

## Estágio supervisionado obrigatório realizado no bojo da pandemia: o que dizem os egressos de um curso de licenciatura em matemática?<sup>1</sup>

*Mandatory supervised internship carried out in the midst of the pandemic: what do the egresses from an undergraduate mathematics course say?*

Camila do Carmo Morais<sup>2\*</sup>, Maria Margarete Delaia<sup>2</sup>, Kátia Regina da Silva<sup>2</sup>, Elizabeth Rego Sabino<sup>2</sup>, Carlesom dos Santos Piano<sup>3</sup>

---

### RESUMO

Objetiva-se nesta pesquisa analisar os dizeres dos egressos do curso de Licenciatura em Matemática, da Faculdade de Matemática (Famat), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) acerca das percepções que têm das práticas que realizam/realizaram em turmas da educação básica da rede pública, municipal e estadual de Marabá, no Pará, no decorrer das disciplinas de Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO), no formato remoto. Optou-se pela abordagem qualitativa e os dados foram coletados a partir de entrevistas semiestruturadas. Dentre os resultados, percebeu-se que apesar de apresentar algumas limitações, principalmente, por impossibilitar a inserção e vivência dos estagiários no contexto escolar, o estágio no formato remoto proporcionou muitos aprendizados que podem ter contribuído para o processo de construção da identidade docente inicial nos licenciandos/estagiários. Além disso, é possível inferir, que essas aprendizagens podem ser estendidas para ensino presencial e, assim, contribuir para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado Obrigatório; Formato Remoto; Ensino de Matemática; Formação Inicial; Construção da Identidade docente.

---

### ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the statements of egresses of the Degree in Mathematics, offered by the Faculdade de Matemática (Famat), of the Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), about the perceptions they have of the practices they performed in basic education classes of the public network, municipal and state of Marabá, -Pará, during the Mandatory Supervised Internship (MSI), in remote way. We opted for a qualitative approach and the data were collected through semi-structured interviews. With the results, it was noticed that, despite presenting some limitations, mainly because it made it impossible to insert and experience the interns in the school context, the internship in the remote way provided a lot of learning that may have contributed to the process of building the initial

---

<sup>1</sup> Artigo oriundo da bolsa de Iniciação Científica intitulada “Estágio supervisionado obrigatório em tempos de pandemia: percepções dos licenciandos e egressos do curso de Licenciatura em Matemática da Famat/Unifesspa”, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), apoiada e fomentada pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (Fapespa).

<sup>2</sup> Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

\*E-mail: camila.morais@unifesspa.edu.br

<sup>3</sup> Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

teaching identity of the undergraduates/interns. Moreover, it is possible to infer that these learnings can be extended to classroom teaching and thus contribute to the improvement of the teaching and learning process.

**Keywords:** Mandatory Supervised Internship; Remote Way; Mathematics Teaching; Initial Training; Teacher Identity.

---

## INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) é vital para os cursos de graduação, inclusive nas licenciaturas, pois ele é um espaço de pesquisa que possibilita ao estudante momentos de problematização, reflexão e ação da prática docente e contribui, significativamente, para a formação da identidade docente inicial (PIMENTA; LIMA, 2017).

Em março de 2020, diante da situação pandêmica decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), as instituições educacionais brasileiras, em todos os níveis de ensino, tiveram que interromper suas atividades educacionais presenciais, no intuito de conter a disseminação da Covid-19. A partir disso, levantou-se o seguinte questionamento: Como dar continuidade as atividades escolares sem expor os alunos e todos os profissionais da educação ao novo coronavírus? Então, passou-se a buscar meios que possibilitassem uma solução para este desafio e minimizassem as defasagens provocadas pela suspensão das aulas.

Diante disso, o formato remoto foi um dos meios adotados por diversas instituições de ensino, dentre elas a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), que por meio da Resolução nº 500/2020, decidiu autorizar “[...] a oferta de Atividades Acadêmicas nos cursos de graduação da Unifesspa, em caráter excepcional e não obrigatório para docentes e discentes, a serem desenvolvidas de forma remota [...]” (UNIFESSPA, 2020a, Art. 1º), denominado Período Letivo Emergencial (PLE), que ocorreu no ano-período 2020.5.

Em seguida, com a aprovação da Instrução Normativa nº 03, da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG – (UNIFESSPA, 2020b), o ESO, também, passou a ser realizado de forma remoto por diversos cursos de licenciatura da Unifesspa durante o PLE. Nesse viés, com a aprovação de outras resoluções que autorizaram a continuidade

das atividades acadêmicas, nesse formato, a instituição também realizou a maioria de suas atividades no ano de 2021 de forma remota.

Apesar do retorno ao presencial ter acontecido no ano de 2022 e das limitações percebidas durante esse processo de inserção das ferramentas digitais, que viabilizou a execução do formato remoto, é importante ressaltar os inúmeros aprendizados que essa experiência pôde proporcionar a todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, nesta pesquisa objetivou-se analisar os dizeres dos egressos do curso de Licenciatura em Matemática, ofertado pela Faculdade de Matemática (Famat/Unifesspa) acerca das percepções que têm das práticas que realizaram em turmas da educação básica da rede pública, municipal e estadual de Marabá, no Pará, no decorrer das disciplinas de ESO, no formato remoto.

## **A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO PARA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL**

A Lei nº 11.788/2008 estabeleceu as condições que regem a realização do estágio, em todas as suas modalidades de execução. Em conformidade com o Art. 1º, da referida lei, o estágio pode ser entendido como um “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos [...]” (BRASIL, 2008). Consta, ainda, no §1º do mesmo artigo, que o estágio obrigatório nos cursos de graduação é considerado um requisito para aprovação e obtenção da diplomação do curso, conforme definido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora (UNIFESSPA, 2014).

Essa obrigatoriedade se estende para os cursos de Licenciaturas, onde das 800 (oitocentas) horas destinadas à prática pedagógica, conforme estabelecido no Art. 11 da Resolução CNE/CP nº 2/2019, 400 (quatrocentas) horas são designadas para o estágio supervisionado, que deve ocorrer “[...] em situação real de trabalho em escola, segundo o PPC da instituição formadora” (BRASIL, 2019, p. 6). Nesse contexto, a inserção do aluno/estagiário no ambiente escolar, durante o estágio, pode possibilitar que ele esteja “[...] em contato com a particularidade da realidade, buscando analisar os fenômenos que vão surgindo durante o contato com o contexto escolar, possibilitando ao futuro docente, adquirir novos conhecimentos quanto à atuação no espaço educacional” (SILVA, 2018, p. 53). Assim, pode-se inferir que o ESO é uma atividade essencial para os cursos de

licenciatura, pois contribui para a construção da identidade profissional no processo de formação inicial dos futuros professores.

Durante muito tempo, conforme sublinha Dauanny (2020, p. 9) “[...] o estágio foi considerado a hora da prática, a parte prática dos cursos de formação de profissionais”. No entanto, ele é muito mais que isso, pois é durante o seu desenvolvimento que o licenciando tem a oportunidade de ser o protagonista da prática docente, o que é fundamental para a formação de sua identidade profissional. Desse modo, para que o estágio não se torne somente em uma mera reprodução técnica de conteúdos e metodologias, se faz necessário proporcionar momentos, desde o início da formação, para que os alunos/estagiários desenvolvam a capacidade de reflexão sobre sua prática e sobre o ambiente que o rodeia, pois como salienta Pimenta e Lima (2011, p. 37) “[...] a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”.

Uma das alternativas que pode contribuir para isso é a elaboração dos registros de estágio, tanto nos momentos de observação quanto nos momentos de regência, atrelando o ensino à pesquisa. E dessa forma, é possível obter “[...] elementos que possibilitam a tomada de consciência dos processos vivenciados, tornando-os significativos para a formação dos(as) licenciandos(as)” (CAVALCANTE et al., 2019, p. 142).

Além disso, essa articulação pode favorecer que os estudantes de licenciatura sejam capazes de buscar soluções para os desafios que vão surgindo durante sua carreira profissional, dado que “[...] a concepção do professor como intelectual crítico e reflexivo vai ao encontro de orientações para a formação docente oriundas de pesquisas que procuram olhar a formação do professor tendo o estágio como elemento central dessa formação” (DAUANNY, 2020, p. 9). Destarte, é nesse atrelamento que se pode conceber futuros professores capazes de refletir sobre sua prática.

Salienta-se, ainda, que “[...] não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (NÓVOA, 2019, p. 6). Assim, é no estágio que se tem a oportunidade de se relacionar com outros professores que atuam na educação básica, observar a prática destes e refletir sobre ela, de modo que ambos possam compartilhar conhecimentos e enriquecer suas formações. Dessa forma, Nóvoa (2019, p. 9) reforça que “[...] a relação que se estabelece, na formação inicial, entre os estudantes das licenciaturas e os professores da educação básica é muito importante para

conceber políticas de indução profissional, isto é, de inserção dos jovens professores na profissão e nas escolas”.

Com o surgimento do cenário pandêmico provocado pelo novo coronavírus, as escolas públicas e privadas de todo o país, de todos os níveis escolares, foram obrigadas a interromper todas as suas atividades presenciais. Com isso, no intuito de minimizar os impactos gerados pela suspensão das aulas, “[...] diversas organizações, nos mais variados ramos de atuação e tanto as de caráter privado como as públicas, as atividades presenciais passaram a ser realizadas à distância, de forma remota e emergencial” (FRANCISCO et. al., 2021, p. 377), com o auxílio das TDIC’s - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - (DIAS, 2021). No que tange à realização dos estágios, isso não foi diferente. Com adoção do formato remoto, estagiários de diversos cursos se viram forçados a realizar o ESO em circunstâncias nunca vividas antes.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Optou-se em desenvolver a pesquisa a partir da abordagem qualitativa, considerando que possibilita a imersão na realidade pesquisada, procurando, por meio de uma descrição mais aprofundada, captar os significados dos resultados obtidos (LÜDKE; ANDRÉ, 2011). Também pela combinação das pesquisas descritiva e explicativa, por entender-se, tal como Gil (2002), que estabelecem uma relação de complementaridade e continuidade entre si. O autor esclarece que a pesquisa explicativa pode ser decorrente de uma pesquisa descritiva, à medida que a “[...] identificação de fatores que determinam o fenômeno exige que este esteja suficientemente detalhado” (GIL, 2002, p. 43).

Para sistematização dos dados coletados por meio das entrevistas buscou-se em Minayo (2007, p. 27), quando afirma que o tratamento da coleta de dados deve ter os seguintes procedimentos: “a) ordenação; b) classificação; c) análise propriamente dita”. E, ainda, que “[...] o tratamento do material nos conduz a uma busca da lógica peculiar e interna do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais” (MINAYO, 2007, p. 27).

Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco alunos egressos do curso de Licenciatura em Matemática (Famat/Unifesspa), contendo

questões iniciais sobre o perfil dos participantes, seguidas por questionamentos referentes à realização e percepção do estágio no formato remoto.

Todas as entrevistas aconteceram de forma remota, por meio dos aplicativos *Zoom* e *WhatsApp*, e tiveram uma duração média de, aproximadamente, 25 a 45 minutos. A pesquisa ocorreu no período de fevereiro a abril de 2022. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e serão identificados, ao longo desse texto, por nomes fictícios, visando garantir os princípios éticos.

## **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO NA PANDEMIA: O QUE DIZEM OS EGRESSOS DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA?**

A pesquisa foi iniciada com questões que permitiram traçar um breve perfil dos participantes. Os cinco estagiários entrevistados, do curso citado, têm idades entre 20 e 30 anos. Ingressaram no curso no ano de 2017 e concluíram em 2021, devido ao período pandêmico. Todos os entrevistados afirmaram que tiveram experiências de estágio na educação básica, antes da pandemia, ou seja, no formato presencial, informando que cursaram dois estágios nessa modalidade, em turmas dos Ensinos fundamental e médio e na Educação de Jovens e Adultos. Na sequência, foram feitas algumas indagações sobre aspectos relacionados à atuação deles durante o estágio realizado no formato remoto, conforme segue na continuidade deste texto, identificadas por letras do alfabeto (a, b, c).

### **a) Orientações e encaminhamentos prévios para o estágio no formato remoto**

Essas orientações, de acordo com a Estagiária Raquel (2022), foram realizadas para o Estágio III, que aconteceu no formato remoto, durante o PLE, em 2020. Segundo ela, como

[...] o estágio remoto era uma coisa nova na universidade, ninguém tinha tido essa experiência, por isso as professoras responsáveis pelo estágio fizeram uma reunião/conversa com os estagiários antes de iniciar a disciplina, para que eles soubessem como seria e se interessassem em fazer a matrícula (RAQUEL, 2022).

Corroborando essa assertiva, Ferreira, Rosa e Costa (2021, p. 134) frisam que “[...] o Estágio, tornou-se bastante desafiador devido às aulas remotas”. Isso pode ter gerado uma certa apreensão e insegurança nos estagiários, como o Estagiário Pedro ressaltou: “[...] estava com muito medo de como iria funcionar, tanto eu quanto meus colegas de turma, tínhamos o receio de que poderia não dar certo” (PEDRO, 2022). Assim, é importante sublinhar que esse cuidado que as professoras de estágio tiveram em orientar

os alunos sobre como aconteceria nesse formato, antes do início da disciplina, pode ter propiciado para que os discentes se sentissem menos inseguros e despertassem o interesse em participar. É importante frisar que, de acordo com a Estagiária Raquel (2022), para essas orientações prévias acontecerem, uma das professoras de estágio tomou como referência a experiência que estava realizando em um projeto de extensão, cujas ações tiveram que ser reorganizadas para o formato remoto e estava tendo êxito.

#### **b) Etapas concernentes ao desenvolvimento do estágio no formato remoto**

Todos os estagiários ressaltaram que o desenvolvimento do estágio no formato remoto aconteceu em três etapas, a saber: i) planejamento das aulas/atividades feito por eles; ii) execução das ações; iii) e a avaliação da aprendizagem dos alunos, da prática docente e da disciplina. E, a partir desses dizeres, foi possível fazer a sintetização a seguir:

**i) Planejamento das ações:** nessa etapa a Estagiária Raquel (2022) informou que “[...] a professora forneceu todas as orientações, mostrou todo o seu planejamento, fez a separação das duplas [...]”. Em continuidade, a Estagiária Ana declarou que “[...] nós planejávamos de acordo com o que tinha no *template* que a professora nos passou na primeira aula [...]” (ANA, 2022). Aqui é importante frisar que para que os estagiários tivessem uma boa atuação, é importante deixar claro os objetivos que têm de alcançar durante o desenvolvimento e a vivência do estágio e isso só é possível por meio da mediação do/a docente de estágio (SILVA, 2018).

Todos os estagiários também relataram que elaboravam planos de aula para cada aula que seria ministrada. Neles “[...] continha toda exemplificação, tudo que nós iríamos trabalhar nas aulas, todas as atividades que seriam passadas, toda dinâmica que nós iríamos utilizar” (ANDRÉ, 2022). É importante sublinhar que apesar dos estagiários terem a liberdade para escolher como iriam apresentar os conteúdos, a metodologia a ser aplicada, as questões a serem trabalhadas, todas essas etapas foram desenvolvidas com o auxílio da professora de estágio e do professor da escola campo, como observou-se na fala do Estagiário Marcos ao mencionar que, juntamente com a professora de estágio, “[...] nos reuníamos com o professor de matemática da escola campo para ver o que os alunos estavam estudando até aquele momento [...]. A partir disso, o professor nos informava os conteúdos que tínhamos que desenvolver nas aulas e, então, fazíamos o nosso planejamento” (MARCOS, 2022).

A Estagiária Raquel ressaltou ainda, que “[...] a participação do professor da escola campo era desde o planejamento dos conteúdos, das atividades, de dinâmicas e de

como tudo ocorreria” (RAQUEL, 2022). Pôde-se notar, que essa participação ativa do professor da escola campo pode ter proporcionado momentos ricos de compartilhamento de saberes e foi vital para o fortalecimento da parceria entre escola e universidade. Nesse sentido, Porto, Chagas e Conceição (2021, p. 130) realçam que “[...] dado que a aprendizagem consiste num fenômeno relacional e acontece sempre numa ambiência de diversidade, é necessário o reconhecimento do outro em formação”. Assim, o estágio pode se tornar um momento riquíssimo para a formação inicial, mas também para a formação continuada dos professores envolvidos.

Cabe ressaltar, que essa cooperação também se refletia na relação dos estagiários uns com os outros, como destacou a Estagiária Raquel ao frisar que “[...] ninguém conhecia essas ferramentas tecnológicas, então, primeiro nós tínhamos que aprender a manuseá-las. E foi nesse momento de planejamento, que nós fomos dominando-as, e, em conjunto, cada um compartilhava algo novo que sabia” (RAQUEL, 2022). Nesse viés, é importante sublinhar que “[...] face à dimensão dos problemas e aos desafios atuais da educação, precisamos, mais do que nunca, reforçar as dimensões coletivas do professorado” (NÓVOA, 2019, p. 10).

**ii) Execução das ações:** nesta etapa todos os estagiários afirmaram que as aulas eram executadas por meio da plataforma *Google Meet* e eram usados *slides*, elaborados na plataforma *Microsoft Power Point*, para a exposição dos conteúdos, como sintetizou a estagiária Ana (2022), ao salientar que “[...] planejavamos as aulas, na maioria das vezes no *Powerpoint*, para mostrar para os alunos, da melhor forma possível, pra tentar estender a tela do computador para um quadro”. Além desses recursos, “[...] nós utilizávamos muito o *WhatsApp*, porque ele permite uma linguagem mais informal, algo mais espontâneo com os alunos e uma aproximação maior” (RAQUEL, 2022). O *WhatsApp* também era utilizado para o compartilhamento do *link* de acesso à sala do *Google Meet*, que era enviado aos alunos antes do horário das aulas (MARCOS, 2022).

A Estagiária Raquel (2022) acrescentou que faziam uso do aplicativo *Google Forms* “[...] para aplicação de atividades para diagnóstico de aprendizagem, assim também como *feedback* da interação de como os estagiários estavam” (RAQUEL, 2022). Nesse contexto, Freitas e Abreu Júnior (2020, p. 180) acentuam que “[...] negar o potencial desses recursos como colaboradores do processo de ensino e aprendizagem é retroceder no processo educacional, uma vez que esses recursos já fazem parte do cotidiano dos alunos”. Assim, cabe ao professor explorar essas ferramentas tecnológicas,

reconhecendo seu papel como auxiliadoras na melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a dinâmica de execução nos momentos síncronos, a Estagiária Raquel (2022) salientou que geralmente “[...] um da dupla assumia a sala virtual, a exposição do conteúdo, a dinâmica, e o outro ficava observando toda a sala e ajudando na coordenação da aula [...]”. Isso pode ter fortalecido o companheirismo entre os estagiários, pois “[...] o trabalho coletivo no âmbito da atividade de aprendizagem docente pode proporcionar aos futuros professores, por meio das ações individuais, a objetivação da necessidade comum de aprender a ensinar materializada na atividade de ensino” (MEDRADO, 2019, p. 61).

A Estagiária Raquel e o Estagiário Pedro informaram que era feito um diagnóstico sobre a aprendizagem dos alunos, realizado “[...] de forma simultânea, junto com o momento de execução para irmos conhecendo os alunos” (RAQUEL, 2022). Esse diagnóstico era feito após cada aula, como afirmou Pedro, quando disse que “[...] depois retornávamos para nossa sala privada no virtual, para avaliar onde os estudantes sentiam dificuldades [...]”. Esse tipo de atividade pode ajudar o professor a conhecer as dificuldades que os alunos possuem em relação aos conteúdos e buscar alternativas que os ajudem a terem uma melhor compreensão dos assuntos estudados.

É importante ressaltar que apesar dos resultados positivos obtidos na execução do estágio remoto, houve muitas dificuldades, como salientou a Estagiária Raquel, ao mencionar que

A execução das aulas foi um período muito difícil para os estagiários, para mim pelo menos, e para os outros também acredito, porque a linguagem é diferente, você não enxerga os alunos, os alunos na maioria das vezes ficavam com as câmeras desligadas, eles ficavam incomodados. Então, foi muito difícil não lidar cara a cara com o aluno, não conhecê-lo, só víamos as letras dos nomes que ficam representado no *Meet*. Nós não conhecíamos com quem estávamos falando. Esse processo foi bem diferente do presencial, foi difícil o próprio manuseio dos recursos (RAQUEL, 2022).

Nesse contexto, Silva e Lovatto (2021, p. 72) corroboram ao destacarem que nessa modalidade de ensino, tanto professores quanto alunos enfrentam desafios, “[...] o professor em buscar, pesquisar, criar, mergulhar no universo das tecnologias para preparar aulas nas quais os alunos sejam atraídos e garanta o aprendizado e o aluno em participar, interagir e contribuir com as aulas”. No entanto, observou-se que essas dificuldades foram sendo superadas, como declarou o Estagiário Pedro (2022) que “[...]”

durante o desenvolvimento do estágio, tanto minha parceira quanto eu, fomos desenvolvendo algumas estratégias, para tentar ludibriar esse constrangimento tanto nosso quanto dos alunos, fomos tentando aos pouquinhos forçar a interação”. A Estagiária Raquel (2022) acrescentou que algumas das estratégias utilizadas era que “[...] quando ficava um silêncio na sala, nós começamos a colocar música para quebrar esse ‘gelo’, fomos buscando, também, chamar os alunos para participar. Nós os convidávamos para lerem alguma coisa, comentar ou responder”. Isso pode refletir a capacidade dos estagiários em buscar alternativas que sanassem a falta de interação com os alunos.

**iii) Avaliação:** Quanto à esta etapa, os Estagiários Marcos (2022) e André (2022) e as Estagiárias Raquel (2022) e Ana (2022) enfatizaram que ao final de cada aula era disponibilizado, no *Google Classroom*, um formulário elaborado no *Google Forms*, contendo algumas questões sobre o assunto trabalhado na aula, para os alunos responderem depois de forma assíncrona. Além disso, tinham o cuidado de trabalhar exercícios junto com os estudantes no momento que estava acontecendo a aula como pôde-se observar sintetizado na fala de Marcos (2022): “[...] ao final dessas aulas nós sempre disponibilizávamos para os alunos listas de exercícios para que eles pudessem fazer de forma assíncrona. No momento síncrono, aplicávamos aquelas atividades junto com os alunos que estavam no momento da aula [...]”.

Esses momentos avaliativos podem refletir a atenção que os estagiários tinham com o aprendizado dos alunos, pois como destacou a Estagiária Raquel (2022) “[...] o aluno não tinha que só assistir a aula, ele tinha que aprender e participar também, então em alguns exercícios, e/ou em algumas dinâmicas, nós convidávamos os alunos para fazerem junto conosco no momento síncrono”. Nessa perspectiva, Santos e Vieira (2020, p. 203) apontam que “[...] diante da complexidade presente no processo de ensino e aprendizagem da Matemática, requer a disposição dos professores em buscar métodos que possam proporcionar nos alunos o interesse em aprender os conteúdos propostos [...]”. Assim, é possível depreender que essas situações devem ser valorizadas pelo professor não como maneira de hierarquizar o conhecimento dos alunos, mas como método que pode revelar as dificuldades que cada estudante possui para que, assim, o docente possa buscar outras estratégias de ensino, a fim de que todos os discentes alcancem um aprendizado significativo.

É relevante destacar, que por mais que o estágio tenha sido realizado nesse formato incomum, todas as atividades desenvolvidas foram verazes, tanto que o professor

regente utilizava os questionários feitos pelos estagiários como forma de avaliar os alunos também, como destacou o estagiário Marcos, ao mencionar que o professor da escola campo,

[...] pegava as resoluções que os alunos postavam no *Google Classroom* e corrigia também, como uma forma de atividade da escola. Então, nos dava sentido que nós estávamos fazendo o estágio de verdade, que o que nós fazíamos com eles, as listas de exercícios, serviria de fato como atividade, que valia nota na escola onde eles estavam estudando (MARCOS, 2022).

Isso pode ter fortalecido a concepção dos estagiários que o estágio não é só mais uma disciplina a ser cumprida ou a hora de colocar na prática o que foi aprendido na teoria, mas sim um momento oportuno de viver a docência e de fortalecer a parceria entre escola e universidade, pois “[...] o Estágio é atividade [...] marcada pelo compromisso de integração entre a escola e a universidade” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 6).

Além da avaliação da aprendizagem, os estagiários também informaram que ao final de cada aula faziam “[...] o famoso *Feedback*, que servia para perguntar aos alunos o que eles achavam das aulas que nós estávamos ministrando, se eles tinham alguma sugestão, para tentarmos adaptar as aulas de acordo com o que eles estavam sugerindo” (MARCOS, 2022). Isso pode demonstrar a disposição dos estagiários em refletir sobre sua própria prática docente, tendo em vista que o professor é “[...] um profissional, [...] com sólida formação teórica que lhes permita compreender as realidades em que atua/atuará e propor coletivamente caminhos para assegurar as aprendizagens e o desenvolvimento de todos os alunos” (PIMENTA; LIMA, 2017, p. 5). E, o aluno ao ver suas sugestões sendo adotadas, pode se reconhecer como sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

Os estagiários entrevistados mencionaram que também eram avaliados, de modo que “[...] a professora sempre estava acompanhando, para ver como era nossa didática” (ANDRÉ, 2022) e sempre que finalizavam uma atividade, mandavam para a professora de estágio para que avaliasse o material elaborado por eles (ANA, 2022). Além disso, a Estagiária Raquel (2022) acrescentou “[...] toda vez que terminava a execução das aulas, nós nos reuníamos com a professora de estágio e com o professor da escola campo, [...] e então fazíamos uma autoavaliação”. Nessa perspectiva, Freitas (2020, p. 44) declara que “[...] a formação deve propiciar ao futuro professor momentos de (re)pensar a prática docente”. Assim, a autoavaliação é um forte instrumento que pode possibilitar ao estagiário esses momentos de refletir sobre sua própria prática docente.

A Estagiária Raquel (2022) salientou que, nesses momentos, eles também buscavam “[...] dentro de todo esse processo os aportes teóricos, aplicação dos instrumentos de pesquisa, que resultava no relatório final de estágio”. Sobre isso, Silva e Delaia (2020, p. 100) destacam que “[...] os estagiários, como futuros professores, precisam construir seus saberes pedagógicos e sua identidade profissional através da mobilização e integração dos saberes pedagógicos provenientes das vivências práticas do contexto escolar e de sólida formação teórica”. Desse modo, viver a prática docente não se limita em apenas participar do estágio, é essencial que os estagiários busquem um aprofundamento teórico para que as reflexões desenvolvidas sejam pautadas na ação.

Vale salientar que o processo avaliativo dos alunos no estágio remoto teve algumas limitações. A exemplo disso, o Estagiário Pedro (2022) sublinhou que “[...] pela forma remota, não tem como avaliar todo mundo, não dá para dizer qual aluno sente mais dificuldade, onde cada um sente dificuldade, é mais um contexto geral”. Isso pode estar relacionado ao fato de que, apesar da tecnologia fazer parte do cotidiano dos alunos, muitos se sentem tímidos em permanecer com as câmeras ligadas, alguns não possuem um ambiente adequado em casa para estudar, sem deixar de mencionar a falta de contato presencial que contribui para que muitos estudantes se sintam constrangidos em tirar dúvidas, principalmente na frente dos demais colegas, entre outros fatores. Nesse contexto, Dias (2021, p. 35) ressalta que “[...] apesar dos avanços tecnológicos trazerem novas possibilidades, existem muitas contradições e dificuldades de acesso, além de outros fatores (sociais e emocionais) que influenciam diretamente na adaptação e continuidade do ensino remoto [...]”.

### **c) Principais dificuldades enfrentadas pelos estagiários para o desenvolvimento das atividades realizadas durante o estágio no formato remoto**

Os estagiários Marcos e Pedro e a estagiária Raquel ressaltaram que sentiram algumas dificuldades em relação ao manuseio dos recursos que seriam utilizados. Marcos (2022, destaca: “[...] no início foi um pouco conturbado, nós tínhamos dificuldades em mexer em algumas configurações do *Google Meet*, nós sempre ficávamos procurando, [...] mas ao longo do estágio remoto nós fomos nos familiarizando com essas configurações, dessas ferramentas digitais [...]”.

O cuidado da professora de estágio em orientar os estagiários, sanando dúvidas e medos que podem ter surgido no início da disciplina e os incentivando a se abrirem para o novo pode ter influenciado na superação dessas dificuldades. Nesse enfoque, Nörnberg

(2017, p. 20) afirma que “[...] o aprendizado para a docência se faz na interação com o outro, o que exige do professor uma posição ética e uma disposição para estar-junto – estagiário ou colega de profissão – em seu processo de aprendizado”. Dessa forma, a postura assumida pela referida docente parece ter sido fundamental para que os estagiários desenvolvessem uma posição confiante diante dos desafios que podem surgir ao longo da docência.

O estagiário Pedro também destacou que a falta de equipamentos adequados para o ensino remoto contribuiu para o aumento dessas dificuldades, pois como mencionou: “[...] no primeiro estágio nós escrevíamos com o *mouse* e era muito difícil, as letras e números ficavam feios, os símbolos matemáticos, alguns alunos reclamavam que não entendiam, mas nós não tínhamos muita possibilidade além de usar o *mouse*” (PEDRO, 2022, grifo nosso). Sobre isso, Dias (2021, p. 22) frisa que “[...] o desafio da implementação das tecnologias ficou ainda mais evidente durante a pandemia provocada pelo coronavírus [...]”. A partir desses dizeres, é possível inferir que um dos fatores que pode estar relacionando a essa dificuldade é o fato de que muitos alunos, estagiários e professores não possuíam/possuem os equipamentos apropriados para o ensino remoto devido ao custo alto que a maioria dessas ferramentas apresentam, tornando, por exemplo, a aquisição de um aparelho celular de qualidade ou de uma mesa digitalizadora para ministração das aulas, ainda mais difícil para a maioria.

Outra dificuldade destacada pelo estagiário Pedro foi em relação ao acesso à *internet*, que em algumas vezes era muito instável (PEDRO, 2022). Sendo esta uma dificuldade enfrentada por muitos alunos e professores durante o ensino remoto, visto que a maioria dos aplicativos utilizados demanda de uma *internet* de melhor qualidade que, normalmente, é fornecida pelas redes *wifi*. No entanto, nem todos os alunos possuem *wifi* disponíveis em suas residências, nem recursos financeiros para terem um plano de *internet* que ofereça um acesso de qualidade. Nesse viés, Santos Júnior e Monteiro (2020, p. 13) reforçam que “[...] todo esse processo de integração das tecnologias digitais precisa garantir a participação de todos, de forma igualitária, para não gerar exclusão educacional”. Pode-se inferir que o ensino remoto contribuiu para a exclusão educacional de muitos alunos, pois sem acesso à *internet* muitos não conseguiram acompanhar as aulas síncronas nem acessar os materiais disponibilizados para os momentos assíncronos e, conseqüentemente, tiveram sua aprendizagem prejudicada.

No que se refere à elaboração dos materiais, somente o estagiário André destacou

que teve dificuldades, principalmente em “[...] porque mesmo sendo livre, você tem que desenvolver um conteúdo que seja sucinto para os alunos, não pode passar conteúdo qualquer para eles. Então, a escolha de temas e a preparação dos relatórios são os pontos fracos nos dois estágios para mim” (ANDRÉ, 2022). Isso pode estar relacionado ao fato de os estagiários terem de seguir a proposta pedagógica da escola campo e os conteúdos propostos para cada série.

Ademais, o estagiário Pedro e a estagiária Raquel ressaltaram que, no início do estágio remoto, tiveram dificuldades em relação à interação com os alunos, pois “[...] interagir presencial é algo espontâneo nosso, mas de forma remota, não conhecendo, não vendo a pessoa, é muito difícil” (RAQUEL, 2022). Contudo, eles foram desenvolvendo algumas estratégias, como o uso da música para recepção dos estudantes.

A estagiária Ana informou que não teve dificuldades, tanto que “[...] eu pensei que não poderia ocorrer daquela forma como ocorreu. Foi muito bom, nós conseguimos desenvolver muito com os alunos, interagimos com eles, que também se sentiram muito motivados [...]” (ANA, 2022). Segundo ela, sua familiaridade com a computação ajudou bastante no desenvolvimento das atividades no estágio remoto. Isso pode estar relacionado ao fato de que “[...] quando o sujeito narra sobre a sua vida e escolha profissional, ele reflete e produz sentidos, bem como constrói saberes, que lhe serão úteis no exercício da docência” (FREITAS, 2020, p. 153). Dessa forma, ao explorar suas experiências pessoais positivamente, o estagiário pode agregar à sua prática saberes que irão contribuir para que o exercício da docência se torne mais prazeroso e, conseqüentemente, colaborar para que o estudante de licenciatura se reconheça enquanto professor.

#### **d) Principais vantagens e desvantagens percebidas pelos estagiários na realização do estágio remoto**

Em relação aos benefícios que a realização do estágio no formato remoto pôde proporcionar, os estagiários Marcos e Pedro e as estagiárias Ana e Raquel destacaram que, devido ao uso das ferramentas digitais, tiveram a oportunidade de terminar os estágios que faltavam desenvolver e ter momentos ricos em aprendizagens, como pôde-se observar na fala de Ana (2022): “[...] a vantagem foi que nós não perdemos o período porque tinha o formato remoto, e as outras vantagens é que nós aprendemos a utilizar muitos recursos que nós nem sabíamos que tinha como”. Nesse âmbito, diversos recursos que antes não eram utilizados para fins educativos foram ressignificados. Outros que antes

eram desconhecidos, como o *kahoot*, se tornaram os meios que possibilitaram a execução do estágio remoto, como o *Google Meet*, *Google Classroom*, entre outros. Desse modo, “[...] a tecnologia – antes vista como algo que tirava o sujeito do convívio social – tornou-se cada vez mais utilizada e pensada para benefício coletivo” (SANTOS JÚNIOR; MONTEIRO, 2020, p. 5).

Além disso, o estagiário Pedro (2022) declarou que uma das vantagens “[...] é a comodidade da casa, de poder ficar em casa [...]”. Ademais, a estagiária Raquel frisou que a maior vantagem “[...] é que o estágio remoto alcança os alunos em diferentes localidades, nós não precisamos sair de casa, temos uma facilidade maior em chegar até os alunos, e também temos amplos recursos para serem utilizados” (RAQUEL, 2022).

O estagiário André destacou que o estágio no formato remoto possibilitou uma maior disponibilidade de “[...] conexão com o professor da escola campo, com a professora de estágio sem precisar está se locomovendo para universidade ou indo na escola para recorrer a material. Além disso, tem o fato de você poder conversar com os alunos no instante que eles tenham alguma dúvida” (ANDRÉ, 2022).

Concernente às desvantagens percebidas, foi realçada a dificuldade de acesso à *internet*. Além disso, os estagiários Pedro e Marcos e a estagiária Raquel mencionaram que o maior prejuízo ocasionado pelo estágio no formato remoto foi a dificuldade de interação com os alunos, como afirmou Pedro (2022) “[...] o contato com os alunos, quase não tem, é horrível, esse negócio de conexão, enfim, horrível. [...] Não dá pra saber quem são os alunos que estão na sala, muitos ligam o computador e entram na sala e não interagem absolutamente em nada [...]”. Sobre isso, Marcos frisou que no início das aulas remotas essa dificuldade era mais evidente, principalmente pelo fato de estarem em um ambiente novo, “[...] os alunos ficavam bem recuados com relação às perguntas, de um jeito bem tímido, mais tímido que o normal quando você está em sala de aula, [...] poucas vezes escutávamos o aluno respondendo, [...] todo mundo ficava em silêncio, não ouvíamos ninguém” (MARCOS, 2022).

Nesse viés, a estagiária Raquel ressaltou que “[...] a interação entre professor e aluno no presencial é fundamental, a grande desvantagem é essa, não ter essa interação mais próxima, a aprendizagem fica prejudicada, nem todos os alunos, professores e estagiários possuem o aparelhamento adequado, *internet* de qualidade” (RAQUEL, 2022). Isso remete-se a Porto, Chagas e Conceição (2021, p. 128) ao ressaltarem que “[...] um dos desafios do docente online, nesta interface, é a mediação, pois apenas é possível

o diálogo e discussão quando os participantes se autorizam e compartilham suas narrativas”. Pôde-se perceber que o estágio no formato remoto evidenciou o constante trabalho dos estagiários em promover o diálogo e a interação com os discentes, mesmo estando em um meio que dificultou isso.

Outra desvantagem destacada pela estagiária Raquel foi em relação à falta de local próprio para estudar, pois mesmo quando é preparado esse espaço em casa “[...] às vezes o seu vizinho está com o som alto, a rua que é movimentada, pode faltar energia. Então, o remoto tem várias desvantagens [...]” (RAQUEL, 2022). Nesse contexto, Santos Júnior e Monteiro (2020, p. 14) salientam que “[...] as rotinas dos estudantes foram modificadas e para muitos o tempo agora é dividido com outras atividades”. A falta de horário e local apropriados podem ter contribuído para o acúmulo de tarefas e, conseqüentemente, aumentado o desgaste físico e mental de muitos estudantes e professores. Somente a estagiária Ana (2022) destacou que “[...] não vi nenhuma desvantagem, apesar da distância, do momento, não vi nenhuma desvantagem, para mim foi tudo vantajoso [...]”.

Diante disso, percebeu-se que mesmo diante de algumas limitações, o formato remoto proporcionou muitos aprendizados. E para que possam continuar contribuindo para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem, não só diante de situações de emergência, como foi durante o contexto pandêmico, mas aliados às atividades presenciais, se faz necessário estudá-los e analisá-los, para que seu uso possa auxiliar alunos e professores na facilitação de muitas ações.

## **APONTAMENTOS FINAIS**

A partir dos resultados das entrevistas e das análises feitas à luz dos autores que discutem a temática, apresentados nesta pesquisa, é possível assinalar que o ESO realizado no formato remoto possibilitou muitas aprendizagens para a formação dos estagiários, principalmente, no que tange ao uso das ferramentas tecnológicas.

Observou-se que mesmo diante da insegurança por estarem fazendo o estágio em situações tão adversas, os estagiários conseguiram superar a maioria de suas limitações. Isso pode ser atribuído, especialmente, à postura assumida pela docente de estágio, que buscou incentivar os estagiários a se abrirem para as novas aprendizagens que o formato remoto pode proporcionar, sempre os orientando e auxiliando em todas as ações realizadas. É importante mencionar, também, que a atuação integral do professor da

escola campo parceira, parece ter contribuído, significativamente, para que os estagiários se sentissem mais confiantes e propiciou momentos ricos de compartilhamento de saberes e experiências da docência.

No entanto, observou-se que o estágio no formato remoto possui algumas limitações, como: instabilidade da *internet*, falta de equipamentos adequados para esse formato de ensino, falta de um ambiente adequado para aprendizagem por parte dos alunos, dificuldades de interação ocasionadas pela falta de contato humano, entre outras. Contudo, mesmo diante dessas limitações, o estágio realizado no formato remoto possibilitou aos estagiários a oportunidade de (re)aprender a se (re)inventar enquanto futuros professores.

Diante disso, é possível inferir que o ESO realizado no formato remoto não se faz maior e não substitui o presencial, pois deixou muitas lacunas que prejudicam a construção da identidade docente dos estagiários por, principalmente, impossibilitar à vivência no contexto escolar.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos programas institucionais de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) e a Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisa (Fapespa) pelo apoio e fomento da bolsa de Iniciação Científica intitulada “Estágio supervisionado obrigatório em tempos de pandemia: percepções dos licenciandos e egressos do curso de Licenciatura em Matemática da Famat/Unifesspa”, com vigência de 01/10/2021 a 30/09/2022, para o desenvolvimento deste trabalho. Agradecemos, ainda, pelo apoio para a realização da pesquisa à Faculdade de Matemática (Famat), ao Instituto de Ciências Exatas (ICE) e ao Instituto de Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Inovação Tecnológica (Propit) da Unifesspa.

## REFERÊNCIAS

ANA. Entrevista III. [fev. 2022]. Entrevistador: Camila do Carmo Morais. Marabá, Pará, 2022. 1 arquivo.mp3 (24 min).

ANDRÉ. Entrevista II. [fev. 2022]. Entrevistador: Camila do Carmo Morais. Marabá, Pará, 2022. 1 arquivo.mp3 (39 min).

BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes [...] e

dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: <https://proeg.unifesspa.edu.br/images/conteudo/proeg/LEI11788.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores [...] e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2019. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 maio 2022.

CAVALCANTE, C. T. et al. Reflexões sobre vivências do estágio. In: AGUIAR, Paula Alves de et al (org.). **Estágio supervisionado na formação docente: experiências e práticas do IFSC-SJ**. Florianópolis: Publicação do IFSC, 2019. Disponível em: [https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/livro\\_estagio\\_supervisionado\\_formacao\\_docente.pdf/f515dcb2-1508-40bd-98b9-2aed31379d6a](https://www.ifsc.edu.br/documents/30701/523474/livro_estagio_supervisionado_formacao_docente.pdf/f515dcb2-1508-40bd-98b9-2aed31379d6a). Acesso em: 7 jun. 2022.

DAUANNY, E. B. Estágios, identidade e formação do professor de matemática em tempos de mudanças. **RBECEM**, Passo Fundo, v. 3, n. 3, p. 843-867, ed. espec. 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/11832/114115553>. Acesso em: 25 jan. 2022.

DIAS, F. F. **Uma experiência com o ensino aprendizagem de estatística durante a pandemia: percepções e desafios**. 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado no Ensino de Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2021. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11143>. Acesso em: 7 jul. 2021.

FERREIRA, M.; ROSA, P. A. L. R.; COSTA, B. S. R. C. As dificuldades de aprendizagem observadas no estágio supervisionado do nível fundamental em tempos de pandemia. **Blumenau**, v. 2, n. 2, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.ifc.edu.br/index.php/contraponto/article/download/2088/1671>. Acesso em: 13 de ago. 2021.

FRANCISCO, L. P. L. et. al. Impactos da pandemia no estudo e dinâmica de vida de universitários brasileiros. **Conjecturas**, v. 21 n. 4, out./dez. 2021. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/196/157>. Acesso em: 10 ago. 2022.

FREITAS, B. M. **A construção da identidade profissional docente a partir das histórias de vida de licenciandos em Matemática participantes do Programa Residência Pedagógica da UNILAB**. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/55637>. Acesso em: 20 jun. 2021.

FREITAS, T. B.; ABREU JÚNIOR, M. S. S. de. As perspectivas de alunos do ensino médio sobre o uso de tecnologias digitais nas aulas de matemática. In: VIEIRA, A. R. L.; SILVA, A. J. N. da (org.). **O Futuro professor de matemática: vivências que inter cruzam a formação inicial**. Porto Alegre: Fi, 2020. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em: 10 abr. 2021.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 13. ed. São Paulo: EPU, 2011.

MARCOS. Entrevista IV. [mar. 2022]. Entrevistador: Camila do Carmo Moraes. Marabá, Pará, 2022. 1 arquivo.mp3 (32 min).

MEDRADO, J. de S. **A atividade de ensino de Matemática na formação inicial de professores para a Educação de Jovens e Adultos**. 2019. 213 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191325/medrado\\_js\\_dr\\_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/191325/medrado_js_dr_bauru.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 05 jan. 2022.

MINAYO, M. C. de S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NÖRNBERG, M. (org.). **Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional**. São Leopoldo: Oikos, 2017. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2017/10/Formacao-em-contextos-de-estagio-e-book.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2021.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola Seção temática: resistências e (re)existências em espaços sociais de formação em tempos de neo-conservadorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

PEDRO. Entrevista I. [fev. 2022]. Entrevistador: Camila do Carmo Morais. Marabá, Pará, 2022. 1 arquivo.mp3 (40 min).

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. Os (des)caminhos das políticas de formação de professores – o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? In: **38ª Reunião Nacional da ANPEd** – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes\\_38anped\\_2017\\_3\\_politicas\\_educacionais\\_em\\_disputa\\_ima\\_garrido\\_socorro.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sessoes_38anped_2017_3_politicas_educacionais_em_disputa_ima_garrido_socorro.pdf). Acesso em: 7 jul. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011.

PORTO, C.; CHAGAS, A.; CONCEIÇÃO, V. (org.). **Educiber: Os ciberdispositivos como mediadores na educação**. Aracaju: EDUNIT, 2021. Disponível em: <https://editoratiradentes.com.br/adm/wp-content/uploads/2021/03/Educiber-3.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2021.

RAQUEL. Entrevista V. [abr. 2022]. Entrevistador: Camila do Carmo Morais. Marabá, Pará, 2022. 1 arquivo.mp3 (44 min).

SANTOS JÚNIOR, V. B. dos; MONTEIRO, J. C. da S. Educação E Covid-19: As Tecnologias Digitais Mediando A Aprendizagem Em Tempos De Pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade - Bom Jesus da Lapa**, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8583>. Acesso em: 10 jan. 2022.

SANTOS, D. da S.; VIEIRA, A. R. L. A utilização das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino e aprendizagem da matemática. In: VIEIRA, André Ricardo Lucas; SILVA, Américo Junior Nunes da (orgs.). **O Futuro professor de matemática: vivências que inter cruzam a formação inicial**. Porto Alegre: Fi, 2020. E-book. ISBN 978-65-5917-035-7. Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA, G. A. da; LOVATTO, G. G. A utilização das tecnologias digitais nas aulas remotas: um relato de experiência. **Conjecturas**, v. 21, n. 3, p. 71–79, jul./set. 2021. Disponível em: <https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/104/79>. Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, J. C. da. **Influência de fatores significativos para o estágio supervisionado na licenciatura em matemática no município de Fortaleza/CE**. 2018. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/35713>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SILVA, K. R. da; DELAIA, M. M. Estágio curricular supervisionado: perspectivas dos licenciandos de um curso de Matemática. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 43, p. 92-116, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6828/5221>. Acesso em: 14 abr. 2021.

UNIFESSPA. **Resolução nº 500**, de 12 de agosto de 2020. Dispõe sobre o Período Letivo Emergencial (PLE) no âmbito da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), em virtude da situação de distanciamento social decorrente da pandemia de COVID-19 causada pelo novo Coronavírus (SARS-COV-2). Marabá: 2020a. Disponível em: [https://crca.unifesspa.edu.br/images/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O\\_N%C2%BA\\_500\\_12\\_08\\_2020\\_PLE.pdf](https://crca.unifesspa.edu.br/images/arquivos/RESOLU%C3%87%C3%83O_N%C2%BA_500_12_08_2020_PLE.pdf). Acesso em: 25 jul. 2022.

UNIFESSPA. **Instrução Normativa nº 03 – PROEG**, de 27 de agosto de 2020. Dispõe sobre normas complementares à Portaria nº 1040, de 06 de julho de 2020, em relação à oferta do Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura durante o Período Letivo Emergencial (PLE). Marabá: 2020b. Disponível em: [https://www.unifesspa.edu.br/images/documentos/Institucionais/IN\\_03\\_-\\_PROEG\\_-\\_ESTAGIO\\_NAS\\_LICENCIATURAS.pdf](https://www.unifesspa.edu.br/images/documentos/Institucionais/IN_03_-_PROEG_-_ESTAGIO_NAS_LICENCIATURAS.pdf). Acesso em: 25 jul. 2022.

UNIFESSPA. Faculdade de Matemática. **Resolução nº 4.533 – CONSEPE**, de 11 de junho de 2014. Projetos Pedagógico Matemática (PPC). Marabá: 2014. Disponível em: [https://famat.unifesspa.edu.br/images/Legislacao-Academica/PPC\\_Matematica\\_anexos\\_e\\_resolucao.pdf](https://famat.unifesspa.edu.br/images/Legislacao-Academica/PPC_Matematica_anexos_e_resolucao.pdf). Acesso em: 25 jul. 2022.

*Recebido em: 01/10/2022*

*Aprovado em: 03/11/2022*

*Publicado em: 06/11/2022*