



Instituto de
MATEMÁTICA
E ESTATÍSTICA

UFRGS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE MATEMÁTICA E ESTATÍSTICA
DEPARTAMENTO DE MATEMÁTICA PURA E APLICADA

**PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA SOBRE SEUS
ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

BEATRIZ HELENA CORDAL BUENO

Porto Alegre

2021

BEATRIZ HELENA CORDAL BUENO

**PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA SOBRE SEUS
ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL**

Trabalho apresentado junto ao curso de
Licenciatura em Matemática da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul como requisito parcial para
obtenção do título de Licenciada em Matemática

Orientador Metodológico
Prof.^a Dr.^a Débora da Silva Soares

Porto Alegre

2021

Instituto de Matemática e Estatística
Departamento de Matemática Pura e Aplicada

**Percepções dos Alunos da Licenciatura em Matemática sobre seus Estágios de Docência no
Contexto do Ensino Remoto Emergencial**

Beatriz Helena Cordal Bueno

Banca examinadora:

Professora Doutora Débora da Silva Soares
Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS

Professora Doutora Fernanda Wanderer
Faculdade de Educação da UFRGS

Professor Doutor Marcus Vinícius de Azevedo Basso
Instituto de Matemática e Estatística da UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço à professora Débora, que me orientou neste trabalho e em tantas outras etapas da minha formação, sempre com muita sabedoria e paciência.

Agradeço aos meus amigos da UFRGS que aguentaram cada surto, crise e faniquito dos últimos quatro anos e que estavam sempre no diretório (às vezes mais do que deveriam). Agradeço principalmente ao André, a Andressa, a Júlia, o Luigi, o Luiz, a Luiza, o Pere, a Renata, o Rodrigo, a Sabrina e a Thef. Nada disso seria possível sem vocês.

Agradeço ao Leo, que é meu amigo há tempos, que teve toda a paciência do mundo para me explicar os conteúdos que eu já tinha desistido de entender, sempre acreditando em mim e trazendo as melhores fofocas. Teve momentos que não foi fácil, mas eu tenho muito orgulho da gente.

Agradeço à Lígia, que estava comigo nos meus momentos mais difíceis, e que escutou horas e horas de áudios reclamando de tudo e todos, sempre me aconselhando e reclamando de volta. Obrigada por estar sempre aqui.

Agradeço ao Gabe, que compartilha das minhas babaquices e arrogâncias como ninguém e que me faz rir o tempo todo. Tua amizade é muito importante para mim.

Agradeço à Lele, que entende o meu jeito e me apoia sempre, seja estudando comigo ou compartilhando uma boa porção de brigadeiro. Me sinto muito bem contigo.

Agradeço ao Lucas, que embarcou nessa jornada comigo e me ajudou a manter a cabeça no lugar mesmo quando parecia impossível. Obrigada pelas risadas e pela parceria. Também agradeço a família dele, que me acolheu durante esse período de dificuldades com muito carinho. Sou muito grata por cada beterraba.

Agradeço a minha mãe, que me apoia, me anima e que acredita em mim mesmo quando eu não acredito. E agradeço ao meu pai, meu fã número um, que me ensinou a aprender e me incentivou a ensinar. Sinto sua falta todos os dias.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as percepções dos alunos da Licenciatura em Matemática da UFRGS sobre suas experiências nos estágios de docência realizados em 2020 no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) decorrente da pandemia do COVID-19. Mais especificamente, buscamos identificar dificuldades, aprendizados e reflexões que surgiram nesse período, investigando os impactos dessa experiência atípica no processo de formação dos licenciandos. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete estudantes que cursaram a disciplina de Estágio em Docência Matemática II, buscando entender o que os próprios estagiários, em suas percepções, revelam sobre essas vivências. Nesta concepção, a pesquisa realizada é de cunho qualitativo, em que consideramos inevitável a interferência ativa da pesquisadora na produção e interpretação dos dados deste estudo, uma vez que ele trata de percepções e experiências individuais e subjetivas. As entrevistas, que foram gravadas e então transcritas, foram analisadas de maneira indutiva, a partir de categorizações que emergiram dos próprios dados produzidos. Os tópicos identificados e analisados incluem as experiências prévias em sala de aula, o contato com Tecnologias Digitais durante a formação do docente, críticas ao currículo do curso de licenciatura, os recursos que os alunos tinham disponíveis para usar nos estágios, as didáticas de ensino que surgiram nesse período, a relação construída com os professores responsáveis nas escolas, a relação construída com os alunos, momentos específicos que o estagiário percebeu como marcantes e os aprendizados que o entrevistado percebeu que foram construídos nessa experiência. Com a análise desses dados, foi possível identificar uma série de saberes, reflexões e habilidades relevantes para a formação docente que foram desenvolvidos durante esse período de estágio, evidenciando a individualidade de cada estágio para os licenciandos. Esses resultados indicaram um olhar otimista sobre esse período como etapa fundamental do desenvolvimento profissional, proporcionando uma visão sobre as potencialidades de aprendizagem no ERE, além de trazer discussões sobre a desigualdade social intensificada pela pandemia e seus reflexos em instituições de ensino públicas e privadas.

Palavras-chave: Estágio em Docência. Ensino Remoto Emergencial. Pandemia do COVID-19. Formação Docente. Educação Matemática.

ABSTRACT

This research aims to analyze the perceptions of undergraduate students in Mathematics from UFRGS about their experiences in teaching internships held in 2020 in the context of Emergency Remote Teaching (ERT) resulting from the COVID-19 pandemic. More specifically, it seeks to identify difficulties, learnings and considerations that arose during this period, investigating the impacts of this atypical experience on the training process of student-teachers. For this, semi-structured interviews were carried out with seven students who took the Mathematics Teaching Internship II course, seeking to understand what the interns reveal about these experiences in their perceptions. In this conception, the research carried out is of a qualitative nature, in which we consider the researcher's active interference in the production and interpretation of the data in this study inevitable, since it deals with individual and subjective perceptions and experiences. The interviews, which were recorded and then transcribed, were analyzed in an inductive manner, based on categories that emerged from the data produced. The topics identified and analyzed include previous experiences in the classroom, contact with Digital Technologies during the teacher training process, criticisms of the curriculum of the course, the resources that students had available to use in the internships, the teaching methodologies of this period, the relationships built with the supervising teachers at the schools, the relationships built with the students, specific moments that the interns perceived as striking and the learnings that the interviewees perceived were built through this experience. Through data analysis, it was possible to identify a series of learnings, considerations and skills that are relevant to teacher education and that were developed during this internship period, pointing to the individuality of each internship process for the student-teachers. These results indicated a positive outlook of this period as a fundamental stage of professional development, provided an insight on the learning potentials of ERT, and proposed discussions about the social inequalities intensified by the pandemic and its reflexes in public and private education institutions.

Keywords: Teaching Internships. Emergency Remote Teaching. COVID-19 Pandemic. Teacher Training. Mathematical Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 REFERENCIAL TEÓRICO	11
2.1 Ensino Remoto Emergencial	11
2.2 Formação Docente	14
2.3 Estágios em Docência	16
3 METODOLOGIA	20
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	25
4.1 Sobre a formação anterior ao estágio	25
4.1.1 Experiências em Sala de Aula	25
4.1.2 Tecnologias Digitais	27
4.1.3 Críticas ao Currículo	30
4.2 Contextualizando os Estágios	32
4.2.1 Recursos	33
4.2.2 Didática	34
4.3 Relações Construídas	39
4.3.1 Relações com os Professores	40
4.3.2 Relações com os Alunos	43
4.4 Percepções e Aprendizados	53
4.4.1 O Estágio para E1	53
4.4.2 O Estágio para E2	56
4.4.3 O Estágio para E3	60
4.4.4 O Estágio para E4	63
4.4.5 O Estágio para E5	68
4.4.6 O Estágio para E6	71
4.4.7 O Estágio para E7	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	84
ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	87
ANEXO 2 – ENTREVISTA	89

1 INTRODUÇÃO

Não existe prática sem teoria e a teoria só encontra seu sentido na prática. Essa ideia permeia a formação do professor, que estuda para ensinar e ensina aprendendo.

Mesmo com isso em mente, quando reflito sobre a minha própria jornada como docente em formação, percebo que os momentos que realmente me marcaram foram os vivenciados em sala de aula, praticando a docência. As disciplinas de Laboratório de Prática de Ensino-Aprendizagem de Matemática (I, II e III) e de Estágio em Docência Matemática I, em que tive a oportunidade de observar, lecionar e aprender com a prática, me proporcionaram vivências em que pude ter certeza sobre a minha escolha de ser professora de matemática.

Em 2020, com a pandemia de COVID-19 e o estabelecimento do Ensino Remoto Emergencial na educação, muita coisa mudou. No meio de todas as dificuldades e incertezas que permearam o período de quarentena, optei por cursar a disciplina de Estágio em Educação Matemática II, que prevê 45 horas obrigatórias de atuação do Ensino Fundamental II, divididas entre observação e regência.

O estágio ocorreu de forma completamente remota, com todas as aulas sendo ministradas através de vídeo chamadas. Após completadas as horas obrigatórias, percebi que não cheguei a ver o rosto da maioria dos meus alunos.

Essa realização me fez refletir muito sobre o que essa experiência significou para mim. Sei que aprendi muito e realmente considero que essa minha vivência tenha sido muito positiva, mas ainda tinha a sensação de que algo estava faltando.

Meses depois, comecei a buscar temas de pesquisa para este trabalho que pudessem ser realizados de forma remota, já que não há previsão do retorno às aulas presenciais na universidade. Para iniciar esse processo, foi feita uma revisão de literatura sobre o Ensino Remoto Emergencial, documentada com mais detalhes no referencial teórico desta pesquisa.

No texto *Will 2020 be remembered as the year in which education changed?* (ENGELBRECHT; BORBA; LLINARES; KAISER, 2020), os autores fazem algumas sugestões de pesquisas relevantes para serem feitas neste período de pandemia. Essas sugestões incluíam a proposta de estudar “[...] como professores-estudantes serão capazes de se envolver em suas práticas de ensino de matemática nessas novas circunstâncias [...]” (p. 822, tradução nossa), tema que imediatamente me chamou atenção.

Voltei a refletir sobre as frustrações e aprendizados que surgiram durante o meu estágio remoto, e pensei em todas as conversas que tive com colegas de curso sobre essas vivências. Percebi o quanto esse momento foi importante para mim e para outros, e notei todo o potencial existente neste tema de estudo.

Por esse motivo, este trabalho busca analisar as percepções dos alunos da Licenciatura em Matemática sobre suas experiências nos estágios de docência contextualizados no Ensino Remoto Emergencial (ERE). Mais especificamente, busca-se entender as maneiras com que essas experiências afetaram o processo de formação docente dos licenciandos, segundo as suas percepções.

Para nos aprofundar nestas questões, devemos definir alguns termos. Percepção é um conceito que pode ser interpretado a partir de uma série de pontos de vista, com diferentes vertentes teóricas na filosofia que discorrem sobre seu significado e implicações. Neste trabalho, estamos considerando o conceito comum de percepção (SMITH, 2014), que, apesar de não possuir uma definição exata aceita unanimemente na comunidade científica, possui determinadas características.

A percepção dos licenciandos sobre seus estágios que analisamos aqui é entendida como a atividade cognitiva pela qual se adquire conhecimento do mundo, nesse caso, contextualizado no ambiente educacional do Ensino Remoto Emergencial. A percepção é entendida como uma relação entre uma pessoa que percebe e aquilo que é percebido, sendo essa uma relação complexa de troca entre mundo e indivíduo. Além disso, não nos prendemos à ideia de que a percepção deva ser avaliada como verdadeira ou falsa, desconfiando daquilo que é compreendido e relatado, pois “a confiabilidade da nossa percepção é fundamental para nosso conhecimento” (SMITH, 2014, p.110). Confiamos, então, na percepção dos graduandos sobre suas experiências e no seu potencial para auxiliar na investigação sobre o processo de formação docente nesse contexto.

Mas o que são essas experiências vivenciadas? Trazemos aqui a definição de Larrosa (2012), que caracteriza a experiência como sendo aquilo que nos acontece, aquilo que nos toca. De acordo com o autor, para que exista a experiência é necessário haver reflexão, o “parar para pensar” sobre o que nos ocorre. O que torna um evento uma experiência é o sujeito dessa experiência, que se permite ficar exposto, submetido e receptivo ao mundo. E essas experiências têm o poder de formar e transformar o sujeito que se propõe a senti-la em toda sua potencialidade.

Por ser algo tão singular e individual, não é possível avaliar com certeza quando um evento se torna uma experiência para o outro. Por isso, não podemos garantir que cada um dos entrevistados se permitiu sentir seu período de estágio como uma experiência, mas é algo que é altamente promovido no decorrer das disciplinas de estágio. Com a escrita de relatórios, análises e reuniões de discussão e orientação, os licenciandos são convidados a pensar, criticar e refletir sobre esse período, cultivando o saber da experiência, adquirido “no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” (LARROSA, 2012, p. 27). Com os objetivos de pesquisa bem definidos, podemos avançar no entendimento da estrutura deste trabalho e a maneira como ele é apresentado.

O Referencial Teórico deste estudo é dividido em três seções que se complementam na construção dos elementos fundamentais da pesquisa: o Ensino Remoto Emergencial, a Formação Docente e os Estágios em Docência.

Um entendimento aprofundado do ERE é fundamental para que possamos compreender as circunstâncias atípicas em que se passaram as experiências dos estagiários. A discussão sobre Formação Docente é necessária para entendermos o processo de construção da identidade dos professores, identificando os diferentes aspectos que compõem esse desenvolvimento profissional. Por fim, é essencial tratarmos dos Estágios de Docência e de sua importância nesse processo formativo para entender a relevância das vivências estudadas nesta pesquisa.

A Metodologia utilizada neste trabalho é apresentada em seguida, expondo e justificando as escolhas que foram feitas para desenvolver este estudo. Essas escolhas incluem a natureza qualitativa da pesquisa, o uso de entrevistas semi-estruturadas com licenciandos como meio de produção de dados e a análise indutiva do material coletado.

Após isso, no capítulo de Apresentação e Análise dos Dados, são apresentados e analisados diversos trechos das entrevistas realizadas. Esses dados estão primeiramente divididos de acordo com os diferentes temas que foram abordados nas entrevistas, reunindo as opiniões dos estagiários e analisando divergências e aproximações nessas falas. A parte final deste capítulo analisa com mais detalhes cada uma das entrevistas, focando principalmente nos aprendizados e momentos marcantes do estágio para os licenciandos. Essa análise é permeada por uma série de embasamentos teóricos que possibilitam uma discussão aprofundada sobre as percepções dos licenciandos.

As Considerações Finais deste trabalho apresentam as conclusões obtidas através de uma visão geral dos dados analisados. Os apontamentos feitos indicam como entendemos o período de estágio dos entrevistados e algumas problemáticas que surgem através dessas reflexões.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo é dedicado às três principais dimensões teóricas que compõem o tema desta pesquisa: o Ensino Remoto Emergencial (ERE), a Formação Docente e os Estágios em Docência.

O ERE caracteriza o contexto educacional de crise pandêmica em que este estudo ocorreu, trazendo alguns elementos essenciais para o entendimento do surgimento dessa modalidade. É objetivo da seção pontuar alguns dos aspectos que definem essa medida de ensino e que a diferenciam tanto do ensino presencial quanto do ensino a distância, possibilitando, assim, uma compreensão sobre o cenário desta pesquisa.

A seção sobre formação docente pontua alguns dos diferentes saberes que constituem o conhecimento dos professores, buscando compreender as diferentes dimensões que compõem a identidade profissional docente. Essa abordagem teórica é necessária neste trabalho para que possamos ter uma visão mais aprofundada sobre a pluralidade da construção dos saberes de um futuro educador, o que possibilita um entendimento mais abrangente sobre os dados apresentados neste estudo.

Finalmente, os Estágios em Docência compõem a contextualização específica desta pesquisa, abordando diferentes perspectivas acerca desta etapa fundamental dos cursos de formação. Nesta seção, também são abordadas algumas pesquisas que dizem respeito à realização dos estágios durante o período do ERE, levando em consideração a escassez de pesquisas sobre o tema por ser um evento tão recente.

2.1 Ensino Remoto Emergencial

Nesta seção, buscamos contextualizar o momento atípico educacional que vivemos em 2020: o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Para isso, trazemos um pouco do que foi publicado sobre o assunto desde o início da pandemia de COVID-19, em que alguns autores discutem previsões, possíveis tensões e aprendizados acerca do panorama educacional durante o período de distanciamento social, até o momento atual em que vivemos, trazendo parte do que já foi pesquisado e estudado nessas circunstâncias.

Primeiramente, é importante entender o que é o Ensino Remoto Emergencial. Hodges et al. (2020, p. 1) definem o ERE como sendo “uma mudança temporária no ensino para um modo de

ensino alternativo devido a circunstâncias de crise.”. Essa definição destaca dois pontos essenciais para entendermos essa modalidade de ensino: a sua impermanência e o seu surgimento repentino.

O ERE é uma medida temporária, pois foi criado para dar continuidade à educação durante a pandemia de COVID-19, caracterizada pela implementação do distanciamento social que inviabiliza o ensino presencial regular. Essa modalidade não foi pensada como uma substituta permanente para o ensino, e sim como uma tentativa de possibilitar o acesso às instituições de ensino de maneira remota nas atuais circunstâncias. Por isso, houve uma transferência de didáticas próprias do ensino presencial para esse contexto remoto, sem haver uma mudança apropriada para práticas de educação como o uso de tecnologias digitais à distância (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Além disso, a repentina mudança de um ensino presencial para o ERE sem haver tempo de planejamento e pesquisa para embasar a tomada de decisões nesse processo é um aspecto fundamental da estrutura desse ensino. Isso significa que alunos, professores e instituições de ensino não tiveram tempo nem recursos para se preparar para esse cenário, e tudo ocorreu de maneira abrupta e improvisada, o que acabou afetando negativamente a qualidade do ensino de muitas instituições (HODGES et al., 2020).

Com esses dois aspectos em mente, podemos começar a perceber a diferença entre o Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. A Educação a Distância é uma forma educacional (LEMGRUBER, 2010) que vem sendo estudada há anos, passando por regulamentações e discussões que proporcionam diversas evoluções na sua estrutura e implementação. De acordo com Keegan (1980 apud MARTINS, 2020, p. 246), os seis principais elementos da EaD são:

“(1) a distância entre professor e aluno; (2) a influência de uma organização educacional que planeja e prepara materiais de aprendizagem; (3) o uso de meios técnicos/mídias; (4) a disponibilidade de comunicação bidirecional; (5) a possibilidade de encontros presenciais ocasionais e a (6) oferta de um formato "industrializado" de educação¹.”

O uso de meios técnicos/mídias é essencial para que possa haver ensino e aprendizado de maneira remota. Como muitos estudantes e professores não possuem aparato computacional em suas residências, o acesso à educação de maneira totalmente remota não é uma realidade plausível

¹ Martins (2020) caracteriza como método industrializado de educação o “[...] planejamento, especialização da equipe de trabalho, produção em massa de materiais, padronização e controle de qualidade para sua execução.” (MARTINS, 2020, p.246)

para todos (WILLIAMSON; EYNON; POTTER, 2020). Nesse contexto, estudantes de instituições públicas do ensino básico e superior acabaram sendo os mais prejudicados, o que ressalta os impactos que a enorme desigualdade social existente no Brasil tem no cenário educacional do país (NÓVOA, 2020).

A disponibilidade de comunicação bidirecional também é afetada pelas questões de desigualdade social, já que o diálogo entre os docentes e os discentes depende de recursos digitais que muitos ainda não possuem. Além disso, essa troca bidirecional depende de atitudes tanto do professor quanto do aluno. Então, por um lado, “os docentes precisam por força da urgência, em um curto espaço de tempo, reaprender/refazer sua forma de acesso aos estudantes, encaminhar atividades e acompanhar de modo mais individual a trajetória de cada um.” (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020, p. 9). Ao mesmo tempo, se espera uma postura de autonomia e tomada de iniciativa por parte dos alunos para dar continuidade aos seus estudos, comportamentos que nem sempre foram incentivados nas aulas presenciais (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020).

Além disso, a possibilidade de encontros presenciais ocasionais se torna inviável devido a pandemia. A manutenção das normas de distanciamento social que combatem a contaminação descontrolada do COVID-19 é uma prioridade no momento, e isso exige que o ensino ocorra de forma completamente remota até o fim da pandemia.

É importante entendermos as diferenças entre as propostas, pois as dificuldades e empecilhos que estão surgindo no período atual de implementação do Ensino Remoto Emergencial não necessariamente se aplicam a Educação a Distância, que possui uma série de recursos essenciais e uma execução bem planejada em diversas modalidades. A preocupação com a desvalorização do ensino à distância devido às medidas tomadas na implementação do ensino remoto durante a pandemia se mostra evidente nos trabalhos de Martins (2020), Hodges et al. (2020), Castaman e Rodrigues (2020), Alves et al. (2020) e Engelbrecht et al. (2020).

Além das comparações equivocadas com a Educação a Distância, existe a problemática do uso de resultados obtidos durante a pandemia para a discussão sobre a implementação de Tecnologias Digitais no ensino presencial. É dever acadêmico dos pesquisadores da área da educação discutir as possibilidades, limitações e dilemas que surgem no contexto do ERE, mas esses estudos devem ser feitos com cuidado.

Por se tratar de um ensino totalmente remoto, o ERE acaba dependendo muito de recursos digitais para existir. Isso fez com que o uso de Tecnologias Digitais em sala de aula deixasse de

ser apenas uma tendência na educação e se tornasse uma condição obrigatória para qualquer instituição de ensino. A ausência do uso de tecnologias digitais na formação de muitos professores, aliada a todas as condições pouco favoráveis do ensino durante a pandemia, resultou na popularização da opinião de que o uso das tecnologias digitais em sala de aula prejudica a educação quando comparadas a outras mídias (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

Por isso, é importante lembrar que estudos comparativos entre o uso de tecnologias digitais no ensino remoto e no presencial são, no mínimo, problemáticos. Apesar de ser uma linha de raciocínio tentadora, não é possível afirmar que uma mídia é absolutamente superior a outra. Não existe uma hierarquia entre mídias, e é importante analisar as características e potencialidades de cada uma em sua singularidade, sem comparações tendenciosas e pouco significativas (SURRY; ENSMINGER, 2001).

A partir das diversas tensões e dificuldades discutidas até agora, existe uma expectativa promissora de que ocorram inovações na educação, principalmente no que diz respeito à ressignificação das tecnologias digitais no processo educacional em todos os níveis de ensino (RONDINI; PEDRO; DUARTE, 2020). É impossível saber com certeza quais serão os impactos que esse período de Ensino Remoto Emergencial que vivemos terá no panorama geral da educação, mas, ao que parece, o ensino presencial pós-pandemia não será mais o mesmo.

2.2 Formação Docente

A formação docente é um processo complexo em que o professor desenvolve uma série de saberes que compõem a sua prática profissional. Esses saberes estão em constante construção, como é pontuado por Tardif (2014, p.14):

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua "consciência prática.

Nessa perspectiva, a formação inicial do professor é apenas o início do processo de desenvolvimento das habilidades docentes, que vão se consolidar e evoluir através do exercício da profissão. Além disso, existem diferentes dimensões que compõem o saber docente, como a dimensão individual e a dimensão social, que convergem e se mesclam na construção de um saber

plural e abrangente. Tardif (2014, p. 15) aponta que “O saber dos professores é profundamente social e é, ao mesmo tempo, o saber dos atores individuais que o possuem e o incorporam à sua prática profissional para a ela adaptá-lo e para transformá-lo.”, indicando a relação entre as diferentes dimensões que compõem esse saber docente.

Esses saberes estão atrelados a identidade do professor, uma vez que pertencem a ele, possuindo essa característica de individualidade que faz com que o processo seja único na experiência de cada docente (TARDIF, 2014). Isso se desenvolve através de vivências pessoais, na história do indivíduo que constrói essa identidade constantemente através do que vive, do que sente e do que pensa.

Ao mesmo tempo, essas experiências não são isoladas, e sim inseridas em contextos complexos compostos por uma série de relações entre diferentes pessoas e instituições, compondo a dimensão social do saber. Dentre essas relações, destacamos as relações com os colegas de profissão que possuem essa formação comum, a relação com os alunos dos quais a prática docente depende e a relação com as áreas da Pedagogia, da Didática, da Aprendizagem e do Ensino, que são conhecimentos produzidos socialmente.

Além das dimensões citadas da formação do professor, existe ainda a característica temporal do saber docente. Essa temporalidade destaca a história do indivíduo e seu impacto na prática profissional, que inicia muito antes da formação acadêmica. O professor entra em contato com o seu ambiente de trabalho muito antes de se ver como docente, na posição de aluno, e a partir desse contexto já começa a criar opiniões, crenças e certezas sobre o ensino, o que faz com que essa experiência seja formadora (CURI, 2011).

Apesar da importância dessas diversas fontes que propiciam a construção dos diferentes saberes docentes, desde os saberes disciplinares e curriculares até os saberes profissionais, há um destaque para a importância dos saberes experienciais, ou seja, aqueles que provêm das experiências de prática da profissão. O enaltecimento desses saberes experienciais é um resultado do fato de serem produzidos pelo próprio professor, possuindo um fator autoral que diferencia esses saberes dos saberes disciplinares e curriculares que vêm das instituições de formação, que são muitas vezes vistos como externos ao professor.

Os saberes experienciais são saberes específicos, construídos através do exercício e da prática da função docente, saberes que surgem da experiência e são validados por ela (TARDIF, 2014). É a partir dessas vivências profissionais, do “aprender fazendo”, que o professor começa a

se familiarizar com a prática docente, desenvolvendo habilidades e conhecimentos únicos dessas experiências.

Nesse processo, o professor começa a desenvolver costumes que moldam sua identidade profissional. A criação do hábito ocorre a partir do contato com inúmeras situações concretas que exigem improvisação e habilidade pessoal por parte do professor. Essas situações não podem ser previstas e definidas anteriormente pela academia, e as competências necessárias para lidar com elas são adquiridas somente na prática (TARDIF, 2014).

Neste estudo, o entendimento dos diferentes saberes que compõem a formação docente possibilitam uma análise mais aprofundada dos aspectos formativos das experiências relatadas. Podemos, a partir desses saberes, propor relações de semelhança e diferença entre as falas dos entrevistados e discutir as diferentes relevâncias atribuídas a esses conhecimentos produzidos durante os estágios.

2.3 Estágios em Docência

A partir do entendimento sobre os diferentes saberes que compõem a formação docente, podemos iniciar a discussão acerca da relevância formativa dos Estágios em Docência para o futuro professor. O Art. 1º da Lei nº11.788, de 25 de setembro de 2008, define o estágio da seguinte forma:

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008)

Nessa definição, entendemos o estágio como um momento de contato com o ambiente de trabalho em que o estagiário adquire aprendizados que o preparam para a atividade profissional a partir da supervisão de um responsável capacitado. No Estágio em Docência, isso se traduz como um período de inserção no ambiente escolar, em que o licenciando aprende sobre seu ofício sob orientação de um professor experiente.

Essa visão é problemática, pois pode ser interpretada como uma rotulação do estágio como a parte prática dos cursos de formação. Quando consideramos os Estágios de Docência como

vivências puramente práticas, limitamos os aprendizados dos estagiários a reprodução do que é observado no ambiente escolar, removendo a perspectiva crítica possibilitada pela abordagem teórica que permeia o estágio (PIMENTA; LIMA, 2012).

Gonçalves e Pimenta (1990) propõem que o objetivo do estágio é promover uma aproximação entre o aluno e a realidade na qual ele irá atuar. Essa perspectiva se afasta da ideia de que o estágio é a parte prática do curso, propondo uma reorientação do mesmo para que inclua não apenas a inserção nos ambientes escolares, mas também a reflexão sobre a realidade do ensino. Pimenta (1994, apud PIMENTA; LIMA, 2012, p. 142) vai além dessa perspectiva do estágio sendo a união entre prática e teoria, propondo que

[...] [O estágio] não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis.

Essa compreensão não foca na prática desenvolvida pelo estagiário, mas enfatiza a importância das reflexões que ocorrem a partir das vivências do estágio. Essas reflexões são permeadas pela fundamentação teórica abordada nos cursos de formação, promovendo discussões pertinentes para o contexto escolar em questão.

Mas como funcionam essas disciplinas de Estágio em Docência durante o período de Ensino Remoto Emergencial? Se o objetivo do estágio é desenvolver reflexões teóricas com base na inserção do estagiário no ambiente escolar, que reflexões podem ter surgido durante a pandemia do COVID-19?

Apesar desse contexto de distanciamento social ser relativamente recente, pesquisadores em Educação Matemática já vêm procurando entender e analisar situações vivenciadas durante os estágios nesse período. Apresentamos, a seguir, duas pesquisas que abordaram essas questões de maneiras diferentes.

Rodrigues et al. (2020) apresentam reflexões emergentes de um Estágio Suplementar que substituiu o Estágio em Docência regular. Nesse estágio atípico, os estagiários acompanharam o trabalho de uma professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observando as atividades e realizando uma entrevista semiestruturada com a docente.

A partir desse trabalho, os estagiários entraram em contato com a realidade de uma escola nesse momento de pandemia, o que possibilitou uma visão única sobre as dificuldades enfrentadas

pelos docentes nesse momento de crise. Além de propor importantes questões sobre o ambiente escolar e sua importância para quem o frequenta, Rodrigues et al. (2020) discutem a participação mais ativa das famílias no momento de pandemia e importância da Secretaria Municipal de Educação nesse processo.

Nessa pesquisa, os estagiários concluem o seguinte:

A experiência do Estágio Suplementar realizado com esta pesquisa sobre o ensino remoto foi muito significativa e enriquecedora para nossa formação docente. O advento da pandemia não paralisou somente os serviços da sociedade, mas também nos acometeu de sentimentos, pensamentos e, por vezes, doenças que ameaçaram nossa vida e nossas relações. Sentimo-nos paralisados diante de uma realidade que nos manteve em isolamento social e que, além disso, tirou a vida de milhares de indivíduos. [...] Além de tudo isso, fomos instigados a pensar e fazer educação nesse mesmo contexto, o que se mostrou, com os resultados desta pesquisa, como algo necessário, mas, igualmente, desafiador. (RODRIGUES et al., 2020, p. 265)

Nessas considerações finais, é possível observar não só os aprendizados objetivados da experiência dos estágios, mas uma presença de sentimentos de medo e insegurança que inevitavelmente permeiam esse momento de distanciamento social. Esses sentimentos afetam diretamente nossos trabalhos, nossos estudos e nossas vidas como um todo, e é extremamente importante ressaltarmos essas questões quando discutimos a pandemia de COVID-19 em qualquer uma de suas dimensões.

Faria et al. (2021) abordam a questão dos Estágios em Docência no Ensino Remoto Emergencial através da visão de dois estagiários e duas professoras orientadoras, expondo experiências e reflexões sobre esse período. Nesses relatos, foi possível identificar dificuldades e aprendizados dos licenciandos e das professoras no processo de adaptação com o cenário do ensino durante a pandemia de COVID-19.

Uma grande preocupação por parte desses estagiários se deu na falta de participação dos alunos durante esse período, dificuldade potencializada pela falta de recursos tecnológicos disponíveis, o que, na visão deles, limita o processo de ensino e aprendizagem no contexto da pandemia. Tratando dessas adversidades, foi afirmado que “[...] a ausência da sala de aula física tem trazido sentimentos como ansiedade e angústia para nós estagiários [...]” (FARIA et al., 2021, p. 14), apontando um certo desgaste emocional gerado pelas circunstâncias atípicas e complexas do cenário educacional atual. Os estagiários relataram também uma certa insatisfação em várias instâncias com as vivências do Estágio em Docência no ERE:

Com a experiência do estágio na modalidade remota, o anseio por vivenciar algumas experiências não pôde ser satisfeito. Não houve uma imersão física na realidade escolar. Não percebemos os detalhes que ocorrem nos diversos espaços que compõem a escola. Não acompanhamos de perto o contexto social em que os alunos estão inseridos. Não tivemos contato físico direto com os professores, nem com os alunos. (p. 15)

Apesar disso, a visão dos estagiários sobre os seus estágios é relativamente positiva. Foi possível aprender com essas vivências através da necessidade de adaptar e improvisar como professores, além de promover discussões sobre a importância do contexto social dos alunos no processo de aprendizado.

De maneira geral, podemos entender a realização dos Estágios em Docência durante o Ensino Remoto Emergencial como uma medida complicada, porém essencial para a formação dos futuros professores. Em qualquer estágio, presencial ou a distância, o estagiário enfrenta dificuldades e aprende a partir das reflexões que surgem nesse processo. Durante a pandemia, essas dificuldades e aprendizados podem ter sido outras, mas a relevância desse momento de contato com o ambiente escolar e seus principais agentes permanece a mesma.

Nesta pesquisa, iremos analisar essas dificuldades e aprendizados a partir da percepção dos estagiários que as vivenciaram, buscando, assim, entender como essas vivências afetam o processo de formação docente desses futuros professores.

3 METODOLOGIA

A pesquisa aqui apresentada é de cunho qualitativo, caracterizada por um pesquisador que se propõe a participar ativamente dos resultados, interferindo no processo científico, assumindo o caráter interpretativo dos procedimentos e a possibilidade de subjetividade na análise de dados (FONSECA, 2012). Essa escolha foi feita por ser compatível com o objetivo de analisar as percepções dos alunos da Licenciatura em Matemática sobre suas experiências nos estágios de docência contextualizados no Ensino Remoto Emergencial (ERE), pois trata de percepções e experiências, questões pessoais que requerem interpretações subjetivas para serem analisados.

Optou-se pela realização de entrevistas como meio de produção de dados pois, partindo de um ponto de vista epistemológico, “uma exploração em profundidade das perspectivas dos atores sociais é indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais.” (POUPART et al., 2020, p. 252). Além disso, através de uma interpretação ética e política, a entrevista é considerada necessária “porque ela abriria a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentados pelos atores sociais.” (POUPART et al., 2020, p. 252).

Foram feitas entrevistas do tipo semi-estruturada, caracterizadas por se desenrolar “a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Isso foi feito pois a entrevista semi-estruturada proporciona comparações parciais entre os entrevistados, mas mantém certo grau de liberdade no percurso do questionamento. Esse tipo de entrevista também se alinha com os objetivos da pesquisa, já que permite que a individualidade de cada entrevistado molde o percurso da entrevista para revelar aspectos importantes da percepção pessoal do licenciando sobre sua experiência como estagiário de docência.

As entrevistas realizadas eram divididas em 4 blocos, abordando diferentes tópicos relevantes para o estudo em questão. O modelo elaborado que foi utilizado em todas as entrevistas pode ser encontrado no Anexo II deste trabalho.

O primeiro bloco da entrevista diz respeito ao perfil do entrevistado e a sua trajetória como licenciando antes da pandemia do COVID-19. Mais especificamente, o estudante era convidado a falar sobre sua experiência no curso de Licenciatura em Matemática, pontuando dificuldades e interesses que surgiram nesse contexto, além de falar sobre suas práticas prévias em sala de aula.

Isso foi feito para possibilitar a identificação de semelhanças e diferenças nas trajetórias de cada discente no contexto presencial e de Ensino Remoto Emergencial, além de ajudar a entender melhor o seu processo de formação como um todo.

O segundo e principal bloco da entrevista dava espaço para que o entrevistado falasse sobre a sua experiência e suas percepções acerca da disciplina de Estágio em Docência Matemática II, comentando livremente sobre esse processo. Essa liberdade foi dada ao estudante para que fosse possível identificar os aspectos que o próprio entrevistado julga como importantes e marcantes, evitando que as percepções da própria pesquisadora sobre a sua experiência com a disciplina determinassem o que seria revelado nesse diálogo.

O terceiro bloco tinha como objetivo aprofundar alguns temas tratados no segundo bloco ou introduzir temas novos que não haviam sido mencionados. Foram feitas perguntas para ajudar na contextualização das falas do entrevistado e também para entender melhor os aspectos que não haviam sido relatados, buscando entender o porquê da ausência desses assuntos no segundo bloco da entrevista.

Por fim, no quarto bloco da entrevista, foram propostas algumas questões sobre momentos específicos marcantes desse período e sobre os aprendizados que o licenciando percebe que ocorreram a partir dessa experiência. O objetivo desta seção não é julgar se houve aprendizado ou não por parte do entrevistado, mas identificar o que ele mesmo percebeu que desenvolveu durante o seu estágio. Além disso, foi pedido que os entrevistados comentassem sobre um ou mais momentos marcantes do seu estágio para identificar novamente o que o estudante julgou como relevante nesse processo.

Todas as conversas com os entrevistados ocorreram de forma remota a partir de chamadas pelo Google Meet². Esses encontros foram gravados e então transcritos para possibilitar uma análise detalhada do que foi discutido durante a entrevista. No Anexo I deste trabalho, se encontra o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que cada um dos entrevistados assinou, que apresenta a pesquisa e seus riscos e benefícios, além de garantir o anonimato de cada um dos participantes.

Para delimitar o estudo realizado, entrevistamos apenas os alunos da Licenciatura em Matemática da UFRGS que cursaram a disciplina de Estágio em Docência Matemática II no semestre de 2020/1, o primeiro semestre na modalidade de Ensino Remoto Emergencial da

² *Google Meet*, um serviço on-line gratuito de comunicação por vídeo.

universidade. Essa disciplina prevê 15 horas de observação e 30 horas de regência no Ensino Fundamental II com a supervisão de um professor da escola em que o estágio é realizado e o acompanhamento de um professor da universidade.

Esses alunos foram escolhidos para este estudo por terem cursado a primeira disciplina de regência individual na grade curricular da Licenciatura em Matemática no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Essa disciplina é muitas vezes a primeira vivência dos licenciandos como professores sem ter o apoio de um grupo, podendo proporcionar reflexões relevantes sobre a prática docente.

Além disso, o fato de eu ter cursado essa disciplina em 2020/1 também incentivou a decisão de focar a pesquisa nesse grupo específico de alunos. Como a minha experiência acabou sendo muito significativa para mim, a possibilidade de que essa vivência também tivesse sido marcante para outros estudantes estimulou o interesse em entender as diferentes percepções sobre essa experiência.

Dos 20 alunos convidados para colaborar com a pesquisa, 7 aceitaram participar, e eles são identificados neste trabalho como E1, E2, E3, E4, E5, E6 e E7. Para podermos iniciar a discussão sobre os dados coletados na entrevista, é importante traçar brevemente o perfil dos participantes dessa pesquisa com algumas informações que foram obtidas a partir do primeiro bloco das entrevistas.

Todos os entrevistados têm entre 20 e 30 anos de idade, E1, E3, E4 e E5 sendo mulheres, e E2, E6 e E7 sendo homens. E6 e E7 iniciaram o ensino superior em outros cursos e transferiram para a Licenciatura em Matemática antes de concluírem aquela graduação, e todos os participantes têm a intenção de se formar no semestre de 2020/2 ou 2021/1. Além disso, é importante notar que apenas uma entrevistada (E4) não fez seu estágio em Porto Alegre, optando por trabalhar em uma cidade no interior do Rio Grande do Sul.

Também foi mencionado pelos entrevistados E1, E2, E4 e E6 as suas participações em bolsas de extensão na universidade. Os quatro participantes mencionaram que as bolsas proporcionaram experiências de docência valiosas para a sua formação, atuando como monitores ou desenvolvendo diferentes projetos com os alunos da Escola Básica. Como essas bolsas têm contextos e histórias bem específicas, os comentários feitos sobre essas experiências não serão analisados neste trabalho para não comprometer o anonimato dos entrevistados.

A análise dos dados coletados, por sua vez, foi feita de forma indutiva, construindo os conceitos a partir dos próprios dados desta pesquisa, sem a preocupação com a verificação de hipóteses prévias. Isso possibilitou que as falas dos estudantes e a interpretação da pesquisadora sobre essas falas moldassem a construção das conclusões desta pesquisa.

Para isso, as transcrições das entrevistas foram investigadas, buscando-se tópicos comuns abordados nos relatos dos diferentes entrevistados. Não foram procuradas opiniões semelhantes entre os licenciandos, e sim os assuntos gerais comuns que eles desenvolveram em suas falas.

Os aspectos comuns encontrados foram: as experiências prévias em sala de aula, o contato com Tecnologias Digitais na formação do docente, críticas ao currículo do curso de licenciatura, os recursos que os alunos tinham disponíveis para usar nos estágios, as didáticas de ensino que surgiram nesse período, a relação construída com os professores responsáveis nas escolas, a relação construída com os alunos, momentos específicos que o estagiário percebeu como marcantes, e os aprendizados que o entrevistado percebeu que foram construídos nessa experiência. Esses aspectos foram então divididos em quatro grandes categorias que buscam abranger as diferentes dimensões das entrevistas: a formação anterior ao Estágio em Docência Matemática II, a contextualização do período de estágio, as relações construídas nesse período e as percepções gerais e aprendizados que foram abordados em cada entrevista. Essa categorização se vê presente na divisão das seções e subseções do capítulo seguinte, que apresenta os resultados desta pesquisa.

Como as entrevistas foram estruturadas em diferentes blocos com o objetivo de diferenciar a importância que os entrevistados atribuem a cada aspecto do seu estágio, optou-se por contextualizar os excertos apresentados de acordo com o momento em que surgiram na entrevista. Para isso, os excertos foram classificados da seguinte forma:

Relato Inicial: Falas provenientes do primeiro bloco da entrevista;

Relato Principal: Falas provenientes do segundo bloco da entrevista;

Relato Secundário: Falas provenientes do terceiro bloco da entrevista;

Relato Final: Falas provenientes do quarto bloco da entrevista.

Essa classificação surge na apresentação e análise dos dados, enunciando-se o momento da colocação antes ou depois do excerto referido. Os dados são então apresentados a partir das reflexões que surgem com as falas dos entrevistados, traçando paralelos com as perspectivas

teóricas já apresentadas neste trabalho e buscando entender o que podemos concluir com o estudo realizado.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Partindo da perspectiva de que as percepções de um indivíduo são diversas e complexas, constituídas pelos diferentes fatores que compõem determinada vivência, se torna necessária uma certa categorização dos assuntos mencionados que possibilite o entendimento dessas percepções em suas diferentes dimensões. Essas divisões emergiram durante a análise parcial dos dados, através dos tópicos abordados na fala de cada entrevistado e os temas comuns entre as entrevistas.

A primeira seção diz respeito à formação anterior à disciplina de Estágio em Docência Matemática II, pontuando os diferentes aspectos que compuseram as falas dos entrevistados sobre esse período. Em seguida, situa-se o estágio vivenciado por cada aluno, trazendo informações sobre o contexto e a rotina dessa experiência. Na terceira seção, abordamos as diferentes relações que foram construídas durante os estágios. Por último, propomos uma análise das vivências específicas de cada um dos entrevistados, focando em seus aprendizados e momentos que o estagiário considera como marcantes.

4.1 Sobre a formação anterior ao estágio

Nesta seção, busca-se entender um pouco da história de cada estudante em sua trajetória formativa. Para isso, analisamos três assuntos pertinentes que foram mencionados nas falas dos entrevistados: suas experiências prévias em sala de aula, a familiaridade com as Tecnologias Digitais e eventuais críticas ao currículo do curso de Licenciatura em Matemática na UFRGS. Outros aspectos foram mencionados em algumas entrevistas, como as disciplinas favoritas dos estudantes e algumas possibilidades de especialização futura, mas analisamos aqui apenas as questões que surgiram em um número maior de entrevistas e que colaboram diretamente para a construção da percepção de cada licenciando sobre seu período de estágio no ERE.

4.1.1 Experiências em Sala de Aula

Todos os entrevistados já tinham vivenciado experiências em sala de aula anteriores ao Estágio em Docência Matemática II, através de outras disciplinas do curso de Licenciatura em Matemática e de bolsas de extensão da universidade. As impressões relatadas sobre as vivências

anteriores como professores foram bem positivas. Para alguns entrevistados, essas experiências parecem ter sido boas por terem ocorrido em grupo, havendo o apoio de alguns colegas do curso nessas práticas iniciais, como foi mencionado nos relatos iniciais de E1, E4 e E5:

E1: Foi tranquilo porque a maioria dos projetos que a gente fez, a maioria das vezes que a gente trabalhou foi tudo em grupo, então isso facilita bastante. Essas experiências foram bem tranquilas por serem em grupo.

E4: Era em grupo, era eu e mais dois colegas. Daí também não era só eu, né?

E5: Essa experiência do [colégio] foi boa porque o estágio foi em dupla, né?

Essa importância atribuída ao grupo pode ser associada à característica interativa do saber experiencial, no que diz respeito à relevância do trabalho docente colaborativo. Tardif (2014, p.52) ressalta essa importância, afirmando que “[...] os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devemos transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas.”. Essa troca entre colegas pode fazer do docente um formador na vivência do outro, ao mesmo tempo que ele pode se deixar ser formado pelos seus pares.

Outros estagiários relataram que essas experiências prévias foram significativas por possibilitarem o contato com a sala de aula, mostrando a realidade escolar em primeira mão. E7 propõe essa perspectiva como complementar a sua formação, já que proporcionou uma “noção melhor” sobre essa realidade, como pode ser observado no seguinte excerto de seu relato inicial:

E7: Foi bem legal, foi uma realidade bem diferente, porque eu vim de escola particular, então a realidade que eu conheço, acho que é muito diferente da realidade que muitos dos meus colegas conhecem, e que a maioria dos alunos vivem. Não chegou a ser um choque, porque eu já imaginava, mas tuvé como é bem diferente, como as coisas evoluem mais devagar, então deu pra ter uma noção melhor, digamos assim.

Nessa fala, o entrevistado também cita a sua formação escolar quando diz “[...] eu vim de escola particular, então a realidade que eu conheço, acho que é muito diferente [...]”. Interpretamos essa menção como um possível reconhecimento do caráter formativo de suas experiências como

aluno do ensino básico. Essa importância é destacada por Tardif (2014), que indica que “o tempo de trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprenderam seu ofício antes de iniciá-lo.” (p. 79)

E2 também menciona a importância do contato com a realidade escolar, mas transmite essa ideia em seu relato inicial através de uma crítica ao currículo da graduação, que, no nosso entendimento da fala do entrevistado, parece não contemplar nem entender a realidade do professor no ensino básico:

E2: Eu comecei a perceber várias coisas, que eu comecei a ver que a realidade não era bem a que a gente tava acostumado. [...] Eu tipo enfrentei, por exemplo, a realidade mesmo até dos professores, que os professores olharam pra mim e disseram “Tá, tudo bem, as tuas intenções são lindas, mas tipo, na tua formação [a frase não foi concluída]”, até um professor chegou a me falar tipo “Na tua formação lá na UFRGS, eles entendem de fato o que que acontece aqui dentro?”, e aí eu fiquei tipo “É”, né? Tipo, “Não.”.

Como E2 parece demonstrar um descontentamento com sua formação na universidade que foi percebido através das vivências práticas de um estágio prévio, essa crítica nos remeteu ao processo de retroalimentação da formação acadêmica citada por Tardif (2014, p. 53):

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana.

O autor aponta que, a partir das experiências vividas em sala de aula, o docente reflete criticamente sobre sua formação curricular e disciplinar, observando divergências entre teoria e prática que acarretam a reavaliação desses saberes acadêmicos. Essa criticidade ao currículo é analisada de maneira mais aprofundada na seção 4.1.3 deste capítulo.

4.1.2 Tecnologias Digitais

Durante as falas sobre a formação anterior à disciplina de Estágio em Docência Matemática II, alguns entrevistados fizeram referência às suas dificuldades com o uso de Tecnologias Digitais.

Isso pode ser observado na fala de E1 e E5, ambas citando a disciplina de Computador na Matemática Elementar³, prevista para o primeiro semestre do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS. A disciplina trabalha com o software *Super Logo*, que envolve a programação dos movimentos de uma tartaruga virtual, que constrói objetos geométricos na tela do computador ao seguir as sequências de comandos elaboradas pelo aluno. Essa dificuldade pode ser identificada na seguinte fala do relato inicial de E1:

E1: Eu não tinha o contato com o computador. Eu tinha o computador em casa, mas só sabia escrever no Word⁴ e fazer PowerPoint⁵, era o máximo de tecnologia que eu sabia, e aí entrar no curso, cair numa cadeira de computação, que tu tem que colocar a matemática no computador pra tartaruga se mexer, pra ela fazer determinado desenho, foi muito difícil.

E5 também traz uma visão negativa do software em seu relato inicial, afirmando inclusive que essa acabou sendo uma das piores experiências para ela:

E5: Cadeiras de programação, LOGO, nossa, pra mim foi horrível, foi uma das piores experiências pra mim. Então eu te digo de primeira, eu não gosto de nada assim que envolva computador, de programar. Porque não rola. Até sofri um pouquinho em EduMaTec⁶, mas passei ali sabe, com C de campeão, porque não rolava, sabe? Não dava.

A entrevistada também parece demonstrar uma certa resistência ao uso das Tecnologias Digitais quando ela usa expressões como “[...] não rola” e “Não dava.”, como se o desenvolvimento dessa habilidade estivesse fora da sua capacidade como estudante. Essas dificuldades enfrentadas na jornada discente do licenciando podem ter um impacto direto na construção da identidade docente do professor.

Abordando esse tema, Tardif (2014, p. 69) afirma que

[...] os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, têm um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão

³ Agora chamada de Programação na Matemática Elementar.

⁴ *Microsoft Word*, um programa utilizado para a criação e o processamento de arquivos de texto.

⁵ *Microsoft PowerPoint*, um programa utilizado para a criação e exibição de apresentações gráficas.

⁶ Abreviação da disciplina Educação Matemática e Tecnologia do curso de Licenciatura em Matemática, que trabalha a utilização de diferentes softwares para o ensino e aprendizagem de matemática na escola.

mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização profissional e no próprio exercício do magistério.

Essa visão sugere que uma relação negativa com as tecnologias digitais transparece na prática pedagógica do professor, que talvez se sinta menos confortável se apropriando desses recursos em seu dia a dia profissional. Esse vínculo entre a experiência escolar e a identidade docente parece surgir no seguinte trecho do relato inicial de E3:

E3: A minha experiência, assim, de aluna, foram poucas as experiências que eu tive com o uso de tecnologias em sala de aula especificamente em matemática. Então quando essas coisas começaram a aparecer na graduação, era tudo sempre novo pra mim, porque eu não tinha uma história pra contar ou alguma coisa parecida que eu já tinha vivido. Então, pra mim, eu sempre tive muita dificuldade em olhar alguma proposta de algum professor ou de algum colega pra algum assunto e ver como isso iria funcionar na prática, porque eu nunca tinha tido essas experiências. [...] Eu sempre achava “Não, isso não vai funcionar. Isso é muito legal, isso é muito divertido, isso abre caminhos pra várias coisas, mas isso não vai funcionar.” Isso era sempre o que eu achava. “Isso não vai funcionar, não tem como.” [...] Toda vez que a gente vai pra algum estágio, dá alguma aula, é um desafio trazer isso, né? Porque eu acho que pra mim, e talvez pra maioria, é mais cômodo não usar. Embora a gente saiba, embora a gente tenha estudos que em alguns casos a tecnologia ajuda sim, e pode melhorar tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Nesse excerto, a entrevistada mostra a resistência desses saberes adquiridos através da experiência escolar quando em conflito com os saberes acadêmicos propostos. Ela afirma saber de pesquisas que sugerem que “... em alguns casos a tecnologia ajuda sim, e pode melhorar tanto o ensino quanto a aprendizagem.”, mas ainda parece demonstrar dificuldade em aceitar essa informação como professora quando afirma que “... eu sempre tive muita dificuldade em olhar alguma proposta de algum professor ou de algum colega pra algum assunto e ver como isso iria funcionar na prática...”. Então, apesar de ter consciência das possibilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais em sala de aula, a estudante parece optar por não utilizar esses recursos.

E6, também demonstra resistência ao uso das tecnologias em seu relato principal, trazendo a seguinte reflexão sobre a sua prática:

E6: A aula era basicamente uma aula no quadro, porque eu não sei usar muito bem esses recursos tecnológicos, eu sou meio velho pra isso, e daí não tenho esse “Bah, monta joguinho”, não sei o que, não me dou muito bem com isso.

Nesse trecho, o estagiário demonstra que sente que as suas dificuldades de uso de recursos tecnológicos restringiram a didática utilizada em suas aulas a “uma aula no quadro”. Este comentário remete às transferências de didáticas próprias do ensino presencial para as condições remotas da educação na pandemia, questão que foi apresentada na seção 2.1 deste trabalho e que será retomada na seção 4.2.2, que trata especificamente das didáticas dos estagiários em suas práticas.

Além disso, o relato de E6 reforça a importância da presença de recursos tecnológicos nos cursos de formação de professores. Um professor que não sabe, não conhece ou que não se sente confortável explorando os recursos tecnológicos disponíveis durante a sua graduação, poderá ter mais dificuldade e resistência em se apropriar dessas tecnologias digitais em sua prática profissional (CURI, 2011).

4.1.3 Críticas ao Currículo

No decorrer das entrevistas, foram feitas diversas reflexões críticas sobre o processo de formação dos estudantes no curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS. Essas críticas permeiam toda a análise dos dados, já que se situam em contextos específicos tratados nas diversas seções deste capítulo. Porém, optamos por dedicar uma seção para tratar de críticas pontuais que se referem ao currículo da graduação, para podermos discutir um pouco do que os estudantes relatam sobre a relação construída com a universidade e os saberes proporcionados por ela.

E4 demonstrou um certo descontentamento com as disciplinas voltadas para a educação e suas teorias, uma vez que, na opinião dela, faltam aplicações do que é discutido em sala de aula, como pode ser observado no seguinte trecho de seu relato inicial:

E4: E as [cadeiras] da educação, eu vou ser bem sincera, eu nunca gostei muito, até porque, em casos da FACED⁷ eu digo, porque se fala muito sobre as coisas mas não é tanto colocado em prática durante a disciplina.

Essa crítica parece remeter a disciplinas que possuem um foco em aspectos teóricos da educação em detrimento da dimensão prática da formação docente, ocorrência que reforça a dicotomia entre teoria e prática e prejudica a união desses saberes na capacitação dos futuros educadores (SOUZA, 2001).

Além disso, essa fala pode sinalizar a valorização dos conhecimentos práticos por parte da estagiária, pois ela aponta essa ausência como um problema marcante em sua formação. Esse fenômeno é comum no processo de formação docente, uma vez que os saberes experienciais são produzidos pelos próprios professores e não são exteriores a eles, criando uma certa apropriação desses conhecimentos que promove essa valorização (TARDIF, 2014).

É possível observar uma colocação parecida no seguinte excerto do relato inicial de E2:

E2: Eu já tinha feito todas as FACEDs e tal. Sempre gostei, apesar de que era distante, me parecia um pouco distante da realidade. É aquele rolê de tipo, tá, mas isso aqui, por mais que essas críticas sejam todas ótimas, o que que a gente faz com essas críticas? Tipo, na hora do vamo ver.

O que chamou a nossa atenção nessa fala foi a questão das críticas feitas ao ensino e a falta de aplicação dessas críticas. Bicudo (2003), enquanto discute a formação docente, propõe as variações de como esse tema é trabalhado pelas instituições e seus professores. Dentre essas variações, a autora aponta que esse tema

Pode ser tratado ao nível de ideias amplas e de utopias, em que a crítica ao existente cala possibilidades de atuação na realidade vivida, à medida que as *faltas e falhas* apontadas são tantas e de tamanho vulto que emudecem iniciativas. Pode ser conduzido por teorias científicas e filosóficas que falam do *que*, do *porque*, mas que não abordam o *como*. (BICUDO, 2003, p. 12, grifos da autora)

Interpretamos a fala de E2 como uma mistura dessas ideias. As críticas são feitas e são pertinentes para o estagiário, mas ele não vê esses posicionamentos sendo levados para a realidade

⁷ Maneira como os alunos chamam as disciplinas de docência que são ministradas na Faculdade de Educação da UFRGS.

escolar e trazendo as mudanças que são julgadas como necessárias, que é a falta do *como*, proposta pela autora.

E5, em seu relato principal, traz a questão da diferença entre a linguagem matemática acadêmica e a linguagem matemática escolar:

E5: A gente entra, tem que aprender a ser formal na faculdade, e depois a gente tem que perder essa formalidade, porque se não fica muito teórico, né? A gente usando palavras difíceis, sei lá, tipo, “sumariamente”, sabe? Tipo, o que que é “sumariamente”? “Tese”, não usa essas palavras, sabe? “Vamos demonstrar”, não, não usa demonstrar, fala “vamos mostrar isso aí”, “vamos falar sobre isso”, palavras mais práticas, mais do linguajar popular. E a gente acaba também tendo que trabalhar com isso, lidar com essa parte.

Essa fala da estudante nos remeteu a uma reflexão muito importante sobre a Matemática Acadêmica e a Matemática Escolar. Moreira e David (2018) trazem essa discussão e propõem que “A hipervalorização da Matemática Acadêmica no processo de formação estimula o desenvolvimento de concepções e valores distanciados da prática e da cultura escolar, podendo dificultar a comunicação do professor com os alunos [...]” (p. 102-103). E5 traz essa dificuldade de comunicação em seu relato principal, o que pode ser interpretado como um indício da importância atribuída a essa questão em sua experiência, mencionando esse contraste entre a universidade e a escola como significativo nas vivências dela.

Todas essas críticas apontam, em algum nível, para a distância existente entre a universidade e a escola. Esse descontentamento ter sido demonstrado por três estagiários diferentes em seus relatos, sem que isso tenha sido uma pergunta específica da entrevista, pode ser um indício da necessidade de revermos as condições da formação docente nas instituições de ensino superior no que diz respeito à sua aproximação com a realidade escolar.

4.2 Contextualizando os Estágios

Para entendermos as percepções de cada aluno sobre seus estágios, devemos analisar um pouco do contexto de cada experiência. Isso envolve entender os recursos disponíveis, os meios de comunicação utilizados e as didáticas abordadas. Esta seção discorre sobre cada um desses aspectos, tratando das diferenças e semelhanças entre as falas dos entrevistados e buscando compreender o que se passou em cada estágio.

4.2.1 Recursos

Dentre os 7 entrevistados, 6 realizaram seus estágios em colégios públicos, e apenas o E7 atuou em um colégio particular. Essa contextualização é importante para entendermos os recursos disponíveis e a realidade social dos alunos e professores dessas escolas. A maioria dos entrevistados relatou uma escassez no aparato computacional dos alunos.

Esse é o caso de E1, que afirma que muitos dos seus alunos não tinham muito acesso a internet ou a computadores, sem conseguir acessar a sala de aula virtual da turma, como pode ser observado na seguinte fala de seu relato secundário:

E1: Os alunos, pelo que a gente sabe, não tinham muito recurso, função de internet, função de computador, a maioria deles não tinha, e muitos só foram ter acesso a sala de aula muito depois, quando eu tava saindo do estágio é que eles tavam entrando na sala de aula, tavam conseguindo entrar na sala de aula.

Como o *Google Classroom*⁸ é um dos principais meios de comunicação entre o professor e o aluno, essa demora no acesso acaba limitando o envolvimento dos alunos com as aulas e com a escola como um todo. E3 também percebeu que seus alunos tinham problemas de acesso a internet e a computadores, e atribuiu isso à realidade social dos alunos:

E3: A maioria dos alunos, a maioria assim, não todos, são alunos assim de baixa renda, assim, são alunos que não tem boas condições financeiramente. E isso foi uma coisa que se refletiu na aula, porque muitos alunos relataram isso, que um dia não tinha internet, um dia não tinha computador, ou tinha um computador na casa pra dividir com três irmãos, então no horário da aula, “Tá, quem vai assistir a aula?”, eles tinham que fazer esse revezamento também.

Esse revezamento de acesso mencionado por E3 também é apontado por E4, que comenta o seguinte:

E4: Eu sei que alguns alunos, por exemplo, a família só tinha um celular, aí então, por exemplo, o pai ou a mãe ia trabalhar e tinha que levar o celular junto, então acabava daí que os alunos ficavam sem.

⁸ Sistema on-line utilizado por escolas para gerenciar atividades e conteúdos de forma remota.

Essa inconstância no acesso aos aparelhos acaba prejudicando o acompanhamento tanto do professor quanto do aluno, criando circunstâncias que podem dificultar o aprendizado. O E5 relatou a situação contrária:

E5: A maioria tinha celular, tinha tablet, então isso facilitou bastante. Era tipo assim, um que não tinha computador e tinha um bom celular. Tinham acesso a internet em casa, isso também foi facilitador. Alguns eram parentes então acabavam também trabalhando juntos, isso também é um outro ponto.

Ela pontua que a maioria dos seus alunos tinham acesso a algum aparelho e acesso à internet, e que ela percebeu isso como uma condição que favoreceu a sua prática como estagiária. O E7, que foi o único entrevistado que atuou em uma escola privada, relatou que enfrentou um certo problema com o uso de celular em aula, pois os alunos eram obrigados a ficar de câmera aberta para receber presença e o E7 podia vê-los mexendo nos celulares durante a aula, dando a entender que os alunos tinham um aparelho eletrônico usado para o acesso a chamada de vídeo e um celular para o uso pessoal:

E7: Eles eram obrigados a ficar de câmera aberta, essa era a presença deles. [...] eles ficavam muito desatentos, muito no celular e tal, porque acaba que, ah, eu to aparecendo agora aqui pra ti, mas agora eu peguei o celular, e eu posso ficar mexendo aqui (fora da visão da câmera) e nem aparece que eu to mexendo no celular. Então isso era bem perceptível, que alguns se distraiam bastante.

Nesses relatos apresentados, já podemos começar a observar as diferenças sociais que permeiam e moldam a realidade dos alunos e das escolas e, portanto, afeta a experiência do estagiário que se insere nesse meio. Como foi apontado por Nóvoa (2020), os alunos de instituições de ensino públicas acabam sendo os mais prejudicados nesse período, uma vez que os efeitos que a desigualdade social já tinha na educação presencial foram intensificados pelas condições extremas da pandemia.

4.2.2 Didáticas

Como os entrevistados atuaram em diferentes escolas, com diferentes contextos e possuíam diferentes recursos disponíveis, é natural que diferentes formas de promover o ensino tenham

surgido nesse período. A primeira didática citada é a elaboração de videoaulas, que Arroio e Giordan (2006, p. 4) caracterizam como uma “modalidade de exposição de conteúdos de forma sistematizada” que “se mostra didaticamente eficaz quando desempenha uma função informativa exclusiva, na qual se almeja transmitir informações que precisam ser ouvidas ou visualizadas e que encontram no audiovisual o melhor meio de veiculação”.

Este foi o principal recurso didático utilizado por E1, que, em seu relato secundário, demonstrou uma boa experiência com os vídeos, já que obteve um retorno positivo da professora, dos alunos e dos pais dos alunos:

E1: Eu gravei vídeos, como se fossem aulas. Eu não consegui fazer encontros síncronos. [...] Eu comecei com isso de gravar vídeos, os vídeos em torno de oito minutos mais ou menos, daí [a professora] gostou da idéia, os alunos começaram a gostar, me mandaram mensagem, os pais dos alunos me mandaram mensagem, essa parte eu não falei, mas foi bom, sabe?

O E2, por outro lado, comentou em seu relato secundário que os vídeos exigiam muito tempo para serem elaborados e eram “menos eficazes”, e por isso acabou optando por aulas síncronas através de chamadas de vídeo, além de usar o *WhatsApp*⁹ para conversar com os alunos:

E2: Eu dava duas aulas na semana por chamada e aí respondia *Whats*, essas coisas o tempo inteiro, o tempo inteiro não porque não teve tanto, mas tipo quando eles chamavam e quando eles pediam aula extra, alguma coisa, eu fazia, mas eram duas aulas de uma hora por semana mais ou menos. No começo eu tentei fazer vídeo, tá? Mas não funcionou. Tentei fazer vídeo com apresentação do PowerPoint ou indo explicar as coisas, mas era muito mais demorado e muito menos eficaz, muito mais demorado pra fazer o vídeo no caso, aí não deu certo.

A E4, em seu relato principal, explicou que também utilizou vídeos como didática, mas não demonstrou nenhuma opinião específica sobre esse recurso. Além disso, ela realizou aulas síncronas para tirar dúvidas através de chamadas de vídeo e elaborou PDFs¹⁰ com o conteúdo para os alunos.

⁹ *WhatsApp* é um aplicativo de mensagens instantâneas e chamadas de voz e vídeo para *smartphones*.

¹⁰ *Portable Document Format*, um formato de arquivo que representa documentos.

E4: Eu também fiz vídeos, também acabei seguindo aquilo que a professora já fazia, e acabou sendo vídeos explicando o PDF que os alunos recebiam, [...] Acabou muito que todas as aulas foram iguais, que era o planejamento, o anexo em PDF que eles recebiam, um vídeo, e daí a aula de dúvidas e explicação que acabava que eles não traziam dúvidas.

A elaboração de materiais como resumos em PDF também foi utilizada pelo E6, acompanhado de aulas síncronas, como pode ser observado na seguinte fala de seu relato principal:

E6: A minha aula era no *Paint*¹¹, então eu compartilhava a minha tela e abria meu *Paint*. Ali fica um quadro branco, né? E junto eu abria o arquivo. [...] E ia mudando de tela pra tela, então eu abria o *Adobe*¹² ali né pra abrir o PDF e ia lendo com eles. E a gente mandava, eles sempre tinham no celular, no computador, a gente mandava por email esse material. Então eu ia lendo com eles, tirando algumas dúvidas que eles perguntavam, eu parava a tela, ah, tinha um exemplo, eu passava pro *Paint*, fazia o exemplo ali no *Paint* e tudo mais, tirava dúvidas com eles, montava os exercícios, e voltava.

O entrevistado cita o uso do *Microsoft Paint* como um quadro branco, usado para tirar dúvidas e montar exercícios nas aulas síncronas. Essa substituição comparativa entre um recurso presencial (o quadro branco) e um recurso tecnológico (o software) reforça a transferência de didáticas da educação presencial para a educação remota que caracteriza a modalidade do Ensino Remoto Emergencial (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020).

A entrevistada E3 também utilizou PDFs com o conteúdo e ministrou aulas síncronas através de videochamadas, mas, em vez de usar o *Paint* como o E6, ela optou por usar o *PowerPoint* para apresentar o conteúdo nos momentos síncronos, como é apontado na seguinte fala de seu relato secundário:

E3: O que eu preparava de material era sempre um PDF com explicações e os exercícios, então se o assunto era soma de fração, eu tinha que escrever como somar frações. [...] Então esse material eu sempre preparava e além disso o que eu preparava era um *PowerPoint* com alguns exemplos e o que eu iria falar na aula, que sempre era o que já estava escrito, né? Sempre o mesmo assunto, nunca aparecia algo novo na aula. Então eu preparava esse material pra mostrar pros alunos na videochamada, então eles poderiam ir me vendo e acompanhando. E aí todas as aulas foram assim, nesse mesmo esquema.

¹¹ *Microsoft Paint*, software gratuito utilizado para a criação de desenhos.

¹² *Adobe Reader*, software gratuito utilizado para a visualização de PDFs.

Nesse momento, E3 fala que os alunos “poderiam ir me vendo e acompanhando”, fazendo referência ao uso da câmera para apresentar nas aulas. A entrevistada E5, que também utilizou o *PowerPoint* nas suas aulas, optou por manter a câmera desligada durante as aulas, afirmando que isso ajudava na concentração, mas não especificou se se referia à concentração dela ou dos alunos, como pode ser notado no seguinte trecho de seu relato principal:

E5: Muitas vezes era só a apresentação de *PowerPoint* pelo *Meet*, com a câmera desligada pra poder ter mais concentração.

Analisando o que foi relatado até agora nessa seção, percebemos que, apesar de terem sido estabelecidas diferentes rotinas com diferentes materiais, a impressão comum entre todas essas falas é de que houve um certo grau de repetitividade na didática de cada estagiário. Isso é mais evidente nas falas de E4, E3 e E5, em que é afirmado, respectivamente, que “Acabou muito que todas as aulas foram iguais [...]”, “[...] todas as aulas foram assim, nesse mesmo esquema.” “Muitas vezes era só [...]”. Porém, mesmo nas falas de E1, E2 e E6, em que essa recorrência não está explícita, é subentendido que os mesmos tipos de recurso e materiais embasaram a maioria das aulas ministradas.

Esse padrão de repetição nas didáticas relatadas pode ser interpretado como uma tentativa de criar uma zona de conforto (BORBA; PENTEADO, 2016) em meio a uma situação tão imprevisível quanto a pandemia. É necessário um esforço constante para inovar, adaptar e diversificar as práticas docentes, e criar uma rotina definida acaba sendo mais confortável para o professor.

O único entrevistado que não mostrou indícios de repetitividade no seu planejamento foi o E7. Os seguintes excertos trazem alguns exemplos de aula que foram mencionados durante a entrevista:

E7: Uma coisa que também foi muito legal, que foi uma das últimas atividades que eu tive, era pra trabalhar com coisas que medem, né? Medidas, tipo assim, no geral, nenhum sistema específico. E aí uma coisa que era pra eles trazerem, que eu falei assim “Ah, procurem na casa de vocês alguma coisa que possa medir”, aí vários trouxeram algo tipo balança, copo medidor, e eu acho que isso é uma coisa que se fosse no presencial, os alunos não iam poder levar tipo uma balança da casa deles, ou um copo medidor, né? Então teve essa

vantagenzinha, assim. Se não iam levar no máximo uma fita métrica, ou uma régua, que daí ia ficar sempre no sistema métrico, mas tem outros sistemas de medida, né?

E7: Eu usei um site pra eles brincarem assim, relembrar algumas coisas, e falei pra eles discutirem entre si e tal.

E7: O jogo era bem legal, era assim, tu escrevia no teu papel um número qualquer de três casas decimais, qualquer número que tu quisesse assim, aí eu criei uma sequenciuzinha e daí a pessoa, ah, vamo jogar eu e tu, tu escolhe um número qualquer, daí eu perguntava assim “ah, tu tem o dois?”, daí se tu tivesse tu tinha que falar “ah, eu tenho dois décimos”, daí se eu acertasse, tu tinha que me dar os dois décimos, aí tu tira do teu e eu tinha que acrescentar no meu, e o objetivo era chegar em dois. E foi bem legal, assim, porque eu usei esse jogo porque eu vi que eles tavam com dificuldade em diferenciar o que que era um centésimo, um décimo, um milésimo. Alguns até tavam mais afiados, mas eu vi que alguns outros tavam confundindo, assim, as coisas. [...] Eu vi que eles melhoraram com esse joguinho dos números decimais, eu vi que eles conseguiram perceber. Claro que eles me mandavam os números antes, né? Só pra eu ter um controle. Eu tive que intervir várias vezes, “Não, tu falou o número errado”, assim as vezes eles falavam que era o centésimo e era do milésimo, então tem umas coisas que a gente corrige, né? Mas acho que essa é a função do professor, né? [...] Eles me mandavam no privado quais eram os números que cada um escolheu e eu ia acompanhando pra ver se eles tavam fazendo certinho ou não. Então isso aí foi bem legal.

O primeiro excerto, que faz parte do relato principal do estagiário, mostra uma atividade que, de acordo com o entrevistado, explorou vantagens proporcionadas pelo ensino remoto. O segundo trecho, que veio do relato secundário, traz o uso de sites, explorando o uso das tecnologias digitais de uma maneira lúdica, já que era “pra eles brincarem”. O último excerto, também do relato secundário, relata um jogo de interação com resultados positivos na visão do entrevistado, em que ele observou melhorias no desempenho dos alunos através da brincadeira. É possível ver uma certa alegria nesses relatos, principalmente no primeiro e no último, em que o estagiário afirma que “[...] foi muito legal” e que “[...] foi bem legal”, respectivamente.

Uma possível explicação para E7 ter sido o único estagiário que mostrou diversidade nas didáticas é o fato do estágio ter se passado em uma escola particular. Como foi observado na seção 4.2.1, E7 mostrou que seus alunos tinham condições boas de acesso à internet e aparelhos, e, não

tendo que se preocupar tanto com essa questão, o estagiário talvez tenha se preocupado mais com as didáticas abordadas nas aulas.

Com essa reflexão, surge outra justificativa para as repetições didáticas observadas nos relatos dos outros estagiários. Além da zona de conforto proporcionada por uma rotina repetitiva, os estudantes podem ter optado por manter uma didática constante devido aos problemas de acesso enfrentados no dia a dia com os alunos. Tendo essas questões em mente, novamente reforçamos as diferenças educacionais que refletem a desigualdade social da população.

Nessa seção, pontuamos as diferentes didáticas que foram utilizadas durante os estágios com o objetivo de compreender o dia a dia de cada estagiário, proporcionando uma visão mais completa dessas vivências. Foi possível observar como a elaboração de um mesmo material didático, no caso as videoaulas, gerou diferentes impressões para os entrevistados. Por último, observamos uma repetitividade das aulas de seis dos sete entrevistados, um possível reflexo da necessidade de criarmos um ambiente familiar em nossas práticas e/ou das limitações impostas pela indisponibilidade de recursos, mas também percebemos a gratificação do entrevistado que teve condições de diversificar sua didática.

4.3 Relações Construídas

A educação, em sua condição geral, é um processo fundamentalmente social. O dia a dia do professor não é diferente, já que seu ambiente de trabalho é permeado pelas diferentes relações construídas com todos que se envolvem nessa realidade escolar. Tardif (2014, p. 50) pontua isso da seguinte forma:

A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante [...] [essas interações] exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas.

Nesta seção, vamos desenvolver essa ideia através das relações que os estagiários entrevistados construíram com os professores que os acompanharam nas escolas e com os alunos

das turmas em que estagiaram durante o ERE, buscando entender a relevância dessas relações nos estágios em sua dimensão formativa.

4.3.1 Relações com os Professores

Como é previsto no Artigo 3º, §1º, da Lei nº11.788, de 25 de setembro de 2018, “O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente” (BRASIL, 2008). Nesta seção, iremos focar na relação construída com supervisor da parte concedente, que, no caso de um estágio de docência, é o professor da escola básica que acompanha as atividades do estagiário na escola.

Tardif (2014, p. 57), descreve a relação construída com esse professor supervisor da seguinte maneira:

Essa relação de companheirismo não se limita a uma transmissão de informações, mas desencadeia um verdadeiro processo de formação onde o aprendiz aprende, durante um período mais ou menos longo, a assimilar as rotinas e práticas do trabalho, ao mesmo tempo que recebe uma formação referente às regras e valores de sua organização e ao seu significado para as pessoas que praticam o mesmo ofício, por exemplo, no âmbito dos estabelecimentos escolares.

Nessa descrição, fica evidente a importância do papel do supervisor nos estágios. Esse professor possui relevância formativa na trajetória do licenciando, uma vez que participa ativamente das experiências vividas nesse período de estágio. Nas entrevistas realizadas, os estagiários comentaram sobre essas relações, apontando maneiras que esse convívio os marcou nas vivências relatadas.

No geral, os entrevistados demonstraram uma boa relação com seus professores supervisores. E7, em seu relato secundário, apontou que teve um bom acompanhamento da professora, que o ajudou no desenvolvimento das suas aulas através de contribuições para o plano de aula, propondo eventuais correções, como pode ser visto no seguinte trecho:

E7: [a professora] era muito tranquila, ela sempre olhava os planos, corrigia uma coisinha assim, esse aqui eu acho que eles não vão pegar, ou não vamo passar agora, então era bem tranquilo assim.

E4, que teve duas professoras supervisoras por estar trabalhando com duas turmas diferentes, também descreveu essa relação como sendo tranquila, como pode ser observado no seguinte trecho de seu relato secundário:

E4: E a conversa sempre foi muito tranquila, conversar com ela, pra assumir as turmas, pra planejar, eu também sempre mandava pra ela, pra ela dizer se tava bom ou não, e aí ela também aprovava, né? E aí nas aulas também, as duas se faziam presentes.

Além disso, E4 pontuou em seu relato principal que teve o apoio de uma das professoras em um momento bem delicado de seu estágio:

E4: Fiquei questionando muitas coisas também, me senti, tipo assim, uma péssima professora, porque zero participação, enfim, muita coisa passou pela minha cabeça. Mas daí eu consegui conversar com uma das professoras, e aí ela me acalmou, dizendo que isso era normal, que acontecia nas outras disciplinas também, que não tinha nada a ver com ser ou não ruim, que era uma coisa mais o perfil da turma, sabe? E que isso era desde o início da pandemia e tudo mais, e aí eu acabei me acalmando.

Nesse trecho, entendemos que a professora foi responsável por certa validação das capacidades da estagiária em uma situação de frustração causada pela falta de participação dos alunos. As questões específicas referentes a essa participação dos alunos serão discutidas com mais detalhes na próxima seção, mas é interessante perceber esse apoio emocional proporcionado pela relação construída entre a estagiária e a professora.

E5 também demonstrou uma boa relação com o professor supervisor e, em seu relato principal, explicou que eles já se conheciam pela universidade e que viu essa intimidade como facilitadora do desenvolvimento do estágio:

E5: A relação com o professor, eu acho que, como a gente já tinha uma intimidade, já tinha um vínculo, de ter sido meu parceiro nos outros anos dentro da universidade, acho que isso ajudou muito. [...] Ele me deu total liberdade pra várias coisas, desde organizar o material, pra dar a aula, pra divulgar pro pessoal, até ministrar a aula. [...] Eu sei que esse meu trabalho ajudou ele muito, porque tirava das costas dele, era um trabalho a menos pra fazer porque eu estava fazendo.

Além dessa boa relação, a estagiária pontua que pôde ajudar o professor durante o estágio. Esse sentimento de ajuda parece ter permeado a experiência de outros estagiários. E3, por exemplo, mencionou em seu relato principal que a professora precisava de auxílio e que foi bom poder ajudá-la:

E3: E a professora que me acolheu, né? Que eu acompanhei durante o semestre, ela foi super diferente de todas as outras respostas que eu tava tendo, porque ela era super aberta a ter uma estagiária e ela realmente precisava de ajuda. Então uma coisa que ela sempre me falava é que eu tava ajudando muito ela. Porque ela tava com muitas turmas e num momento completamente novo, fazendo coisas novas, então realmente o volume de trabalho tava muito maior. Então ela me deixou bem à vontade assim pra participar e eu fui bem recebida. [...] Eu acho que foi bem bom, assim, pra mim, poder ajudar essa professora, porque às vezes parece que a gente vai num estágio e só recebe coisas, só nos ajudam, a gente recebe o estágio, a gente pode fazer as coisas e a gente não tem uma devolutiva. Então esse se sentir útil foi muito bom, assim pra mim, de realmente ver que eu estava ajudando uma pessoa, ajudando a professora.

Em outras entrevistas, estagiários relataram um auxílio que foi além do alívio de carga horária, em que foi possível ajudar os professores com o uso de diferentes mídias durante o estágio. Esse é o caso de E1 e E4, que falaram sobre a possibilidade de terem impactado a didática de seus professores supervisores:

E1: Eu comecei com isso de gravar vídeos, [...] daí [a professora] disse que queria começar a gravar também, e ela começou a gravar com o celular uma explicação no quadro, e o marido dela gravava ela. Bom, deu certo, né? Pelo menos conseguiu sair daquilo de só tirar foto do livro, não ter a explicação certinha.

E4: Até uma coisa disso, do *OneNote*¹³, foi uma coisa que as duas professoras com quem eu trabalhei não conheciam, as duas do nono ano, que elas não conheciam. E aí quando eu fiz, as duas elogiaram muito o aplicativo e o uso dele, e gostaram muito, então eu fiquei também muito feliz porque elas conheceram isso que eu também não conhecia, também conheci por meio do meu professor, e tipo, poder passar adiante também, sabe? Porque é

¹³ *Microsoft OneNote*, programa de computador para tomada de notas digitadas ou manuscritas.

uma coisa que elas também poderiam usar, inclusive eu tive o retorno de uma delas que usou, que deu tudo certo e que ela tava muito feliz, enfim.

Nesse trecho do relato secundário de E1, entendemos que ela inspirou a professora a gravar vídeos para as turmas. Também interpretamos que a estagiária viu essa colaboração como uma evolução em relação à didática prévia da professora quando ela diz que “Pelo menos conseguiu sair daquilo de só tirar foto do livro, não ter a explicação certinha”. No excerto do relato final de E4, a estagiária parece demonstrar certo orgulho de ter utilizado um programa diferente, sentindo que pôde contribuir também para a prática das suas professoras supervisoras.

Percebemos que nenhum dos estagiários mencionou aspectos particulares do Ensino Remoto Emergencial no contexto dessas relações com os professores. Acreditamos que isso se deu por termos uma série de aplicativos de uso diário, como o *WhatsApp*, que podem ser suficientes na comunicação entre duas pessoas, como para fazer reuniões, tirar dúvidas ou fazer algum comentário referente às aulas com o professor supervisor.

Além disso, nenhum dos estagiários entrevistados mencionou ter problemas com o professor, o que interpretamos como um aspecto positivo dos estágios. Poder desenvolver um trabalho com alguém que nos acolhe e nos ajuda pode facilitar nossa adaptação àquele ambiente. Além disso, esse sentimento de “ser útil” também pode ser gratificante, uma vez que pode ajudar o estagiário no processo de validação de seus esforços.

4.3.2 Relações com os Alunos

Além da relação construída com o professor supervisor, o estagiário desenvolve relações fundamentais para o seu desenvolvimento profissional com os seus alunos. Tardif (2014, p. 118) propõe a importância dessas relações da seguinte forma:

Ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho constituído de interações humanas. As interações com os alunos não representam, portanto, um aspecto secundário ou periférico do trabalho dos professores: elas constituem o núcleo e, por essa razão, determinam, ao nosso ver, a própria natureza dos procedimentos e, portanto, da pedagogia.

Nessa visão que centraliza as interações entre o professor e os alunos, podemos questionar as maneiras que essas interações se deram durante o ERE, uma vez que o estagiário não teve a

oportunidade de literalmente “entrar em sala de aula” e passar pelo processo de imersão no ambiente escolar, já que todo o período de estágio ocorreu remotamente.

Para entendermos esse contexto, iremos iniciar esta seção olhando para a participação dos alunos nas aulas pela perspectiva dos estagiários e, em seguida, entraremos em comentários específicos sobre como os estagiários perceberam esse contato com os alunos no ERE.

A questão da participação dos alunos em aula foi abordada por cada um dos estagiários em seu relato principal. Ou seja, quando pedimos para que eles falassem sobre suas percepções sobre esse período de estágio, cada um dos sete entrevistados viu como pertinente falar sobre essa questão.

Alguns estagiários relataram uma boa participação da turma, como é o caso de E2, que, em seu relato principal, explicou que trabalhou com uma turma de perfil bem participativo, como pode ser observado no seguinte excerto:

E2: A turma que eu peguei era uma turma muito participativa, a própria professora me disse quando ela me entregou a turma “olha, é uma das minhas melhores turmas, é uma das que mais trabalha, eu to te dando ela, isso é uma responsabilidade.”. E aí de fato a turma era muito engajada, tipo, claro que toda a turma não porque tinha parte da turma que tinha uma série de dificuldades, principalmente em matemática e tal, mas tipo, pelo menos metade da turma tava engajada assim, e fazendo as atividades. [...] No meu caso sempre teve pelo menos uns 6, 7, 10 alunos que entravam na aula ao vivo, e depois tinha umas 10, 12 visualizações no vídeo que tava disponível no YouTube. Por isso que eu digo que eu dei sorte, a minha experiência ela só não foi péssima porque eu tinha esse retorno dos alunos.

Nessa fala, podemos observar que o estagiário comenta que “deu sorte” em ter essa participação da turma, afirmando que esse retorno foi fundamental para que essa experiência não fosse péssima. Essa perspectiva parece indicar a importância atribuída a essa participação dos alunos por parte do estagiário.

E7 também comentou que teve um retorno muito bom de seus alunos, como pode ser observado no seguinte trecho de seu relato principal:

E7: A minha turma era pequena, tinha dez alunos, geralmente a média de presença era nove alunos, então praticamente 100% de assiduidade. [...] Os alunos, eles eram participativos, mas eu vi que eles tavam bem sentidos assim por causa da distância, da pandemia, de não

se encontrar assim, né? [...] Mas assim, em questão de retorno, assim era muito bom, porque nossa, eu passava muita tarefa, muito tema, assim, e eles sempre faziam. Ou tipo, pelo menos, eu falava “Ah, vocês fizeram?”, “Não”, “Então vamos fazer juntos?”, eles sempre faziam junto e tal, respondiam, não como uma sala inteira, mas pelo menos tinha um ou outro que respondia.

Interpretamos essa fala como um indício de que a presença dos alunos nas aulas e a realização das tarefas propostas foram aspectos que colaboraram para o andamento do estágio do entrevistado. Ele ainda comenta que seus alunos “[...] estavam bem sentidos assim por causa da distância, da pandemia, de não se encontrar [...]”. Entendemos que o estagiário percebeu os efeitos negativos da pandemia no bem-estar de seus alunos, apesar da boa participação e do retorno das tarefas.

E6 também comentou em seu relato principal que sentiu que a turma teve uma boa participação, como pode ser visto no seguinte excerto:

E6: Claro, o número de alunos eu já imaginava que seriam poucos, eram entre 15 no máximo em um dia de aula normal, e 5. Um dia eu acho que teve menos que 5, que eu acho que teve uns 3, 4. [...] E na outra era uma aula de reforço, de auxílio, de resolução de exercícios, eu até passava algum conteúdo mas nada novo. E daí ali entravam uns 5 ou 6, o que me surpreendeu positivamente. Eu acho que a turma participou bem.

O estagiário avaliou que a turma teve uma boa participação, mas também afirma que “o número de alunos eu já imaginava que seriam poucos”, o que pode indicar que eram poucos alunos presentes na opinião do estagiário. Mas se poucos alunos estavam na aula, por que o estagiário afirma que a turma participou bem? Além da possibilidade de que os alunos presentes fossem bem engajados nas aulas, por mais que fossem poucos, essa conclusão sobre a participação da turma pode também estar relacionada a questões de expectativa.

Se esperamos que a turma toda esteja presente e engajada sempre, podemos nos frustrar quando isso não acontece. E6 afirma que ele já imaginava que não seriam muitos alunos presentes, e isso pode ser um indício de que sua expectativa era mais realista, e isso pode ter ajudado o estagiário a ter uma impressão boa da participação da turma.

Essa questão da expectativa surgiu explicitamente na fala de E5, como pode ser visto no seguinte trecho de seu relato principal:

E5: E aí chegando assim nessa relação das turmas, a gente cria sempre uma expectativa de retorno, da entrega das atividades e da participação em aula. E a gente acaba se decepcionando, sim, né? Devido a expectativa que a gente cria, e a gente sabe que criar expectativa pra qualquer coisa é muito ruim, a gente fica bem decepcionado, bem machucado.

A estagiária fala um pouco sobre como essa expectativa pode ferir o professor, e entendemos isso como resultado do investimento emocional que permeia a prática docente. Tardif (2014, p. 141) pontua essa questão, propondo que

[...] o trabalho docente, no dia a dia, é fundamentalmente um conjunto de interações personalizadas com os alunos para obter a participação deles em seu próprio processo de formação e atender às suas diferentes necessidades. Eis por que esse trabalho exige, constantemente, um investimento profundo, tanto do ponto de vista afetivo como cognitivo, nas relações humanas com os alunos.

Nesse trecho, o autor ressalta esse envolvimento emocional que faz parte do trabalho do professor, e essa visão nos ajuda a entender as expectativas que a estagiária mencionou juntamente com o sentimento de decepção, e como isso pode ter afetado o seu estágio.

Em seguida, E5 especificou as maneiras como as duas turmas em que realizou seu estágio participaram desse período, como pode ser visto no seguinte trecho de seu relato principal:

E5: Com a turma de sétimo ano em relação a isso, eles paravam muitas vezes a aula pra perguntar, eles participavam ativamente da resolução dos exercícios durante a aula síncrona, alguns ficavam com a câmera ligada, aí uma hora desligavam, aí no final eles desligavam de novo.[...] Então quando a gente ia depois pra turma de nono ano, era outra coisa. Era mais silencioso, era mais... todo mundo assim (cara de séria), parecia, sabe, mais sério. [...] Aí tu perguntava “Vocês tão com alguma dúvida? Tá tudo bem? Algum sinal de vida?” e aí era sempre os mesmos online e sempre os mesmos falando, então isso era sempre os mesmos um ou dois, um dia “sim, pode continuar” e outro dizia “aham”. Então essa falta de retorno, essa falta deles online, isso também afetava muito, porque era a turma que mais tinha dúvida. Eu conversava com o [professor], e a gente já tinha divulgado que poderiam chamar no *WhatsApp*, ou até mesmo mandar e-mail, que eu também estaria disponível de segunda à sexta, entre a manhã e à tarde, a hora que eles precisassem a gente

iria atender, exceto os finais de semana. Só que nem assim, ninguém nunca chamou, parecia que ninguém tinha dúvida.

Nesse excerto, podemos ver a diferença na participação entre duas turmas com a mesma professora. No sétimo ano, a turma parece ter sido participativa, enquanto o nono pareceu ter um perfil mais reservado. Isso pode sugerir que a participação durante as aulas no Ensino Remoto Emergencial não é apenas uma questão do incentivo do professor ou de sua didática, existem fatores individuais de cada aluno e perfis de turma diferentes que também podem ter afetado esse andamento da aula.

Além disso, no final desse excerto de E5, ela fala sobre ter se disponibilizado para responder às dúvidas fora do horário de aula, mas que nenhum aluno entrou em contato com ela. Isso também foi comentado no relato principal de E1, como pode ser visto na seguinte fala:

E1: Se cobra muito do professor, que tem que tá ali, que tem que ajudar, e sim, tem que tá, mas todas as vezes que eu disponibilizei, fiquei cerca de uma hora, todas as quartas-feiras durante todo o período de estágio e ninguém apareceu pra tirar dúvida. E aí quando eu ia corrigir as coisas dos alunos, dos trabalhos deles, grande parte colocava assim “Não entendi essa parte, não entendi esse exercício”, e daí eu ficava “Poxa”, eu disponibilizei meu *Whats*, disse que podiam me chamar quando quisessem, entrava de plantão, e o aluninho ia lá, sem antes me perguntar, sem nada, e vai lá e posta a atividade dizendo “não entendi”. Aí meio que dá uma desanimada. [...] o mesmo que vai lá e reclama que não tem oportunidade de perguntar, na verdade não comparece, né? Não vai atrás.

A estagiária fala um pouco sobre como não teve esse retorno dos alunos, que não compareciam nos momentos reservados para tirar dúvidas. Vale lembrar que E1 trabalhou com videoaulas, que são assíncronas, e esses momentos mencionados em que os alunos não apareceram eram uma possibilidade de interação síncrona entre professora e aluno. A estagiária parece demonstrar certa frustração com essa dinâmica, em que ela parece sugerir que estava fazendo a parte dela como docente, mas não tinha a colaboração dos alunos.

Essa reflexão nos remeteu à problemática da iniciativa no Ensino Remoto Emergencial. Nesse novo contexto, é esperado que os alunos se responsabilizem e tomem atitudes de participação e engajamento que nunca foram cobradas em uma escala tão grande, e isso pode acabar prejudicando o processo de aprendizagem dos alunos.

Castaman e Rodrigues (2020, p. 9) propõem que “[...] os estudantes gradativamente estão construindo sua perspectiva de estudo individual, e ainda não possuem a convicção necessária sobre a importância de organizar os estudos e a constituir a sua própria autonomia.”. Esse fator acaba afetando o desempenho dos alunos, que ainda estão se adaptando à nova realidade escolar e todas as suas implicações. Em seu relato principal, E3 menciona algumas dessas questões, como pode ser observado no seguinte trecho:

E3: Claro que a gente não sabe quais eram os motivos de os alunos não entrarem, mas do que eu percebi assim... claro, os alunos do sexto ano são bem novos, tem uns doze anos, eles não tinham tanto essas responsabilidades, essa regularidade de entrar no horário da aula, de estar lá, de participar. Então os que entravam nunca tinha uma sequência, assim, de vir na aula, assisti a aula, fazer a atividade e retornar na próxima semana. Então alguns vinham em uma semana, daí não vinham em duas, vinham na outra. [...] Eu não sei se eu já falei isso, mas os alunos não participavam muito nem ligavam as câmeras, então eu ficava meio solo. [...] Eu tinha duas turmas. E as duas turmas tinham em média uns 30 alunos, era turma A e turma B. Na turma A entravam mais ou menos 6, às vezes menos. E na turma B, nunca entrou ninguém, em todas as minhas aulas, nunca entrou ninguém.

A estagiária comenta sobre a responsabilidade e a regularidade da presença de seus alunos, afirmando que não sabia exatamente os motivos específicos para que os alunos não entrassem nas aulas, mas entendemos que ela associou isso ao fato de estar trabalhando com alunos mais novos, de doze anos. Ela explica que os alunos não participavam muito, principalmente na turma B, que nunca teve nenhum aluno presente nas aulas síncronas.

E4 também relatou ter problemas com a presença e a participação dos alunos nas aulas. Isso pode ser observado no seguinte excerto de seu relato principal:

E4: Na aula, a ideia era ser uma aula de dúvidas, porém acabou que os alunos não participavam, na primeira aula que teve, acho que foram uns 20 alunos, 20 e pouquinhos de 30 alunos, e eles até que falaram um pouquinho quando eu perguntava, mas dava aquela demorada que daí eles viam que ninguém ia responder, daí respondiam, mas não foi tão ruim em questão de participação. [...] Aí na primeira aula que eu tive com a turma 92, foram 5 alunos, e passaram daí 15 minutos e dois alunos desistiram da aula, foram embora. Daí foi uma aula que eu fiquei realmente, durante a aula, bem chateada, e aí eu fiquei muito nervosa porque eu também tive zero participação dos alunos, eu falei com eles, até oi eles

não me deram. A única participação deles foi quando a professora disse “Tchau” pra eles, daí eles responderam a professora titular. Daí foi uma aula que eu saí bem triste, bem chateada, porque eu não consegui ter noção nenhuma do que que aconteceu na aula, se eles tinham entendido, se eles tavam acompanhando, por mais que fossem só três alunos, foi sem noção nenhuma. [...] A única aula da 92 que realmente teve uma participação, que foi daí uma aluna, que eu perguntava, também eram três alunos que tinham, que aí eu perguntava as coisas e ela me respondia, no chat, mas ela me respondia. Então eu fiquei muito feliz por ter essa interação, por mais que fosse só pelo chat, não escutava nem nada. E no final da aula eu ainda recebi um elogio, ela falou alguma coisa que eu explicava muito bem, então também foi um pouco de carinho que deu pra receber em meio a tudo isso.

Nesse relato, vemos novamente a questão de turmas diferentes com envolvimento diferentes nas aulas. Em uma turma, a estagiária relatou ter cerca de 20 alunos presentes em determinada aula, e na outra turma, apenas 5. Essa diferença pode ser parcialmente responsável pela tristeza que E4 diz ter sentido com a turma 92, já que é possível que a estagiária tenha comparado a presença nas duas turmas, mesmo que inconscientemente. É possível que E4 tenha criado expectativas altas com base em sua primeira aula, que teve uma boa participação dos alunos, e ter esse retorno tão baixo em seguida pode ser um dos fatores que geraram essa chateação relatada.

Além disso, a estagiária menciona uma aula que teve a participação de uma aluna que a elogiou e como isso a deixou feliz, pontuando que “[...] foi um pouco de carinho que deu pra receber em meio a tudo isso.”. Essa fala nos remete novamente à questão do envolvimento emocional do professor com os seus alunos, na criação desses vínculos que são tão importantes para a realização desse ofício. Entendemos pela fala da estagiária que esse carinho que ela sentiu com essa aluna não foi um sentimento frequente em seu período de estágio.

Além disso, entendemos que a expressão “em meio a tudo isso” se refere ao atual contexto do Ensino Remoto Emergencial, em que essa criação de relações com os alunos mudou muito. Essas mudanças no contato com os estudantes foram citadas em algumas das entrevistas realizadas. Esse é o caso de E2, que, em seu relato principal, falou um pouco sobre como ele manteve um bom contato com pelo menos alguns alunos, apesar da situação atípica do ERE. Isso pode ser visto no seguinte excerto:

E2: Tinha aqueles alunos que, por mais que eles não tivessem facilidade, eles tinham coragem de abrir o microfone e falar que eles tavam totalmente perdidos, e aí eu consegui criar então essa relação com os alunos de tipo me interrompe e fala, entendeu? Eu to aqui, eu não to vendo vocês, eu não consigo entender a cara que vocês tão fazendo, se vocês estão com cara de tristeza profunda ou se vocês tão entendendo. Então eu preciso que vocês me digam, me deem algum retorno, nem que seja pelo chat. Alguns faziam isso, então eu tive alunos que tinham bastante dificuldade e elas falavam isso, quando elas se perdiam no raciocínio do desenvolvimento de uma questão, lá, elas abriam o microfone “professor, professor, professor, o que que tu tá fazendo??” e eu tipo “Tá, vamo com calma”, e voltava. Então nesse aspecto eu consegui ter uma experiência muito boa.

O estagiário fala um pouco sobre a questão da visualização quando diz “[...] eu não tô vendo vocês, eu não consigo entender a cara que vocês tão fazendo, se vocês estão com cara de tristeza profunda ou se vocês tão entendendo. Então eu preciso que vocês me digam [...]”. Nas aulas remotas, é frequente que os alunos não liguem a câmera por diversos motivos, como problemas de conexão ou timidez. Nessas situações, os professores acabam não tendo um retorno visual da situação dos alunos, tendo que usar outros métodos para saber se os alunos estão acompanhando ou não.

No caso de E2, entendemos que o estagiário propôs que seus alunos expressassem suas dúvidas pelo chat ou com o uso do microfone, para que fosse possível ajudá-los a resolver suas dificuldades. O entrevistado ainda afirmou que teve uma experiência muito boa nesse aspecto, o que interpretamos como um indício de que esse retorno dos alunos foi o suficiente para que o estagiário formasse pelo menos alguns vínculos com seus alunos.

E1, por outro lado, em seu relato principal, trouxe a questão do contato com os alunos como uma das maiores dificuldades de seu estágio, como pode ser visto no seguinte trecho:

E1: Acho que a parte mais difícil do Estágio II foi de não ter esse contato maior com a escola, não ter contato com os alunos. [...] Eu queria que fosse síncrono, né? Porque ali durante o síncrono era bem mais fácil de saber se eles tavam entendendo, a gente vê a reação deles, e eu pelo menos sou uma pessoa que olha muito pra reação, pra expressão das pessoas, e eu acho que eu também sou muito expressiva, então isso faz muita diferença pra mim, e com os vídeos, eu tentei achar uma forma de ficar mais próxima deles, e eles verem o meu rosto. Nos vídeos era assim, colocava a tela ali, o slide, e a câmera pequeninha ali

que tinha o meu rosto, né? Então eles iam vendo a minha expressão, me vendo mexer a boca, falando, né? E eu acho que isso cria uma certa proximidade.

A estagiária fala um pouco sobre a importância que atribui à comunicação visual com os alunos. Entendemos que a entrevistada acredita que os alunos poderem ver o seu rosto através dos vídeos pode ter ajudado na criação de alguma proximidade com a turma. Tardif (2014, p. 130) traz um pouco sobre essa questão, propondo que

Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos.

Nessa perspectiva, o autor ressalta a importância de *perceber* o aluno, novamente valorizando as questões emocionais envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Quando E1 fala sobre as reações dos alunos, entendemos que ela está falando sobre esse processo de entender o aluno e suas emoções, usando as informações visuais para perceber o sentimento do aluno.

A estagiária também fala sobre uma possível vantagem de encontros síncronos dizendo que “[...] era bem mais fácil de saber se eles tavam entendendo, a gente vê a reação deles.”, apesar de não ter de fato vivido esses momentos remotos síncronos durante o seu estágio. No relato de outros estagiários que trabalharam com encontros síncronos, essa vantagem não foi identificada. Como era frequente que nenhum aluno ligasse a câmera durante as aulas, os estagiários não pareceram ter acesso frequente a essa reação mencionada por E1.

E4, por exemplo, relata que sentiu falta dessa visão dos alunos, já que o professor pode acabar ficando sem retorno nas aulas remotas, por mais que fossem síncronas. Isso é mencionado no seguinte trecho de seu relato final:

E4: No presencial assim, eu sei que todo mundo fala isso, mas é uma verdade, no presencial tu vê rostinhos, balançando ou uma cara de tipo não entendi, uma testa franzida, coisas assim, que isso acaba sendo uma coisa que falta muito, porque a gente pode acabar não tendo nenhum retorno.

Nessa fala, a estagiária também menciona um pouco sobre como isso é diferente no ensino presencial, em que é possível ver os alunos durante toda a aula. E6 também fala sobre essa diferença

no ensino presencial, mas traz ainda uma crítica a algumas comparações que são feitas entre a participação no ERE e no ensino presencial:

E6: A gente tava conversando e daí o [colega] até falou “Ah, mas o ruim é que ficava um silêncio”, eu falei “ah, mas na aula presencial a gente também fala e fica um silêncio”, a única diferença é que tu conseguia ficar olhando a cara dos caras se esquivando e tudo mais, sabe? Tipo, porque não é muito diferente, aí sempre o mesmo pessoal participando. O bom é que no chat, às vezes eles mandavam coisa, então às vezes tu não quer falar, tu não quer levantar a mão, mas aí tu manda no chat. Então eles participavam bastante.

Nesse trecho de seu relato principal, E6 reflete sobre uma conversa que teve com um colega que também cursou seu estágio de forma remota. Entendemos que E6 não vê tanta diferença na participação em uma aula presencial e uma aula remota, dizendo que em ambos os contextos é difícil incentivar os alunos a participarem das aulas. Mesmo assim, o estagiário parece valorizar a possibilidade de enxergar os alunos durante a aula, já que isso dá ao professor algumas informações sobre a os sentimentos da turma a respeito do que ele estiver propondo.

Essa reflexão sobre a participação nos remete à ideia de que a situação atípica da pandemia não criou problemas novos na educação, mas potencializou os que já existiam (CASTAMAN; RODRIGUES, 2020). Entendemos a fala de E6 dessa maneira, como um apontamento de uma dificuldade que permeia a realidade do professor no ensino presencial, mas que se agravou pelas circunstâncias extremas da pandemia.

As relações criadas durante o Ensino Remoto Emergencial foram inevitavelmente diferentes das relações possibilitadas por interações presenciais com os alunos, mas mesmo assim foram significativas para os entrevistados. Em alguns casos, como o de E2, E6 e E7, as interações com os alunos foram positivas e contribuíram para o andamento das aulas, já que os estagiários perceberam suas turmas como participativas e engajadas. Para E1, E3, E4 e E5, essa participação parece ter sido uma grande dificuldade, gerando eventuais frustrações com o processo. Independentemente dessas experiências terem sido positivas ou negativas, elas foram marcantes, e, por isso, têm o potencial de ajudar o professor em sua trajetória formativa, aspecto fundamental do processo de estágio em docência para os licenciandos.

4.4 Percepções e Aprendizados

Nas seções anteriores, discutimos os diferentes aspectos que surgiram nas entrevistas e se mostraram relevantes para o desenvolvimento dos estágios dos licenciandos, buscando articular as diferentes visões dos estagiários com abordagens teóricas sobre esses fatores. Isso foi feito para entender as diferentes dimensões que compõem o estágio em docência através das semelhanças e diferenças nos relatos dos entrevistados.

Nesta seção, propomos uma abordagem mais individual ao período de estágio, buscando entender o que essa experiência como um todo significou para cada um dos entrevistados. Para isso, vamos retomar brevemente alguns pontos de contexto que já foram apresentados e introduzir a nossa interpretação do valor formativo das vivências relatadas em cada entrevista, focando nas discussões que emergiram durante os momentos finais das mesmas.

4.4.1 O Estágio para E1

A estagiária E1 realizou seu estágio em uma escola pública de Porto Alegre com uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental. Durante esse período, ela trabalhou com vídeos focados na explicação dos conteúdos e disponibilizou horários de aulas síncronas para que os alunos tirassem dúvidas, mas nenhum aluno compareceu a esses momentos.

Durante a sua entrevista, E1 mencionou que teve algumas interações relevantes com os pais dos alunos. Isso foi observado nos seguintes trechos de seu relato principal:

E1: Na escola normal, em momentos típicos, a gente não tem esse contato todo com os pais dos alunos, e agora no Ensino Remoto tem muito esse contato com eles, e eles não medem muito as palavras, eles acham que tu é obrigado a escutar um monte de coisa. [...] Todas as quartas-feiras, se eu não me engano, eu ficava de plantão lá na sala de aula deles no Meet, ninguém nunca apareceu, mas na hora reclamar os pais tavam lá prontinhos pra reclamar, pra encher o saco.

E1: A gente teve essas mensagens dos pais, que os vídeos ajudaram muito, principalmente na função de que os pais se tornaram os professores em casa, e aqueles vídeos facilitavam muito.

No primeiro excerto, a estagiária usa expressões que sugerem que as interações foram negativas, já que os pais “enchiam o saco”. No segundo excerto, entendemos que também houve interações positivas através de elogios aos vídeos que a entrevistada produziu.

Em ambas as falas, interpretamos que E1 percebeu uma mudança no papel dos pais na educação durante o Ensino Remoto Emergencial. Primeiramente, o contato aumentou significativamente no ERE quando comparado com o ensino presencial. Além disso, a estagiária fala que “os pais se tornaram professores em casa”, o que entendemos como a nova inclusão dos pais no desenvolvimento das atividades remotas.

Engelbrecht, Borba, Llinares e Kaiser (2020) pontuam esse fenômeno de envolvimento dos pais na educação dos alunos como um assunto importante de ser estudado durante a pandemia:

Já que os estudantes agora estudam majoritariamente em casa, o papel dos pais no processo da educação se torna mais importante. Em muitas instâncias, os pais não estão realmente equipados para ajudar seus filhos em sua educação. Pesquisas precisam abordar a questão de como educadores de matemática confrontam essa situação. (p. 822, tradução nossa)

Com essa pontuação dos autores, podemos perceber a relevância dos comentários de E1. Apesar de ter enfrentado situações complicadas de cobranças e reclamações dos pais de seus alunos, a estagiária também mostra que obteve um retorno positivo dos vídeos que produziu quando diz que “[...] aqueles vídeos facilitavam muito.”, o que sugere uma possibilidade didática para as aulas remotas que obteve um bom resultado para a entrevistada.

Quando questionada sobre momentos marcantes de seu período de estágio no momento final da entrevista, E1 respondeu o seguinte:

E1: Eu acho que só a parte inicial ali de organizar com a professora foi meio chatinho, com a professora da escola. Porque, como é que eu vou dizer, ela queria muitos exercícios, mas não pra que os alunos aprendessem, e sim pra que os pais vissem que tinha bastante coisa pra eles fazerem, e não ficasse como se a gente tivesse só passando tempo, só que aí ela me pedia 20... na primeira semana ela me pediu 20 questões, me pediu duas videoaulas sendo que a gente tinha se planejado pra uma, então eu tive que fazer as coisas na correria e tal, e daí ela me falou isso “não, a gente tem que fazer pra mostrar pros pais que tá tendo coisa, sabe? Que tá tendo exercício, que tá tendo aula.”. E aí eu pensava “Jesus, imagina se cada professor posta 20 exercícios”, tá louco né? Por mais que tu queira fazer com que os pais estejam vendo, na prática, é muito tempo, né? É muito diferente tu fazer 20 exercícios na sala de aula e tu fazer 20 exercícios em casa. Eu não sei, eu não consigo entender porque,

mas é. A gente, como estudante, a gente também sabe disso, que é muito diferente a gente assistir 20 minutos de videoaula do que a gente assistir 20 minutos de aula no presencial.

Nesse trecho, a estagiária comenta um pouco sobre sua relação com a professora que supervisionou seu estágio na escola. Por essa fala, entendemos que E1 sentiu que a professora estava mais preocupada em satisfazer os pais com um grande volume de atividades do que com o aprendizado dos alunos, e isso parece ter sido desgastante para a estagiária.

No final de sua fala, E1 menciona que “A gente, como estudante, a gente também sabe disso, que é muito diferente a gente assistir 20 minutos de videoaula do que a gente assistir 20 minutos de aula no presencial.”. Esse comentário nos remete ao uso de vivências que a estagiária teve como aluna para entender e reavaliar sua prática docente. Tardif (2014, p. 68) aponta que “[...] boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente de sua socialização enquanto alunos.”, trazendo a relevância das vivências anteriores a prática docente na constituição da identidade profissional. Como universitária, E1 assume tanto o papel de professora nos estágios como de aluna no curso de licenciatura, podendo entender o contexto do ERE sob essas duas perspectivas. Essa dualidade parece ter afetado a prática da entrevistada que, por ter vivido esse momento atípico como aluna, desenvolveu opiniões e crenças que permearam suas escolhas como docente em seu estágio.

Para finalizar a entrevista, perguntamos a E1 sobre os aprendizados que ela percebe que emergiram do seu estágio. A estagiária respondeu o seguinte:

E1: Eu acho que a experiência dos vídeos, que eu até pretendo fazer um trabalho sobre isso, principalmente no meu TCC, porque pelo que a gente tem visto vai continuar assim por um bom tempo. E a gente tá estudando em Estágio III, em Pesquisa¹⁴ a gente falou um pouquinho também sobre o ensino híbrido, e eu acho que vai ter muita mudança a partir de agora na educação, tanto na escola pública quanto na particular, principalmente na escola particular. Acho que mais nesse sentido que a gente pode aprender meio na marra assim, que a gente vai ter que aprender a mexer em tecnologia, a gente vai ter que aprender a fazer vídeo, a gente vai ter que aprender um monte de coisa. Claro que a nossa geração já sabe um pouco, mas uma coisa é a gente gravar um videozinho e outra coisa é a gente tá ensinando através de vídeo. [...] As videoaulas não podem ser extensas, e elas também não

¹⁴ Referência a disciplina Pesquisa em Educação Matemática.

podem ser muito poluídas, mas elas também tem que ficar claras, em sei lá, 5 minutos. Como que eu vou explicar um conteúdo, sendo objetivo, dando exemplos, sendo didático em aproximadamente 5 minutos? Eu acho que isso eu vou levar dessa experiência, assim, eu acho que a gente tem muito ainda pra aprender, como ser mais sucinto na hora da explicação e como a gente vai levar isso pros nossos alunos depois, quais vão ser os legados que vão ser deixados dessa situação.

Essa fala sugere que o principal aprendizado reconhecido pela estagiária foi o desenvolvimento de habilidades relacionadas à produção de videoaulas. Entendemos que a estagiária também percebe que essas habilidades foram desenvolvidas devido às circunstâncias remotas do estágio, que exigiram uma didática que não necessariamente seria contemplada no ensino presencial, mas que tem o potencial de ser implementada no futuro, mesmo no contexto pós-pandemia. Isso foi indicado pela fala da estagiária sobre o ensino híbrido e as possíveis mudanças educacionais potencializadas do ERE. A pandemia acabou exigindo um contato com as tecnologias digitais que a estagiária parece perceber como um aspecto positivo desse período de estágio.

4.4.2 O Estágio para E2

O estagiário E2 realizou seu estágio em uma escola pública de Porto Alegre com uma turma do sétimo ano do Ensino Fundamental. O entrevistado comentou que desenvolveu atividades referentes à fórmula de Bhaskara com sua turma, e que essa experiência foi surpreendentemente agradável mesmo com as dificuldades do ERE, como pode ser visto no seguinte excerto de seu relato secundário:

E2: Foi interessante porque eu acho que eu consegui trabalhar elas de uma forma que eu achei bem complexa, apesar de tá a distância. [...] Me surpreendeu pro meu ponto de vista como docente, porque tipo, eu não sou muito fã de ficar levando conteúdo pra eles focado só na matemática, na matemática por ela mesma, então me surpreendeu porque, apesar de ter aberto mão um pouquinho da minha vontade de levar eles pra outro lugar que não seja dentro da matemática, eu abri mão disso mas eu me senti satisfeito como docente assim, sabe? Parece que as aulas funcionaram, parece que eles aprenderam e que eles curtiram participar.

Interpretamos essa fala como um indício de que E2 saiu de sua zona de conforto durante o estágio, e entendemos que isso pode ter sido gratificante para ele, já que ele se sentiu “satisfeito como docente”. Essa fala nos remeteu a ideia da importância da experiência no processo de validação do professor. Tardif (2014, p. 51) propõe que “Mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar.”. Nos parece que o estágio de E2 proporcionou certa validação para o entrevistado. As falas do entrevistado, no geral, nos passaram a impressão de que essa experiência foi muito boa para ele. Um exemplo dos indícios dessa experiência ter sido positiva é o seguinte excerto de seu relato principal:

E2: Eu considero que foi muito positiva pra mim, a experiência, tá? Mas com uma série de ressalvas. Vamos a elas. Pra mim foi muito interessante, porque pra mim, ter esse contato com esse formato de ensino diferente, com essa modalidade de ensino, que requer outras habilidades, que requer estar na frente de uma câmera, é muito diferente, eu consegui conversar e explicar pra um aluno sem tá aqui com ele, e tipo, sem poder pegar o lápis pra ele, né? Não existe esse contato físico e isso é diferente. E teve uma série de situações que foram bem diferentes e que eu acho que complementaram bem a minha graduação.

Entendemos que o estagiário aproveitou esse período para desenvolver uma série de habilidades específicas do ensino remoto que talvez não fossem desenvolvidas em um contexto presencial. Analisando as suas falas, entendemos que E2 atribui o sucesso dessa experiência especialmente a dois fatores: seu acesso a recursos e o perfil da turma com que trabalhou.

Sobre os seus recursos, E2 comenta o seguinte em seu relato principal:

E2: Apesar de não ser uma pessoa rica, na época eu não tinha nem um computador que funcionava direito, eu consegui juntar dinheiro, consegui pedir auxílio da universidade pra comprar um computador que funcionava bem, comprei a mesa digitalizadora um tempo antes das aulas, consegui comprar webcam, consegui comprar os equipamentos todos, e tipo, quando começou as aulas eu já tava pronto, já sabia fazer as coisas com esses equipamentos e tinha acesso a eles, uma internet boa, tudo mais. Então nesse sentido foi uma sorte que eu tive.

Sabendo que, no contexto do Ensino Remoto Emergencial, todas as nossas interações com os alunos são mediadas por algum tipo de tecnologia, o acesso e a familiaridade com esses recursos

são fatores que podem contribuir para o desenvolvimento da prática docente. O estagiário comenta que “foi uma sorte” dele, mas também entendemos que isso ocorreu por questões de organização e empenho na preparação de E2 para o seu estágio.

Na seção 4.3.2, já comentamos que a turma em que o entrevistado realizou seu estágio tinha um perfil bem participativo e que E2 percebeu isso como um fator que contribuiu para o andamento desse período. O que gostaríamos de destacar aqui é que o estagiário comenta sobre reconhecer que essa realidade não é necessariamente a mesma que foi enfrentada por outros professores ou estagiários nesse período, como pode ser visto no seguinte trecho de seu relato principal:

E2: Não era aquela realidade que eu vi em todos os outros ambientes, com todos os outros professores e turmas, que os alunos não acessavam, né? Que os alunos não faziam as atividades e não tinha retorno nenhum. [...] Eu consegui ter uma experiência muito boa, mas não foi nem perto do que eu vi em muitas outras situações. Tipo nos meus colegas de estágio, nas outras turmas do colégio, eu participava das reuniões de professores e bolsistas do [colégio], e eles mesmos relatavam que tipo eles não tavam tendo retorno. Eles não sentiam que tava de fato acontecendo um ensino porque eles não tinham nenhum retorno. [...] Foi um período que pra mim, individualmente foi interessante, mas coletivamente, no objetivo maior do ensino e da escola, eu acho que foi bem complicado, eu acho que não deu pra atingir assim, o nosso objetivo.

Analisando essa fala, tivemos a impressão de que E2 vê as suas vivências no estágio como privilegiadas, reconhecendo dificuldades que ele como indivíduo não teve, mas que permearam a experiência de outros educadores. Essa fala contextualizada nos remeteu a importância da comunidade no desenvolvimento formativo do professor. Conversas com colegas de profissão que proporcionam certo entendimento da experiência alheia também parecem ter um impacto na formação de E2, e não apenas as experiências que E2 protagonizou.

Tardif (2014, p. 52) menciona que “É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade.” Essa capacidade de se perceber como um indivíduo inserido em um contexto plural pode ser muito importante no desenvolvimento do professor, e isso parece ter ocorrido no estágio de E2.

Quando perguntamos sobre os aprendizados que surgiram dessa experiência, E2 reforçou a importância da relação construída com seus alunos. Isso pode ser visto no seguinte excerto:

E2: Eu acho que o primeiro é o diálogo com os alunos, que nesse espaço a gente só tinha a fala, né? Por mais que eles tenham a visão minha, eu não tenho a visão deles de como eles estão. Então a fala acabou se tornando o nosso único meio de troca. E aí é quase que unilateral, né? Então se tornou muito importante conseguir conversar com os alunos sobre como eu tava vendo e construindo o meu ensino pra tentar que eles construam a aprendizagem deles. Então eu acho que isso foi o mais importante, eu parar as minhas aulas e conversar com eles sobre o porque que a gente tava falando sobre isso, porque que a gente tava fazendo determinada coisa, explicar pra eles como é que funcionava a minha avaliação, a importância de eles me darem algum tipo de retorno, e mostrar pra eles que a gente tava tudo na mesma barca, sabe? Tipo, tá difícil mesmo, eu entendo vocês, e mostrar essa empatia de tipo, eu sei que tá complicado e a gente tá tentando fazer o melhor possível, e eles tem que enxergar isso, eles tem que conseguir entender pra eles conseguirem humanizar a figura do professor também e entender a dinâmica do processo de ensino e de aprendizagem. Eu acho que esse é o principal, assim, pra mim.

Reconhecendo as circunstâncias limitadas de comunicação com os alunos durante o ERE, E2 destaca que o principal aprendizado de seu estágio foi a construção do diálogo com a turma. Esse aprendizado é importante em qualquer contexto de aula, seja presencial ou remoto, mas o que entendemos por essa fala é que o estagiário reconhece as adversidades do contato com os alunos de maneira remota e usa esse reconhecimento para superá-las, propiciando o desenvolvimento de habilidades de comunicação que contribuem para a prática docente de E2.

Quando perguntamos a E2 sobre momentos marcantes de seu estágio, ele relatou uma situação específica com um aluno com deficiência que exigiu um acompanhamento mais direto, com aulas particulares para ajudar esse desenvolvimento do aluno. E2 explicou que durante as aulas o aluno “não tava afim”, e que até ficou um pouco chateado com isso. Porém, no final da última aula do estágio do entrevistado, o aluno falou que ia ficar muito triste de não ter mais aula com E2. O estagiário concluiu esse relato com a seguinte reflexão:

E2: Eu fiquei “Meu, que massa”, que mesmo nesse formato a gente conseguiu ter essa troca, sabe? Em alguns contextos, do jeito que dava, do jeito que deu pra fazer, mas em algumas coisas deu e tipo, ainda me motivou como docente porque, que nem agora que eu tô a muito tempo sem dar aula, por causa de não ter mais estágio, não tenho emprego, né? E aí eu tô muito longe da sala de aula e isso também me desmotivou e me abalou, e isso

não aconteceu no semestre passado, no semestre que eu tava dando aula, mesmo a distância, porque isso me motivava, porque mesmo sendo a distância, mesmo tendo todos os problemas que tinha, isso me motivava e me deixava realizado enquanto docente, era uma parte do que dava pra fazer, então era isso.

Essa fala reforçou a interpretação que tivemos de que a experiência de E2 foi muito positiva. Entendemos que o estagiário valoriza essa criação de vínculos emocionais com os seus alunos, mesmo reconhecendo as dificuldades proporcionadas pelo ERE. Além disso, o estagiário comenta sobre a motivação e a realização como docente proporcionadas por essa experiência em sala de aula. Esse relato nos remete ao Tardif (2014), que, durante a discussão da construção da identidade profissional através da experiência, comenta um aspecto importante dos saberes experienciais:

Esses saberes não se limitam de modo algum a um domínio cognitivo e instrumental do trabalho docente. Eles abrangem igualmente aspectos como o bem-estar pessoal em trabalhar nessa profissão, a segurança emocional adquirida em relação aos alunos, o sentimento de estar no seu lugar, a confiança nas suas capacidades de enfrentar problemas e de poder resolvê-los [...], o estabelecimento de relações positivas com os colegas e a direção, etc. (p. 108)

Nos parece que o estagiário pode ter desenvolvido alguns dos aspectos mencionados pelo autor durante essa experiência de estágio, o que interpretamos como um indício da relevância pessoal e formativa desse processo para E2.

4.4.3 O Estágio para E3

O estágio de E3 ocorreu em uma escola pública de Porto Alegre, com duas turmas do sexto ano do Ensino Fundamental. A estagiária elaborou apresentações de *PowerPoint* que eram utilizadas nas aulas síncronas que ocorriam uma vez por semana, apresentando o conteúdo de frações para os alunos.

O grande foco das falas de E3 em sua entrevista foram as relações com a professora supervisora e com os alunos das turmas em que trabalhou. Como mencionamos na seção 4.3.2, a estagiária teve problemas com a falta de participação das turmas. Uma turma tinha cerca de 6 alunos presentes por aula, enquanto a outra nunca teve um aluno presente durante toda a duração do estágio. Em seu relato secundário, E3 refletiu um pouco sobre essa relação com os seus alunos, como pode ser visto no seguinte trecho:

E3: Eram poucos rostos que eu conhecia. Então eles me conheciam um pouco assim do que eu falava, e eu conhecia eles menos ainda. Isso é uma coisa que assim, eu não sei como, mas talvez eu devesse ter dedicado um tempo a mais pra conhecer eles, porque eu naquele momento tava sendo professora, então, não estou afirmando, mas talvez se eles me conhecessem um pouco mais, talvez eles participassem mais, talvez eles entregassem mais, né? Mas é uma coisa que eu não sei, não tem como medir isso. Mas é uma coisa que eu gostaria de fazer num próximo estágio, de conhecer eles um pouco mais e criar talvez algum vínculo. Mas era isso, o relacionamento era estritamente as coisas da aula e eram poucas trocas que a gente tinha.

Nesse comentário, E3 fala sobre “estar sendo professora” e sobre como não houve muito espaço para que os alunos conhecessem outros lados dela. A interpretação que tivemos dessa fala é de que a estagiária não criou muitos vínculos com a turma, que essa relação se manteve estritamente na área da matemática, e a entrevistada parece querer melhorar essas questões no futuro.

Quando E3 fala “[...] é uma coisa que eu gostaria de fazer num próximo estágio, de conhecer eles um pouco mais e talvez criar algum vínculo.”, entendemos que essa dificuldade vivida durante o estágio, por mais que possa ter gerado frustrações, ainda possibilitou algum aprendizado que pode ser utilizado no futuro, pensando sobre o investir mais tempo na construção dessa relação professor-aluno.

No que diz respeito à relação com a professora, a estagiária parece propor que esse foi um dos melhores fatores de seu período de estágio. Isso foi abordado na seção 4.3.1, em que discutimos a interpretação de que E3 sentiu que ajudou essa professora, sendo útil para ela, e que isso foi gratificante para a estagiária.

O foco nessas duas relações (com os alunos e com a professora) foi destacado novamente quando perguntamos à estagiária sobre momentos marcantes de seu estágio. Ela optou por trazer dois momentos, um que ela considerava triste e um que ela considerava feliz.

O momento triste foi o seguinte:

E3: Teve um triste, que a gente tava na última observação, então a professora tava junto e eu tava também, aí eu me apresentei, falei que eu ia dar aula, eu tava bem empolgada, aí a professora falou “Ah, não falem, vão na aula dela, mandem mensagem pros colegas de

vocês que vocês sabem que tão na mesma turma pra entrar na aula.” e daí eles “Tá, então tá” deram tchau e ligaram as câmeras, foi um momento bem bom assim, daí eu fiquei bem empolgada pra próxima aula, pensei que pelo menos aqueles, acho que eram cinco pessoas que tavam naquela aula se eu não me engano, pelo menos aquelas cinco pessoas iam estar na próxima aula. E aí tinha só três eu acho, e nem eram os mesmos, eram outros. Então foi um choque total, porque eu tava com expectativa, então esse momento foi bem triste.

E3 comenta sobre a questão da expectativa, que também já foi discutida na seção 4.3.2. Entendemos que a entrevistada estava empolgada para o início de seu estágio, e a quebra dessa expectativa com a presença dos alunos acabou gerando uma frustração maior.

Por outro lado, o momento feliz que a estagiária citou foi o seguinte:

E3: Uma coisa que foi bem boa e me deixou bem feliz foi na minha última semana que eu pude conversar com a professora e ouvir esse relato dela de que tinha sido muito bom me ter como estagiária e poder ajudar ela. Parece que depois de tanto sofrimento, não sofrimento de dor, mas de dificuldades, assim, que a gente enfrentou ao longo de todo o semestre, chegar no final com esse feedback bom, de ver que tinha ajudado de alguma maneira, foi um momento bem bom, foi um momento que me deixou bem feliz, assim. E um pouco aliviada, porque depois de ter esse feedback bem ruim dos alunos, de devolutiva deles, alguma coisa boa, né? Então esse momento eu classificaria como um momento feliz.

Nesse relato, em que a estagiária foca na relação com a professora supervisora e nessa felicidade que surge de poder ter ajudado, E3 deixa ainda mais claro o quanto esse processo de estágio foi difícil para ela, mencionando o sofrimento dessas dificuldades que foram enfrentadas. A baixa presença dos alunos definitivamente dificulta a prática docente, uma vez que não existe aprendizado sem aluno, e nos parece que a estagiária sentiu esse problema durante todo o andamento do estágio.

Esses momentos marcantes que foram mencionados nos remetem novamente ao caráter profundamente humano da educação. As relações construídas foram ao mesmo tempo a melhor e a pior parte do estágio para E3, o que pode ser um indício da importância desse contato no ofício do professor.

Para finalizar a entrevista, perguntamos a E3 sobre os aprendizados que ela sente que podem ter surgido no período de estágio. Sua resposta foi a seguinte:

E3: Uma coisa que eu acho que ficou muito clara pra mim é o quanto eu e os professores que eu tive contato e os colegas que eu tive contato, como a gente está despreparado pra dar aula a distância, e como eu tava despreparada pra lidar com essas situações, despreparada emocionalmente, psicologicamente, pra lidar com essas situações de que eu preparei uma aula, eu fiz um *PowerPoint*, e ninguém veio na aula. Então isso foi uma coisa que eu com certeza consegui perceber e vejo que eu preciso melhorar, e também de recursos pra utilizar nas aulas também, né? Porque quando a gente tá na sala de aula a gente tem quadro e caneta, tá. Mas a gente tem outras coisas também, a gente tá ali perto do aluno, a gente pode ajudar ele a, sei lá, medir com a régua, coisas que quando a gente tá no virtual a gente precisa recorrer a outras coisas, né? E até quando a gente vai fazer uma explicação, parece que o que tá na nossa mente é muito mais difícil de transpassar pela tela. Então buscar esses recursos foi uma coisa que eu aprendi que eu preciso melhorar muito. E uma coisa que foi legal é que nos estágios a gente pode ver o que outras pessoas estavam fazendo, e isso cada vez mais vai aumentar, mas o que outras pessoas estão fazendo e ideias que eu posso usar nas minhas aulas, assim.

Desse trecho, entendemos que E3 valoriza as dificuldades que passou em seu estágio e vê isso como um indicador dos aspectos que podem ser melhorados. Esses aspectos incluem o preparo emocional, que associamos com a questão de expectativa que foi citada anteriormente, e o repertório de recursos didáticos que podem ser utilizados na aula, que entendemos que remete às dificuldades enfrentadas na parte didática do estágio. E3 também pontua a importância de sua relação com outros professores, que podem servir de inspiração para a sua própria prática.

No geral, interpretamos as falas de E3 como sinais de que seu estágio foi um período difícil, envolvendo frustrações e dificuldades que tiveram impactos emocionais fortes na estagiária. Apesar disso, ela ainda vê momentos positivos e aprendizados significativos que contribuem para sua formação, aspecto essencial da realização do estágio.

4.4.4 O Estágio para E4

O estágio de E4 ocorreu em uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul, com duas turmas do nono ano do Ensino Fundamental. Em seu relato secundário, ela comentou um pouco sobre o período de observação no colégio em que realizou seu estágio, como pode ser visto no seguinte trecho:

E4: O período de observação, eu observei as atividades que a professora antes já tinha entregue pros alunos, que aí acabou que foi muito o que eu acabei fazendo também. Aí foi realmente uma análise do que eram as atividades, pensando sempre no que poderia ter sido feito melhor, o que que poderia mudar, e até isso foi muito bom, porque como eu seguia a mesma proposta dela, deu pra pensar em algumas coisas, do que que poderia ser feito diferente e mudar.

Essa fala nos remete às maneiras que o período de observação impacta as práticas realizadas durante o período de regência. A estagiária parece ter usado as atividades e tarefas da professora supervisora que foram observadas como ponto de partida para a elaboração de suas próprias aulas, fazendo alterações baseadas no que ela percebeu que “poderia ter sido feito melhor.”

Além disso, a estagiária menciona o uso das tecnologias em suas aulas, como pode ser visto no seguinte comentário de seu relato principal:

E4: Eu não digo que foi uma frustração, mas que eu queria que pudesse ter sido melhor, era poder usar um pouco mais da tecnologia, de poder fazer alguma coisa, a gente usa muito a palavra, né? “Diferente”, porque acabou muito que todas as aulas foram iguais. [...] Não era aquilo que eu gostaria de ter feito, mas acabou que foi o que deu pra fazer.

Nesse trecho, E4 parece reconhecer melhorias possíveis em sua prática, como um aproveitamento melhor dos recursos tecnológicos e uma variação maior na didática das aulas. Também entendemos essa fala de E4 como a manifestação de uma certa conformidade com o seu estágio, principalmente na frase final dessa fala, em que a entrevistada menciona que “[...] foi o que deu pra fazer.”. Esse sentimento parece estar associado às circunstâncias atípicas do estágio, que podem ter dificultado o exercício do ofício docente.

Quando perguntamos a E4 sobre os momentos marcantes que ela vivenciou durante o seu estágio, ela propôs duas situações que nos remetem às interações com os alunos, como pode ser observado no seguinte excerto:

E4: Eu acho que os dois mais marcantes foram com a turma 92, foram os dois eu acho que eu já comentei, um de não ter ninguém na turma, ninguém não, mas ter cinco alunos e daí depois dois saírem, que foi o dia que me fez realmente pensar bastante, questionar bastante sobre diversas coisas, e que aí eu me senti muito mal quanto professora, de ter assim uma sensação muito ruim sobre aquilo, sabe? Mas eu acho que depois eu fiquei feliz porque eu

acho que eu lidei bem com isso, de entender, de me preparar melhor, até de ficar feliz que na hora eu consegui pensar tipo, ah, sobrou 15, 20 minutos, não vou acabar a aula, vou então continuar e fazer outros exercícios que ainda tinham e que eu poderia fazer pra contar aquele tempo também e não perder aquele tempo. E eu acho que daí também o outro marcante foi quando a aluna que tava participando de tudo da aula no final falou que eu explicava bem, que daí também dava um aquecimento no coração, vamos dizer assim, que dá aquela felicidade, que tu fica tipo “Tá, então deu tudo certo, apesar de tudo assim, no final então foi uma coisa boa e consegui. Se os outros não participaram, que ruim”, mas era uma coisa que não tinha tanto como acompanhar, né? Porque tudo remoto, não consegui ver ninguém, que foi uma coisa ruim, que eu achei bem ruim, porém ter esse retorno, mesmo que de uma aluna só, de duas turmas, mas que dá um sentimento bom, sabe? No fim deu certo.

Nessa fala, a estagiária menciona alguns pontos relevantes. Inicialmente, ela comenta sobre a aula que teve poucos alunos presentes e algumas reflexões que surgiram desse momento. Apesar de ter sido um momento de frustração, a estagiária parece se orgulhar de ter lidado bem com a situação e ter usado essa dificuldade como aprendizado e incentivo para melhorar aspectos da sua prática.

O outro momento marcante que E4 menciona é a situação em que uma aluna participou de sua aula e elogiou a sua explicação. Essa fala nos remete a importância atribuída ao retorno dos alunos, e a maneira como nós, professores, podemos usar esse retorno para avaliar não só o aluno, mas a nossa própria conduta. Ela também parece reconhecer as dificuldades de comunicação do ERE quando fala “[...] não consegui ver ninguém, que foi uma coisa ruim [...]”, tratando dessa falta de visão dos alunos que pode dificultar a construção dos vínculos afetivos.

Dessa fala, novamente percebemos a importância do retorno dos alunos na prática docente. Em todo o seu período de estágio, que envolve uma série de situações e interações, E4 destaca dois momentos focados na participação dos alunos. O momento que não teve participação e, conseqüentemente, não houve retorno, a estagiária se sente “muito mal quanto professora”. Por outro lado, a participação de uma aluna que envolveu um elogio pontual parece ter sido suficiente para dar “um sentimento bom”.

Para finalizar a entrevista, perguntamos a E4 sobre os aprendizados que podem ter surgido durante o período do estágio. A entrevistada mencionou uma série de aprendizados que serão analisados a seguir.

Primeiramente, E4 menciona novamente o “fazer diferente”, que interpretamos como variar as aulas didaticamente e a questão de se afastar de aulas estritamente expositivas. Essa menção pode ser vista no seguinte trecho:

E4: Eu acho que uma coisa é que a gente pensa muito no fazer diferente mas às vezes na prática não é tão assim. Eu acho que isso é uma coisa que na faculdade a gente sempre fala muito em pensar em aulas dinâmicas, pensar em coisas muito diferentes, como a gente acaba falando, e que no fim, na prática não é exatamente assim, nem sempre tem como. Às vezes, algumas circunstâncias não ajudam.

Nessa fala, ela parece reconhecer o afastamento entre a universidade e a realidade escolar. Apesar da comunidade acadêmica incentivar aulas dinâmicas, como é citado pela entrevistada, a aplicação dessas práticas pode ser complicada na realidade. Ela também parece indicar que o contexto do ERE afeta diretamente isso quando diz que "Às vezes, algumas circunstâncias não ajudam.”.

Em seguida, ela traz algumas reflexões sobre a participação dos alunos nas aulas, como pode ser visto no seguinte trecho:

E4: Uma coisa acho que mais pro ensino remoto, híbrido que a gente tá tendo agora, que a gente pensa também muito na faculdade, que é uma coisa que a gente quer, que eu acho que é uma coisa boa, de ter a participação do aluno, então acho que também é importante pensar quando não tem isso, ou ter uma noção de que pode não ter. [...] Acho que também é importante saber isso, porque eu, sabendo disso, mas não esperando por isso, eu me frustrei muito numa aula que isso aconteceu.

Entendemos essa fala como um reconhecimento da importância de saber se adaptar a aulas em circunstâncias não ideais. No ERE, esse ensinamento é valioso por estarmos lidando com um contexto muito atípico, mas o dia a dia do professor em um contexto sem pandemia também é imprevisível e é papel do professor se adaptar a esses momentos. Tardif (2014) menciona que

No exercício cotidiano de sua função, os condicionantes¹⁵ aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem

¹⁵ Os condicionantes representam as múltiplas interações que contextualizam o desenvolvimento do ensino. (TARDIF, 2014)

improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. (p. 49)

O autor propõe que o professor enfrenta em seu cotidiano uma série de situações que não podem ser previstas e que requerem uma adaptação constante para serem resolvidas. Interpretamos que a questão da falta de participação dos alunos se enquadra como uma dessas situações que não dependem diretamente do professor, mas que dependem dele e de seus saberes para serem enfrentadas.

A última aprendizagem que E4 cita remete a sua visão sobre a sua identidade como docente, como pode ser visto no seguinte trecho:

E4: Eu acho que outra aprendizagem foi, enfim, ter o primeiro contato assim com os alunos sozinha que isso também foi muito bom, por mais que não fosse como eu imaginava, sendo no presencial, enfim, mas também foi uma coisa boa, pensar no futuro, enfim, como experiência e tudo mais e eu acho que no geral assim, um aprendizado foi de pensar que eu acho que eu sou uma boa professora, deu pra fazer as coisas certas, então também tira muitas vezes algumas dúvidas que se tem, de tipo, questionar curso e tudo mais, por mais que eu esteja no final já, mas ainda de questionar se tá no lugar certo, se é isso que a gente quer, de olhar assim pra trás e pensar “tu dava espaço pros alunos perguntarem?” sim, eu dava espaço pros alunos perguntarem, “tu fazia com que eles pensassem?”, sim. São coisas que eu pretendo continuar fazendo que eu acho que são boas pra continuação da aula, assim, pro planejamento da aula. Então eu acho que no fim foi muito bom e deu pra fazer as coisas, não todas, mas as coisas que eu acho que são boas pra uma sala de aula. Não é o ideal, mas é o que a gente tem.

Nessa fala, E4 menciona que se vê como uma boa professora e parece ter um certo orgulho do andamento desse período de estágio. Esses comentários nos remetem a construção da confiança profissional, em que a estagiária parece se sentir segura com sua prática e com as escolhas que foram feitas durante essa experiência. Tardif (2014) aponta que

Ainda hoje, a maioria dos professores dizem que aprendem a trabalhar trabalhando. Esse aprendizado, muitas vezes difícil e ligado a fase de sobrevivência profissional, na qual o professor deve mostrar do que é capaz, leva a construção dos saberes experienciais que se transformam muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão de classe e de transmissão da matéria. (p. 108)

Nessa perspectiva, o autor aborda a importância dessa prática na construção dos saberes experienciais, mencionando ainda que o professor deve mostrar suas capacidades. Na fala de E4, entendemos que ela está passando pelo processo de mostrar essas capacidades a si mesma, se provando ser uma boa professora pelos seus critérios. Isso pode ajudá-la a confiar não só na sua prática, mas nos saberes que são produzidos nesse meio e que podem ser validados por essa segurança profissional.

Entendemos que o estágio de E4 foi uma experiência positiva para a entrevistada, que afirma que “[...] no fim foi muito bom [...]”. Percebemos que esse período teve suas dificuldades e frustrações, mas E4 parece ter enfrentado essas situações e refletido sobre elas para possibilitar a construção de aprendizados e novas crenças.

4.4.5 O Estágio para E5

O estágio de E5 ocorreu em uma escola pública de Porto Alegre, com uma turma do sétimo ano e uma turma do nono ano do Ensino Fundamental. Na sua fala, E5 destaca as diferenças entre essas duas turmas:

E5: Eu trabalhei com uma turma de sétimo ano e uma de nono ano, e existe muita diferença entre elas. A questão da comunicação, a questão de querer aparecer mais em vídeo, de dar algum sinal de vida. Dá pra ver que a turma de sétimo ano era mais agitada, bem mais agitada que o nono. No nono ano os alunos já são pré-adolescentes, até alguns já adolescentes, ficava muito mais retraído, e a gente sabe como é porque nós somos assim também, até dentro da graduação tem uma dificuldade pra ligar a câmera, pra gente dar um sinal de vida no microfone, e a mesma coisa aconteceu com essas turmas de sétimo e nono.

A estagiária parece atribuir essa diferença na participação das turmas à idade dos alunos, categorizando os mais novos como mais agitados e os mais velhos como mais retraídos. A estagiária também menciona que “[...] a gente sabe como é porque nós somos assim também [...]”, o que nos remete às vivências da entrevistada como aluna permeando o seu entendimento da sua prática como docente. Ela parece usar as dificuldades que ela teve no ERE em participar ativamente das aulas e proporcionar certo retorno aos seus professores para entender e simpatizar com os seus alunos que estavam passando pelo mesmo processo. Essa visão pode ajudar o professor a conciliar melhor as frustrações que podem surgir dessa falta de participação, já que ele pode entender que

não é necessariamente uma resposta direta a sua aula e a sua didática, e sim um reflexo comum das circunstâncias atípicas do ERE.

Além disso, em seu relato principal, E5 traz algumas reflexões sobre as diferentes gerações de professores no ERE, como pode ser visto no seguinte trecho:

E5: A gente não sabe o que vai ser daqui em diante, a gente não sabe o que a nossa geração vai ter que fazer, porque isso pegou todo mundo de surpresa, qualquer professor, e eu fiquei pensando, imagina o professor de mais idade, acostumado só com o quadro, e aí do nada inventam aula online e o cara não sabe gravar um vídeo, mal consegue tirar uma selfie, então quem dirá uma vídeo aula, quem dirá indicar um vídeo. Isso acaba sobrando pro pessoal mais novo.

A entrevistada propõe que professores mais velhos podem estar tendo mais dificuldade em se adaptar ao uso constante de tecnologias digitais que é exigido pelo ERE, enquanto professores mais novos podem ter mais familiaridade com esses recursos. Entendemos que essa familiaridade não surge apenas através de instituições de ensino superior que tratam das tecnologias como tendência de ensino, mas também pelo uso cotidiano desses recursos. Prensky (2001) trata dessa questão com a ideia de nativos digitais, propondo que essa geração que cresceu cercada de recursos tecnológicos, como televisões, vídeo games e computadores, pensa de maneira fundamentalmente diferente de gerações anteriores. Nesse contexto, é possível que indivíduos mais jovens tenham mais facilidade em acompanhar as constantes inovações tecnológicas do nosso dia a dia, e essa familiaridade pode transparecer nas aulas que estão sendo ministradas online.

Além disso, quando perguntamos sobre momentos marcantes que ocorreram durante o estágio, E5 falou um pouco sobre a sua experiência com a turma do sétimo ano, que parece ter sido positiva para a entrevistada. Isso pode ser observado no seguinte excerto:

E5: Como eu te falei, a minha experiência com o estágio foi muito boa. Bem tranquila e tudo mais. Não sei como vai ser esse agora. Acho que um momento marcante eu acho que foi esse do retorno. [...] Estudar regra de sinais com o pessoal do sétimo ano foi muito legal, porque eles diziam a resposta, tipo “Quanto dá -2 vezes -1?”, “Ah, da +2”, “Porque que dá +2?” eu perguntava e eles diziam “Ah, porque número negativo vezes número negativo dá número positivo.”. Então esse retorno assim é uma coisa tão mínima, mas isso pra mim valia muito a pena porque eu tinha mostrado nos slides anteriores, isso mostrava que eles

prestavam atenção. Uma coisa tão pequenininha, mas que pra mim foi muito bom. Pra mim, nesse estágio, essa modalidade à distância, foi a interação, foi o retorno e foi a forma como eu fui acolhida. Isso pra mim foi marcante, uma coisa tão pequena, te falando assim, é tão pequeno, mas é um menino e uma menina me respondendo um exercício que eu perguntei, todos participarem, ninguém se esquivar, foi ter essa participação daqueles que estavam online, que era em média 6, era pouquinho, mas os 6 participavam, brincavam, ficavam ali ativos e esses 6 me deixavam muito feliz. Era sempre nas sextas-feiras as aulas, a cada 15 dias, e nessas sextas-feiras era sempre “Ai meu deus, ah que coisa boa, a aula foi muito boa, eles responderam, eles participaram!!!”, então isso pra mim foi um momento marcante.

Novamente, vemos a questão do retorno dos alunos surgindo como um momento marcante do estágio. Interpretamos que, apesar de ser um número pequeno de alunos presentes, esse contato era suficiente para proporcionar a sensação de bem-estar da profissão (TARDIF, 2014) que já mencionamos em outras análises. A animação que a estagiária menciona no final desse comentário nos remete a sensação de orgulho e felicidade genuína de se sentir bem com a turma e com o andamento das aulas. Essas sensações podem ser grandes motivadores na realização do trabalho docente, ajudando a enfrentar situações mais complicadas na busca desse ambiente agradável que entendemos que a estagiária conseguiu criar com o sétimo ano.

Para finalizar a entrevista, perguntamos a E5 sobre os aprendizados que ela sente que podem ter surgido durante esse período de estágio. A resposta da estagiária foi a seguinte:

E5: Acho que a experiência de capacitação profissional. É novo pra alguns, pra nós nem tanto, mas a gente também teve que se adaptar, né? Como que eu vou ensinar o conteúdo sem o quadro, sem um livro? Como eu vou montar o material? Como eu vou me filmar? Então tudo isso é uma lição que eu vou tirar, é uma coisa que eu vou também levar. Essa questão da adaptação, da renovação, eu vejo isso como uma parte da capacitação profissional. Porque no ano que vem, se a escola que eu estiver trabalhando tiver condições de fazer uma parte das atividades a distância, eu vou ter essa bagagem, eu vou ter tido essa experiência que professores de gerações passadas não tiveram. Então eu vou poder dizer que tive essa experiência, que eu estagiei nisso, eu consegui estagiar nessa modalidade de pandemia. Foi uma proposta desafiadora? Foi. Ainda é. Mas agora muito mais tranquilo, muito mais de boa, sabendo lidar com a situação, saber lidar com essa questão da expectativa. Foi tudo uma experiência de capacitação profissional, porque eu não cheguei nem a ver como uma disciplina, foi muito mais um curso profissional. [...] Foi muito bom, tive um professor que é meu amigo... claro, a gente poderia fazer mais, mas a gente o que

dava dentro do que a escola permitia, do que a escola gostaria. Então não tinha como fazer muito. O que eu vou te dizer... foi boa, vou levar pra vida, e aguardando o que que vai ser de Estágio III, ensino médio é outra história.

A estagiária associa seus aprendizados a uma capacitação profissional, que entendemos como o desenvolvimento de uma série de habilidades que podem ser utilizadas no seu futuro como professora. Esse apontamento condiz com as ideias de Tardif (2014) sobre a criação do hábito profissional, que se refere a essa capacidade de se adaptar e criar diversas competências que podem ser utilizadas no cotidiano escolar.

Entendemos essa reflexão da entrevistada como um reconhecimento dos seus saberes experienciais. A partir dessas vivências, a estagiária conheceu situações novas, enfrentou novas dificuldades e pôde crescer nesse processo. Essa perspectiva nos parece representar adequadamente o relato de E5, que teve frustrações e alegrias que proporcionaram novos aprendizados.

4.4.6 O Estágio para E6

E6 realizou seu estágio com três turmas de um colégio público de Porto Alegre, uma de sexto ano e duas do oitavo ano do Ensino Fundamental. O entrevistado contou que fazia uma aula síncrona para as três turmas junto com a professora supervisora a cada 15 dias, além de uma aula opcional síncrona de reforço, que ele ministrava sozinho. Como foi mencionado anteriormente, o estagiário utilizou o *Paint* para apresentar as aulas, comparando-o com um quadro branco do ensino presencial.

Durante a entrevista, o estagiário mencionou ter gostado dessa experiência, como pode ser observado no seguinte trecho de seu relato principal:

E6: Foi bem legal, eu gostei bastante dessa experiência.

Essa experiência positiva pode ser relacionada a diversos fatores, como a boa relação com a professora supervisora, a participação e o engajamento da turma e a criação de vínculos com alguns alunos. Mesmo assim, o estagiário mostrou certa criticidade em relação a algumas de suas escolhas didáticas, como pode ser visto no seguinte trecho:

E6: Eu fazendo estágio, eu não percebi, eu achava que a aula tava top assim “Pô, que aula top, cara! Eu tô no *Paint*, compartilhando minha tela, tá tudo certo.”. Só que agora eu tava conversando, fiquei trocando ideia com os colegas e tudo mais em Estágio III e algumas outras cadeiras, e eles falavam “ah, mas eu fiz isso”, “ah, mas eu fiz aquilo”, até na bolsa e tal, eu vejo [colegas] mexendo no *Canva*¹⁶ e tudo mais, daí também falta um pouco de mim, eu ter mais interesse e tal, pegar um tempo que eu tiver fazendo alguma coisa e ficar ali mexendo e tudo mais.

Nessa fala, entendemos que o diálogo com os colegas possibilitou reflexões sobre os acontecimentos do estágio de E6, que reavaliou que talvez tenha faltado interesse da parte dele em articular outros recursos em suas aulas, diversificando um pouco a sua didática. A importância da conversa com outros professores e seu potencial formativo já foram mencionados, mas E6 traz essa nova dimensão de que, além de poder acrescentar pontos de vista sobre o ensino, esse diálogo pode mudar a maneira que entendemos nossa própria prática.

Quando perguntamos ao estagiário sobre momentos marcantes, ele propôs três situações distintas, mas que nos remeteram ao mesmo aspecto central: a relação professor-aluno. O primeiro momento relatado foi o seguinte:

E6: Fica clichê falar que todos os momentos foram marcantes, né? Acho que uma coisa que me marcou sempre, assim, é porque eles não tinham contato com a [professora], até então. Porque a gente começou logo no início, então eles não tavam tendo aulas síncronas ainda, eles iam começar a ter naquela semana, quando começou o meu estágio. Então eles conheceram a [professora] e me conheceram junto, mas sabendo que a [professora] era a professora e tudo mais. E daí sempre, quando a gente ia começar as aulas e eu não tava ou chegava depois, eles sempre perguntavam “Ah e o prof. [apelido de E6]?”, daí eu achei uma coisa legal, né? Porque mostra que pelo menos a gente tá montando algum tipo de vínculo com os alunos.

Entendemos que essa fala mostra um retorno afetivo dos alunos, que parecem se importar com a presença do estagiário nas aulas síncronas. E6 ainda aponta que algum vínculo foi formado, e pareceu atribuir certa relevância a isso. O segundo momento marcante que foi relatado pode ser visto no seguinte trecho:

¹⁶ Plataforma de design gráfico que permite a criação de diversos conteúdos visuais.

E6: Daí na última aula a gente fez também era o dia que ninguém ia botar as imagens suas próprias e a gente ia fazer a aula das meninas superpoderosas, todo mundo era um personagem das meninas superpoderosas, aí cada um foi um assim, foi divertido, a gente brincou, a gente conversou.

Na nossa interpretação, essa fala indica a natureza do vínculo observado no primeiro momento marcante que foi apresentado. A relação entre E6 e seus alunos não era estritamente focada na educação matemática, havia espaço para brincadeiras e diversão. Essa troca surgiu como um dos momentos marcantes do estágio parece reforçar a importância dessas relações afetivas com os alunos para o estagiário.

Apesar das menções a essas situações, E6 destaca as aulas opcionais como o momento mais marcante desse período de estágio, como pode ser visto no seguinte trecho:

E6: Mas o que mais me marcou eram as monitorias, por quê? A aula não era obrigatória, certo? Então eles não tinham a obrigação de ficar ali. E teve duas semanas consecutivas que a nossa aula era de uma hora e a gente estendeu pra duas horas, a aula de monitoria, porque eles queriam ficar ali, conversando sobre matemática, trocando ideia, aprendendo. [...] Imagina, eles tavam de tarde, às vezes numa sexta-feira, meio cansados e tudo mais, porque eles tinham coisa pra fazer. E eles ficaram mais de uma hora falando sobre matemática, sabe? Querendo tá ali. [...] Duas vezes a gente conseguiu fazer esse horário adicional e eu acho que isso me marcou assim, porque tá, tinham 5 alunos? Ok, tinham 5, mas a gente conseguiu tocar 5 alunos que a gente tava ali pra poder atender, ainda mais nessa fase que era pandemia, era pouco acesso, eles não têm o reforço, eles não tem alguma coisa que possa ajudar eles, e daí eu tava ali, e eles podiam tá ali também. Então eu acho que essas foram marcantes, assim, acho que mais do que as outras coisas, esses momentos foram bem divertidos e gratificantes.

Essa fala de E6 nos remete à questão da autonomia dos alunos durante o ERE. A participação em aulas opcionais, em que os alunos ficaram mais tempo do que o previsto em aula e se mostraram engajados no conteúdo, nos parece ser um exemplo de iniciativa que foi tomada por esses alunos. O estagiário parece reconhecer isso, esclarecendo que os alunos queriam estar ali. Além disso, o estagiário descreve os momentos como sendo divertidos e gratificantes, adjetivos

que nos remetem a ideia do bem-estar pessoal em relação à atividade profissional que é citada por Tardif (2014) e que apresentamos na seção 4.4.2.

Para finalizar a entrevista com E6, perguntamos sobre os aprendizados que ele percebe que foram construídos durante o período do estágio. A resposta do estagiário foi a seguinte:

E6: Eu acho que o que a gente tira na verdade é o pensar no impossível, né? [...] Nenhuma aula vai ser perfeita e nenhuma aula vai conseguir abranger a todos, então tu sempre tem que pensar nisso. E na pandemia assim, eu sempre pensei “ah, a educação não pode parar, educação, comida e saúde nunca vão parar.”. E a educação parou, né? E a gente teve que dar um jeito. E eu acho que o aprendizado que eu tirei foi esse, que a educação, ela é essencial, ela é necessária, mas ela pode parar se a gente não tiver os métodos adequados pra continuar. Então vai depender sempre da gente. Da gente eu digo professores, educadores, estudantes de ensino. Então é isso que eu tiro assim, porque eu pensei “ah, daqui a pouco as escolas abrem de um jeito ou de outro”, e elas não abriram, e não vão abrir tão cedo talvez, tentaram, não conseguiram. E eu acho que o que eu tiro é isso assim, é tentar sempre melhorar, tentar sempre pensar no futuro, no avante, tá me preparando cada vez melhor pra que a gente faça essa roda girar, e girar sempre melhor, sempre evoluindo, a gente sempre conseguir melhorar o nosso ensino, melhorar a nossa tecnologia, melhorar as nossas aulas, melhorar os nosso alunos, e não digo em questão de excelência em notas, mas sim como pessoas, a gente cada vez formar mais pessoas e sempre ter um método pra fazer isso. Então eu acho que o que me marca é essa parte mesmo, de se preparar pro impossível sempre, porque ele pode acontecer.

Interpretamos essa fala como uma tentativa de E6 de entender todo processo do ERE e como a educação se redefiniu através da pandemia. Além disso, quando o estagiário diz que “[...] vai sempre depender da gente. Da gente eu digo professores, educadores, estudantes de ensino.”, ele parece estar responsabilizando esses indivíduos por não terem os “métodos adequados pra continuar”. Pensamos que essa visão pode ser problemática, na medida em que não está claro na fala do estagiário se ele considerou em sua reflexão outras questões que também afetaram esse processo de adaptação, como questões governamentais, institucionais e sociais.

Além disso, os aprendizados que E6 aponta sobre buscar sempre evoluir como docente nos remetem a importância da formação continuada. Um professor que se vê como um profissional completo e sem possibilidades de mudar e aprender pode acabar se tornando ultrapassado.

Entendemos que o período de estágio de E6 foi uma experiência positiva para o entrevistado. O estagiário parece ter construído uma série de vínculos com seus alunos e criado um ambiente de aprendizado agradável. Além disso, ele pôde refletir sobre a sua prática a partir da socialização com outros professores, o que pode propiciar mudanças e aprendizados valiosos para o processo de formação docente.

4.4.7 O Estágio para E7

O estágio de E7 ocorreu em uma escola particular de Porto Alegre, com uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental. O estagiário relatou ter quatro períodos síncronos por semana com a turma, uma carga horária bem maior que os outros entrevistados, como pode ser visto no seguinte trecho do relato secundário:

E7: Tu vê, tipo, eles tavam toda semana na aula, durante quatro horas vendo matemática, então é outra coisa, né? Aquele dia que a gente tava conversando, os colegas falaram “Ah eu tinha uma aula a cada quinzena”, eu tinha aula toda semana quatro horas, por isso que deu pra eu trabalhar bastante coisa.

Entendemos que o estagiário atribui a quantidade de conteúdos e atividades que foram trabalhadas com essa turma à carga horária semanal de matemática. Além disso, E7 comenta sobre uma conversa com outros estagiários que mencionaram a frequência das aulas durante os seus estágios, e o entrevistado parece perceber a singularidade da sua experiência. Essa singularidade foi mencionada outras vezes durante a entrevista, como pode ser observado nos seguintes trechos:

E7: O meu Estágio II eu acho que deve ter sido bem diferente dos que tu entrevistou, porque eu fui numa escola particular.

E7: Fazia 11 anos que eu não trabalhava com colégio particular. Mas assim, relatos do que eu ouvia dos meus colegas, assim, foi muito diferente.

E7: É muito diferente, né? Eu acho, dos outros que tinham uma ou duas pessoas que tavam em sala, né? E nem pra responder, assim. Então eu vejo que foi bem diferente a experiência.

Interpretamos essa menção frequente das condições especiais de seu estágio como uma maneira de justificar as situações que o estagiário relatava, enfatizando o contexto daquelas ocorrências. A principal circunstância que diferenciou o relato de E7 dos demais foi o fato do estágio ter ocorrido em um colégio particular, como pode ser visto nos primeiros dois trechos acima. Além disso, o estagiário cita a participação dos alunos, que já foi abordada na seção 4.3.2, e novamente explica que entende que as suas vivências foram muito diferentes das relatadas por outros estagiários.

Essas reflexões nos remetem mais uma vez a importância do diálogo com outros professores e estagiários durante o período de estágio, pois também podemos aprender através das vivências dos outros e essas trocas podem contribuir para o entendimento das nossas próprias experiências através da contextualização em um panorama mais geral da educação.

Além disso, em seu relato principal, E7 comenta um pouco sobre uma situação específica com um pai de aluno e, a partir disso, traz a sua opinião sobre as avaliações no Ensino Remoto Emergencial, como pode ser visto no seguinte trecho:

E7: Eu via que tinha um aluno que o pai ajudava ele a fazer as coisas, porque o pai queria que ele tirasse notas boas, sabe? Aí teve uma vez até que o aluno não foi tão bem na prova, aí o pai queria saber por que que ele não tinha ido bem, porque o pai fez a prova, então. Aí é difícil, né? Tipo, eu acho que esse tipo de avaliação, teste, prova, num sistema emergencial não conta, não é um bom medidor. Acho que trabalhos, apresentações, valem muito mais a pena, porque daí o aluno que vai ter que apresentar, né? E aí tu vê pelo falar dele, né? Se ele entendeu as coisas, eu acho.

Entendemos o comentário sobre o envolvimento dos pais da maneira que é relatada nesse trecho da fala de E7 como uma questão problemática no ERE, uma vez que se torna difícil garantir a autoria das atividades entregues. A reflexão do estagiário sobre a eficácia das provas como meio de avaliação não é pertinente apenas no contexto remoto, sendo discutida no ensino presencial muito antes do período de pandemia. D'Ambrósio (2005, p. 1) por exemplo, aponta que “Testes e exames na prática escolar são instrumentos de intimidação, para conduzir o educando aos desígnios do educador. A criatividade e a individualidade do educando são ignoradas”. O autor considera essa forma de avaliação como prejudicial à formação do aluno, que é forçado a aceitar a importância de determinados conteúdos sem ter a sua individualidade levada em conta.

Após essas discussões, perguntamos a E7 sobre momentos marcantes de seu estágio, e o entrevistado comentou sobre uma situação referente a um aluno específico, como pode ser visto no seguinte excerto:

E7: Teve uma questão que eu achei que foi bem difícil foi que um aluno tava tendo muita dificuldade, aí ele depois mandou uma mensagem pra professora titular falando que ele era muito burro, que nem deveria tá vivo, assim, foi uma coisa bem pesada. Mas tipo assim, não no sentido que ele queria se matar, mas que ele tava se sentindo bem mal por não estar entendendo as coisas e todos os outros estarem entendendo. Mas a professora era muito boa, assim, a [professora], ela soube lidar com isso. Até tinha oferecido pro colégio, porque contava pra mim se eu fizesse uma monitoria no contraturno, ofereci, né? Pra dar um auxílio mais direcionado pra ele, mas a diretora do colégio era muito enrolada, assim, em questão de como ela tinha que lidar com todo o [colégio], então ela era muito enrolada, assim, não chegou a dar um retorno, eu mandava mensagem pra ela no *WhatsApp*, ela demorava um tempão pra responder, não respondia muito bem se podia ou não, e acabou que eu não consegui fazer essas aulas de reforço no contraturno assim mais específico. Mas ao decorrer do tempo ele foi melhorando, assim. Agora eu nem lembro exatamente qual foi o assunto, foi... foi meio difícil de ver, a mensagem e tal, nunca tinha passado por isso.

A situação relatada parece ter marcado o estagiário, que demonstrou preocupação com o aluno em sua fala. Essa preocupação gerada por uma mensagem forte como a relatada pode ser outro indício do investimento emocional que permeia a atividade docente. O carinho que um professor pode desenvolver por seus alunos parece surgir de um cuidado e uma preocupação com o bem-estar, o que pode justificar os efeitos emocionais de receber a mensagem citada.

Além disso, perguntamos ao estagiário sobre os aprendizados que ele sente que podem ter surgido dessas experiências, e ele mencionou duas aprendizagens distintas. Primeiramente, E7 citou as possibilidades de se trabalhar com tarefas de casa, como pode ser visto no trecho a seguir:

E7: Olha, uma coisa que eu percebi é que eu tinha muito medo de passar tema, assim, sabe? Eu não sei se é pelas minhas experiências no ensino público que eu já tive. [...] Todos os meus Laboratórios¹⁷ praticamente foram EJAs, e Estágio I também. Mas eu percebi que talvez com criança, eu não preciso ter tanto medo de eles “ah ficou muita coisa.”, sabe?

¹⁷ Referência aos Laboratórios de Prática de Ensino-Aprendizagem em Matemática, disciplinas voltadas para o exercício da docência e a reflexão sobre a prática.

Acho que dá pra passar tema, assim. Não precisa ser uma lista gigante né, mas é bom tu forçar um pouco esse retorno pra ver se eles te trazem, né? Porque se tu também não passar, eles não vão te trazer esse retorno. Então às vezes era bom, tipo assim “Ah, vocês fizeram a tarefa? Não? Tá, então vamo fazer junto agora.” Porque se tu não passa nada eu acho que não tem nem o que cobrar. Isso é uma das coisas que eu acho que eu tinha muito receio de passar e “Ah, eles não vão fazer”, mas acho que não, acho que é uma coisa que já dá pra ser mais incisivo, talvez. Deixa eu ver o que mais. É que como eu te disse, né? Foi no particular então acho que tinham muitas coisas que facilitavam, assim. Foi meio que uma coisa bem ideal.

Nesse trecho, entendemos que E7 está propondo que a sua experiência no Estágio em Docência Matemática II foi diferente de suas experiências prévias em sala de aula por mais de um motivo. Além de ter sido uma vivência remota, o estágio não foi realizado com um grupo de EJA como foi o caso de suas outras experiências. Essa diferença no perfil dos alunos propicia mudanças na conduta do professor, e é importante ter essas experiências com turmas de diferentes idades para percebermos essas diferenças e refletir sobre elas. Esse é o caso das tarefas de casa, que podem ser uma ferramenta produtiva para alguns alunos e problemática para outros.

Além disso, E7 finaliza essa fala mencionando novamente o fato do estágio ter ocorrido em um colégio particular, aspecto que parece ter moldado essa experiência do entrevistado. Ele menciona que esse contexto facilitou alguns aspectos da sua prática, além de caracterizá-lo como “bem ideal”. Essa ideia nos remete à discussão sobre as diferenças existentes entre o ensino público e o ensino privado. Novamente, vemos como pertinentes os apontamentos do Nóvoa (2020) sobre como as condições da pandemia intensificaram os problemas ligados à desigualdade social brasileira, especialmente a educação.

O outro aprendizado que foi apontado pelo entrevistado é referente ao uso de jogos na educação matemática, como pode ser visto no seguinte trecho de seu relato final:

E7: Acho que usar os jogos, procurar os jogos, eu acho que foi uma coisa positiva também, ter uma descontração assim, né? Eu vi que eles melhoraram com esse joguinho dos números decimais, eu vi que eles conseguiram perceber. [...] Acho que essa parte de jogos sempre é interessante, eu não sou muito ligado nisso, eu vou ser bem sincero, não é uma das coisas que eu foco tanto, mas acho que é bom ter isso no seu repertório, que às vezes tu tá tentando ensinar de um jeito e não tá dando certo, talvez por um jogo seja algo bom, assim.

O estagiário pontua que não tem muita familiaridade com os jogos, indicando que essa talvez não seja uma das suas preferências didáticas, mas que pode valorizar um pouco mais os recursos lúdicos a partir da experiência do estágio. Entendemos esse processo como uma saída da zona de conforto do entrevistado, o que pode ser valioso do ponto de vista formativo por possibilitar uma nova visão dessa abordagem que agrega ao repertório de E7.

No geral, entendemos que as experiências do estágio de E7 realmente se diferenciam das demais por terem se passado no contexto do ensino privado, que possui características que permearam cada etapa do estágio do entrevistado. Essas condições parecem ter sido interpretadas como facilitadoras por E7, colaborando para o andamento das experiências. Além disso, entendemos que essas vivências diferenciadas contribuíram para a diversificação das experiências de E7 que, em contato com um novo contexto, pode reavaliar e refletir sobre noções que foram construídas em outros ambientes, como suas experiências prévias como professor de matemática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, conduzimos e analisamos entrevistas com estudantes da Licenciatura em Matemática na UFRGS que realizaram seus estágios em docência no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Isso foi feito com objetivo de entender as percepções desses alunos sobre suas experiências nos estágios de docência nas circunstâncias atípicas da pandemia do COVID-19. Mais especificamente, buscamos entender as maneiras com que essas experiências afetaram o processo de formação docente dos licenciandos, segundo as suas percepções.

Neste estudo, foi possível identificar uma série de dimensões que compuseram as vivências dos entrevistados em seus estágios, percebendo-se semelhanças e divergências entre os relatos analisados. Esses fatores percebidos abrangem questões sobre a formação docente anterior aos estágios dos licenciandos, contextualizações de recursos e didáticas e relações construídas nesse período. Também foi possível destacar momentos que foram considerados marcantes pelos entrevistados e os aprendizados que emergiram das vivências dos estágios.

A formação anterior aos estágios foi dividida entre as experiências prévias de docência, o contato com as tecnologias digitais e algumas críticas que foram feitas ao currículo do curso de Licenciatura em Matemática da UFRGS. Não é possível contemplar todas as experiências que moldam um indivíduo, uma vez que essa composição da identidade é subjetiva, plural e complexa. Porém, perceber as maneiras que os entrevistados já haviam interagido com o ambiente escolar como professores, juntamente com as suas impressões acerca do uso de tecnologias digitais e suas críticas ao currículo formativo que fez parte de todo o seu desenvolvimento no ensino superior, nos ajuda a entender o ponto de partida desses licenciandos antes de iniciarem a disciplina de Estágio em Docência Matemática II.

A partir da seção de contextualização dos estágios, foi possível entender um pouco do cotidiano e das rotinas que foram estabelecidas durante o período de estágio para cada entrevistado. Os relatos produzidos evidenciaram novamente a singularidade da experiência de cada estagiário através da diversidade na disponibilidade de recursos e nas didáticas abordadas nas aulas, apesar de existirem diálogos e concordâncias nas falas dos entrevistados.

Através da análise das falas relativas às relações construídas durante os estágios, percebemos o destaque das interações humanas como um dos aspectos centrais nas experiências nos estágios e na prática docente como um todo. As experiências vistas como boas estavam fortemente relacionadas com a construção de boas relações com os professores supervisores e com

o retorno proporcionado por alunos participativos e engajados. Ao mesmo tempo, os momentos difíceis e que geraram frustrações para os estagiários parecem ser frequentemente associados à distância entre o professor e o aluno e a falta de participação das turmas.

Nessa perspectiva, entendemos que as interações e a criação de vínculos são realmente essenciais para a prática docente, uma vez que o professor depende do retorno e do feedback alheio para entender e avaliar a sua conduta. Os entrevistados parecem ter reconhecido essa importância, mesmo que essas interações tenham ocorrido de maneiras diferentes em cada estágio.

Na discussão específica de cada entrevista na seção de Percepções e Aprendizados, foi possível perceber a trajetória de cada estagiário de uma maneira mais completa e aprofundada. Percebemos uma série de convergências nas falas dos entrevistados e em suas reflexões, mas ainda é perceptível a singularidade dessas experiências, que apontam para o aspecto profundamente pessoal desse período formativo.

De maneira geral, as diversas dificuldades e frustrações que surgiram durante cada estágio foram muitas, mas os licenciandos mostraram um olhar otimista sobre as suas experiências pessoais, muitas vezes encontrando aprendizados que foram proporcionados pelas dificuldades vivenciadas. O foco dos entrevistados parece ter sido nos aspectos positivos desse período, especialmente se tratando do retorno e da participação dos alunos nas aulas.

Nessa perspectiva, é importante lembrarmos que esse otimismo e essas experiências positivas estão associadas ao processo formativo individual dos estagiários, e não necessariamente das práticas realizadas e do cenário educacional como um todo. Mencionamos isso devido a uma problemática que percebemos referente aos alunos desses estagiários.

Com a exceção de E7, todos os entrevistados deixaram claro que uma parte significativa de cada turma não participou das atividades propostas durante o estágio. Até os entrevistados que relataram haver uma boa participação nas aulas comentaram que essa participação vinha dos poucos alunos que estavam presentes nos momentos síncronos e que entregavam as atividades regularmente.

Essa questão nos fez pensar sobre todos os alunos que não puderam participar dessas aulas. Isso pode ter ocorrido por uma série de fatores, como a falta de acesso aos recursos necessários ou o abalo psicológico causado pela pandemia, aspectos que não são responsabilidade do estagiário e que são realmente difíceis de abordar e superar. Mas em qualquer discussão sobre a educação no período de Ensino Remoto Emergencial, é importante que não esqueçamos desses estudantes, uma

vez que a educação deve ser para todos e não para alguns. A educação desses alunos pode ter sido extremamente prejudicada por essas circunstâncias, e esperamos que futuras pesquisas e projetos tratem dessa questão e de suas consequências.

No geral, acreditamos que foi possível cumprir os objetivos propostos por este estudo. Pudemos entender as percepções dos licenciandos sobre os seus estágios, compreendendo as singularidades e contextualizações que fazem parte desse processo, e concluímos que foi possível para os estagiários desenvolver uma série de aprendizados, reflexões e habilidades relevantes para a construção da identidade profissional. Esses saberes desenvolvidos definitivamente não são os mesmos que teriam sido formados em um estágio presencial, uma vez que o contexto afeta diretamente essa construção, mas ainda assim foram valiosos e pertinentes para a formação docente dos licenciandos.

De maneira mais pessoal, percebo as maneiras que esse trabalho se tornou não só um acontecimento para mim, mas uma verdadeira experiência pela definição proposta por Larrosa (2002), pois sinto que esse momento me tocou. Através das falas dos outros estagiários, pude refletir sobre a Educação Matemática como um todo e sobre o meu próprio estágio.

Na Educação Matemática, sinto que esse estudo me proporcionou uma nova visão sobre a aproximação da teoria e da prática. Apesar de já ter estudado sobre essa questão e entendido os problemas da dicotomização desses aspectos, foi através dessa pesquisa que a indissociabilidade entre o teórico e o prático se tornou incontestável na minha percepção. Isso se deu durante a análise dos dados, em que pude ver como as percepções individuais sobre experiências da prática me remetiam constantemente a abordagens teóricas estudadas. Acredito que poder entender essa relação entre a teoria e a prática de uma maneira tão pessoal proporcionou uma reavaliação do meu entendimento do que significa pesquisar em educação de maneira geral.

Nas reflexões específicas sobre o meu período de estágio, percebo muito do que poderia ter sido diferente. Antes desse trabalho, sentia que as minhas vivências tinham sido majoritariamente determinadas pelo contexto da pandemia, e acabava culpando essas circunstâncias pelas frustrações e dificuldades que passei. Trabalhar com os relatos de outros estagiários me mostrou que, apesar de haver determinações que dependem do contexto específico do nosso trabalho, não podemos nos isentar das nossas escolhas. Acredito que pude repensar meu papel como professora e como a minha individualidade afeta não só as minhas vivências, mas as vivências de todos os alunos que

tive a oportunidade de ensinar. Essa consciência renovada sobre o meu trabalho mudou a minha percepção sobre o que eu vivi e sobre todo o meu processo de formação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Marly S. et al. Formação docente em tempos de Pandemia: relato de experiência em ensino remoto em uma disciplina pedagógica em instituição federal. **Research, Society and Development**, São Paulo, v.9, n.11, nov. 2020

ARROIO, Agnaldo; GIORDAN, Marcelo. O vídeo educativo: aspectos da organização do ensino. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 24, nov. 2006. Disponível em: <http://www.lapeq.fe.usp.br/meqvt/disciplina/biblioteca/artigos/arroio_giordan.pdf> Acesso em: mar. 2021.

BICUDO, Maria A. V.; **Formação de professores?** Da incerteza à compreensão. Bauru: EDUSC, ed. 1, 2003. 159 p.

BORBA, Marcelo de C.; PENTEADO, Miriam G.. **Informática na Educação Matemática**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. 104 p.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 set. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm>. Acesso em: 15 abr. 2021.

ENGELBRECHT, Johann; BORBA, Marcelo de C.; LLINARES, Salvador; KAISER, Gabriele. Will 2020 be remembered as the year in which education changed?. **ZDM Mathematics Education**, Karlsruhe, v. 52, n. 5, jul. 2020.

CURI, Edda. A formação inicial de professores para ensinar matemática: algumas reflexões, desafios e perspectivas. **REMATEC**, Belém, ano 6, n. 9, p. 75-94, jul. 2011.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Armadilha da Mesmice em Educação Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 18, n. 24, set. 2005.

FARIA, Rejane W. S. de C. et al. Estágio curricular supervisionado de Matemática no contexto da pandemia da Covid-19. **Pesquisa e Ensino**, Barreiras, v.2, n. 2, 2021.

FONSECA, Regina C. V. da. **Metodologia do Trabalho Científico**. Curitiba: IESDE Brasil, ed. 1, rev., 2012. 93 p.

GONÇALVES, Carlos L.; PIMENTA, Selma G. **Revedo o ensino de 2o grau**: propondo a formação do professor. São Paulo: Cortez, ed. 1. 1990. 159 p.

HODGES, Charles et al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE review**, mar, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.

LEMGRUBER, M. S. **Educação a Distância**: para além dos caixas eletrônicos. Conferência Nacional de Educação Básica - Eixo 3. Brasília: MEC, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 1 ed., São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Ronei X.. A COVID-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**, [S.L.], v. 7, n.1, p. 242-256, jun. 2020.

MOREIRA, José A.; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital *onlife*. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

MOREIRA, Plínio C.; DAVID, Maria M. M. S.; **A formação matemática do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, ed. 2, 2018. 116 p.

NÓVOA. Antônio. **Formação de professores em tempo de pandemia**. Youtube. Jun. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ef3YQcbERiM>>. Acesso em: fev. 2021.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L.. Estágio e Docência - Teoria e Prática: diferentes concepções. In: BRABO, Tânia S. A. M.; CORDEIRO, Ana P.; MILANEZ, Simone G. C. (eds.). **Formação da Pedagogia e do Pedagogo**: pressupostos e perspectivas. Cultura Acadêmica, 2012. p. 133- 152.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução Ana Cristina Arantes Nasser. 2. ed. Petrópolis: Vozes, f. 232, 2010. 464 p. (Coleção Sociologia). Tradução de: La recherche qualitative.

PRENSKY, Marc. Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon. **MCB University Press**. v. 9, n. 5, out. 2001.

RODRIGUES, Gleice de A. et al. Os desafios no ‘Ensino Remoto’: experiências de estágio no Ensino Fundamental. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Fortaleza, n. 14, p. 256-266, 2020.

RONDINI, Carina A.; PEDRO, Ketilin M.; DUARTE, Cláudia dos S.. Pandemia da COVID-19 e o Ensino Remoto Emergencial: mudanças na prática pedagógica. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 41-57, set. 2020.

SMITH, Plínio Junqueira. A percepção com uma relação: uma análise do conceito comum de percepção. **Analytica**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 109-132, 2014.

SOUZA, Neusa A. de. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001.

SURRY, Daniel W.; ENSMINGER, David. What's Wrong with Media Comparison Studies?. **Educational Technology**, v. 41, n. 4, p. 32-35, ago. 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.

WILLIAMSON, Ben; EYNON, Rebecca; POTTER, John. Pandemic politics and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. **Learning Media and Technology**, Londres, v. 45, n. 2, p. 107-114, mai. 2020.

ANEXO 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Aluno(a). _____,

Você está sendo convidado(a) a participar voluntariamente da pesquisa Percepções dos Alunos da Licenciatura em Matemática sobre seus Estágios de Docência no Contexto do Ensino Remoto Emergencial. Você foi escolhido(a) por ter cursado a disciplina de Estágio II durante o semestre de 2020/1, de maneira remota.

A pesquisa está sendo desenvolvida pela pesquisadora Beatriz Helena Cordal Bueno, a qual é estudante do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essa pesquisa é orientada pela Profa. Dra. Débora da Silva Soares, a quem você poderá contatar a qualquer momento que julgar necessário, por meio do e-mail XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX.

O objetivo desta pesquisa é analisar as percepções dos licenciandos em Matemática sobre suas experiências como professores regentes durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Mais especificamente, busca-se entender suas impressões, dificuldades, recursos e aprendizados, focando no contexto de distanciamento social e como essas experiências no Ensino Emergencial Remoto afetaram seu processo de formação docente.

Para isto, solicitamos a sua especial colaboração na participação da pesquisa, a qual ocorrerá por meio de entrevista, em que suas falas serão gravadas. Estima-se que seja investida 1 hora para a realização da entrevista.

O uso das informações decorridas de sua participação será apenas em situações acadêmicas (artigos científicos, palestras, seminários etc.), identificadas apenas por um código alfanumérico. Todas as informações fornecidas por você serão armazenadas sob responsabilidade da pesquisadora por pelo menos 5 anos após o término da investigação.

Com relação aos riscos da pesquisa, você talvez não se sinta confortável por falar sobre suas experiências negativas durante o período de estágio. Ao mesmo tempo, você receberá todo o apoio da pesquisadora no sentido de minimizar estes riscos, lembrando sempre que nada do que for dito durante a entrevista será usado contra você. Além disso, caso você não se sinta confortável comentando sobre algum dos assuntos tratados na entrevista, é seu o direito de se abster, sem haver nenhuma consequência para essa decisão.

Já com relação aos benefícios da pesquisa, você terá a oportunidade de: refletir criticamente sobre seu estágio de docência, o que poderá contribuir para a sua formação enquanto docente. Além disso, de modo mais abrangente, poderá contribuir para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas com formação docente no período do Ensino Remoto Emergencial.

A sua participação não envolve nenhum tipo de incentivo financeiro, sendo a única finalidade desta participação a contribuição para o sucesso da pesquisa. Sua participação é muito importante e é voluntária. Você poderá recusar a participar da pesquisa a qualquer momento, não havendo prejuízo de nenhuma forma para você se essa for sua decisão. A sua colaboração se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por você assinado.

Caso necessite de qualquer esclarecimento, peço que entre em contato comigo, a qualquer momento, pelo telefone XXXXXXXXXX ou pelo e-mail XXXXXXXXXXXXXXXX. Terei o prazer em prestar informações adicionais.

Obrigada pela sua colaboração.

Eu, _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar da pesquisa intitulada Percepções dos Alunos da Licenciatura em Matemática sobre seus Estágios de Docência no Contexto do Ensino Remoto Emergencial, desenvolvida pela pesquisadora Beatriz Helena Cordal Bueno.

Porto Alegre, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) Aluno(a): _____

Assinatura da Pesquisadora:

Assinatura da Orientadora:

ANEXO 2 - ENTREVISTA

Momento 1

- Em que etapa do curso você se encontra? Você pode me dar um panorama geral do seu desempenho no curso? Facilidades e dificuldades nas disciplinas, etc.
- Você teve alguma experiência em sala de aula antes de cursar a disciplina de estágio II? Você pode comentar brevemente sobre essa experiência?

Momento 2

- Você poderia me falar sobre o Estágio II em ERE? Quais as tuas percepções sobre o Estágio em ERE?

Momento 3 (nem todas as perguntas foram abordadas em todas as entrevistas)

- O que você percebeu durante o seu período de observação no colégio? Qual era a realidade da escola em que você realizou o seu estágio de docência? Quais foram suas impressões? Essa observação gerou preocupações? Se sim, quais?
- Fale um pouco sobre a tua rotina na semana como professor(a) regente. Qual era a sua carga horária? As aulas eram síncronas ou assíncronas? Como você se preparava para as suas aulas? Quais objetivos gerais eram estabelecidos? Como você avaliava as suas aulas? Havia algum momento disponível para reflexão sobre as aulas? Foi possível pensar sobre e adaptar as aulas no decorrer do semestre?
- Você pode falar um pouco sobre a sua relação com os alunos nesse período?
- Como as instituições de ensino te apoiaram nesse período? A UFRGS e a escola foram presentes? E a turma de estágio, como te auxiliou?
- Você percebeu elementos do estudo teórico proporcionado pela licenciatura sendo úteis durante esse período? Houveram mudanças na sua percepção sobre a realidade em sala de aula?

Momento 4

- Quais foram os momentos mais marcantes desse período? E as maiores dificuldades? Como você lidou com isso?
- Quais aprendizados você sente que surgiram com essa experiência?