionado; Licenciatura em Matemática; Licenciatura em Pedagogia; Docência.

## Abstract

The supervised curricular internship is an important stage in the initial formation of teachers who teach Mathematics. Thus, the article proposes to problematize and reflect on the theme of the supervised internship and the challenges of the initiation to teaching. The discussions are structured in three axes: the internship in the official documents; relationships between internships and the programs of initiation to teaching and pedagogical residency and; the internship in

times of pandemic. It is considered that there are many challenges and (im)possibilities facing curricular internships in teacher formation courses for teaching Mathematics: the discussion and resistance to policies that subject teacher formation to neoliberal and conservative agendas; the constitution of spaces for coformation between school and university; the inclusion of subjects excluded before the pandemic of formative processes; the promotion of policies and actions to support and value teachers from schools and universities.

**Keywords:** Initial teacher formation; Supervised Curricular Internship; Degree in Mathematics; Degree in Pedagogy; Teaching.

## Introdução

Vivemos um momento de distanciamento social há mais de um ano, afastados uns dos outros, mas com uma carga de trabalho cada vez maior, quase em tempo integral, para dar conta das demandas geradas pelo ensino, pela pesquisa, pela extensão e pela gestão, de modo remoto. Nesses tempos diferenciados, em que nos adaptamos das atividades presenciais às remotas, mostram-se as desigualdades em relação ao acesso à educação escolar, o aumento da disponibilidade dos professores, em um regime de trabalho quase contínuo, sem pausa (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

Nesse período marcado por tantos desafios e mudanças, participamos do VI Fórum Regional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática - RS (VI FPEMat-RS), organizado pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (Regional Rio Grande do Sul – SBEM/RS), realizado nos dias 18 e 19 de

novembro de 2020, de modo online. Coordenamos o Grupo de Discussão 4 (GD4), com a temática: “Estágio supervisionado e os desafios da iniciação à docência”. Diante disso, propomo-nos a problematizar e refletir a temática do estágio supervisionado e os desafios da iniciação à docência, a partir dos seguintes questionamentos: Quais as orientações nos documentos oficiais em relação aos estágios supervisionados e iniciação à docência? Quais as aproximações entre a formação inicial e o estágio supervisionado com os Programas de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica? Quais as orientações aos estágios em tempos de pandemia? Quais os desafios para a docência, os estágios supervisionados e os Programas PIBID e Residência Pedagógica em tempos de pandemia causado pelo Covid-19? Destacamos que os questionamentos balizarão algumas discussões propostas no artigo, mas não temos a pretensão de esgotá-los e sim de levantar outras perguntas que se constituem nesse processo de pensar, de questionar a temática dos estágios e da iniciação à docência.

### O estágio nos documentos oficiais

O estágio supervisionado é proposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 1996, no título ‘Dos Profissionais da Educação’. No artigo 61, considera-se “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 2017, p. 42). Neste contexto, a Resolução CNE/CP de nº 1, de 2002 trata das Diretrizes para a formação de professores da Educação Básica; a Resolução nº 2 de 2002, institui a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, na qual o estágio supervisionado passa de 300 horas, para 400 horas, desenvolvido “a partir do início da segunda metade do curso”; a Resolução CNE/CP de nº 1 de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura.

Destacamos que a proposição do estágio a partir da segunda metade do curso, pode ser uma tentativa de superar a

concepção que trazia o esquema 3+1, que propunha nos primeiros anos as disciplinas de conhecimento específico e no último ano as disciplinas de didática, estágio e outras (MOREIRA, 2012). Mas como discute Moreira (2012), as licenciaturas saíram do 3+1, mas o 3+1 não saiu das licenciaturas, pois ainda há

a separação entre as disciplinas de conteúdo e as disciplinas de ensino. O que mudou, de forma clara, foi a composição do grupo de disciplinas referentes ao ensino (que no 3+1 era praticamente só didática) e a proporção entre os tempos de formação referentes ao grupo dos conteúdos científicos e o grupo do ensino/educação (MOREIRA, 2012, p. 1140).

Para o autor, a separação em blocos de disciplinas de ensino e de conteúdo, talvez seja uma armadilha que ainda ronda os cursos de formação de professores, por isso, mesmo que tenhamos saído do 3+1, continuamos engessados com esta estrutura e tentando nos adaptar às políticas propostas nos documentos oficiais. Nessa perspectiva, uma dessas políticas é a Resolução do CNE/CP nº 2, de 2015, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada e revoga as anteriores que tratam da formação inicial. A Resolução nº 2 de 2015 procura se ajustar as demandas de avaliações externas e propõe

sintetizar várias legislações das últimas décadas, o que sinaliza cumulatividade, sobre formação de professores ajustando às necessidades atuais, embora seus desdobramentos em práticas ainda esteja em aberto, abrindo um leque de possibilidades (GATTI *et al.*, 2019, p. 46).

Diante disso, tal Resolução faz um processo de ajuste às últimas legislações sobre formação de professores, no sentido de “consolidar orientações e disposições anteriores e rever orientações, levando à revogação de várias delas, inclusive a Resolução CNE/CP 1/2002” (GATTI *et al.*, 2019, p. 69). Na Resolução nº 2 de 2015 já

se anunciava a Base Nacional da Formação de Professores, considerando

que norteará o currículo de formação de professores, com consulta pública prevista para 2018 e contempla várias linhas de ação, a saber: programa de residência pedagógica e modernização do Pibid, visando a induzir melhoria da qualidade na formação inicial [...] (GATTI, *et al.*, 2019, p. 64).

Neste contexto, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), estabelece o que já estava proposto na LDBEN em relação aos cursos de formação docente terem como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e, ainda, complementa, revisa e atualiza a Resolução nº 2 de 2015.

De acordo com a Resolução nº 2 de 2019, reforça-se a obrigatoriedade das 400 horas de estágio supervisionado, destacando que deve ocorrer em “situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora” (BRASIL, 2019, p. 6). Também destaca que a “centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio” (BRASIL, 2019, p. 4). Esses são fatores bastante importantes, tendo em vista a finalidade proposta por esse espaço formativo, afinal, é “no ‘chão’ da escola que o estagiário se constitui professor, porque ali é um espaço rico de oportunidades de aprendizado e constituído por alunos que vivenciam todos os dias os prazeres ou desprazeres das ações planejadas ou não” (MILANESI, 2012, p. 214).

Assim, para continuarmos as discussões, levantamos alguns questionamentos que podem desencadear estudos, pesquisas e conversas: quais os efeitos para a formação de professores que ensinam Matemática da ampliação das horas de estágio? Como os cursos de formação de professores que ensinam Matemática

consideram a BNCC e a BNC-formação? Como os estágios supervisionados têm se organizado a partir dos Documentos que norteiam a formação? Quais as ações de resistência? Com estas questões nos colocamos a pensar modos de resistir às imposições propostas à formação de professores, ligadas a uma agenda global neoliberal, que oscila entre grupos “ora mais liberais, ora mais ultraliberais, ora neoconservadores e autoritários, mas que tem obtido sucesso em impor sua agenda que assume formas múltiplas de atender os ditames do mercado e dos interesses conservadores” (HYPOLITO, 2019, p. 199).

### **Os Programas de Iniciação à Docência e Residência Pedagógica**

Nesta parte, discutimos algumas aproximações entre o estágio supervisionado com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (RP). Estes programas são considerados de acordo com a Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, “iniciativas que integram a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação, visando intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a educação básica e o ensino superior” (BRASIL, 2019, p. 1).

Retomamos que no ano de 2009 criava-se um decreto que instituiu a Política Nacional de Formação de Professores e atribuía à Coordenação de Pessoal de Nível Superior (Capes) a responsabilidade de coordenar as ações de formação inicial e continuada. Antes disso, o PIBID foi criado no ano de 2007 para elevar a qualidade das ações acadêmicas e colaborar com o ensino e aprendizagem nas escolas de educação básica. Já a RP foi criada em 2011 e implantada em 2012, com intuito de substituir o PIBID, mas as ações de resistência da comunidade acadêmica e escolar possibilitaram a continuação de tal Programa, mesmo com regulamentações e cortes pelo Ministério da Educação.

A criação e a manutenção de um espaço de formação, organizado pela mediação entre os sujeitos envolvidos nos Programas, têm uma função importante de

desenvolver “autonomia, parcerias entre docentes, aprimoramento de relações interpessoais e intergrupais, desenvolvimento de hábitos de estudo por parte dos docentes envolvidos, entre outros” (PLACO; SOUZA, 2012 *apud* FONTOURA, 2017, p. 126). Tais Programas têm colaborado com a criação de espaços de formação, estabelecidos na relação entre universidade e escola.

Diante disso, consideramos que os Programas têm se aproximado dos cursos de formação inicial e dos estágios, pois oportunizam que os discentes se insiram desde o início da formação inicial no lócus de atuação docente. Como aponta Nóvoa (2010), a formação docente precisa acontecer dentro da escola, na vivência cotidiana com os alunos, aprendendo com os professores mais experientes. Neste sentido, a escola assume um “espaço fundamental na formação de seus futuros professores, para além de visitas esporádicas de observação ou apenas nos estágios curriculares” (OLIVEIRA; BAHIA, 2018, p. 3). Assume o papel de coformação, de espaço de partilha de ideias, de experiências, de construção de possibilidades e inovações, de ensino e de aprendizagem (OLIVEIRA; BAHIA, 2018).

Neste sentido, assumimos junto com as autoras trazidas (OLIVEIRA; BAHIA, 2018), a necessidade de espaços de partilha, de coformação entre a escola e a universidade, na formação inicial, na perspectiva de colaborar com os discentes que não participam desses Programas, mas que precisam vivenciar a “cultura profissional docente”, como aponta Nóvoa (2016, s/p). O autor destaca a importância de se criar um lugar institucional com professores da escola e da universidade, que possibilite desde o início do curso que os licenciandos socializem com a cultura profissional. Então, os cursos de formação precisam cada vez mais se aproximar da escola, vivenciar as práticas escolares, oportunizar que desde o início do curso, os licenciandos possam se formar dentro das escolas.

Tais ideias nos levam a levantar alguns questionamos: Como aproximar a escola e a universidade para a formação do professor que ensina Matemática, além dos Programas PIBID e RP? De que modo a formação para ensinar Matemática pode

ocorrer entre escola e universidade como espaços de partilha, de coformação?

### Estágios em tempos de pandemia

Na continuação, trazemos sobre os estágios obrigatórios nestes tempos de pandemia, de distanciamento social, de ensino remoto, que alterou as atividades presenciais, dentre elas, a aproximação da licenciatura com as escolas de Educação Básica. Com a publicação da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 pelo Ministério da Educação, ficou autorizada a suspensão das atividades acadêmicas por 30 dias ou ainda, a “substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação” (BRASIL, 2020, p. 39).

Frente a essa regulamentação do governo federal que, em junho do mesmo ano, teve a duração estendida até o dia 31 de dezembro de 2020 e nesse mês, ampliada até dezembro de 2021, as instituições de ensino do país tiveram que se adaptar ao novo modelo proposto: o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Hodges, et al. (2020, p. 6) definem o ERE como sendo uma mudança temporária “da entrega de conteúdos curriculares para uma forma de oferta alternativa devido à situação da crise, envolvendo o uso de atividades de ensino totalmente remotas para as aulas previamente elaboradas no formato presencial”.

Diferentemente da Educação a Distância (EaD), esse modelo visa “fornecer acesso temporário a instruções e apoio instrucional de uma maneira que seja rápida de configurar e que esteja disponível durante uma crise” (HODGES *et al.*, 2020, p. 6). A ideia não é a substituição de um modelo presencial por um em EaD, mas organizar as atividades de ensino que possibilitem o acesso dos alunos, tanto na escola como na universidade.

Dessa forma, escolas, universidades e outras instituições educativas tiveram que repensar como atender as demandas advindas do trabalho docente em sala de aula, mas também de práticas externas a essas, que estiveram interrompidas até o mês de junho. É o caso dos estágios curriculares supervisionados que, a partir da Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020, puderam ser

substituídos para um modelo não presencial, desde que obedecendo às Diretrizes Nacionais Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Buscando atender as orientações dadas pelo Ministério da Educação, as universidades necessitaram regulamentar as práticas nesse período, destacando particularidades de percursos formativos distintos. Instituições como a Universidade Federal de Pelotas e a Universidade Federal de Santa Maria, por exemplo, publicaram normativas nos meses subsequentes ao da Portaria nº 544.

Assim, com a intenção de problematizar o estágio na formação de professores que ensinam Matemática nesse período, consideramos o Parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação – CNE, que traz a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual; e o relato de duas professoras que atuam com estágio supervisionado em cursos de Licenciatura em Matemática no estado do Rio Grande do Sul, que responderam à seguinte orientação: “Escreva/descreva sobre os desafios, enquanto formadora de professores que ensinam Matemática sobre a organização do estágio, a orientação, o acompanhamento e a avaliação em tempos de ensino remoto”. Respeitando as orientações de ética na pesquisa, as professoras serão identificadas como professora A e professora B, para que sejam preservadas suas identidades.

No Parecer nº 05/2020 do Conselho Nacional de Educação – CNE, afirma-se que nos cursos de licenciatura,

as práticas didáticas vão ao encontro de um amplo processo de oferta de aprendizado não presencial à educação básica, principalmente aos anos finais do ensino fundamental e médio. Produz, assim, sentido que estágios vinculados às práticas na escola, em sala de aula, possam ser realizados de forma igualmente virtual ou não presencial, seja a distância, seja por aulas gravadas etc. (BRASIL, 2020, p. 17).

De fato, as tecnologias não só podem como devem ser levadas em consideração na formação inicial de professores. Entretanto, pesquisas como as de Conrado e Silveira (2018) apontam que

apenas 6,5% da carga horária de cursos de Licenciatura em Matemática são destinadas a componentes curriculares que abordam novas tecnologias. Isso nos leva a pensar nas dificuldades enfrentadas pelos professores da universidade, que se adaptaram às disciplinas de estágio em um formato remoto, desafiando-se a orientar para a realização das práticas nesse formato, com ações síncronas, em que professor e aluno estão conectados de modo simultâneo e assíncronas, em que não exige a conexão simultânea, mas exige a atenção constante, a criatividade supervalorizada e a ampliação da responsabilidade docente.

O relato de uma das professoras mostra uma preocupação com esse fato, quando afirma que “já era identificada uma urgente necessidade de ampliação da oferta e uso de recursos tecnológicos digitais para o acompanhamento do avanço tecnológico vivido pela sociedade, bem como a necessidade de processos formativos ao professor” (Professora A).

Diante deste excerto, consideramos que os docentes foram surpreendidos com o uso das ferramentas tecnológicas em cursos de Licenciatura, sem que houvesse uma preparação ou um tempo para a adaptação das atividades presenciais para as remotas. Nessa migração de ensino, os docentes, mesmo que soubessem da necessidade do uso das tecnologias e das mídias, sentiram-se desafiados a transportar o ensino presencial para o remoto, ou melhor, “[...] a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Mesmo diante da necessidade de adaptação das atividades, a professora A relata que “Para os estagiários têm sido experiências enriquecedoras, em que reconhecem a importância da permanente formação docente e do uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem. Percebem a relevância do trabalho cooperativo entre os docentes, na escola e entre escola e universidade, da corresponsabilidade entre professores e familiares, bem como do envolvimento comprometido do aluno para com sua aprendizagem como fatores importantes para a qualidade do processo educativo”.

Entretanto, enquanto a professora A aponta aspectos positivos na realização dos estágios em modelo remoto, a outra docente preocupa-se também com o já apontado no começo deste texto, que são as desigualdades em relação ao acesso à educação escolar. A professora B conta que “muitos alunos não tinham acesso à internet que permitissem momentos síncronos de orientação/acompanhamento, ficando essa muitas vezes restritas a mensagens de texto. Inclusive, essa dificuldade de acesso a computadores e internet está sendo considerada na preparação para o estágio de regência e vai ser pontuada como uma provável condição para sua realização, pois para a regência de classe, em formato remoto, será imprescindível o aluno estagiário ter acesso a computador e internet, de boa qualidade, para conseguir desenvolver suas aulas”.

Com o recorte acima, deparamo-nos com uma situação bastante preocupante, que é a falta de ferramentas digitais. Dados apresentados pela Pesquisa TIC Domicílios 2019 (CGI.br, 2019) evidenciam que apenas 39% das residências brasileiras possuem computador, que 20 milhões de domicílios no nosso país não possuem acesso à internet e que dos que possuem, 58% acessam a internet somente pelo celular. Tal pesquisa, aponta algumas problemáticas, que são a diferença entre as instituições de ensino públicas e privadas, em que o ensino remoto nestas últimas começou logo que houve o distanciamento social, adaptando as atividades presenciais para o ensino remoto, para o mesmo período e tempo das aulas nos tempos anteriores à pandemia. As desigualdades ultrapassam o acesso às ferramentas digitais e à internet e escancaram a vulnerabilidade social de muitos alunos da escola e universidade públicas, que vivenciam a falta de bens necessários a sobrevivência (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020).

E além dessas dificuldades, ressaltamos o que destaca a professora A em relação ao estágio nesses tempos: “Vivenciamos a dificuldade de encontrar portas abertas para a realização dos estágios no segundo semestre de 2020, quando tivemos aceitação somente na terceira escola visitada. A justificativa recebida, nas duas primeiras escolas, por não permitir a

realização do estágio, residiu no fato de que, estando em aulas remotas, vivenciavam situações inusitadas e não saberiam como conduzir a sistemática”. A dificuldade apontada pela professora, mostra que muitos são os desafios para a escola de Educação Básica, que muitas vezes, precisa lidar com as fragilidades da formação docente, com a precarização da escola, da valorização do professor, do acesso aos alunos às condições necessárias para a sobrevivência e, além disso, precisa continuar com as atividades de ensino.

Logo, como superar as barreiras de acesso às ferramentas digitais e à internet, em tempos que evidenciam as desigualdades sociais, econômicas e de conhecimento, tanto de alunos como de professores? Como estabelecer aproximações entre a universidade e a escola, em tempos de distanciamento? Como pensar o estágio para ensinar Matemática em formato de ensino remoto?

### **Alguns desafios e (im)possibilidades**

Neste texto, tivemos o objetivo de problematizar e refletir sobre o estágio curricular em três perspectivas: a partir dos documentos oficiais, das intersecções com os programas PIBID e Residência Pedagógica e acerca da realização dos estágios em tempos de pandemia. Mais do que buscar responder a todos os questionamentos realizados ao longo do trabalho, tivemos como objetivo propor aos envolvidos na formação de professores que ensinam Matemática, indagações que gerassem tensionamentos, discussões e possibilidades de resistir nesses momentos de distanciamento, em um espaço promovido pelo VI Fórum Regional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática – RS.

Consideramos que muitos são os desafios e (im)possibilidades diante dos estágios curriculares em cursos de formação de professores para ensinar Matemática. Apontamos apenas alguns que enfatizamos como relevantes e urgentes:

- a discussão e a resistência em relação às políticas que submetem à formação de professores a agendas neoliberais e conservadoras, que fazem parte de uma agenda global, como alerta Hypolito

(2019). Muitas dessas reformas propostas para a formação de professores e para a docência têm produzido “o controle do que se faz na escola e de como se ‘forma’ os professores para atuarem e se alinharem aos modelos de currículo e de aprendizagem propostos na BNCC” (FABRIS; POZZOBON, 2020, p. 234);

- a constituição de espaços de coformação entre escola e universidade, além de Programas como PIBID e RP e dos estágios supervisionados. Tais espaços constituídos no *locus* de formação, neste caso, a escola, são considerados espaços de partilha, de aprendizagem, de trocas, etc. A escola, conforme Nóvoa (2009), é um espaço de formação, em que os licenciandos são formados por professores experientes, juntamente com os professores da universidade;

- a inclusão dos sujeitos excluídos antes da pandemia dos processos formativos, foi acirrada com as desigualdades produzidas pela diminuição da renda familiar, pelo pouco acesso às tecnologias e as redes de internet. Os docentes foram levados a se adaptar ao uso das tecnologias juntamente com a dimensão pedagógica, de maneira bastante rápida e, muitas vezes, com pouco apoio institucional, principalmente nas escolas de Educação Básica;

- a promoção de políticas e de ações de apoio e valorização dos docentes de escolas e universidades que se organizaram e se organizam para continuar com o ensino, com os estágios no modo remoto. Ponderamos que os docentes precisaram se reinventar e reinventar as suas práticas pedagógicas, adaptando-se as adversidades promovidas pela pandemia, o que não foi fácil, pois exigiu alguns conhecimentos tecnológicos, adaptações nas rotinas familiares, dentre tantas outras;

- e continua...

Por fim, é importante destacar que a pandemia elucidou aspectos relevantes que necessitam ser discutidos em cursos de formação de professores que ensinam Matemática, em especial, no âmbito dos estágios supervisionados. Vale salientar que alguns desses aspectos já se faziam presentes antes da pandemia. Os desafios e as (im)possibilidades são muitos, precisamos continuar nos reinventando e reinventando a

formação, os estágios, resistindo e questionando de modo coletivo as agendas políticas para a formação de professores, o acúmulo das tarefas no ensino remoto, a inclusão daqueles e daquelas que estão excluídos da escola.

Com o *Poeminho do contra* do poeta Mário Quintana, encerramos provisoriamente este artigo: “Todos esses que aí estão/Atravancando meu caminho,/Eles passarão.../Eu passarinho!”

## Referências

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. Seção 1, p. 39. Disponível em: <<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-343-2020-03-17.pdf>>. Acesso em 04 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. 2020. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. **Resolução do CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. **Resolução do CNE/CP 12 de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP n.1 de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o

curso de graduação em Pedagogia. 2006. Brasília: CNE. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: CNE, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 nov. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: CNE, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 nov. 2020.

CGI.br, Comitê Gestor da Internet no Brasil. **Pesquisa TIC Domicílios 2019**. Disponível em: [https://cetic.br/media/analises/tic\\_domicilios\\_2019\\_coletiva\\_imprensa.pdf](https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2019_coletiva_imprensa.pdf). Acesso em: 03 nov. 2020.

CONRADO, G. D. R.; SILVEIRA, D. S. Currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul: compreensões sobre as novas tecnologias na formação de professores. In: JULIANO, A. N.; SILVEIRA, D. S.; SILVA, R. C. S.; NOVELLO, T. P. (Org.). **Educação e Tecnologias na contemporaneidade**. Rio Grande: Ed. da FURG, 2018, p. 57-70.

FABRIS, E. T. H.; POZZOBON, M. C. C. Os desafios da docência em tempos de

pandemia de covid-19: um “soco” na formação de professores. **Revista Educar Mais**, v. 4, n. 2., 2020. p. 233-236.

FONTOURA, H. A. Formação de professores para a justiça social: uma reflexão sobre a docência na residência pedagógica. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. 1, 2017. p. 120-133.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, v. 27, 2020, p. 1-15.

Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em: 04 nov. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, 2019, p. 187-201.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, n. 26, 63438, p. 1-35. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 01 nov. 2020.

MOREIRA, P. C. "3+1 e suas (In)variantes: (reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na licenciatura em Matemática)". **Bolema**, v. 26, n. 44, 2012. p. 1137-1150.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, n. 46, 2012. p. 209-227.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Conteúdos que devem ser prioritários na escola. Entrevista com o educador português António Nóvoa. **Revista Nova Escola**, jul., 2010. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/625/antoni-o-novoa-fala-sobre-conteudos-que-devem-ser-prioritarios-na-escola>. Acesso em: 10 nov. 2020.

NÓVOA, A. “As crianças nos obrigam a mudar a educação”, diz educador António Nóvoa. 2016. Disponível em:



<https://extra.globo.com/noticias/educacao/educacao-360/as-criancas-nos-obrigam-mudar-educacao-diz-educador-antonio-novoa-20148540.html>. Acesso em 10 nov. 2020.

OLIVEIRA, S.; BAHIA, S. B. M. H. Dimensão ética na constituição do professor iniciante: por uma estética da partilha. In: Anped Sul, XII, 2018. *Anais...* Porto Alegre: UFRGS, 2018. p. 1-7.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, C. A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. *Revista Práxis Educativa*, v. 15, p. 1-24, 2020.

---

**Marta Cristina Cezar Pozzobon:** Doutora em Educação, professora da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, [marta.pozzobon@hotmail.com](mailto:marta.pozzobon@hotmail.com).

**Gabriel de Oliveira Soares:** Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Franciscana, [gsoares8@outlook.com](mailto:gsoares8@outlook.com).