



ARTIGO

 <https://doi.org/10.47207/rbem.v2i01.12225>

O estágio supervisionado compartilhado de matemática no contexto pandêmico: ações do movimento de uma política institucionalizada

ZAMPIERI, Maria Teresa

Universidade Federal de São Carlos. Doutora em Educação Matemática. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6656-2538>. E-mail: maria.zampieri@ufscar.br.

SOUSA, Maria do Carmo de

Universidade Federal de São Carlos. Doutora em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5523-757X>. E-mail: mcdsousa@ufscar.br.

GAMA, Renata Prenstteter

Universidade Federal de São Carlos. Doutora em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6338-4345>. E-mail: rpgama@ufscar.br.

Resumo: Este artigo se refere a uma pesquisa qualitativa, caracterizada como documental e interpretativa em uma perspectiva histórica. Tem como objetivo apresentar o movimento de uma política institucionalizada do estágio supervisionado compartilhado de Matemática, identificando as ações que podem ser decorrentes desse movimento, com especial atenção para o contexto pandêmico. A metodologia da pesquisa foi realizada em duas etapas: 1. Estudo documental a partir de documentos Nacionais e de uma Instituição de Ensino Superior (IES) sobre os estágios supervisionados obrigatórios, incluindo os documentos publicados para o contexto pandêmico; 2. Análise interpretativa dos dados das Reuniões institucionais do Programa Residência Pedagógica (PRP) no contexto pandêmico, uma vez que, nessa instituição, o estágio supervisionado compartilhado é parte integrante do mesmo. Os resultados apontam que o estágio supervisionado compartilhado se fortaleceu na medida em que o processo de institucionalização vem avançando. As ações identificadas nesse processo consideram três dimensões: política nacional e regional de formação de professores, gestão de articulação entre universidade e escola e formação pedagógica com vistas às práticas que ocorrem nos estágios. Por fim, tais ações trazem reflexões sobre o contexto do ensino remoto na Educação Básica e a organização do estágio supervisionado nesse período, em relação ao curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São Carlos.

Palavras-chave: Institucionalização do estágio. Programa de Residência Pedagógica. Pandemia Covid-19. Formação inicial de professores.

The shared supervised internship of mathematics in the pandemic context: actions of the movement of an institutionalized policy

Abstract: This article refers to a qualitative research, characterized as documentary and interpretive in a historical perspective. It aims to present the movement of an institutionalized policy of shared supervised internship in mathematics, identifying the actions that may arise from this movement, with special attention to the pandemic context. The research methodology was carried out in two stages: 1. Documentary study from National documents and from a Higher Education Institution (HEI) on mandatory supervised internships, including documents published for the pandemic context; 2.

Interpretative analysis of data from institutional meetings of the Pedagogical Residency Program (PRP) in the pandemic context, since, in this institution, the shared supervised internship is an integral part of it. The results show that the shared supervised internship has been strengthened as the institutionalization process has been advancing. The actions identified in this process consider three dimensions: national and regional teacher training policy; management of articulation between university and school and pedagogical training with a view to the practices that occur in internships. Finally, such actions bring reflections on the context of remote teaching in Basic Education and the organization of supervised internship in this period, in relation to the Licentiate Degree in Mathematics at Federal University of São Carlos.

Keywords: Institutionalization of the internship. Pedagogical Residency Program. Covid-19 pandemic. Formation initial teacher

La pasantía supervisado compartido de las matemáticas en el contexto de una pandemia: acciones del movimiento de una política institucionalizada

Resumen: Este artículo se refiere a una investigación cualitativa, caracterizada como documental e interpretativa en una perspectiva histórica. Tiene como objetivo presentar el movimiento de una política institucionalizada de pasantía compartida supervisada en matemáticas, identificando las acciones que puedan surgir de este movimiento, con especial atención al contexto pandémico. La metodología de investigación se realizó en dos etapas: 1. Estudio documental de documentos nacionales y de una Institución de Educación Superior (IES) sobre pasantías supervisadas obligatorias, incluyendo documentos publicados para el contexto de la pandemia; 2. Análisis interpretativo de los datos de las reuniones institucionales del Programa de Residencia Pedagógica (PRP) en el contexto de la pandemia, ya que, en esta institución, la pasantía compartida supervisada es parte integral de la misma. Los resultados muestran que la pasantía compartida supervisada se ha ido fortaleciendo a medida que avanzaba el proceso de institucionalización. Las acciones identificadas en este proceso consideran tres dimensiones: política nacional y regional de formación docente; gestión de la articulación entre la universidad y la escuela y la formación pedagógica con miras a las prácticas que se dan en las pasantías. Finalmente, dichas acciones aportan reflexiones sobre el contexto de la teleeducación en Educación Básica y la organización de las prácticas supervisadas en este período, en relación con la Licenciatura en Matemáticas en Universidad Federal de São Carlos.

Palavras-Clave: Institucionalización de la pasantía. Programa de Residencia Pedagógica. Pandemia de COVID-19. Formación inicial del profesorado.

Introdução

A partir de uma perspectiva histórica, este artigo busca apresentar o movimento de uma política institucionalizada do estágio supervisionado compartilhado de Matemática, identificando as ações que podem ser decorrentes desse movimento, com especial atenção para o contexto pandêmico.

O movimento de institucionalização da obrigatoriedade dos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura se iniciou há alguns anos. Desde 2008, pela Lei nº 11.788, de 25 de



setembro de 2008, é necessário que haja um convênio entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas para a realização do Estágio Supervisionado (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, ao realizarmos um percurso histórico mais detalhado, que será apresentado no decorrer deste texto, é possível indicar as legislações que foram criadas em níveis federal e estadual, nos últimos vinte anos, as quais têm propiciado que as universidades reformulem seus cursos, dentre eles os de Matemática, de forma que as disciplinas de estágio¹ possam ser reconfiguradas no sentido de serem desenvolvidas em parceria com os professores das escolas de Educação Básica. Nos últimos anos, mais precisamente em 2018, tais parcerias tendem a fortalecer a ideia de que os estágios podem ser institucionalizados quando inseridos em programas específicos, como é o caso do Programa de Residência Pedagógica (PRP)², que conta com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Nesse contexto, tanto os licenciandos quanto os professores que atuam na Educação Básica e da universidade recebem bolsas. Por esse motivo, as escolas e as universidades são cadastradas em plataformas específicas, que são utilizadas pelo governo federal. A parceria entre as três instituições: Capes, escolas e universidades é institucionalizada. Há de se considerar ainda que para fazer parte do programa, universidades, licenciandos e professores da Educação Básica são selecionados a partir de editais públicos.

Neste artigo, indicaremos como a parceria entre as instituições vem se constituindo historicamente no Brasil, de forma a interferir no campo dos estágios supervisionados e obrigatórios, com destaque para algumas ações que foram desenvolvidas durante o período de pandemia onde o Brasil, juntamente com os demais países, viveu, de março de 2020 a outubro de 2021, o momento em que escrevíamos o texto. Podemos afirmar que o ponto de partida desse movimento é a parceria e gostaríamos que o ponto de chegada de uma longa caminhada, de décadas, fosse a institucionalização do estágio supervisionado obrigatório e financiado, nos

¹ Embora não seja a realidade de muitas IES, a Universidade Federal de São Carlos fez opção por considerar os estágios dos cursos de licenciatura como disciplina. No caso do curso de Matemática há quatro disciplinas de estágio obrigatório supervisionado, que fazem parte da grade do curso. As especificidades de cada uma serão apresentadas no decorrer do texto.

² É uma das ações que fazem parte do Plano Nacional de Formação de Professores e visa aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura. Fonte: BRASIL (2018), disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Último acesso em 30 de setembro de 2021.

cursos de licenciatura.

Daremos especial atenção ao curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), do campus de São Carlos. Faremos ainda considerações sobre a importância de tal institucionalização desse tipo de estágio, especialmente, quando escolas e universidades são obrigadas a fecharem as portas em momentos difíceis, que envolvem algum tipo de pandemia.

O contexto pandêmico do período, já indicado anteriormente, fez com que tanto os professores das escolas da Educação Básica quanto os professores da universidade tivessem que, repentinamente, repensar tanto suas atividades quanto suas ações, que até então eram organizadas presencialmente e passaram a ser desenvolvidas remotamente. As principais perguntas feitas por professores das universidades e das escolas, em um primeiro momento foram: como desenvolver as disciplinas de estágios obrigatórios supervisionados de forma remota? Quais mudanças seriam necessárias para garantir que os futuros professores de Matemática não fossem prejudicados e que os objetivos das disciplinas fossem alcançados?

Para responder a essas perguntas faz-se necessário voltar um pouco no tempo e revisar algumas legislações que contribuíram para que universidades como a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) criassem o conceito de estágio compartilhado. Antes disso, apresentamos a metodologia da pesquisa que está em desenvolvimento, cujos resultados iniciais concernentes a reflexões acerca desse período pandêmico serão debatidos no presente artigo, por meio de um percurso histórico, seguido da apresentação do referencial teórico, e, posteriormente, da análise.

Metodologia da pesquisa

A pesquisa que está em desenvolvimento caracteriza-se como documental, com inspiração em “estudos históricos”, conforme apontam Fiorentini e Lorenzato (2007, p. 103), considerando-se que para levantar as informações necessárias fizemos uso de fontes primárias, tais como das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, em especial as normativas sobre os estágios obrigatórios supervisionados nacionais e locais do curso de licenciatura de Matemática da UFSCar, bem como de dados provenientes dos relatórios dos estágios dos licenciandos do curso de Matemática, escritos no período de setembro de 2020 a dezembro de 2020.

O objetivo da pesquisa constitui-se em apresentar o movimento de uma política institucionalizada do estágio supervisionado compartilhado de Matemática, identificando as ações que podem ser decorrentes desse movimento, com especial atenção para o contexto pandêmico. Esse objetivo se desmembrou em dois objetivos específicos:

1. Identificar ações do movimento de institucionalização do estágio compartilhado;
2. Analisar as aprendizagens docentes que ocorrem no estágio supervisionado compartilhado, especialmente, no contexto pandêmico.

Para o desenvolvimento do objetivo foram definidas duas etapas.

A primeira iniciou-se pela identificação dos documentos de normatização dos estágios publicados pelo Ministério da Educação (MEC).

Já a segunda levou em conta o Projeto Político Pedagógico do Curso, bem como 1) a seleção de documentos Nacionais do PRP, 2) os dados dos projetos institucionais PIBID e PRP da UFSCar e 3) os registros escritos dos licenciandos, supervisores e preceptores apresentados durante os eventos intitulados: “1ª Reunião Institucional *online* PIBID e PRP” e “2ª Reunião Institucional *online* PIBID e PRP”, ocorridos em 28/10/20 e, respectivamente, no período de 15/03/2021 a 26/03/2021. Os dois eventos permitem que licenciandos, supervisores, preceptores e coordenadores explicitem as diversas ações que se apresentam no movimento de institucionalização do estágio compartilhado.

A análise dos dados segue uma linha interpretativa cuja característica é a particularização, ao invés da generalização de resultados. A busca não é de *universais abstratos*, aos quais se chega, segundo Moreira (1990), a generalizações estatísticas, mas sim de *universais concretos*, que se atingem por meio do estudo detalhado de um caso específico, localizado culturalmente, e permitiu-nos organizar dois eixos temáticos, que estão diretamente relacionados aos dois objetivos específicos apresentados nos parágrafos anteriores: 1) Ações que podem decorrer do movimento de institucionalização dos estágios supervisionados e 2) Aprendizagens docentes que ocorrem no estágio supervisionado compartilhado.

Neste artigo, particularmente, discutiremos análises referentes ao primeiro eixo temático. Consideraremos as ações que foram descritas nos registros dos licenciandos, supervisores e preceptores enviados e apresentados durante a “2ª Reunião Institucional *online* PIBID e PRP”. Para tanto, iniciaremos com um percurso histórico acerca do conceito de estágio compartilhado, já apresentando parte do aporte teórico com o qual dialogamos na

seção de análise, pois “o referencial teórico, que resulta de uma filosofia do pesquisador, é intrínseco ao processo” (D’AMBROSIO, 2008, p.103).

Contribuições das legislações para a configuração do conceito de estágio compartilhado

Há pelo menos vinte anos, os estágios obrigatórios supervisionados das licenciaturas da UFSCar têm sofrido modificações profundas a partir da promulgação do Parecer CNE/CP 9/2001, o qual constituiu uma “Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior” (BRASIL, 2001, p. 2). Nesse documento, o termo parceria considera pelo menos três dimensões.

A primeira está relacionada às “competências referentes à compreensão do papel social da escola” (BRASIL, 2001, p. 41), uma vez que uma delas é: “estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola” (BRASIL, 2001, p. 42), enquanto a segunda diz respeito à “organização institucional da formação de professores”, pois segundo o documento, “os cursos de formação de professores devem manter estreita parceria com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas” (BRASIL, 2001, p. 50) e a terceira dimensão indica que: “as escolas de formação devem garantir iniciativas, parcerias, convênios, entre outros, para a promoção de atividades culturais” (p. 50). Dessa forma, o “Presidente do Conselho Nacional de Educação resolve” que “a organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: (...) serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores”, conforme Art. 7º (BRASIL, 2001, p. 64).

Assim, o parecer aprovado em 08/05/2001 chama atenção para que os cursos de licenciatura estabeleçam parcerias em diversos níveis e indica que a partir daquele momento, “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados” (BRASIL, 2001, p. 65). Há aqui, a preocupação de enfatizar que a formação inicial de professores deve ser feita de forma compartilhada. Mas, naquele momento, ainda não havia indicações referentes à carga horária mínima dos estágios, considerando-se que conforme o Art. 12: “os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária” (BRASIL, 2001, p. 66).

O mesmo parecer relaciona os estágios a serem realizados na Educação Básica com o que denomina de docência compartilhada, que deve ser desenvolvida ao final dos cursos. Chamamos a atenção que o documento não menciona as universidades e faz destaques às escolas de formação e aos professores experientes, uma vez que: “o estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes”. (BRASIL, 2001, p. 57).

Para tanto, esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o documento (BRASIL, 2001) enfatiza ainda a necessidade de se criar “um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino” (p. 57). Desse modo, “o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores” (p. 57).

Pudemos nos perguntar, naquele momento, o que seriam as escolas de formação e como deveriam ser organizados os estágios obrigatórios nas universidades, considerando-se aqueles que são estruturados no formato de disciplinas? O que seria uma atuação coletiva de formadores, no âmbito dos estágios obrigatórios?

O Parecer CNE/CP 9/2001 nos revela que, aqui no Brasil, há pelo menos vinte anos, os termos parceria e docência compartilhada começaram a frequentar o ideário daqueles que atuam nos estágios obrigatórios dos cursos de licenciatura. No entanto, dois anos antes da aprovação do parecer, Moura (1999) já chamava a atenção para a necessidade de se desenvolver projetos de estágio que permitissem que licenciandos e professores experientes desenvolvessem atividades de ensino de Matemática, a partir de parcerias, de forma a configurar o que denominou de “o estágio na formação compartilhada do professor” (p. 08).

Nesse contexto, o estágio se configura como compartilhamento na formação dos envolvidos, uma vez que “a elaboração inicial de uma proposta, a discussão sobre a sua

aplicação e sua posterior avaliação são elementos definidores da capacidade de projetar e, por isso mesmo, definidores da condição humana de criar” (MOURA, 1999, P.11-12).

Essa abordagem teórica que se fundamenta nos pressupostos da teoria histórico-cultural pressupõe que: “a idéia chave é a de que o estagiário e o professor devem tomar o ensino como uma atividade (Leontiev, 1988), que tem um motivo, desencadeia um conjunto de ações para a satisfazer a necessidade e busca instrumentos adequados para a concretização das ações (MOURA, 1999, p.11-12)”. Entendemos que tais ações podem ser efetivadas quando houver a institucionalização dos estágios em nível nacional, a partir de parcerias compartilhadas que envolvam as universidades e as escolas da Educação Básica. Fundamentando-nos tanto em Moura (1999) quanto no parecer de 2001 podemos afirmar que a parceria é fundamental na formação de professores.

Dando continuidade ao percurso histórico, podemos constatar que novas mudanças na legislação sobre os estágios foram feitas quando houve a aprovação da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Tal documento influenciou diretamente os estágios das licenciaturas, incluindo-se o curso de Matemática da UFSCar, estudado neste artigo. Ao incorporar algumas ideias do artigo 1º. dessa Resolução, o Projeto Político Pedagógico do Curso (Universidade Federal de São Carlos, 2004, p. 14) indica que as horas de estágio curricular supervisionado serão desenvolvidas a partir do início da segunda metade do curso, de tal forma que “as atividades de estágio” passam a ser:

Distribuídas em quatro disciplinas que totalizam 28 créditos, ou $28 \times 15 = 420$ horas. Essas disciplinas implementam estágio supervisionado em Matemática e em Desenho no ensino básico (5.a 9a. séries da Escola Fundamental e todas as séries da Escola Média). As atividades de estágio se iniciam no quinto período, e estão mais concentradas no sétimo período. Listamos abaixo as disciplinas de estágio. Escrevemos E=créditos de estágio.
19.182-5 - Estágio Supervisionado de Matemática na Educação Básica 1 (4 E)
19.185-0 - Estágio Supervisionado de Matemática na Educação Básica 2 (4 E)
19.186-8 - Estágio Supervisionado de Matemática na Educação Básica 3 (12 E)
19.187-6 - Estágio Supervisionado de Matemática na Educação Básica 4 (8 E) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, 2004, p.14).

Passados treze anos, portanto, em 2015, a Resolução nº 2, de 1º de julho, § 6º, Art. 13 (p. 295) define que o objetivo do estágio obrigatório é contribuir com a formação do futuro professor, uma vez que é considerado “uma atividade específica, intrinsecamente articulada

com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico”. Indica ainda que os estágios devem ter 400 horas.

No caso da UFSCar, apesar do termo estágio supervisionado compartilhado não estar explícito no Projeto Político Pedagógico elaborado em 2004, a exemplo de Moura (1999), os docentes do Departamento de Metodologia de Ensino (DME) que ministravam as disciplinas no curso de Matemática, na época, começaram a delinear um novo formato para os estágios de forma que pudessem se configurar como compartilhados. As escolas da Educação Básica foram convidadas a desenvolverem atividades do estágio em parceria.

Alguns anos depois, os docentes criaram o regimento interno que está amparado pela Lei 11.788 de 25 de setembro de 2008 e o capítulo iv, seção v, do regimento geral da graduação da UFSCar, o qual está vigente desde 2019. Neste documento

O estágio obrigatório é concebido como: I. ato formativo no processo de profissionalização docente, o que implica constituir-se como um espaço prototípico de práxis – uma articulação dialética entre teorias e práticas, portanto, situado nos contextos da realidade da Educação Básica. II. espaço de articulação intersubjetiva entre todos os envolvidos: estagiários, professor da Universidade, professor da Educação Básica e grupo gestor da escola, a fim de favorecer a construção colaborativa de propostas de atuação e intervenção dos licenciandos nos diferentes espaços escolares. III. campo investigativo de pesquisa, no sentido de o licenciando vivenciar o estágio com uma questão que o mobilize e que direcione suas reflexões e projetos de atuação na Educação Básica (REGIMENTO GERAL DA GRADUAÇÃO DA UFSCAR, p. 295).

Podemos constatar que, desse ponto de vista, os estágios obrigatórios do curso de licenciatura de Matemática da UFSCar constituem-se como mais um espaço de construção de identidade docente, os quais são marcados pela relação intensa do estagiário com docentes, discentes, coordenação e administração em ambientes escolares e não-escolares, em uma construção conjunta de regências e de projetos. Nas últimas duas décadas, a UFSCar procurou compor essa proposta de estágio nas licenciaturas, bem como fortalecer as parcerias com escolas públicas das diversas cidades de atuação. Houve a incorporação do termo parceria colaborativa.

Dessa forma, segundo o “Art. 2º. o Estágio Obrigatório do Curso de Licenciatura em Matemática é desenvolvido em parceria colaborativa, entre a Universidade, representada pelo Departamento de Metodologia de Ensino (DME), as Secretarias de Educação (municipal e estadual) e escolas particulares do município de São Carlos” (p. 295).

Dessa forma, deve ser realizado por intermédio de projetos e atividades de ensino, pesquisa e afins, compatíveis com o exercício da docência, sendo expressamente vedado o exercício de qualquer outra atividade não relacionada com a qualificação profissional do Licenciando em Matemática (p. 295).

O novo termo, parceria colaborativa, remete à necessidade de se realizar os estágios “por intermédio de projetos e atividades de ensino, pesquisa e afins, compatíveis com o exercício da docência, sendo expressamente vedado o exercício de qualquer outra atividade não relacionada com a qualificação profissional do Licenciando em Matemática” (p. 295).

Nesse contexto, a parceria colaborativa é entendida como metodologia de formação de professores, a qual já se apresentava no projeto que está sendo desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFSCar desde 2008 e em 2018 passa a fundamentar o projeto institucional do Programa de Residência Pedagógica (PRP), uma vez que tal programa vai incorporar as disciplinas de estágio obrigatório supervisionado, que denominamos de compartilhado nos moldes de Moura (1999).

Defendemos que o conceito de estágio compartilhado rompe com a ideia de que estagiários e orientadores são observadores externos das práticas escolares. Aqui, todos são responsáveis pelo pensar e fazer o ensino de Matemática nas salas de aula, uma vez que as escolas, assim como as universidades devem ser reconhecidas socialmente como formadoras de professores e produtoras de conhecimento. Nessa perspectiva, o estágio é entendido enquanto espaço privilegiado para a construção da identidade profissional.

Não temos dúvidas de que o fato de estarmos configurando o estágio dessa forma fez toda a diferença no momento em que a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou que o mundo estava vivendo uma pandemia de Covid19. Tanto as escolas quanto as universidades tiveram que criar legislações específicas para esse momento, que foi denominado de ensino remoto.

Apesar de todos os problemas que existem nesse tipo de ensino, assim que as escolas da Educação Básica e a UFSCar se organizaram, iniciaram-se as negociações para que as disciplinas de estágio, juntamente com o PRP, pudessem ser desenvolvidas no formato virtual.

Tanto a secretaria de Educação do município quanto a Diretoria de Ensino de São Carlos, que atuam em parceria junto à UFSCar, colocaram-se à disposição para fazer “a

substituição da realização das atividades práticas dos estágios de forma presencial para não presencial, com o uso de meios e tecnologias digitais de informação e comunicação, podem estar associadas, inclusive, às atividades de extensão das instituições e dos cursos de licenciatura e formação de professores” (PARECER CNE 05/2020, 2020, p.17).

Em ofício encaminhado à Capes por Caldeira e Gregolin (2020) sobre as atividades que seriam desenvolvidas no primeiro módulo do PRP, no período de agosto/2020 a fevereiro/2021, em consonância com as disciplinas de estágio indicou-se que essas atividades estariam atreladas aos estudos (online) sobre: 1) currículo do estado de São Paulo (Currículo Paulista), que está sendo implementado e da BNCC; 2) conceitos de Ensino remoto, Educação a distância e Ensino híbrido; 3) organização da escola e das salas de aula para o período de pandemia e pós-pandemia; 4) elaboração e adaptação de materiais e atividades online para a Educação Básica; 5) métodos e instrumentos de avaliação no ensino remoto e híbrido; 6) implementação de Metodologias de ensino relacionadas ao desenvolvimento de aulas remotas na Educação Básica (estratégias didáticas para interação e mediação online, tecnologias móveis, letramento digital, design instrucional, ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, autonomia no ensino etc) e 7) acompanhamento de aulas online pelo CMSP (Centro de Mídias de SP: <https://centrodemidiasp.educacao.sp.gov.br/>) e de atividades e orientações para o período de isolamento social postadas pela Secretaria Municipal da Educação (<https://sites.google.com/view/educacaosaocarlos>).

Tais atividades estavam diretamente relacionadas ao projeto intitulado *Estágio compartilhado entre universidade e escola: contribuições para as práticas docentes*, do PRP e tem relação direta com a proposta das disciplinas de estágio, que vem sendo desenvolvida a partir do estabelecimento da parceria colaborativa, no curso de licenciatura de Matemática desde o ano de 2000, conforme indicamos em parágrafos anteriores.

Ações que podem decorrer do movimento de institucionalização dos estágios obrigatórios supervisionados compartilhados

No histórico acerca das legislações e referenciais teóricos que contribuíram para a configuração do conceito de estágio obrigatório supervisionado compartilhado, observamos nesse movimento os importantes papéis do PIBID e do PRP enquanto políticas públicas de

formação de professores. Isso ocorre porque a parceria institucionalizada entre universidade e escola permite mobilizações em âmbitos nacional, regional e local.

Em relação ao PIBID, especificamente, que está vigente desde 2008, Ciríaco e Santos (2018) realizaram um mapeamento de teses e dissertações defendidas nas cinco regiões do Brasil, entre 2010 e 2018, que tiveram esse referido programa como tema principal. A partir dessa análise, constataram uma tendência de três focos principais problematizados em tais pesquisas: formação inicial, olhar dos licenciandos e egressos do programa, PIBID como sendo um terceiro espaço de formação docente.

Ao discutirem esses focos, os referidos autores observam que os integrantes que participam do PIBID adquirem um contato com autores (referenciais teóricos) que tornam seu campo de atuação mais profícuo, e, conseqüentemente, desenvolvem maior capacidade de refletir acerca de suas ações “e isso se estende dos acadêmicos aos professores coordenadores e supervisores, bem como obtêm contato direto com a Matemática, pensando em maneiras diversas de torná-la mais acessível aos alunos” (CÍRIACO; SANTOS, 2020, p. 582).

Em relação ao PRP, vigente desde 2018, apesar dos enfrentamentos diante das tensões políticas ocorridas durante esse período (ZAMPIERI; SOUSA; GAMA, 2021), o programa lançou seu segundo edital em 2020, ainda com um dos propósitos sendo a imersão dos licenciandos na escola, mas com o diferencial - em relação ao edital anterior - de se desvincular do estágio obrigatório e tendo como um de seus papéis principais o fortalecimento das redes básicas de ensino “no contexto da formação inicial de professores, desde que as parcerias entre escolas da Educação Básica e universidades possam ser estabelecidas, institucionalmente” (ZAMPIERI; SOUSA; GAMA, 2021, p. 358).

Em seu estudo, Saravia (2005), mediante análises em que se baseou, já levantava a necessidade de se reconhecer que a atividade docente em sala de aula é um foco essencial na formação, sendo da maior importância que se cuide de oferecer experiências reais em escolas aos futuros docentes em seu processo de formação, bem orientadas, acompanhadas por professor experiente e realizadas com um projeto de trabalho claro. Esse cuidado em propiciar estágios bem orientados, em situações diversas nas redes escolares aparece com força na bibliografia internacional e em documentos oficiais. Não se encontram referências claras sobre essa questão nos documentos nacionais, mas há indícios de que a realização de estágios, onde previsto, nem sempre atende ao papel que deles se espera nas práticas (RIVAS, 2015; CALDERANO, 2012). Com esse cenário, emergiu em vários lugares a proposta de residência pedagógica, variando sua proposição para o período

formativo ou após a formação, como também seus propósitos e formato (GATTI ET AL, 2019, p.91-92).

Diante dessas colocações, vale ressaltar que, mesmo tendo essas diretrizes para atuação em âmbito nacional, ambos os programas são desenvolvidos levando-se em consideração as especificidades regionais do país, bem como apresentam particularidades locais, em consonância com cada contexto em que são desenvolvidos.

Na UFSCar, por exemplo, o PRP visa dar continuidade ao PIBID, uma vez que os licenciandos se inserem nas escolas a partir do início do curso, por meio desse último programa mencionado. Em seguida, ao se matricularem nas disciplinas de estágio, na segunda metade do curso, já podem participar do PRP. Sendo assim, no caso da UFSCar, o PRP fica subordinado ao desenvolvimento das disciplinas de Estágio e não o contrário. Isso significa que tanto o conteúdo quanto a carga horária dos estágios são integradas ao PRP e quando os alunos concluem as disciplinas de estágio são desligados do PRP. Assim, as ações do PRP, juntamente aos estágios obrigatórios supervisionados compartilhados, são desenvolvidas[...] em parceria, de forma compartilhada e configuradas a partir de três eixos temáticos, conforme mostra o quadro 1 (ZAMPIERI; SOUSA; GAMA, 2021, p.359).

Eixos	E1: Identificando a escola e seu entorno	E2: Imersão na escola	E3: Articulação entre teoria e prática
Objetivos	Implica em conhecer e analisar o movimento que ocorre no entorno da escola, considerando-se que enquanto instituição, ela não representa um mundo à parte. Tudo que ocorre ao seu redor influencia diretamente o seu interior. É fundamental que os licenciandos e professores da Educação Básica conheçam o “dentro” e o “fora” das escolas, de forma a compreenderem o papel que a comunidade do entorno dessas exercem nos processos educativos.	Envolve conhecer e analisar a gestão curricular e de sala de aula, de forma a compreender que a escola é um espaço sociocultural.	Inclui analisar as diversas teorias e práticas docentes que fundamentam os processos de ensino e aprendizagem das diversas áreas de conhecimento, de forma a romper com a ideia de que a prática não é cotejada pela teoria e de que a teoria está despida da prática

Desse modo, a colaboração no PRP também é entendida enquanto metodologia de formação de professores, que articula a universidade e a escola e tem como foco a construção da identidade docente, que se dá “no processo de formação inicial, sobretudo no contato do futuro professor com a prática profissional” (FARIA; SOUZA, 2011, p.39).

Entretanto, diante da pandemia do Novo Coronavírus, as disciplinas de estágio, assim como todas as demais atividades acadêmicas, incluindo o PRP, tiveram que ser desenvolvidas remotamente a partir do segundo semestre de 2020, conforme autorizações e portarias mencionadas anteriormente.

Em vista disso, essas atividades tiveram que ser repensadas, levando em consideração as diferenças socioeconômicas do público de cada escola parceira, em que a etapa prática dos estágios seria realizada, e com o receio de que o mundo após a pandemia seja ainda mais “marcado por desigualdades e divisões ainda mais profundas” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p.13).

Queremos chamar atenção para uma das atividades, especificamente, que ocorreu em comum aos dois programas (PIBID e PRP) na UFSCar: a organização de eventos intitulados “1ª Reunião Institucional *online* PIBID e PRP” e “2ª Reunião Institucional *online* PIBID e PRP, uma vez que envolvem todos os participantes, incluindo-se os estagiários que estão no PRP, tais eventos têm o propósito de sistematizar e compartilhar as aprendizagens da docência.

A “1ª Reunião Institucional *online* PIBID e PRP”, que ocorreu em 28/10/2020, teve como objetivo oficializar o início dos editais de 2020 com uma mesa de abertura com as redes parceiras e uma breve apresentação dos pressupostos e objetivos dos programas. No período de 15/03/2021 a 26/03/2021 ocorreu a 2ª Reunião, a qual contou com as seguintes atividades: palestras de abertura e boas-vindas; *lives* ministradas por participantes das equipes, com as temáticas: 1) “Base Nacional Comum Curricular (BNCC em foco): das diretrizes à sala de aula”; 2) “O ensino híbrido nos dias de hoje: possibilidades e obstáculos” e 3) “Reflexões sobre o ensino no contexto pandêmico: relatos de experiência”; apresentação de trabalhos, a partir dos cinco eixos temáticos: 1) “Ensino em tempos de isolamento social: desafios para escola e universidade”; 2) “Questões curriculares como essência do projeto pedagógico”; 3) “Escola e seu entorno”; 4) “Práticas docentes e parcerias colaborativas” e 5) “Formação inicial e continuada: reflexões docentes”.

Sendo assim, foram submetidos resumos dos trabalhos desenvolvidos em ambos os programas, e as discussões que ocorreram em cada sala foram registradas em sínteses escritas por preceptores participantes dos programas. A partir da análise desses dados, particularmente os que tratavam da área de Matemática, articulados aos referenciais teóricos e legislações

debatidos anteriormente, observamos que as ações desenvolvidas por meio dessas parcerias e as reflexões acerca delas podem ser decorrentes do movimento de institucionalização debatido neste artigo, mais especificamente de três dimensões intrínsecas a esse movimento: dimensão da **política** nacional e regional de formação de professores; dimensão da **gestão de articulação universidade e escola** (processo de imersão/organização/acolhimento) e dimensão **formadora e pedagógica** das práticas nos estágios.

Ao estudarmos a dimensão da **política** nacional e regional de formação de professores no Brasil, deparamos-nos com a importância do PIBID e do PRP enquanto parte da política pública de formação de professores, ou seja, os históricos desses programas são indissociáveis da historicidade do movimento de institucionalização das parcerias entre universidade e escola. Os objetivos desses programas se estendem nacionalmente, mas o desenvolvimento de ambos tem características particulares, dependendo das regiões e locais em que estão inseridos, tendo em vista a multiculturalidade que é própria desse país.

Lançando um olhar para os dados provenientes da reunião virtual realizada na UFSCar, percebemos que as *lives* realizadas, as quais foram transmitidas pelo *YouTube*, contaram com a participação massiva das equipes de ambos os programas, que interagiram por meio de perguntas e comentários que revelavam preocupações gerais e específicas referentes aos contextos em que estavam inseridos.

Na primeira *live*, sobre a BNCC, foram problematizados os principais desafios enfrentados pelas escolas da Educação Básica, em especial as públicas, para sua implementação. Para isso, os palestrantes contextualizaram a elaboração da BNCC para levar os participantes à reflexão sobre seus (possíveis) impactos nos processos de ensino e de aprendizagem. Essa pauta foi de extrema pertinência às iniciativas das equipes do PIBID e do PRP da UFSCar e, por isso a *live* pretendeu suscitar debates sobre como essa temática pode/deve constar na agenda de trabalho das equipes participantes dos programas.

Como a UFSCar e as escolas parceiras estão localizadas no estado de São Paulo, as discussões também focalizaram a implementação do programa curricular do referido estado: o INOVA Educação. Um dos comentários feitos por uma professora de Matemática, atuante no PIBID, versou sobre os investimentos atuais em tecnologias e dificuldades para a implementação do currículo no contexto remoto: “principalmente com relação aos investimentos atuais em tecnologia (não chegaram ainda) e sobre a implementação das

disciplinas do INOVA, concordo que estava indo bem, mas no remoto não tem funcionado” (professora Mirella Okumura - 1ª *live* - 23 de março de 2021).

Outro comentário sobre dificuldades na implementação do INOVA Educação versou sobre a preocupação da disponibilização de materiais didáticos prontos e padronizados, tendo em vista que cada escola faz parte de uma comunidade, com particularidades e necessidades diferentes das demais. Nessa perspectiva, uma das palestrantes expõe uma preocupação relacionada à perda de autonomia do professor e coloca seu ponto de vista sobre o que considera essencial para a melhoria da educação:

Eu entendo que essa busca pela melhoria da educação ocorre desde sempre, então a cada nova implementação curricular, temo a tendência de dizer ‘agora melhora!’, [...] nós estamos agora no começo de uma implementação, mas eu entendo que se é para falarmos de indicadores, ou elementos, um dos elementos que vai proporcionar essa melhoria da educação é quando professor e aluno forem autônomos [...] aonde eu estou querendo chegar, quando por exemplo, os professores recebem o material pronto e padronizado, então todas as reformulações curriculares que conhecemos no Brasil, onde o material chega pronto e os professores tendem a reproduzir esse material, há interferências na autonomia desse professor e da escola, e daí, por conta da pandemia e em nome da tecnologia, eu não posso deixar de falar do Centro de Mídias, que tem feito esse papel [...] estamos em um momento em que os vídeos, os cadernos, estou falando disso porque analisei uma parte dos cadernos, e os meus orientandos do PIBID e Residência e eu estamos tendo esse cuidado de analisar os cadernos, e quando olhamos, principalmente para os de Matemática, é quase que uma receita de como o professor tem que agir [...] em termos nacionais o Brasil já fez esse erro antes, durante o Movimento da Matemática Moderna, por exemplo, período em que o professor não conhecia o que fundamentava o material e não restava outra alternativa a ele a não ser reproduzir o material na lousa [...] (Maria do Carmo de Sousa - 1ª *live* - 23 de março de 2021).

Reflexões como essas, que entrelaçaram preocupações de âmbito nacional com outras questões de caráter mais local, perpassaram as *lives* e adentraram também as salas temáticas, onde os trabalhos submetidos foram discutidos.

Em uma das salas, referente ao eixo “Escola e seu entorno”, no período matutino, houve uma reflexão sobre a importância das discussões ocorridas nas três *lives*:

É possível identificar nas *lives* os desafios enfrentados no contexto da pandemia evidente nas evasões escolares e a importância de se refletir sobre este momento para que ações sejam criadas para favorecer na busca de alunos e familiares ausentes (síntese escrita referente à sala temática “Escola e seu entorno”, período matutino, 26 de março de 2021).

Ao debatermos essas preocupações, que entrelaçam as dificuldades de implementação da BNCC, particularmente do INOVA Educação, junto à iminente perda de autonomia do professor e sobre a necessidade de busca pelas famílias e alunos ausentes das atividades escolares, percebemos a necessidade de políticas públicas voltadas para a inclusão digital, entre outras que focalizem em demais demandas escolares, particularmente nas decorrentes de situações emergenciais, como essa crise sanitária que estamos vivenciando.

Já em relação ao ensino, é fundamental que esse seja pensando no coletivo formado por professores, licenciandos e orientadores das IES (GAMA; SOUSA, 2015). Além disso, é impossível “pensar a educação fora dos debates sobre a importância de distintas epistemologias, sobre a necessidade de conhecer e reconhecer o papel de grupos e culturas que a história dominante foi empurrando para as margens” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p.14).

Dessa maneira, os autores citados no parágrafo anterior defendem a importância de criação de espaços em que haja a oportunidade de trabalhar e pensar em conjunto e partilhar reflexões sobre o mesmo objeto. Nóvoa e Alvim (2021), particularmente, defendem que uma nova realidade educativa vai emergir em um mundo pós-pandemia, mas ao mesmo tempo, expõem diversas preocupações acerca dos “possíveis rumos” que a educação pode tomar.

Esses autores defendem o entendimento de que a educação é um bem comum e público, reconhecem a importância da participação das famílias, porém tomando o cuidado para não limitar a educação em “círculos de proximidade”, reconhecem ainda a importância da tecnologia, “mas sem nunca ceder a uma educação que vem ‘de fora’, antes valorizando a produção autônoma, ‘de dentro’, de professores e alunos” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p.17 - grifos dos autores).

Diante do exposto, entendemos que as ações desenvolvidas por meio do PIBID e do PRP, cujas reflexões foram sistematizadas e compartilhadas por meio do evento “2ª Reunião Institucional online PIBID e PRP da UFSCar”, vão ao encontro das ideias discutidas por Nóvoa e Alvim (2021), principalmente daquela referente à criação de espaços coletivos que permitem trabalhar e pensar colaborativamente a educação. E no caso das disciplinas de Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática da UFSCar, isso decorre da parceria institucionalizada por meio dos dois programas, frutos da dimensão da **política** nacional e regional de formação de professores no Brasil.

Sendo assim, ao pensarmos na dimensão da **gestão de articulação universidade e escola** (processo de imersão/organização/acolhimento), inerentes ao PIBID e ao PRP, podemos adentrar nas especificidades dos trabalhos desenvolvidos por meio dessas parcerias institucionalizadas.

Um dos elementos estruturantes referentes ao estágio obrigatório supervisionado compartilhado é o acolhimento dos licenciandos por parte dos professores das escolas (GAMA; SOUSA, 2015). Inclusive, o primeiro estágio tem como tema *a escola e seu entorno*. Contudo, nesses tempos de pandemia, os licenciandos não puderam desenvolver atividades presenciais que os levassem a estudar os entornos escolares. Fizeram o estudo remotamente através dos sites das escolas, dos bairros e/ou de filmagens feitas pelos próprios alunos matriculados nas escolas quando as frequentavam presencialmente.

Desse modo, uma alternativa encontrada por um dos grupos, em parceria com um dos preceptores do PRP, foi a realização de um amplo estudo acerca de três modelos de ensino vigentes no Estado de São Paulo: ensino regular, Programa de Ensino Integral (PEI) de 7 horas e programa de ensino integral de 9 horas. Esse estudo se deu porque esse grupo de alunos estava atuando em uma escola que estava sofrendo a transição do ensino regular para o PEI de 9 horas, então junto ao preceptor entenderam que seria conveniente compreender mais a fundo as mudanças que ocorreriam no contexto escolar.

Ao analisarmos as ações decorrentes do compartilhamento de ideias descritas no eixo temático *Questões Curriculares como Essência do Projeto Pedagógico*, quatro licenciandos que são bolsistas do PRP fazem as seguintes afirmações:

O desenvolvimento do trabalho é comparar o Ensino Regular, Programa de Ensino Integral de 7 horas e Programa de Ensino Integral de 9 horas, os três modelos de escolas são aplicados no Estado de São Paulo nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Médio, tendo em vista como foco principal a apresentação da parte diversificada que foi implementada recentemente nas escolas nos Anos Finais do Ensino Fundamental. As matérias implementadas são: Projeto de Vida, Tecnologia e Informação, Disciplinas Eletivas, Protagonismo Juvenil, Orientações de Estudos e Práticas Experimentais. Vale ressaltar que o Ensino Comum não oferece todas as matérias, apenas três das seis implementadas no Ensino PEI de 7 e 9 horas (Licenciando A, Licenciando B, Licenciando C; Licenciando D, resumo submetido ao evento, tema “Questões Curriculares como Essência do Projeto pedagógico”, 2021, p.1).

As reflexões dos licenciandos têm como foco a comparação entre o que é denominado de ensino regular e Programa de Ensino Integral (PEI) e destacam que os programas se diferenciam pela carga horária. Indicam ainda que

Tendo em vista que as comparações foram apresentadas, via análise, podemos concluir que as inclusões das atividades no currículo para o ensino integral são interessantes para o desenvolvimento pessoal e acadêmico do aluno, tanto para atender as competências gerais de cidadania e necessidade de formação geral quanto para o desenvolvimento do letramento matemático citado no Currículo do Estado de São Paulo e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (Licenciando A, Licenciando B, Licenciando C; Licenciando D, resumo submetido ao evento, tema “Questões Curriculares como Essência do Projeto pedagógico”, 2021, p.1).

Além disso, eles demonstram ainda preocupação com o tempo em que os alunos ficarão nas escolas, já que muitos optam por trabalhar meio período devido às suas necessidades socioeconômicas. Nesse sentido, os licenciandos pontuam: “o aumento de carga horária diária deve ser em uma quantia essencial para que as atividades diversificadas sejam contempladas para que o desenvolvimento do aluno aconteça de forma que o universo dele não se torne somente o ambiente escolar. (Licenciando A, Licenciando B, Licenciando C; Licenciando D, resumo submetido ao evento, tema “Questões Curriculares como Essência do Projeto pedagógico”, 2021, p.1).

Assim, esse grupo de licenciandos optou pela realização de um estudo teórico acerca desses modelos de escola, com a finalidade de entender o contexto em que atuariam como estagiários, em um momento em que não poderiam estar presentes fisicamente na escola. De modo análogo à análise apresentada em Gama e Sousa (2015), salientamos que essa atividade realizada despertou no grupo “elementos de reflexão sobre o *isolamento da escola do mundo exterior*, corroborando, assim, a construção da identidade profissional [...]” (GAMA; SOUSA, 2015, p.24 – grifos dos autores).

Outra ação que vem fazendo parte do processo de imersão dos licenciandos nas escolas, nesse período remoto, é colaborar com os professores na busca ativa pelos alunos. Entretanto, para o ano letivo de 2021 há ainda a preocupação de que a escola (e conseqüentemente o trabalho docente) fique subordinado ao Centro de Mídias, que inclusive os licenciandos ainda não obtiveram acesso para poder trabalhar em conjunto com os professores. Sobre o uso dessa plataforma e suas eventuais conseqüências, a preceptora Mirella fala sobre os desafios para 2021 com relação à implementação do CMSP e a perda de autonomia por parte dos

professores e, em contrapartida, “a inclusão de funções que não fazem parte das atribuições do professor como por exemplo, a busca ativa dos alunos - que está atrelada, inclusive, à adesão do chip "oferecido" pela SEE-SP.” (Registro escrito – sala temática 4 “Práticas docentes e parcerias colaborativas” – período vespertino, 26 de março de 2021).

Embora haja essas tensões latentes por causa de atribuições *extras* delegadas aos professores, vale destacar a ocorrência de diferentes propostas pedagógicas que vêm sendo desenvolvidas pensando nos processos de ensino e aprendizagem, por meio da colaboração entre licenciandos e preceptores. Isso nos leva à discussão de ações que foram decorrentes da dimensão **formadora e pedagógica das práticas nos estágios**.

Durante as rodas de conversa, outra ação foi descrita pelos participantes: a produção de ferramentas virtuais para que licenciandos e professores pudessem se comunicar, remotamente, com os alunos da Educação Básica.

Houve produções de games, HQs, gravações de vídeos, atividades envolvendo questionários e formulários eletrônicos (inclusive entrevistas com professores questionando as dificuldades enfrentadas durante o ensino remoto), apresentação de vídeo sobre o PIBID para a comunidade. Outras atividades realizadas envolveram a ludicidade, utilizando de plataformas como Google Forms, Quiz, Kahoot! Padlet etc.” (Registro escrito – sala temática 1 “Ensino em tempos de isolamento social: desafios para a escola e universidade” – período matutino, 26 de março de 2021).

A produção de ferramentas didáticas específicas, neste caso o formulário foi analisado teoricamente, no relato de experiências escrito por dois licenciandos que atuam no PRP. Há descrição dos motivos que fizeram com que os professores de Matemática fizessem essa escolha

A baixa participação dos alunos nas atividades propostas pela escola nos fizeram pensar em ações alternativas que pudessem motivar e aumentar a participação destes e, por consequência, minimizar a evasão escolar. Assim, o uso da ferramenta Google Forms com o mecanismo de revisão foi escolhido para desenvolver formulários com o intuito de estimular a aprendizagem e tornar mais significativa a avaliação, que segundo Luckesi (1990, p.52) não pode ser só um instrumento classificatório (apud SILVA, 2018, p. 8). Os formulários continham questões fechadas, a pedido da escola, e abordavam os conceitos de sequências, progressões aritméticas, progressões geométricas, proporcionalidade, funções lineares, soma de progressões geométricas, funções quadráticas e funções exponenciais. A revisão foi articulada com uma estrutura condicional que direcionava os alunos a determinadas seções do formulário de acordo com as respostas. Nelas foram adicionadas frases reflexivas, textos, imagens e outros materiais

explicativos, inclusive videoaulas gravadas por nós mesmos, voltadas aos alunos que tinham dificuldade com as questões e erravam as respostas. Após terem contato com os conteúdos adicionais, os alunos poderiam escolher refazer a questão ou não. O aumento da participação dos estudantes foi claramente notado e no que diz respeito ao mecanismo de revisão, mais da metade dos alunos (87%) optaram por tentar responder à pergunta novamente depois de terem contato com outros materiais auxiliares. Assim, a maioria dos alunos se sentiram convidados a tentar responder novamente uma questão que erraram após refletir e estudar um pouco mais sobre aquele assunto abordado. Com isso, a ferramenta utilizada se apresentou como uma possibilidade em meio aos recursos disponíveis no ensino remoto.” (Licenciando E, Licenciando F, resumo submetido ao evento, tema “Ensino em tempos de isolamento social: desafios para a escola e universidade”, 2021, p.1).

Vale destacar ainda que nem sempre as iniciativas tomadas pelos preceptores e licenciandos foram de preparar tarefas matemáticas, porque em alguns casos, sentiram a necessidade de se aproximarem dos alunos, compreenderem como estavam se sentindo e o que esperavam da escola nesse tempo de pandemia, para então depois pensarem nas alternativas metodológicas que poderiam ir ao encontro dessas possibilidades. Essa situação foi vivenciada pelo licenciando Lucas, que na roda de conversa na sala do eixo temático 1 à tarde destacou que essa proximidade buscada por ele, pelo preceptor e demais residentes da escola favoreceu a participação dos alunos no início do corrente ano letivo. Lucas escreve que a grande preocupação de seu grupo do PRP é trazer abordagens que despertem a curiosidade nos alunos pela Matemática, buscando romper com a visão tecnicista, que muitas vezes é associada a essa ciência. Em seu relato, a partir da síntese escrita das discussões ocorridas na roda de conversa, Lucas pontua que

[...] a experiência foi angustiante dado que os estudantes costumam não gostar de Matemática, a participação era de 3 alunos aproximadamente. A escola não tinha atividades síncronas, apenas assíncronas. Os alunos relatavam preferência por reprovarem a continuar estudando dessa forma, apontando necessidade de diálogo (assuntos gerais). O grupo deu maior foco nas conversas, por entender que a prioridade talvez nem fosse ensinar Matemática, mas se manterem próximos aos alunos. Utilizaram de recursos como Google Meet, WhatsApp, dentre outros meios de comunicação para se aproximarem e ouvirem os alunos. O grupo conseguiu contato com aproximadamente 80% dos alunos contatados e essa atitude, tomada no ano passado, favoreceu a participação dos alunos no início desse ano. O grupo estudou os cadernos para propor as atividades aos alunos, mas perceberam que não existem coisas que chame a atenção dos alunos e estimule a curiosidade e, Matemática é sobre a curiosidade. Estão buscando por vídeos e atividades que chamem a atenção e estimulem a curiosidade, trazendo

inclusive, filósofos, para tirar dos alunos a ideia de que Matemática é calcular x e apenas fazer contas” (Registro escrito – sala temática 1 “Ensino em tempos de isolamento social: desafios para a escola e universidade” – período vespertino, 26 de março de 2021).

Nesse relato de Lucas, chamamos a atenção para a parceria estabelecida entre o grupo de licenciandos, cujas reflexões os levaram a pensar o ensino para além da Matemática, na tentativa de estabelecer uma comunicação efetiva com os estudantes, buscando romper ainda com uma concepção tecnicista de ensino. Isso mostra a importância de ter a colaboração como metodologia de formação de professores, segundo os pressupostos de Moura (1999).

Na sala do eixo temático 3 (Escola e seu entorno), período noturno, a síntese escrita das discussões ocorridas na roda de conversa mostra o que os residentes esperam para o desenvolvimento do segundo módulo do PRP:

No 2o módulo temos esperanças: Minha esperança é uma aprendizagem efetiva, tanto por parte dos alunos quanto de nós participantes do programa. "Esperança" que possamos ter um maior contato com os alunos! Espero que cada experiência e vivência, positiva ou não tão positiva, torne-se parte fundamental para reaprendermos, reajustarmos e agirmos no agora, mas também que não seja esquecida no futuro (a longo prazo). Esperança de poder contribuir e aprender muito mais, a partir dos diálogos com as professoras na escola (Registro escrito – sala temática 4 – período vespertino).

A ação interdisciplinar também foi relatada por uma das supervisoras. Dentre as discussões sobre desafios e possibilidades para o ensino de Matemática no contexto remoto, a professora Mirella relata a participação de alguns de seus alunos em uma Feira de Ciências, promovida pela USP, e discorre acerca do desenvolvimento de uma tarefa interdisciplinar com a professora de Química, na disciplina eletiva, como parte de suas atividades no PIBID – área de Matemática. Ao falar sobre os desafios que está enfrentando no contexto da pandemia, indica que teve bastante dificuldade no começo, dificuldades gerais do contexto escolar sobre questões tecnológicas. Segundo a síntese escrita feita coletivamente pelos integrantes de uma das salas

Com o tempo, os profissionais foram se encaixando dentro desta situação de ensino remoto, utilização do classroom, comentou que essa situação possibilitou um novo olhar sobre o trabalho tecnológico, inovou suas atividades práticas de ensino. Apesar da baixa participação dos alunos em suas atividades, a professora participou da Feira de Ciências promovida pela DE São Carlos em parceria com a CEPOF-USP, o único trabalho enviado rendeu uma medalha de bronze, resultado bastante positivo. A professora

quis ilustrar, com isso, que a gente não deve desanimar com a baixa participação dos alunos neste momento e saber reconhecer e valorizar o que está sendo realizado. Sobre o PIBID, está trabalhando junto com a Química e as supervisoras encontraram a possibilidade de realizar um trabalho interdisciplinar dentro de suas disciplinas eletivas. As atividades envolviam conteúdos sobre prática sustentável com bons resultados. Uma aluna utilizou as orientações das aulas para atividades com o seu cotidiano ao dar banho em seu cachorro, depois ela explicou para seus professores como realizou. A professora Mirella comentou sobre a importância de realizarmos nossos trabalhos mesmo dentro desse cenário que se descortinou com os seus desafios e aprendizados para os PIBIDianos, supervisores, alunos, no geral com todos os envolvidos no contexto escolar, mas que devemos ficar realizados com os retornos de vários trabalhos mesmo que não tenha contemplado o todo (Registro escrito – sala temática 4 – período vespertino).

Os registros escritos dos licenciandos, supervisores e preceptores indicam que as ações que podem decorrer do movimento de institucionalização dos estágios obrigatórios supervisionados compartilhados estão diretamente relacionadas aos pilares dos PIBID e PRP: parceria colaborativa, interdisciplinaridade e identidade profissional, bem como a imersão que os programas e, conseqüentemente, o estágio promovem. É por esse motivo que retratam as questões que envolvem o currículo, neste caso, o denominado currículo Paulista, a necessidade em se produzir ferramentas didáticas com certa urgência, já que tanto os alunos da Educação Básica quanto da universidade tiveram que se desligar das escolas, repentinamente.

Queremos enfatizar que apesar do contexto pandêmico, houve certa imersão dos licenciandos nas problemáticas vivenciadas pelas escolas. Não é à toa que uma de suas reivindicações era ter contato com os alunos das escolas. A partir da criação de ferramentas apropriadas como blogs, sites, padlets e ainda do *WhatsApp*, *Google Meet* e *Google Classroom* buscaram elaborar atividades como, por exemplo, rodas de conversa que promovessem a comunicação com os alunos da Educação Básica.

Considerações finais

A partir de estudos históricos referentes a como os estágios obrigatórios supervisionados vêm se constituindo no Brasil, numa perspectiva que tenha como foco o compartilhamento de ideias e ações entre licenciandos e professores de Matemática da Educação Básica, universidade e escolas, procuramos responder a pelo menos duas perguntas: como

desenvolver as disciplinas de estágios obrigatórios supervisionados de forma remota? Quais mudanças seriam necessárias para garantir que os futuros professores de Matemática não fossem prejudicados e que os objetivos das disciplinas fossem alcançados?

Uma das possíveis respostas envolve a parceria. O ensino remoto, em um contexto de pandemia, exige mudanças. Não há como escolas e universidades desenvolverem atividades isoladamente quando o foco é a Educação, uma vez que o conceito de compartilhado envolve o desenvolvimento de um trabalho *com* o outro e não *para* o outro.

Quando professores das escolas e da universidade compartilham ideias, juntamente aos licenciandos de forma institucionalizada, os desafios colocados pela pandemia são analisados coletivamente. Há o fortalecimento desse modelo de estágio, considerando-se que precisamos elaborar ferramentas apropriadas e planejar ações diversificadas que considerem o isolamento social. Há novas necessidades e motivos que fazem a diferença entre um aluno frequentar ou não a escola. Nesse movimento, todos aprendem.

É por esse motivo que defendemos tanto a parceria colaborativa, como metodologia de formação de professores, quanto a institucionalização dos estágios obrigatórios, considerando-se que o partilhamento de ideias e ações diversificadas devem contemplar pelo menos três dimensões: política nacional e regional de formação de professores; gestão de articulação entre universidade e escola e formação pedagógica com vistas às práticas que ocorrem nos estágios.

Faz-se necessário considerar ainda que a parceria compartilhada só tem existência no Brasil e está contribuindo com a institucionalização dos estágios, a partir do momento em que os pareceres CNE/CP 9/2001, a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 passaram a chamar atenção para a necessidade e a importância em se pensar a formação de professores, de forma colaborativa entre as instituições escolares e as universitárias. Dessa forma, as ações do movimento de uma política institucionalizada está apenas começando.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 1, 2001*
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 2, 2002.*
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº. 11.788, 2008.*



BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2/2015.

BRASIL. *Programa Residência Pedagógica*. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica> . Último acesso em 08 de outubro de 2021.

CALDEIRA, A.D.; GREGOLIN, I.V. *Ofício para o Diretor de Formação de Professores da Educação Básica*, SEB – MEC, 03/08/2020, UFSCar. São Carlos/SP.

CIRÍACO, K. T.; SANTOS, Y. K. O PIBID como espaço colaborativo de formação de professores que ensinam matemática. *Práxis educacional* (online), v. 16, p. 569-595, 2020.

D'AMBROSIO, U. *Educação Matemática: da teoria à prática*. 16ª ed., Campinas: Papirus, 2008.

FARIA, E.; SOUZA, V.L.T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. Volume 15, Número 1. Janeiro/Junho de 2011, 35-42.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. *Investigação em Educação Matemática*. Campinas: Autores Associados, 2006.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S.S.; ANDRÉ, M.E.D.A.; ALMEIDA, P.C.A. Professores do Brasil: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019, 351 p.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do Desenvolvimento da psique infantil. In VIGOTSKII, L.S. et alii *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

MOREIRA, M. A. - *Pesquisa em Ensino: o vê Epistemológico de Gowin*. S.P., E.P.U., 1990.

MOURA, M.O. *O estágio na formação compartilhada do professor: retratos de uma experiência*. São Paulo:FE/USP, 1999.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Covid - 19 e o fim da educação: 1870 - 1920 - 1970 - 2020. *Revista História da Educação (Online)*, v.15, Porto Alegre (RS), 2021.

GAMA, R; SOUSA, M. C. Elementos estruturantes que podem promover a construção do estágio compartilhado na Licenciatura em Matemática. In: LOPES, C. L.; TRALDI, A.; FERREIRA, A. C. (orgs.) *O Estágio na formação inicial do professor que ensina matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. *Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Matemática*. Universidade Federal de São Carlos, 2018.

ZAMPIERI, M. T. Z.; SOUSA, M. C.; GAMA, R. P. Estágio compartilhado e a constituição da identidade docente: programa residência pedagógica em matemática na UFSCar. In: autores. (org.). *Educação Matemática em pesquisa: perspectivas e tendências*. Guarujá: Editora Científica, 2021.