Aprendendo a ser professor em tempos de pandemia: vivências (remotas) na formação inicial

Valéria Rosa das Dores[1]
Rafael Dias Paiva[2]
André Augusto Deodato [3]

RESUMO

Neste relato de experiência, relatamos uma experiência vivenciada no âmbito da disciplina do curso de Licenciatura em Matemática, intitulada Estágio Supervisionado e Prática no Ensino Fundamental I. Adotamos como objetivo apresentar a – e refletir sobre a – vivência de dois estagiários em tempos de pandemia, tendo em vista não só a excepcionalidade do momento presente, mas também as especificidades da realização de um estágio nesse contexto. A experiência que é objeto de nossa análise ocorreu em 2021, com alunos do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Ouro Preto. Ela é descrita dando ênfase não só às estratégias elaboradas para reaproximar os estudantes das aulas (remotas) de Matemática, mas também tendo como foco duas oficinas síncronas relacionadas com medidas e cálculo de áreas. Ao analisarmos essa descrição, de um lado, evidenciamos que os estudantes demonstraram boa compreensão da noção de medidas e também que se sentiram à vontade para externalizar dúvidas decorrentes das atividades relacionadas com o cálculo de área de quadriláteros notáveis. De outro lado, nos apropriamos de saberes – que vão além da Matemática – e que passamos a considerar caros a um futuro professor. Apontamos como resultado dessa análise que a vivência do estágio não apenas colaborou para nos desenvolvermos como futuros professores, mas também permitiu que cumpríssemos um papel importante nesse momento histórico de pandemia, qual seja: colaborar com a educação pública.
Palavras-chave: Estágio Supervisionado Remoto; Anos Finais do Ensino Fundamental; Reflexão Sobre a Própria Prática; Programa Residência Pedagógica.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de um relato da experiência que vivenciamos no âmbito da disciplina Estágio Supervisionado e Prática de Ensino Fundamental I, obrigatória da Licenciatura em Matemática, que foi oferecida remotamente na

[1] Graduanda da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: valeria.dores@aluno.ufop.edu.br
[2] Graduando da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: rafael.paiva@aluno.ufop.edu.br.
[3] Docente da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: andre.deodato@ufop.edu.br.

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), por ocasião dos desdobramentos da pandemia de Covid-19. Realizamos o estágio em uma escola da Rede Estadual de Minas Gerais, na qual as aulas aconteceram em um ambiente virtual. O objetivo do relato de experiência é apresentar a – e refletir sobre a - vivência de dois estagiários em tempos de pandemia, tendo em vista não só a excepcionalidade do momento presente, mas também as especificidades da realização de um estágio nesse contexto.

Para alcançar o referido objetivo, começamos caracterizando o cenário mais amplo no qual a escola escolhida como campo de estágio estava inserida. A instituição em questão seguiu as orientações da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais e organizou suas rotinas como recomendado pelo "Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP)". As principais ferramentas que compuseram o REANP foram: o "Plano de Estudo Tutorado (PET)"; o Programa de TV "Se Liga na Educação"; o Aplicativo Digital "Conexão Escola"[4].

Os PETs eram compostos de atividades e orientações de estudo, baseadas no Currículo Referência de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2020) e na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Tais atividades estavam organizadas em apostilas unificadas para cada ano de escolaridade. O aplicativo "Conexão Escola" permitia que os alunos acessassem às videoaulas transmitidas pelo programa "Se Liga na Educação", na Rede Minas e no *Youtube*.

Cabe ressaltar que nossa inserção na escola foi facilitada porque atuamos como bolsistas no Programa Residência Pedagógica (PRP)[5] desde novembro de 2020. Cabe ressaltar, ainda, que o Estágio Supervisionado em questão aconteceu entre janeiro e abril de 2021, simultaneamente ao PRP, assim sendo, puderam caminhar em conjunto: houve uma parceria entre os professores responsáveis por ambos e as horas práticas exercidas no PRP foram aproveitadas no Estágio, porém a carga horária teórica foi mantida. Em outras palavras, as ações relatadas foram

4 Maiores informações: <https://estudeemcasa.educacao.mg.gov.br> .Último acesso: 11/06/2021.

5 O PRP, de acordo com a CAPES (BRASIL, 2020), tem por objetivo o aperfeiçoamento da formação prática dos licenciandos, promovendo sua imersão na escola de educação básica, contemplando, entre outras atividades, regência e intervenção pedagógica.

acompanhadas por três profissionais, os quais chamamos de preceptora[6] (também supervisora de estágio), orientador do PRP[7], e professor orientador de estágio.

Inseridos na escola, percebemos que o cenário mais geral que caracterizamos, se efetivava na prática, a partir de ações específicas realizadas pelo coletivo de profissionais da escola. Destacamos, por exemplo, que a forma inicial utilizada pela escola para manter contato com os estudantes foi acioná-los por meio dos grupos de *WhatsApp*. Na prática, criou-se um "grupão" com alunos do mesmo ano escolar, a fim de divulgar materiais, comunicados, sanar dúvidas relacionadas a conteúdos e ao sistema remoto. Outro destaque foi que, a partir da adesão da escola ao PRP, além do grupo antes referido, criou-se um grupo dos residentes, com formato semelhante, porém exclusivo da Matemática.

Mesmo diante desse esforço da comunidade escolar, muitos alunos não se adaptaram ao contexto remoto. No 8º ano, por exemplo, dos quase 100 alunos – divididos em três turmas – apenas 20, em média, eram frequentes nos encontros síncronos. Ressaltamos que essa frequência (cerca de 20%) era uma das mais altas se comparada a dos demais anos escolares da instituição.

Compete explicar que havia encontros síncronos que inicialmente eram iniciativas individuais de professores e, depois, passaram a ser institucionalizados na escola. Quando se tornaram uma ação coletiva, eles começaram a acontecer em dois formatos: um deles, conduzido pelos professores das turmas, tinha duração de uma hora semanal e era organizado para elucidar dúvidas do PET; o outro, conduzido por nós residentes, tinha duração de uma hora e acontecia no contraturno com a intenção de oferecer reforço aos estudantes.

Foi nesse contexto que nos inserimos e, impelidos pelas demandas do Estágio Supervisionado e do PRP, passamos a pensar em como poderíamos colaborar com os estudantes e com os professores no sentido de propor não só boas maneiras de ensinar Matemática remotamente, mas também – e principalmente –, pensar em alternativas que atraíssem os estudantes para as aulas de Matemática (sobretudo, nos encontros síncronos).

---

6 Preceptor é um professor da educação básica responsável por acompanhar o licenciando-residente do PRP nas atividades da escola-campo. (BRASIL, 2020).

7 Professor-orientador do PRP: docente que orienta o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática (BRASIL, 2020)

É exatamente esse processo que vivenciamos que gerou o material que relatamos e analisamos neste texto. Para tanto, organizamos o presente relato em cinco seções. Depois dessa introdução, apresentamos uma breve seção com reflexões teóricas sobre o Estágio Supervisionado. Em seguida, detalhamos as estratégias desenvolvidas para criar vínculo com os estudantes. Na seção quatro, analisamos nossa prática e, por fim, tecemos nossas considerações finais.

2. ASPECTOS TEÓRICOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

A experiência que compartilhamos neste relato ocorreu no âmbito do Estágio Supervisionado[8]. Esse 'espaço' do estágio tem sido objeto de estudo por diversas razões, dentre elas, destacamos: compreensão do tipo de conhecimento que nele se produz; aproximação que possibilita ao licenciando contato com questões da sala de aula da educação básica; possibilidade de exploração de métodos de ensino e práticas docentes. Por essas e outras tantas razões, conforme reforçado por Teixeira e Cyrino (2013, p.30) "*nos últimos anos o Estágio Supervisionado em cursos de licenciatura em Matemática tem sido foco de diversas pesquisas realizadas no Brasil"*

Teixeira e Cyrino (2013), com o intuito de analisar as discussões abordadas nas pesquisas voltadas ao estágio, na Licenciatura em Matemática, no Brasil, fizeram um levantamento junto ao Banco de Teses da CAPES, chegando a uma seleção de 21 trabalhos nesse foco. A partir dessa revisão de literatura, não só apontaram aspectos que o estágio pode oportunizar aos futuros docentes, mas também discorreram sobre o que tem sido feito nesse âmbito. Refletiram, inclusive, sobre formas alternativas de se pensar no Estágio Supervisionado.

8 A proposta da ementa é volta às seguintes atividades: Elementos de regência e prática no Ensino Fundamental; Planejamento e regência nas escolas sob supervisão de professores das escolas e orientação do professor da disciplina de Estágio e Prática; A dinâmica da aula de Matemática: formas de organizar atividades educacionais e manejo de classe; Levantamento de temas a serem desenvolvidos durante o estágio; Construção de propostas de ensino para desenvolvimento dos temas; Diretrizes para a elaboração de relatórios de estágios. Carga horária total:120h.

Tendo como referência esse cenário caracterizado por Teixeira e Cyrino (2013), contrastamos nossas vivências no Estágio Supervisionado com o que se apresentava na literatura, destacando inclusive a novidade de uma experiência de estágio desenvolvida de forma remota. Além dessa característica que evidencia a novidade vivenciada, outro aspecto que mostra uma certa especificidade é que, mesmo antes do estágio, já estávamos inseridos na escola, por meio do PRP, portanto, nosso estágio acabou não repetindo o formato 'tradicional' do tipo "observação, participação e regência nas aulas" (OLIVEIRA, 2008, p.109).

Em detrimento desse formato 'convencional', iniciamos nosso estágio com uma pesquisa de mapeamento dos alunos e, a partir dela, começamos a delimitar o que depois se entendeu como regência[9], que incluía principalmente desenvolvimento de oficinas e realização de aulas síncronas de reforço escolar.

Há de se ponderar, todavia, que a experiência remota de estágio apresenta limitações, se comparada àquela desenvolvida presencialmente. Ambos estagiários tivemos contato com ambiente escolar ainda no início da graduação, a partir de ações que visam a formação inicial docente, como o "Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência - Pibid" e o próprio PRP. Baseados nessas experiências presenciais, destacamos, por exemplo, a dificuldade de perceber o 'corpo dos alunos em ação' no ensino remoto.

Em outros termos, na aula presencial que experimentamos como alunos ou como bolsistas de projetos análogos ao PRP existia a possibilidade de enxergar os discentes no nosso campo de visão, permitia-se uma 'leitura' da expressão facial, era também perceptível o deslocamento dos estudantes pelo espaço da classe. Além disso, conseguíamos acompanhar de perto o desenvolvimento do que era proposto e podíamos obter um *feedback* de forma mais direta e imediata. Tais estímulos facilitavam nossa compreensão acerca das necessidades dos alunos e possibilitavam contornar as adversidades com maior desenvoltura.

Se, de um lado, a experiência traz limites, de outro, traz também potencialidades. O estágio (remoto) demanda criatividade para construir um ambiente virtual potente para o desenvolvimento dos estudantes; consideramos

9 A UFOP, respeitando a legislação federal mais ampla, alargou a compreensão dessa noção e regimentou esse alargamento na CEPE 8.042. Maiores informações podem ser obtidas em: <https://ufop.br/sites/default/files/cepe8042.pdf>. Último acesso: 22/06/2021.

que ele provoca o licenciando a pensar em ferramentas que não usaria (ou muito dificilmente usaria) em uma aula “convencional”. O futuro professor, nessa forma de estágio, é impelido a pesquisar tecnologias, utilizar redes sociais, plataformas de comunicação, planejar aulas mais dinâmicas e interativas, em síntese, refletir sobre algumas das tendências pesquisadas na Educação Matemática.

Esse olhar para o contexto ‘teórico’ e para a vivência ‘empírica’, coloca nosso relato em diálogo com as pesquisas nas quais os investigadores ponderam sobre a própria prática. Sendo assim, consideramos como Lima e Nacarato (2009, p. 247), baseadas em Rogoff (1998), que a pesquisa sobre a própria prática é importante visto que “(...) possibilita a transformação e a apropriação de novos saberes. É um processo de (auto)formação”.

Finalmente, entendemos que seja importante delimitar entendimentos sobre termos utilizados nesse relato, quais sejam: i) consideramos que “ensino remoto” não é sinônimo de Educação à Distância (EaD); ii) existem diferenças entre as ações síncronas e assíncronas. Vale destacar que o estágio remoto foi em um contexto emergencial, diferenciando-se da EaD uma vez que

> (...) Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem online, o ensino remoto de emergência é uma mudança temporária de ensino (...) devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino remoto para instrução ou educação que de outra forma seriam ministrados em cursos presenciais. (HODGES; MOORE; LOCKEE; TRUST e BOND, 2020, p. 7, tradução nossa).

No ensino remoto há momentos síncronos e assíncronos. Nos momentos assíncronos o material é disponibilizado pelo docente responsável e o estudante dispõe do horário que lhe for conveniente para estudá-lo, respeitando o prazo estabelecido. Já o síncrono acontece por meio de uma sala virtual, na qual os integrantes a acessam simultaneamente, havendo troca de informações “ao vivo”.

3. ESPAÇOS SÍNCRONOS: PRODUÇÃO DOS SENTIDOS COLETIVOS

Tão logo o PRP foi implantado na escola, no fim de 2020, passamos a conhecer ‘na prática’, os desafios enfrentados pela instituição, desafios esses amplificados pelo contexto pandêmico. Dentre eles, destacava-se a baixa adesão dos estudantes às ações individuais realizadas remotamente pelos professores. Dessa maneira, percebemos que poderíamos ajudar a pensar em alternativas para enfrentar esse que parecia um limite a ser superado.

Assim, em abril de 2021, de um lado, com o início das atividades do PRP e, de outro, quando iniciamos o estágio, passamos a pensar em ações que poderiam colaborar para a vivência de experiências síncronas significativas por parte dos estudantes e para nossa formação inicial como professores. Parece-nos relevante destacar que já sabíamos que as turmas não estavam acostumadas a ter esses encontros e, como supúnhamos, nossa aproximação inicial com os discentes foi difícil. A despeito disso, insistimos e organizamos, em abril de 2021, algumas ações sob supervisão da preceptora do PRP. Dentre elas uma dinâmica de acolhimento, um horário semanal para resolução dos PETs e uma oficina com temática específica.

3.1 Dinâmica de acolhimento

O primeiro contato direto com as turmas do 8º ano se deu por meio de uma dinâmica de acolhimento que ocorreu de forma síncrona no *Google Meet,* com duração de 90 minutos. Divulgamos a dinâmica por meio uma arte informativa compartilhada no grupo de *WhatsApp,* no qual reunimos as turmas do 8º ano.

Nosso intuito era criar um vínculo entre alunos, estagiários e professor. Dessa forma, organizamos a dinâmica em três momentos: i) “Presente: e se você desenhasse sua vida em um papel em branco?”; ii) “Passado: e se 2020 fosse uma postagem na rede social"; iii) “Futuro: um *checklist* para 2021.”

No primeiro momento, todos desenhamos, em uma folha, elementos e palavras que nos definissem para, em seguida, apresentarmos para os presentes. Essa primeira etapa foi muito produtiva e acabou durando todo o tempo previsto.

Durante as apresentações, os participantes ligavam suas câmeras de maneira ordenada e apresentavam os desenhos e frases, fazendo com que descobríssemos muitos pontos em comum, gerando conversas sobre jogos, bandas musicais, animais de estimação, esportes, times de futebol, etc.

Como antecipado, o segundo e terceiro momento acabaram não ocorrendo devido a grande participação dos discentes. Contamos com a presença de 33 deles simultaneamente e também com a professora-preceptora. Todos ficamos bastante animados com a surpreendente participação dos estudantes. Além disso, percebemos que estávamos (alunos, professor e licenciandos) sentindo falta de alguma forma de 'contato' com o ambiente escolar.

A dinâmica foi muito importante para conversarmos e nos conhecermos, nesse primeiro momento. Por isso, optamos por algo mais pessoal, que fosse além da disciplina de Matemática. Desta forma, mesmo não conseguindo aplicar todas as etapas, consideramos que o objetivo principal foi atingido.

3.1.2 O encontro semanal para resolução dos PETs

A segunda ação empreendida para conquistar a participação dos alunos, foi a organização de uma aula semanal, por meio do *Google Meet*. O principal objetivo foi auxiliar na resolução de exercícios referente ao PET, tirar dúvidas e realizar revisões de temas nele abordados.

Essa ação, a nosso ver, foi muito importante para fortalecer a relação de professor-aluno que estávamos construindo com os discentes. Nossa impressão foi que, a partir dela, eles demonstraram mais confiança em nosso trabalho e começaram a se sentir confortáveis para expor suas dúvidas. Outro ponto positivo foi a frequência constante dos estudantes - cerca de 25 alunos - que gerou um ambiente similar ao da sala de aula presencial, mesmo estando em uma plataforma online.

3.2 A criação de uma oficina temática sobre o cálculo de áreas

Acompanhamos três turmas de oitavo ano que trabalhavam no PET 1, volume 1 durante nossa regência do estágio. Dentre os assuntos que seriam abordados, a professora-preceptora nos sugeriu o “Cálculo de Área de Figuras Planas”, por se tratar de um conteúdo que os alunos apresentavam dificuldades.

Após definir o assunto, trabalhamos em um plano de aula focado na compreensão do cálculo de áreas a partir de dedução, evitando a resolução baseada no uso mecânico das fórmulas sem uma real compreensão. Com a primeira versão do plano de aula pronta, nos reunimos com o professor-orientador de estágio para compartilhar ideias e a partir dessa conversa, tendo recebido sugestões de melhoria e material de apoio, fizemos as adequações necessárias.

Com a segunda versão do plano pronta, já adaptada, apresentamos à professora-preceptora para sua apreciação e posteriormente agendarmos a oficina, que foi dividida em dois encontros de 90 minutos cada, no *Google Meet.*

3.2.1 Oficina sobre cálculo de áreas: primeiro encontro síncrono

Antes da oficina, disponibilizamos, por meio do *WhatsApp,* um molde em PDF e um vídeo com instruções para que os alunos reproduzissem as figuras que seriam trabalhadas ao longo das atividades. Cabe já antecipar que, no dia da oficina, constatamos que a turma não preparou o material solicitado. Como planejado, trabalhamos o tema “Ideias para o Cálculo de Área de Figuras Planas”, partindo de uma lógica de aula expositiva dialogada. Contamos com a presença de 24 alunos e três adultos: professor-orientador do PRP, professor-orientador de estágio e professora-preceptora supervisora de estágio.

Iniciamos compartilhando os *slides* e a primeira pergunta norteadora foi: ‘o que significa medir?’. A partir dela, convidamos os discentes a se manifestarem. Eles responderam com várias palavras, dentre as quais: ‘área, volume, velocidade, metro’. Consideramos que as respostas dialogavam com a ‘semântica’ da Matemática Escolar (MOREIRA E DAVID, 2009). Além disso, a nosso ver, elas, de

certo modo, sugerem que o bloco de conteúdo ‘grandezas e medidas’ (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017) tem sido, de alguma forma, abordado nos PETs.

Posteriormente, formalizamos a ideia de medir – enfatizando a noção de que medir é comparar (CARAÇA, 1951) – e perguntamos se os estudantes identificavam a medição no cotidiano. *“Tenho uma tia que é costureira*”, *“Pedreiro, professora”*, *“Para medir meu tamanho”*, *“O rack professora, pra colocar a televisão”*, foram algumas das respostas dadas pelos discentes, que, do nosso ponto de vista, evidenciam certa articulação estabelecida pelos estudantes entre as práticas cotidianas e o contexto escolar. Depois disso, apresentamos uma possível explicação para a demanda (e o surgimento) da ideia de medir. Utilizamos, como apoio, o vídeo “História do Sistema de Medição”[10].

A partir do vídeo, trabalhamos situações-problema com a finalidade dos discentes desenvolverem a capacidade de identificar as unidades de medidas padronizadas e sua importância. Já na primeira situação-problema, um dos alunos afirmou: *“É porque é medida padrão”*. Ao final da atividade citada, muitos estudantes, em nosso entendimento, conseguiram perceber pontos positivos e negativos relacionados com o uso (ou não) de medidas padronizadas.

Depois de relembrarmos o conceito de medir e antes de iniciarmos as tarefas relacionadas com a medição de áreas de figuras planas, pedimos para os alunos identificarem alguns triângulos e quadriláteros notáveis. Nesse momento, notamos que os estudantes apresentaram dificuldades em diferenciar especialmente trapézios e paralelogramos. Combinamos, dessa maneira, que desenvolveríamos uma oficina específica para ajudá-los a compreender quais características delimitavam as diferenças entre os quadriláteros notáveis.

Dando prosseguimento, focamos no retângulo e mostramos que uma das formas de encontrar sua área era fazendo uso da contagem de ‘quadradinhos’ tendo como ferramenta a malha quadriculada. Antes de chegarmos a uma dedução, um aluno já afirmou *“É só fazer base vezes altura!”*. Para evitar uma compreensão mecanizada, acolhemos sua resposta, porém, combinamos que compreenderíamos qual era a razão dessa ‘fórmula’.

---

10 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R-IMEOTFMbY>. Último acesso: 22/06/2021.

A seguir, começamos a trabalhar o cálculo da mesma área em diferentes malhas, a fim de colaborar para os estudantes perceberam que diferentes unidades de medida podem ser utilizadas para o cálculo de uma mesma área. Em seguida, inspirados em Imenes e Lellis (2012), apresentamos a estratégia da decomposição e recomposição de retângulos para o cálculo da área de figuras não convencionais.

Na nossa avaliação, houve uma boa compreensão por parte dos estudantes e, portanto, apresentamos dois desafios que demandavam que os alunos tivessem reproduzido o molde que enviamos com antecedência. Como eles não prepararam o material, foi necessário a improvisação do plano que havíamos preparado. O primeiro desafio realizamos juntos com a turma, mostrando nosso próprio molde e resolvendo-o a partir de respostas produzidas pelos alunos, por meio de algumas perguntas norteadoras. O segundo desafio, deixamos como tarefa de casa e foi acordado que o mesmo seria encaminhado pelos alunos, por meio do *WhatsApp*, o que foi cumprido posteriormente.

3.2.2 Oficina sobre cálculo de áreas: segundo encontro síncrono

Estiveram presentes nesse segundo encontro síncrono 19 alunos, simultaneamente, e a professora-preceptora. Novamente, trabalhamos na lógica da exposição dialogada e, dessa vez, fizemos uso do *software* GeoGebra, como ferramenta para mediar o processo de ensino e de aprendizagem dos discentes.

Iniciamos relembrando o que foi aprendido na oficina anterior e apresentamos outra estratégia usada para o cálculo da área de uma figura, que é completá-la de modo que se obtenha outra figura, cuja área os discentes já soubessem calcular. Dessa forma, construímos entendimentos sobre como calcular a área do triângulo. Há de se destacar que a professora-preceptora nos auxiliou com sua experiência para abordar alguns conceitos e exemplos sobre a altura do triângulo, usando estratégias que facilitassem a visualização dos alunos.

Na sequência, construímos entendimentos acerca de como se chegar à fórmula do paralelogramo, com o auxílio da decomposição e recomposição por meio do GeoGebra. Em seguida, ainda fazendo uso desse software de Geometria

Dinâmica, ‘transformamos’ o trapézio em paralelogramo e mostramos uma maneira de se chegar à fórmula da área dos trapézios. Cabe enfatizar que os alunos apresentaram dificuldades em associar as letras empregadas na “base maior”, “base menor” e nos demais lados do trapézio. Nesse momento foi necessário mostrar por meio da câmera uma explicação produzida no quadro branco físico, buscando elucidar as dúvidas dos estudantes. Não tivemos tempo hábil para trabalhar com o losango, no entanto, ficou decidido que finalizaríamos o conteúdo nos próximos encontros do PRP.

4. REFLEXÃO SOBRE A NOSSA PRÁTICA

Ao nos debruçarmos sobre a experiência caracterizada na seção anterior, tivemos a impressão ainda mais forte de que alguns artefatos, tais como o *GeoGebra* e as malhas, facilitaram a relação dos alunos com o conhecimento matemático, colaborando para que compreendessem algumas noções trabalhadas, percebendo que ‘por trás’ das fórmulas das áreas exploradas existe um processo lógico que explica a ‘razão de ser’ dessas fórmulas.

A nosso ver, uma prática preocupada em explicar o processo (e não só o produto) colabora para os estudantes atribuírem sentido ao que estão estudando. Nessa direção, parece-nos plausível afirmar que nossa escolha foi importante para que a turma não aplicasse a fórmula de maneira mecânica e conseguisse entender a problemática em questão. Embora não tenhamos, com os instrumentos que utilizamos, como ‘comprovar’ tal hipótese, destacamos que, do nosso ponto de vista, não conseguiríamos o mesmo resultado se tivéssemos apenas mostrado as figuras, sobretudo dadas as limitações do contexto remoto.

Destacamos que, na primeira oficina que realizamos, foi nítido o engajamento dos estudantes; tal engajamento nos surpreendeu evidenciando que a maioria da turma interagiu entre si e conosco. Parece-nos que tal interação se relaciona, com a escolha não só do GeoGebra e das malhas, mas também com a cuidadosa preparação das situações-problemas escolhidas. A despeito do engajamento, notamos que os alunos apresentaram muitas dificuldades em

classificar os quadriláteros notáveis, sobretudo, quando se tratava de trapézio e paralelogramo. Em detrimento de procurar um ‘culpado’ para essas dificuldades, optamos por entendê-las como parte natural do processo dos estudantes e passamos a vislumbrar nelas potencial para aperfeiçoar nossa prática. Assim, ao assumirmos tal postura fomos impelidos a enfrentar situações que demandaram tomadas de decisão e o improviso a partir do planejamento construído.

Nessa direção explicitamos como foi necessário aprender, em processo, a realizar gestão de tempo em contexto remoto. Em relação a esse tipo de gestão, fomos aprendendo a desenvolvê-la na medida em que fomos experienciando a oficina na plataforma de comunicação. Em termos mais específicos, foram as dúvidas e as interações que ditaram a velocidade em que o planejamento era mais ou menos atendido. A questão é que, quando não percebíamos dúvidas, o conteúdo era desenvolvido mais rapidamente que o previsto, porém quando surgiam dúvidas, a aula seguia em ritmo mais lento.

Além disso, quando não conseguíamos compensar esse descompasso entre ‘expectativa/planejamento’ e ‘realidade/ação’, acabamos desenvolvendo outras estratégias, como, acelerar ou diminuir o ritmo das nossas falas e a seleção do que era primordial no planejamento. Percebemos, com isso, que o plano de aula, apesar de fundamental, nem sempre era suficiente para prever todas as dúvidas dos discentes e suficiente para ajudar na construção de estratégias que, a nosso ver, demandam a vivência para serem desenvolvidas.

Frisamos que o improviso utilizado, em função dos contratempos vivenciados na oficina remota, foi difícil de ser administrado, todavia, a experiência nos mostrou que para ser professor (de Matemática) é preciso, de um lado, planejar (sabendo que entre o planejamento e a realidade existe uma ‘distância’); e, de outro, ter a consciência de que para ensinar Matemática é preciso mais que ‘apenas’ saber Matemática.

Em relação à segunda oficina que ministramos, enfatizamos que nos deparamos com discentes mais introspectivos e que precisaram de um incentivo maior para participarem. Além dessa percepção, notamos que as dificuldades relacionadas com a classificação de quadriláteros persistiram. Além disso, notamos que, diversos estudantes tiveram dificuldade para visualizar a altura dos triângulos. Tudo isso tem nos sugerido que a construção de conceitos matemáticos demanda

tempo e requer um trabalho de longo prazo. A nosso ver, esse trabalho é facilitado quando se opta pela busca dos significados em detrimento de explicações focadas apenas nos procedimentos.

Vale ressaltar, em relação ao trabalho que desenvolvemos nas duas oficinas, que os assuntos propostos que demandaram dos alunos maior acúmulo de conhecimento prévio, foram aqueles que, quando abordados, geraram mais instabilidade nos encontros síncronos. Acreditamos que uma das variáveis que ajuda a explicar essa situação seja o pouco tempo síncrono destinado ao compartilhamento de uma grande quantidade de conteúdo.

Em relação ao desenvolvimento desse extenso conteúdo requerido nos PETs, cabe ressaltar que se destinava, antes do PRP, apenas 80 minutos semanais para que o mesmo fosse compartilhado com os discentes sob regência de um professor, sendo 20 minutos nas videoaulas de Matemática do “Se Liga na Educação” e 60 minutos no encontro síncrono com o professor da escola.

Outro destaque, ao ponderarmos sobre nossa prática, foi a possibilidade de regência compartilhada. Trabalhar em dupla facilitou a coordenação da sala virtual, sobretudo porque é necessário conciliar muitas tarefas: olhar mensagens do *chat*, estabelecer uma ordem de fala quando várias pessoas se pronunciam, se atentar para organização do áudio e da câmera, compartilhar tela, ajudar integrantes com dificuldades em acessar a sala virtual, além das demandas já existentes na aula presencial. Trabalhar em equipe nos propiciou uma aula interativa e ao mesmo tempo organizada. Além de possibilitar trocas de informações e experiências que enriqueceram as ações realizadas.

Em suma, tendo como referência as expectativas em relação à formação inicial do professor, apresentadas em Ponte *et al* (2000), afirmamos que, mesmo dentro da excepcionalidade do atual cenário, conseguimos desenvolver capacidades, atitudes e valores, principalmente ao buscar ferramentas para diminuir o distanciamento entre os estudantes e a sala de aula (remota) de Matemática. Nesse sentido, o Estágio Supervisionado remoto não só colaborou com nossa formação profissional e pessoal, mas também desenvolveu nosso olhar para a relação do nosso ofício com questões que extrapolam a sala de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos, neste relato, não só experiências que construímos por ocasião do Estágio Supervisionado durante a pandemia de Covid-19, mas também trouxemos reflexões oriundas dessas experiências.

Ao apresentarmos o contexto em que estávamos inseridos, demos visibilidade às estratégias que desenvolvemos para atrair os estudantes para os encontros síncronos realizados na escola e também compartilhamos reflexões sobre o planejamento construído para ensinar os discentes a calcularem áreas. Evidenciamos que, para enfrentar as barreiras ocasionadas pelo distanciamento social, inserimos na oficina produzida, o uso de recursos como a malha quadriculada e do software GeoGebra. Destacamos que todo o esforço empreendido teve a intenção de ajudar os alunos a compreenderem noções matemáticas em detrimento de apenas mecanizarem a aplicação de fórmulas.

Ressaltamos que nem sempre tudo saiu da maneira que idealizamos. Porém, ao experimentarmos esse tipo de desafio, ponderamos conclusivamente: “não seria assim também em sala de aula presencial? ”

Aprendemos, já na primeira oficina síncrona que o professor, especialmente no ensino fundamental, precisa estabelecer uma relação com os alunos, antes de atribuir a eles tarefas assíncronas e/ou semelhantes ao ‘para casa’. Aprendemos também que, mesmo quando o planejamento não sai como esperado é possível (re)pensar alternativas para fazer da sala de aula um espaço propício ao compartilhamento do conhecimento matemático.

Esse processo pelo qual passamos também nos mostrou que o contexto pandêmico parece ter aprofundado os problemas já conhecidos na educação pública. Experimentamos, ‘de perto’, a realidade de discentes com dificuldades matemáticas, a nosso ver amplificadas desde o início da pandemia.

A prática do estágio remoto nos mostrou que ser professor vai muito além de dominar um conteúdo. É necessário pensar nas necessidades dos alunos, na adequação das situações de ensino a partir dos sujeitos da aprendizagem e, assim, realizar um esforço para construir um ambiente que favoreça a aprendizagem, visto

que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p.47).

Frisamos que, acerca da relação que estabelecemos com os professores das escolas, de um lado, eles puderam contar com nossa ajuda, em um momento muito difícil e conseguiram ter uma motivação para enfrentar coletivamente os desafios que a eles se apresentaram. Por outro lado, compartilharam conosco, as experiências que acumularam em suas práticas.

Sobre a relação com os alunos, destacamos que eles tiveram a oportunidade de conviver com mais pessoas especialistas em Matemática, dispostas a sanarem suas dúvidas, realizar encontros síncronos e desenvolver materiais que contribuíssem com o aprendizado. Em contrapartida, se mostraram sensíveis e respeitosos nos momentos em que nos sentimos inseguros.

Devemos salientar que todas as atividades realizadas no PRP junto ao estágio supervisionado foram de extrema importância para futuras experiências e para nosso processo construção de identidade profissional e social como futuros professores, sendo a experiência vivenciada única e enriquecedora.

Fomos e somos protagonistas da história. História essa que compartilharemos com gerações futuras que não experimentaram essa pandemia. Falaremos, com propriedade, de toda a mobilização realizada na escola, desde o primeiro contato (por meio do PRP), da dificuldade de pensar em como entender ‘regência’ sem a presença física dos alunos, de como optamos por, dentro das possibilidades, fazer do estágio um lugar de diferença na vida dos (nossos) alunos.

Concluímos, afirmando que conseguimos enxergar acertos e pontos que precisavam de maior atenção, valorizamos a importância de fazer um plano de aula detalhado e a preparação das aulas com afeto. E o mais importante de tudo, entendemos que a escola não é apenas a instituição, mas são as pessoas que dela fazem parte; nesse sentido, mesmo em contexto totalmente virtual, por meio desse estágio, nos fizemos escola.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Matemática. Brasília, Distrito Federal, 1998. 148p.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: **Fundamentos Pedagógicos e Estrutura Geral da BNCC.** Brasília, Distrito Federal, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ . Acesso em: 23 jul. 2021

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Edital nº 1/2020, de 06/01/2020. **Seleção de Instituições de Ensino Superior para o Programa Residência Pedagógica**, Brasília, Distrito Federal, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf>. Acesso em 01/08/2021

CARAÇA, B. J. **Conceitos Fundamentais da Matemática**. Lisboa: Tipografia Matemática, p. 107-152, 1951.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, p. 47, 2003.

HODGES, C; MOORE, S; LOCKEE, B; TRUST T; BOND, A. ***The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning***. Mar., 2020.

IMENES, L. M.; LELLIS, M. **Matemática:** Imenes & Lellis, 8º ano. 2.ed. São Paulo: Editora Moderna, p. 218-226, 2012.

LIMA, C. N. do M. F. de; NACARATO, A. M. **A investigação da própria prática:** mobilização e apropriação de saberes profissionais em Matemática. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.25, n. 02, p. 241-266, Ago., 2009.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Minas Gerais; 2020. Disponível em: <https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 23 jul.2021

MOREIRA, P. C.; DAVID, M. M. M. S. **Matemática escolar, matemática científica, saber docente**. Zetetike, *11*(1), 57–80, 2009.

OLIVEIRA, I. M. **Formação de professores de Matemática:** um olhar sobre o Estágio Curricular Supervisionado. Dissertação (Mestrado profissional em Ensino de Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PONTE, J P da; JANUARIO C; FERREIRA, I C; CRUZ, I. **Por uma Formação inicial de Professores de Qualidade**. Abr., 2000.

TEIXEIRA, B.R; CYRINO,M,C,C,T. O Estágio Supervisionado em Cursos de Licenciatura em Matemática: Um Panorama de Pesquisas Brasileiras. **Educação Matemática Pesquisa - PUC-SP**. São Paulo, v.15, n1, p. 29-49, 2013.