

ESTAGIAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA

Caminhos e Desafios na Constituição da
Identidade Docente em Matemática

Ana Cleice Souza de Menezes

Américo Junior Nunes da Silva

Alayde Ferreira dos Santos

Paulo Henrique Gomes Santana



NOVA TERRA
Editora



NOVA TERRA
Editora

“Estagiar em uma Escola Pública: Caminhos e Desafios na Constituição da Identidade Docente em Matemática” convida o leitor a percorrer os caminhos, desafios e descobertas que emergem da formação inicial de professores de Matemática na escola pública. A partir das experiências vividas no Estágio Supervisionado, o livro articula prática e investigação para compreender como se constitui a identidade docente em meio às condições reais do trabalho pedagógico. Entre observações, planejamentos, ações, registros e reflexões críticas, os autores revelam a potência formativa do chão da escola, das metodologias contextualizadas e das relações que se tecem no cotidiano. Uma obra que afirma o estágio como espaço de criação, pesquisa e humanização, e a docência como prática ética, socialmente comprometida e sempre em construção.

ISBN: 978-65-83892-27-0

CBL



9 786583 892270



Os autores são integralmente responsáveis pelo conteúdo publicado.
Esta obra está licenciada sob a Creative Commons Atribuição-Compartilhada 4.0 Internacional.

Diagramação: Ivânia Paula Freitas de Souza Sena
Revisão: Alayde Ferreira dos Santos
Paulo Henrique Gomes Santana
Américo Junior Nunes da Silva
Editora: Ivânia Paula Freitas de Souza Sena



10.62987/novaterraeditora.livroe202608

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Estagiar em uma escola pública [livro eletrônico] :
caminhos e desafios na constituição da
identidade docente em matemática / Ana Cleice
Souza de Menezes...[et al.]. -- 1. ed. --
Senhor do Bonfim, BA : Nova Terra Editora,
2026.
PDF

Outros autores: Américo Junior Nunes da Silva,
Alayde Ferreira dos Santos, Paulo Henrique Gomes
Santana.

Bibliografia.
ISBN 978-65-83892-27-0

1. Educação 2. Escolas públicas 3. Estágio
Curricular Supervisionado 4. Formação docente -
Metodologias ativas 5. Matemática - Estudo e ensino
6. Professores - Formação I. Menezes, Ana Cleice
Souza de. II. Silva, Américo Junior Nunes da.
III. Santos, Alayde Ferreira dos. IV. Santana,
Paulo Henrique Gomes.

26-356982.0

CDD-370.733

Índices para catálogo sistemático:

1. Estágio : Prática de ensino : Educação 370.733

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



CONSELHO EDITORIAL

- | | |
|--|--|
| Dr ^a . Ana Maria Vergne de M. Oliveira (UFAL) | Dr. José Aurimar dos S. Angelim (IF-Baiano) |
| Dr. Adson dos Santos Bastos (UNEB) | Dr. Luciélio Marinho da Costa (UFPB) |
| Dr. Álamo Pimentel (UFSB) | Dr ^a . Mariana Esteves de Oliveira (UFMS) |
| Dr. Adelson Dias de Oliveira (UNIVASF) | Dr ^a . Marilene Santos (UFS) |
| Dr ^a . Arlete Ramos dos Santos (UESB) | Dr. Rafael Alberto G. González (UPEL e Universidad de Carabobo - UC, Venezuela) |
| Dr ^a . Cleide Carvalho de Matos (UFPA) | Dr ^a . Rita G. do Nascimento (Flacso-Brasil) |
| Dr. Fábio Dantas de Souza Silva (UEFS) | Dr. Roberto Marques (UFRJ) |
| Dr ^a . Edonilce da Rocha Barros (UNEB) | Dr ^a . Salete Valesan Camba (Flacso-Brasil) |
| Dr. Elmo de Souza Lima (UFPI) | Dr. Salomão Mufarrej Hage (UFPA) |
| Dr. João César Abreu de O. Filho (IFCE) | Dr ^a . Terciana Vidal Moura (UFRB) |
| Dr ^a . Jussimária A. dos Santos (UniAraguaia) | |

**ESTAGIAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA: CAMINHOS
E DESAFIOS NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE
DOCENTE EM MATEMÁTICA**

Ana Cleice Souza de Menezes
Américo Junior Nunes da Silva
Alayde Ferreira dos Santos
Paulo Henrique Gomes Santana



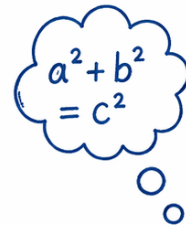
UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



DEDC
Departamento de Educação
CAMPUS VII - SENHOR DO BONFIM



O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (LEPEM/CNPq), vinculado à Universidade do Estado da Bahia, surgiu em 2019 com o apoio do Programa de Apoio aos Laboratórios Acadêmicos (PROLAB/UNEB). Desde então, tem-se consolidado como um espaço de formação, investigação e produção de conhecimento voltado a professores e futuros professores que ensinam Matemática na Educação Básica e no Ensino Superior.



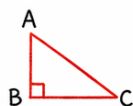
➔ Mais do que um laboratório, o LEPEM tem se constituído como um espaço de encontro, diálogo e construção coletiva. Nele, estudantes, professores e pesquisadores compartilham experiências, analisam os desafios do cotidiano escolar e, juntos, pensam em possibilidades para o ensino de Matemática. Esse movimento contribui não apenas para a elaboração de práticas pedagógicas, mas também para o fortalecimento da identidade profissional docente.



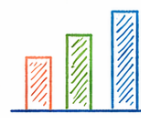
★ As ações desenvolvidas no laboratório articulam ensino, pesquisa e extensão. Entre elas, destacam-se a produção e a análise de materiais didáticos, o estudo de conteúdos matemáticos, a realização de oficinas e a construção de experiências formativas que aproximam a universidade da escola. Há também um interesse constante em investigar como os estudantes aprendem Matemática e como os professores constroem seus saberes no exercício da docência.

✓ Um dos focos do LEPEM é o incentivo à pesquisa qualitativa em Educação Matemática, especialmente a que toma a prática docente como objeto de reflexão. Nesse contexto, o laboratório valoriza estudos bibliográficos e documentais, a experimentação de abordagens lúdicas e investigativas, e o uso de materiais manipuláveis, como forma de tornar os conceitos matemáticos mais significativos.

➔ Assim, a construção de recursos pedagógicos, a criação de propostas de ensino e a análise das experiências vivenciadas nas escolas passaram a marcar o laboratório. Ao reunir diferentes sujeitos e saberes em torno de um projeto comum, o LEPEM reafirma seu compromisso com uma Educação Matemática crítica, ética e socialmente comprometida, compreendendo o ensinar e o aprender como processos em constante transformação.



$$M = \frac{a+b}{2}$$



Sumário

| | |
|---|----|
| <i>Introdução</i> | 8 |
| <i>Breve Fundamentação Teórica</i> | 15 |
| Formação docente e constituição da identidade profissional | 16 |
| O estágio supervisionado como espaço de investigação | 17 |
| Educação Matemática como prática social, cultural e crítica . | 20 |
| Estratégias pedagógicas e construção do conhecimento matemático..... | 23 |
| Aprendizagem matemática, dificuldades e avaliação..... | 26 |
| <i>Percurso metodológico</i> | 29 |
| Dimensão formativa: o estágio supervisionado como experiência de inserção e aprendizagem da docência..... | 30 |
| Dimensão investigativa: a prática de estágio como objeto de análise e reflexão | 33 |
| <i>A Escola e a Professora Supervisora</i> | 37 |
| <i>Reflexões sobre a docência</i> | 43 |
| <i>Considerações finais</i> | 66 |
| <i>Referências</i> | 69 |

Introdução



O Estágio Supervisionado constitui um componente fundamental da formação inicial docente, na medida em que possibilita ao licenciando articular os conhecimentos teóricos às vivências reais do campo profissional. Trata-se de um espaço privilegiado para que o futuro professor desenvolva competências indispensáveis ao seu amadurecimento profissional e compreenda a complexidade da atividade docente (Pimenta, 2004; Pimenta; Lima, 2006).

Mais do que favorecer uma aproximação inicial com o exercício profissional, o estágio possibilita o desenvolvimento de competências relacionadas à observação pedagógica, à leitura didática das dificuldades dos estudantes, ao planejamento situado e à tomada de decisões diante das dinâmicas concretas da sala de aula, dimensões que exigem do futuro professor sensibilidade analítica e capacidade de resposta à complexidade do cotidiano escolar. Nesse processo, o estágio reafirma seu papel como tempo e lugar de constituição identitária, de análise crítica do cotidiano escolar e de fortalecimento da autonomia pedagógica (Pimenta, 2004; Suzart; Silva, 2020).

Estagiar em uma escola pública é especialmente significativo para a formação de professores, pois esse espaço constitui o cenário concreto em que se materializam as contradições, os desafios e as potencialidades da educação brasileira (Saviani, 2008). Na escola em que o estágio ocorreu, por exemplo, a heterogeneidade dos tempos e ritmos de aprendizagem, associada às limitações de infraestrutura e às múltiplas demandas que atravessam a rotina escolar, exigia

constantes adaptações didáticas e reorientações no planejamento das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a diversidade sociocultural presente no ambiente escolar, somada às condições materiais frequentemente limitadas e à centralidade da escola pública como política social, oferece ao licenciando a oportunidade de compreender a docência em sua dimensão concreta, historicamente situada e atravessada por fatores estruturais que influenciam diretamente o trabalho pedagógico (Freire, 1996; Saviani, 2008; Arroyo, 2004).

É na experiência concreta, no diálogo com a realidade e na leitura crítica do contexto que o futuro professor se forma eticamente, politicamente e profissionalmente, possibilitando situar-se como sujeito histórico, identificar desigualdades e reconhecer o papel social da docência, fortalecendo sua identidade profissional e seu compromisso com uma educação mais justa e humanizadora (Freire, 1996; Nóvoa, 1999; Marcelo García, 2019). Nesse ambiente, o estagiário entra em contato com práticas, tensões e demandas que não se apresentam da mesma forma nos espaços universitários, sendo convidado a pensar soluções, refletir sobre suas escolhas pedagógicas e compreender a escola como lugar de produção de conhecimento, e não apenas de aplicação de técnicas (Pimenta; Lima, 2006).

O presente trabalho tem como objetivo analisar as vivências ocorridas durante o Estágio Supervisionado IV do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade do Estado da Bahia, Campus VII, enfatizando suas repercussões na formação do futuro professor e no processo de constituição da identidade docente. O estágio foi realizado em um colégio estadual localizado

em um município da região norte da Bahia, na turma do segundo ano do Ensino Médio.

O Estágio Supervisionado IV, componente curricular obrigatório do curso de Licenciatura em Matemática, organiza-se em carga horária total de 120 horas, distribuída entre atividades desenvolvidas na universidade e práticas formativas realizadas na escola parceira. No âmbito universitário, o estágio contempla momentos de estudo, discussão de textos, planejamento, orientação individual e encontros coletivos, nos quais os estagiários analisam suas vivências e as articulam com referenciais da Educação e da Educação Matemática. Já na escola, as atividades envolvem observação, participação nas rotinas pedagógicas, planejamento e regência de aulas. Essa estrutura, que integra reflexão, ação e investigação, materializa a concepção de estágio defendida por Pimenta e Lima (2004; 2006) para quem a formação docente não se limita ao domínio de técnicas, mas exige a capacidade de interpretar a realidade, problematizar a própria prática e produzir conhecimento a partir dela.

Nessa perspectiva, o Estágio IV configura-se como espaço privilegiado de constituição do professor-pesquisador, permitindo que o licenciando desenvolva uma postura crítica, investigativa e reflexiva, condição essencial para compreender a docência como prática complexa, situada e permanentemente em construção (Silva; Oliveira, 2020).

Este texto resulta de um olhar analítico sobre a experiência vivenciada, compreendendo-a não apenas como um requisito curricular, mas também como um campo fértil de investigação sobre a própria prática. Nessa perspectiva, reafirma-se a

indissociabilidade entre formação inicial, prática docente e pesquisa, assumindo que o professor em formação deve constituir-se também como pesquisador de sua própria ação (Silva; Oliveira, 2020). Tal postura investigativa permite compreender criticamente os desafios do cotidiano escolar, interpretar as situações didáticas com maior profundidade e produzir saberes sobre a docência. Assim, o estágio torna-se um espaço de construção de conhecimento, reflexão sistemática e desenvolvimento profissional, fortalecendo a ideia de que formar-se como professor implica, simultaneamente, aprender a investigar e transformar a própria prática (Pimenta; Lima, 2006; Suzart; Silva, 2020).

A primeira etapa do trabalho junto à escola parceira consistiu em um período de observação. Essa fase, aliada à leitura do Projeto Político-Pedagógico, foi essencial para conhecer as características institucionais e pedagógicas do ambiente escolar, bem como o perfil da turma e a relação construída com a professora supervisora e com o conhecimento matemático, servindo de base para o planejamento das atividades.

A partir das observações iniciais, iniciou-se o processo de planejamento, compreendido como a organização sistemática de ideias, informações e decisões pedagógicas que orientam a prática docente (Silva, 2023). Considerando a realidade da turma e as demandas identificadas durante a diagnose, o planejamento das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no período de docência tomou como eixo central a unidade “Matrizes, Determinantes e Sistemas Lineares”, prevista no plano de curso da professora supervisora. Esse planejamento fundamentou-se na

contextualização como abordagem metodológica, articulada à resolução de problemas e ao uso de jogos matemáticos, estratégias amplamente reconhecidas pela literatura como promotoras de engajamento, participação e compreensão conceitual na aprendizagem da Matemática (Pereira, 2024; Silva; Correia, 2018; Muniz, 2010).

O intercâmbio constante entre as experiências vividas na escola e os momentos de estudo e discussão na universidade constituiu um eixo estruturante do Estágio IV, permitindo que situações concretas observadas ou vivenciadas em sala de aula fossem teoricamente exploradas e compreendidas em sua complexidade.

Nos encontros coletivos, as narrativas e análises compartilhadas entre os estagiários ampliavam a compreensão dos desafios do cotidiano escolar, possibilitando reflexões e o reconhecimento de regularidades, tensões e possibilidades comuns às diferentes práticas. Uma das aprendizagens mais significativas do estágio foi perceber que a docência resiste a qualquer tentativa de redução técnica: cada aula exigia leitura de contexto, negociação de tempos, reinterpretação de estratégias e escuta constante dos estudantes.

Nesse ínterim, esse movimento formativo, reforçou a compreensão de que a docência não se limita à execução de técnicas, mas envolve a produção de sentidos, a problematização das condições de trabalho e a elaboração de respostas pedagógicas fundamentadas. As leituras orientadoras alimentaram esse processo reflexivo, atuando como lentes teóricas que

possibilitaram a interpretação das experiências do estágio e sustentaram as análises desenvolvidas neste texto.

Ao longo deste livro, apresentamos algumas das ações desenvolvidas no estágio e as reflexões produzidas a partir de vivências que nos marcaram e se configuraram como experiências formadoras. Nós, autores, construímos uma narrativa que não apenas descreve o episódio vivido, mas também o interpreta criticamente, buscando compreender de que modo essas experiências contribuíram para a constituição da identidade docente em Matemática.

Breve Fundamentação Teórica



Formação docente e constituição da identidade profissional

A formação de professores tem sido compreendida como um processo complexo, situado e historicamente condicionado, que extrapola a aquisição de saberes técnicos e envolve a constituição da identidade profissional docente (Nóvoa, 1999; Marcelo García, 2019; Pimenta; Lima, 2004). Nessa perspectiva, a docência não pode ser reduzida a um conjunto de competências previamente definidas, mas deve ser entendida como prática em construção, produzida na articulação entre experiências, saberes mobilizados e condições concretas de atuação (Nóvoa, 1999).

Conforme argumenta Nóvoa (1999), a identidade docente não é um dado estável, mas um processo que se constrói ao longo da trajetória profissional, na interseção entre o sujeito, a prática e os contextos institucionais. Trata-se de uma configuração dinâmica, atravessada por dimensões pessoais, sociais e profissionais, que se desenvolve por meio da reflexão sobre a ação e da capacidade de interpretar criticamente as situações do cotidiano escolar (Nóvoa, 1999).

Nessa mesma direção, Marcelo García (2019) compreende o tornar-se professor como um processo de desenvolvimento profissional que articula saberes e experiências teórico-práticas, bem como formas de reconhecimento de si na profissão, evidenciando que a identidade docente se produz no movimento entre o fazer, o saber e o ser professor.

Essa compreensão desloca a formação docente de uma lógica transmissiva para uma perspectiva formativa baseada na

reflexão crítica sobre a prática. Pimenta e Lima (2004, 2006) reforçam esse argumento ao defenderem que a formação se constitui na unidade entre teoria e prática, não como polos opostos, mas como dimensões indissociáveis do trabalho docente.

Assim, a formação docente configura-se como um processo no qual a identidade se constitui na relação entre ação, reflexão e contexto, reafirmando o caráter processual, situado e crítico do tornar-se professor (Pimenta; Lima, 2004).

O estágio supervisionado como espaço de investigação

É precisamente nesse contexto que o estágio supervisionado assume centralidade, pois constitui o espaço em que o licenciando confronta a realidade escolar e transforma a experiência em objeto de reflexão e investigação. Ao aproximar o futuro professor do cotidiano escolar, o estágio possibilita compreender que a docência não se realiza em condições abstratas ou idealizadas, mas em contextos concretos, marcados por relações humanas, condições institucionais, limites materiais, conflitos e possibilidades (Pimenta; Lima, 2004; 2006).

Nesse sentido, o estágio não pode ser reduzido a um momento de aplicação de técnicas ou de treinamento para a prática, pois sua potência formativa reside na possibilidade de problematizar a realidade escolar e de produzir conhecimento a partir dela (Pimenta; Lima, 2004; 2006).

Pimenta e Lima (2004; 2006) criticam as concepções tradicionais de estágio centradas na observação passiva ou na

reprodução de modelos pedagógicos. Para as autoras, o estágio deve ser compreendido como “atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (Pimenta; Lima, 2006, p. 121), isto é, como um processo em que teoria e prática deixam de ser vistas como instâncias separadas e passam a constituir uma unidade dialética. A partir dessa concepção, as ações desenvolvidas no estágio deixam de ser compreendidas como tarefas operacionais e passam a assumir o estatuto de investigação.

Dessa forma, a observação da escola, o planejamento das aulas, a análise das respostas dos estudantes e a reflexão sobre as decisões pedagógicas deixaram de ser tarefas meramente operacionais e passaram a configurar movimentos investigativos (Silva, 2023).

Nesse sentido, o futuro professor não aprende apenas “aplicando” conhecimentos previamente constituídos, mas também interpretando situações concretas, lidando com incertezas e reelaborando continuamente suas escolhas pedagógicas. A experiência do estágio, portanto, torna-se um espaço privilegiado para o desenvolvimento dessa postura reflexiva, pois confronta o licenciando com problemas reais que não admitem respostas prontas (Pimenta; Lima, 2004, 2006; Suzart; Silva, 2020).

Ao tratar especificamente da formação de professores de Matemática, Fiorentini e Lorenzato (2009) defendem que a prática pedagógica deve ser objeto de investigação. Segundo os autores, a Educação Matemática produz conhecimento quando o professor analisa criticamente sua própria ação, interpreta as dificuldades dos estudantes, examina os efeitos das metodologias empregadas

e problematiza os sentidos atribuídos ao conhecimento matemático no contexto escolar.

Assumir o estágio nessa perspectiva implica compreender a escola como campo de investigação e a docência como prática social situada. As interações em sala de aula, as dificuldades dos estudantes, as escolhas metodológicas, os erros, os silêncios, os avanços e as condições materiais da escola tornam-se elementos de análise que alimentam a construção de saberes profissionais. Tal compreensão desloca a posição do licenciando, que deixa de ser mero executor de orientações ou reproduzidor de práticas observadas e passa a constituir-se como sujeito investigativo, capaz de produzir interpretações sobre a realidade escolar e de intervir criticamente nela (Pimenta; Lima, 2004, 2006; Suzart; Silva, 2020).

Essa perspectiva, a de compreender a escola como campo de investigação e a docência como prática social situada, também dialoga com a concepção de professor reflexivo proposta por Schön (2000), segundo a qual a formação docente exige que o futuro professor aprenda a interpretar situações concretas, refletir sobre sua ação e produzir respostas diante das incertezas do cotidiano escolar. A profissionalidade docente se constrói exatamente quando o professor atribui sentido às experiências vivenciadas e desenvolve a capacidade de compreender criticamente os contextos em que atua (Nóvoa, 1999). Esse movimento é fundamental para a formação da identidade docente, já que ser professor envolve atribuir significado às experiências e integrar diversos saberes (Nóvoa, 1999; Marcelo García, 2019).

Além disso, compreender o estágio como espaço investigativo aproxima-se da perspectiva da pesquisa-formação, que entende os processos de formação e investigação como dimensões indissociáveis (Ximenes; Pedro; Corrêa, 2022; Franco, 2016). Nessa abordagem, investigar a própria prática não constitui uma atividade posterior ou complementar ao fazer docente, mas sim parte constitutiva da formação profissional.

Como discute Franco (2016), formar-se implica produzir conhecimento sobre a própria experiência, transformando as situações vividas em objeto de análise e reflexão. Assim, o estágio deixa de ser apenas um espaço de aprendizagem prática e passa a configurar-se como território de produção de conhecimento sobre a docência e sobre si mesmo enquanto professor em formação.

Educação Matemática como prática social, cultural e crítica

A compreensão da Matemática como prática social, cultural e histórica constitui uma inflexão importante no campo da Educação Matemática, ao romper com concepções tradicionais que a apresentam como um conhecimento neutro, universal, abstrato e desvinculado das experiências concretas dos sujeitos (Barbosa; Silva, 2025). Nessa perspectiva, a Matemática deixa de ser concebida apenas como um sistema formal de símbolos e procedimentos e passa a ser compreendida como produção humana, construída em contextos específicos e atravessada por relações sociais, culturais e políticas (D'Ambrosio, 2001; Skovsmose, 2001).

D'Ambrosio (2001), ao formular a perspectiva da Etnomatemática, questiona a ideia de uma única Matemática legítima e universal, argumentando que diferentes grupos sociais desenvolvem formas próprias de contar, medir, comparar, representar e resolver problemas. Assim, os conhecimentos matemáticos produzidos no cotidiano, nas práticas culturais e nas experiências de diferentes comunidades também devem ser reconhecidos como formas válidas de pensamento matemático. Para o autor, ensinar Matemática implica valorizar a diversidade de saberes presentes na vida dos estudantes e estabelecer relações entre o conhecimento escolar e os contextos culturais em que estão inseridos (D'Ambrosio, 2001).

Essa perspectiva possui implicações importantes para a prática docente, pois desloca o foco do ensino da mera transmissão de conteúdos para a construção de significados. Ao reconhecer que os estudantes chegam à escola carregando suas próprias experiências, saberes e formas próprias de interpretar o mundo, o professor passa a compreender a aprendizagem matemática como processo de diálogo entre diferentes modos de conhecer (D'Ambrosio, 2001).

Nessa direção, Freire (1996) contribui ao afirmar que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e compromisso com uma prática pedagógica que parta da realidade dos sujeitos. Aplicada ao ensino de Matemática, essa compreensão implica romper com abordagens descontextualizadas e construir práticas que tornem o conhecimento matemático significativo e socialmente relevante (D'Ambrosio, 2001; Silva, 2014).

Skovsmose (2001) amplia essa discussão ao defender uma Educação Matemática crítica, comprometida com a formação de sujeitos capazes de compreender e problematizar o papel da Matemática na sociedade. Para o autor, a Matemática não é neutra. Pelo contrário, ela participa da organização da vida social, das relações econômicas, dos processos tecnológicos e das formas de exercício do poder (Skovsmose, 2001; Barbosa; Silva, 2025). Por isso, o ensino de Matemática deve possibilitar que os estudantes desenvolvam uma postura crítica diante dos usos sociais desse conhecimento, questionando, por exemplo, como a Matemática pode tanto contribuir para ampliar a participação social quanto reforçar desigualdades e exclusões (Skovsmose, 2001).

Nessa perspectiva, ensinar Matemática não significa apenas garantir a aprendizagem de conteúdos e procedimentos, mas também criar condições para que os estudantes compreendam por que e para que aprendem determinados conceitos (Silva; Souza; Cruz, 2020). A sala de aula deixa de ser, assim, um espaço de repetição mecânica e passa a constituir-se como ambiente de investigação, argumentação e problematização.

Desse modo, compreender a Matemática como prática social, cultural e crítica implica reconhecer que ensinar e aprender Matemática são processos inseparáveis das condições históricas e sociais em que ocorrem (D'Ambrosio, 2001; Skovsmose, 2001). Isso significa assumir uma concepção de docência comprometida com a democratização do conhecimento, a valorização das experiências dos estudantes e a construção de uma Educação

Matemática capaz de promover participação, autonomia e leitura crítica do mundo (Freire, 1996).

Estratégias pedagógicas e construção do conhecimento matemático

No campo da Educação Matemática, a discussão sobre metodologias de ensino tem evoluído de uma visão de transmissão de conteúdos para abordagens que veem o estudante como protagonista do próprio aprendizado. Nesse contexto, diversas estratégias, como a resolução de problemas, o uso de jogos e de materiais manipulativos, ganham destaque (Silva, 2014; Carvalho, 2012; D’Ambrosio, 1993; Lorenzato, 2009).

Aprender Matemática, conforme Polya (1995), não significa apenas dominar algoritmos ou reproduzir procedimentos, mas desenvolver a capacidade de compreender uma situação, elaborar estratégias, testar possibilidades e refletir sobre os caminhos percorridos. Dessa forma, a resolução de problemas¹ ocupa lugar central nesse debate, sobretudo quando consideramos suas potencialidades pedagógicas. Mais do que uma técnica, a resolução de problemas constitui uma forma de pensar matematicamente, pois mobiliza raciocínio, argumentação e tomada de decisão (Polya, 1995).

Carvalho (2012) amplia essa discussão ao defender que os problemas propostos em sala de aula devem dialogar com a

¹ O autor organiza esse processo em quatro momentos fundamentais: compreender o problema, elaborar um plano, executar o plano e revisar a solução.

realidade dos estudantes. Segundo a autora, problemas descontextualizados tendem a reduzir a aprendizagem à aplicação mecânica de fórmulas, enquanto situações vinculadas ao cotidiano favorecem o envolvimento dos alunos e ampliam as possibilidades de significação. Assim, o problema matemático deixa de ser apenas um exercício escolar e passa a constituir uma situação que desperta curiosidade, interpretação e investigação (Carvalho, 2012; D'Ambrosio, 1993).

Essa compreensão aproxima-se das discussões de Pereira (2024) e de D'Ambrosio (1993), para quem as práticas investigativas em Educação Matemática exigem que o estudante participe ativamente da produção do conhecimento, formulando hipóteses, confrontando ideias e construindo estratégias de resolução. Como argumentam Silva (2014), Silva, Souza e Cruz (2020), as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo, na medida em que estimulam a cooperação, a argumentação, a tomada de decisões e a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, conforme Grandó (2004) e Muniz (2010), os jogos têm potencial para romper com a lógica tradicional de ensino centrada na memorização e na repetição, permitindo que os estudantes construam conceitos matemáticos em situações de ação e interação. Quando planejados intencionalmente, os jogos constituem situações didáticas que favorecem a elaboração de estratégias, o confronto de ideias, a argumentação e a compreensão conceitual (Grandó, 2004; Muniz, 2010).

Além dos jogos, outros materiais concretos desempenham um papel essencial na construção do conhecimento matemático.

Os materiais manipulativos, por exemplo, são especialmente importantes na ponte entre o concreto e o abstrato. Lorenzato (2009) destaca que alguns conceitos matemáticos não se consolidam apenas por meio da linguagem simbólica, sendo necessária a utilização de representações visuais e táteis para facilitar a compreensão dos estudantes. Recursos como a reta numérica, cartolinas, esquemas gráficos e outros objetos ajudam a tornar visíveis relações matemáticas que, muitas vezes, permanecem excessivamente abstratas no ensino tradicional.

Entretanto, é importante destacar que nenhum recurso ou método possui eficácia em si. As estratégias de ensino só adquirem sentido quando se articulam aos objetivos da aprendizagem, às características da turma e às condições concretas do contexto escolar (Anastasiou; Alves, 2004). Assim, a escolha metodológica não pode ser entendida como a aplicação automática de modelos previamente definidos, mas como uma decisão pedagógica situada, construída a partir da leitura das necessidades dos estudantes e da reflexão sobre a prática (Anastasiou; Alves, 2004).

Desse modo, a construção do conhecimento matemático depende menos da adoção de uma metodologia específica e mais da capacidade do professor de articular, de forma intencional, crítica e contextualizada, diferentes estratégias (D'Ambrosio, 1993; Lorenzato, 2009; Grandó, 2004).

Aprendizagem matemática, dificuldades e avaliação

A aprendizagem matemática constitui um processo complexo, que envolve a construção de significados, a interpretação de situações, a mobilização de conhecimentos prévios e a superação de dificuldades (Fiorentini; Lorenzato, 2009). Diferentemente de concepções que associam o aprendizado de Matemática à simples memorização de procedimentos, a Educação Matemática tem enfatizado que o conhecimento se constrói gradualmente, por meio de avanços, recuos, erros e reelaborações (Bachelard, 1996; Pereira, 2024). Nesse contexto, as dificuldades dos estudantes não devem ser compreendidas como sinais de incapacidade, mas como indícios dos modos como pensam, interpretam e atribuem sentido aos conceitos matemáticos (Silva; Souza; Cruz, 2020).

Sob essa perspectiva, o erro assume um papel pedagógico crucial. Em vez de ser visto apenas como uma falha, ele passa a representar um elemento de análise capaz de revelar estratégias de raciocínio, hipóteses formuladas pelos estudantes e obstáculos no aprendizado (D'Ambrosio, 1993; Lorenzato, 2009; Silva; Nascimento; Muniz, 2017). Silva, Souza e Cruz (2020) ressaltam que a aprendizagem matemática se torna mais significativa quando os estudantes têm a oportunidade de experimentar, errar, reformular suas estratégias e construir, de forma coletiva, novas compreensões. Essa abordagem desloca o foco da simples verificação de respostas corretas para a análise dos processos adotados pelos estudantes.

Essa compreensão encontra respaldo na noção de obstáculos epistemológicos proposta por Bachelard (1996). Para o autor, aprender implica romper com formas anteriores de pensar, uma vez que o avanço do conhecimento ocorre justamente pela superação de obstáculos impostos pelo próprio pensamento. Em Matemática, isso significa reconhecer que determinados erros persistentes não decorrem apenas de desatenção ou de falta de estudo, mas também podem estar relacionados a obstáculos conceituais, linguísticos ou simbólicos que dificultam a aprendizagem. Dificuldades recorrentes com números negativos, interpretação de enunciados ou compreensão de relações algébricas, por exemplo, podem ser consideradas manifestações desses obstáculos.

No caso específico da aprendizagem matemática, as dificuldades também se relacionam às crenças que os estudantes constroem sobre a disciplina e sobre si mesmos enquanto aprendizes. Souza (2021) argumenta que fatores como motivação, autorregulação, expectativas de sucesso e hábitos de estudo influenciam diretamente o desempenho dos estudantes. Assim, alunos que desenvolvem a crença de que “não sabem Matemática” ou de que a disciplina é excessivamente difícil tendem a apresentar menor engajamento e persistência diante dos desafios. Compreender essas dimensões subjetivas é fundamental para que o professor construa intervenções pedagógicas mais sensíveis e adequadas (Souza, 2021).

Nesse contexto, a avaliação assume um papel central. Anastasiou e Alves (2004) criticam práticas avaliativas restritas à verificação de resultados e defendem que a avaliação acompanhe

o processo de aprendizagem, oferecendo elementos para que o professor compreenda as dificuldades dos estudantes, reorganize o ensino e acompanhe os avanços construídos ao longo do percurso.

A avaliação formativa exige, portanto, que o professor observe atentamente os registros dos estudantes, seus modos de resolver problemas, os erros recorrentes, as estratégias utilizadas e as formas de argumentação mobilizadas, uma vez que esses elementos revelam os processos de aprendizagem e orientam a intervenção pedagógica (Hoffmann, 2014). Tal postura aproxime-se do que Fiorentini e Lorenzato (2009) defendem ao compreenderem a prática docente como um espaço de investigação. Para os autores, os registros produzidos pelos estudantes constituem vestígios importantes de seus processos cognitivos e, por isso, devem ser tratados como dados que auxiliam o professor a compreender como a aprendizagem está ocorrendo.

Assim, avaliar em Matemática implica deslocar o olhar dos resultados para os caminhos percorridos pelos estudantes. Trata-se de compreender a aprendizagem como um processo heterogêneo, no qual cada aluno constrói significados de forma singular (Silva; Nascimento; Muniz, 2017). Nessa perspectiva, a avaliação deixa de ser um instrumento de classificação e passa a constituir-se como prática de acompanhamento, reflexão e intervenção pedagógica, favorecendo a construção de aprendizagens mais significativas e a superação das dificuldades enfrentadas.

Percurso metodológico



A metodologia adotada neste trabalho organiza-se em duas dimensões complementares: A primeira refere-se ao percurso formativo vivenciado no estágio, marcado pela imersão na realidade escolar e pela experiência docente, em que teoria e prática se articulam de modo indissociável (Suzart; Silva, 2020). A segunda diz respeito ao percurso investigativo que emerge dessa vivência, permitindo transformar a prática em objeto de análise e reflexão. Em conjunto, essas duas dimensões constituem o eixo metodológico que orienta tanto o desenvolvimento do estágio quanto a produção das análises deste estudo.

O estágio, ao integrar ação, reflexão e reconstrução do fazer docente, configura-se como prática teórico-investigativa, permitindo ao licenciando compreender a complexidade da docência e transformar sua experiência em objeto de estudo e de formação (Pimenta; Lima, 2004, 2006). Assim, o estágio torna-se simultaneamente um campo de aprendizagem e de investigação, ampliando as possibilidades de compreensão da constituição da identidade docente em Matemática.

Dimensão formativa: o estágio supervisionado como experiência de inserção e aprendizagem da docência

Para a primeira dimensão, partimos do entendimento de que a escola pública possibilita que o futuro professor vivencie diferentes modos de organizar e conduzir uma aula, enfrente a complexidade das relações pedagógicas, lide com desafios estruturais e didáticos característicos do contexto educacional e, sobretudo, construa saberes profissionais que só podem ser

desenvolvidos na e pela experiência concreta. É ao refletir criticamente sobre as situações reais de ensino e ao interagir com a cultura escolar que o licenciando constrói conhecimentos que ultrapassam os limites da formação acadêmica formal (Pimenta, 2004; Nóvoa, 1999; Schön, 2000).

Das etapas que constituíram o estágio, o período inicial de observação desempenhou papel decisivo na compreensão da dinâmica da escola e da sala de aula, bem como das interações, rotinas e práticas que estruturam o ensino-aprendizagem da Matemática. Como destacam Suzart e Silva (2020), observar constitui uma atividade formativa importante, pois possibilita compreender o funcionamento da instituição escolar, reconhecer as dificuldades e as potencialidades do contexto e elaborar um diagnóstico inicial que orienta, de modo fundamentado, as etapas subsequentes do estágio. Com base nessa diagnose, tornou-se possível planejar ações didáticas coerentes com a realidade observada, respeitando seus ritmos, tempos, necessidades e especificidades.

A abordagem metodológica adotada no estágio foi a contextualização, compreendida como a criação de situações que atribuem sentido aos conhecimentos matemáticos ensinados, “por meio da problematização, resgatando os conhecimentos prévios e as informações que os alunos trazem, criando, desta forma, um contexto que dará significado ao conteúdo, isto é, que o conduza à sua compreensão” (Vasconcellos, 2008, p. 49). Essa perspectiva busca aproximar a Matemática das experiências concretas dos estudantes. Nela, a Matemática deixa de ser percebida como um conjunto de procedimentos abstratos e passa a ser uma ferramenta

para interpretar, problematizar e intervir no mundo (D'Ambrosio, 2001).

A contextualização, enquanto abordagem didática, tem sido amplamente defendida por favorecer a aprendizagem, o engajamento dos estudantes e a articulação entre saberes escolares e práticas sociais (Silva, 2018; Pereira, 2024). Assim, essa escolha dialoga com tendências atuais que valorizam práticas pedagógicas mais investigativas, humanizadas e conectadas à experiência dos estudantes.

Para potencializar essa abordagem, optou-se pela resolução de problemas e pelos jogos matemáticos como estratégias complementares. De acordo com Carvalho (2012), trabalhar com problemas próximos ao cotidiano torna o estudo mais relevante e motivador. Polya (1995) reforça essa perspectiva ao propor etapas sistemáticas para a resolução de problemas [compreender, planejar, executar e revisar], o que possibilita ao aluno construir raciocínio lógico e reflexivo.

Entretanto, ao longo da vivência, constatou-se que os estudantes apresentavam dificuldades para interpretar os enunciados, o que indica a presença de obstáculos epistemológicos (Bachelard, 1996). Essa dificuldade comprometeu inicialmente o trabalho, exigindo adaptações. Assim, foi necessário recorrer a aulas expositivas dialogadas, combinadas com atividades orientadas, retomadas conceituais e discussões coletivas.

Os jogos matemáticos constituíram outro recurso importante na vivência, por permitirem a aproximação dos estudantes aos conteúdos, contribuindo para tornar as aulas mais

dinâmicas e atrativas e proporcionando um ambiente de aprendizagem mais leve e cooperativo (Muniz, 2010; Grando, 2004; Silva; Correia, 2018). Além disso, ao vivenciarem os jogos, os alunos puderam mobilizar estratégias, interpretar situações e revisar conceitos, elementos essenciais para o desenvolvimento da competência matemática (Silva, 2014).

Desse modo, o jogo foi incorporado ao planejamento por se mostrar adequado para reforçar conceitos ou superar dificuldades. Essa integração entre práticas potencialmente lúdicas, resolução de problemas e aulas dialogadas permitiu construir um percurso metodológico flexível, sensível às necessidades da turma e alinhado aos princípios contemporâneos da Educação Matemática.

Dimensão investigativa: a prática de estágio como objeto de análise e reflexão

A segunda dimensão refere-se ao percurso investigativo que emerge das experiências vividas no estágio, compreendendo a prática docente como objeto de análise, problematização e produção de conhecimento. Nessa perspectiva, o estágio deixa de ser entendido apenas como espaço de aplicação de técnicas e passa a constituir-se como prática investigativa, aproximando-se das abordagens que concebem o professor como pesquisador de sua própria ação (Pimenta; Lima, 2004; 2006).

Assim, a observação da escola, o planejamento das aulas, a análise das respostas dos estudantes e a reflexão sobre as decisões pedagógicas deixam de ser tarefas meramente

operacionais e passam a configurar movimentos investigativos, por meio dos quais o licenciando interpreta a realidade escolar e produz saberes sobre a docência (Pimenta; Lima, 2004; 2006). Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Schön (2000), Zeichner (1993) e Nóvoa (1999), para quem a formação docente exige o desenvolvimento de uma postura reflexiva, capaz de atribuir sentido às experiências e de reelaborar continuamente a própria prática.

É nesse contexto que a perspectiva da pesquisa-formação se mostra pertinente, ao articular, de modo indissociável, os processos de formação e investigação. Nessa abordagem, produzir conhecimento não significa investigar uma realidade externa e distante, mas sim refletir criticamente sobre a própria experiência, tomando a prática como espaço legítimo de problematização e de análise (Ximenes; Pedro; Corrêa, 2022). A pesquisa-formação caracteriza-se, portanto, pela integração entre investigação e desenvolvimento profissional, orientando-se pela transformação da prática e pela construção de saberes a partir do contexto de atuação (Ximenes; Pedro; Corrêa, 2022).

Assumir o estágio em uma perspectiva investigativa implica compreender o espaço escolar como campo de produção de conhecimento, no qual as situações vivenciadas são problematizadas, analisadas e ressignificadas (Pimenta; Lima, 2006). Nesse contexto, o percurso formativo vivenciado não apenas possibilitou o desenvolvimento de ações pedagógicas, mas também suscitou a formulação da seguinte questão investigativa: *de que modo as vivências no estágio supervisionado, em contexto de*

escola pública, contribuem para a constituição da identidade docente em Matemática?

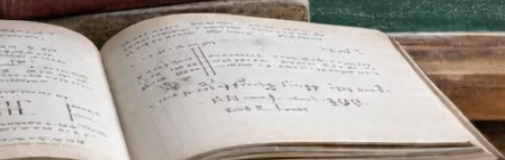
A partir dessa problemática, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de abordagem interpretativa, por buscar compreender os sentidos atribuídos às experiências vividas no estágio e os modos pelos quais elas contribuíram para a constituição da identidade docente. Os dados foram produzidos ao longo do percurso formativo, por meio de observações, registros escritos, narrativas, planejamentos, episódios vivenciados e reflexões elaboradas durante e após a experiência de docência. Posteriormente, esse material foi organizado e interpretado à luz de referenciais da Educação e da Educação Matemática, compreendendo o cotidiano escolar como fonte legítima de produção de conhecimento profissional (Fiorentini; Lorenzato, 2009; Pimenta; Lima, 2004; 2006).

Paralelamente às ações desenvolvidas na escola, os encontros de orientação e as discussões coletivas na universidade constituíram um eixo formativo fundamental. Esses momentos possibilitaram o aprofundamento teórico, a problematização das experiências vivenciadas e a construção compartilhada de interpretações sobre a prática, reforçando a dimensão coletiva da formação docente.

Nesse percurso, investigação e docência não se dissociam. Os movimentos de observar, registrar, planejar, intervir e refletir constituíram simultaneamente um processo formativo e investigativo. As experiências vivenciadas foram consideradas dados de análise, sustentando a reflexão desenvolvida neste estudo e possibilitando compreender de que modo o estágio

supervisionado contribui para a constituição da identidade docente em Matemática.

A Escola e a Professora Supervisora



Antes de apresentar a escola e a professora supervisora que participaram deste estágio, é importante esclarecer uma decisão de natureza ética e metodológica. Para preservar o sigilo e a confidencialidade, optou-se por não divulgar informações que permitissem identificar diretamente a instituição, a professora ou os estudantes envolvidos. Essa escolha não se limita a uma exigência formal da pesquisa; ela expressa o entendimento de que o cuidado com os sujeitos é parte constitutiva do trabalho investigativo em Educação e em Educação Matemática (Fiorentini; Lorenzato, 2009).

Por essa razão, a caracterização apresentada a seguir não pretende oferecer um retrato exato da escola ou da professora, mas sim uma leitura construída com base nas experiências vividas ao longo do estágio. Conhecer a escola, observar seu funcionamento, compreender sua organização e interpretar as relações que nela se estabelecem constituem uma etapa decisiva da formação docente, pois é nesse contato com a realidade que o futuro professor passa a compreender as condições concretas em que o trabalho educativo se desenrola (Pimenta, 2004; Pimenta; Lima, 2006).

Logo no início da inserção na escola, realizou-se a leitura do Projeto Político-Pedagógico. Mais do que um documento administrativo, o PPP foi compreendido como expressão da identidade da instituição e como síntese das escolhas coletivas que orientam sua prática educativa (Veiga, 1998). Sua leitura permitiu perceber não apenas como a escola se organiza, mas também quais concepções de educação, sociedade e formação humana sustentam suas ações.

Ao analisar o documento, chamou a atenção o compromisso social e político explicitamente assumido pela escola. O PPP reconhecia a educação pública como direito social e defendia a escola como espaço de transformação, inclusão e emancipação. Em diferentes trechos, aparecia a preocupação em articular conhecimentos científicos, valores éticos e práticas culturais, numa perspectiva próxima da defendida por Freire (1996), para quem a educação não pode ser neutra, mas precisa contribuir para que os sujeitos compreendam criticamente a realidade em que vivem.

Esses princípios não apareciam apenas no texto do documento. Ainda que marcados por tensões e limites, também podiam ser percebidos no cotidiano escolar. Havia um esforço para construir relações mais acolhedoras, valorizar a participação dos estudantes e desenvolver práticas voltadas à inclusão. Essa postura dialoga com a perspectiva crítica da educação, discutida por Saviani (2008) e Frigotto (2010), segundo a qual a escola precisa enfrentar as desigualdades produzidas pela sociedade e contribuir para a formação integral dos sujeitos.

A escola reconhecia que muitos estudantes chegam ao Ensino Médio marcados por experiências de fracasso e por discursos que associam a Matemática à dificuldade, à seleção e ao mérito individual. Em contraposição a isso, defendia-se um ensino mais acessível, contextualizado e conectado à realidade dos estudantes, de modo que o conhecimento matemático pudesse ser compreendido como uma ferramenta de leitura e de intervenção no mundo (Mata; Silva, 2026; Barbosa; Silva, 2025).

Outro aspecto que se destacou no documento foi a valorização da diversidade sociocultural dos estudantes. O PPP defendia que o trabalho pedagógico deveria partir das experiências, dos saberes e do território em que os alunos vivem. Essa concepção aproxima-se das discussões da Etnomatemática ao reconhecer que os conhecimentos produzidos fora da escola também têm valor e podem dialogar com os conteúdos escolares (D'Ambrosio, 2001). Da mesma forma, aproxima-se das reflexões sobre currículo em Educação Matemática, que defendem a necessidade de relacionar os conteúdos ensinados às experiências concretas dos estudantes (Silva, 2018).

A escola em que o estágio foi realizado é uma instituição pública estadual de Ensino Médio em tempo integral, localizada em um município do interior norte da Bahia. Durante o estágio, a escola passava por reformas. Embora a estrutura fosse funcional, as obras alteravam a rotina e interferiam diretamente nas condições de ensino. Em alguns momentos, as turmas precisavam ocupar espaços improvisados; em outros, o excesso de ruído e as frequentes mudanças de sala dificultavam a condução das aulas.

Essas condições tornavam visíveis algumas das contradições que atravessam a escola pública brasileira. Ao mesmo tempo em que a instituição buscava desenvolver um trabalho comprometido com a aprendizagem e a formação dos estudantes, lidava diariamente com limitações materiais que escapavam ao controle dos professores. Vivenciar esse contexto foi importante porque permitiu compreender, de forma concreta, que a docência não acontece em condições ideais, mas em cenários

marcados por desigualdades e desafios estruturais (Frigotto, 2010; Saviani, 2008).

Nesse percurso, a professora supervisora desempenhou um papel decisivo. Licenciada em Matemática e com experiência na área, ela acompanhou de perto o desenvolvimento do estágio, abriu espaço para o diálogo e compartilhou suas impressões sobre a turma, os conteúdos e o planejamento das aulas. Sua postura acolhedora fez com que o estágio se tornasse menos distante e mais formativo, pois permitiu discutir dúvidas, inseguranças e dificuldades vividas ao longo da experiência.

Além de acompanhar o planejamento, a professora demonstrava sensibilidade para perceber as necessidades da turma e disposição para rever as estratégias sempre que necessário. Em vez de tratar o planejamento como algo rígido, mostrou que ensinar exige observar, interpretar e adaptar-se continuamente à prática. Essa postura aproxima-se do que Nóvoa (1999) e Schön (2000) discutem ao caracterizar o professor como profissional reflexivo, isto é, alguém que aprende com a própria experiência e reconstrói suas ações diante das situações concretas do cotidiano escolar.

Por fim, é importante destacar que esta caracterização não pretende esgotar a complexidade da escola ou da professora supervisora. Trata-se de uma leitura situada, construída a partir do olhar de quem vivenciou o estágio e buscou compreender o contexto em que a docência se desenvolve. Nesse sentido, conhecer a escola, acompanhar a professora e interpretar as condições concretas do trabalho educativo constituiu parte importante do próprio processo de formação, pois contribuiu para

ampliar a compreensão do que significa tornar-se professor de Matemática (Zeichner, 1993; Marcelo García, 2019).

Reflexões sobre a docência



O período de docência constituiu um espaço privilegiado de aprendizagem, no qual foi possível observar, experimentar, errar, reorganizar estratégias e refletir sobre a prática. Mais do que desenvolver aulas, a experiência permitiu compreender, de forma concreta, como a identidade docente em Matemática vem sendo construída no encontro entre o que o professor sabe, o que faz e a maneira como passa a se reconhecer na profissão. Como afirmam Marcelo García (2019) e Nóvoa (1999), a identidade profissional não é algo pronto, mas um processo que se forma ao longo das experiências vividas, das relações estabelecidas e das escolhas feitas no cotidiano escolar.

Desde os primeiros dias, tornou-se evidente que ensinar Matemática envolve muito mais do que dominar conteúdos. Antes mesmo de iniciar a regência, buscamos construir vínculos com os estudantes, conversar com a turma e compreender como eles se relacionavam com a disciplina. Aos poucos, fomos percebendo que muitos carregavam uma visão negativa da Matemática, frequentemente associada à dificuldade, ao medo de errar ou ao desinteresse. Comentários como “eu nunca entendo isso” ou “Matemática é muito difícil” apareciam com frequência e revelavam crenças construídas ao longo da trajetória escolar.

Essa constatação levou-nos a repensar nossa própria maneira de compreender o ensino. O clima da sala, as relações estabelecidas e a forma como os estudantes se sentiam diante da disciplina mostraram-se tão importantes quanto o conteúdo em si. Como destaca Gatti (2020), a interação pedagógica não é um elemento secundário da prática docente; ela interfere diretamente nos modos como os estudantes participam, se engajam e

aprendem. Assim, criar um ambiente de escuta, acolhimento e diálogo tornou-se uma preocupação constante ao longo da regência.

Na primeira semana de aulas, retomamos conteúdos que já haviam sido trabalhados pela professora supervisora, especialmente a lei de formação e os tipos de matriz. A intenção inicial era apenas revisar alguns pontos antes de avançar para novos conteúdos. No entanto, logo percebemos que as dificuldades da turma eram mais amplas do que imaginávamos. Muitos estudantes demonstravam insegurança em operações com números inteiros e apresentavam limitações significativas na interpretação de situações-problema.

Esse diagnóstico teve impacto direto sobre o planejamento. Em vez de seguir rigidamente o que havia sido previsto, foi necessário reorganizar o percurso e retomar conhecimentos considerados básicos. Essa decisão mostrou, na prática, que planejar não significa cumprir etapas previamente definidas, mas sim interpretar continuamente as respostas dos estudantes e reorganizar o ensino a partir delas (Silva, 2023). Como lembra Freire (1996), ensinar exige respeito aos sujeitos, aos seus saberes e aos diferentes tempos de aprendizagem.

A revisão foi organizada em três frentes articuladas. A primeira voltou-se aos sistemas de equações do primeiro grau. Mais do que resolver exercícios, buscamos trabalhar o sentido das relações algébricas e das operações envolvidas. Utilizamos exemplos simples, situações próximas à realidade dos estudantes e discussões coletivas, buscando que eles explicassem seus raciocínios e comparassem diferentes caminhos de resolução. Aos

poucos, ficou evidente que a aprendizagem se fortalecia quando os estudantes eram convidados a falar sobre o que pensavam, tornando visíveis os processos envolvidos na resolução.

A segunda frente concentrou-se nas operações com números inteiros, uma dificuldade que se repetia em todas as atividades. Para enfrentar esse problema, recorremos a materiais visuais e manipulativos, como a reta numérica e esquemas gráficos. O uso desses recursos dialoga com Lorenzato (2009), ao mostrar que certos conceitos matemáticos não se consolidam apenas pela abstração. Em muitos momentos, os estudantes não erravam porque “não sabiam a conta”, mas porque ainda não compreendiam o significado dos sinais e das relações entre números positivos e negativos.

Foi nesse momento que se tornou mais claro o que Bachelard (1996) denomina obstáculo epistemológico. As dificuldades relacionadas aos números inteiros não eram simples distrações ou falta de atenção; elas revelavam formas de pensar já cristalizadas, que precisavam ser problematizadas para que novas compreensões pudessem surgir. Compreender isso mudou a forma de olhar para os erros dos estudantes. Em vez de tratá-los apenas como falhas, passamos a entendê-los como pistas importantes sobre os modos de pensar da turma e, portanto, como elementos fundamentais para orientar o trabalho pedagógico (Silva, 2023; Silva; Nascimento; Muniz, 2017).

A terceira frente voltou-se à leitura e interpretação dos enunciados. Ao acompanhar as atividades, percebemos que muitos estudantes não conseguiam resolver determinados problemas não porque desconheciam os cálculos, mas porque

tinham dificuldade em compreender o que o texto pedia. Em diálogo com Skovsmose (2001), entendemos que interpretar um problema matemático também é um exercício de leitura crítica.

Por isso, propusemos atividades em que os estudantes precisavam identificar dados, relações e incógnitas, além de reescrever os enunciados com suas próprias palavras. As discussões coletivas sobre o significado de cada situação mostraram-se particularmente importantes. Em vários momentos, os próprios estudantes ajudavam uns aos outros a compreender o texto, e isso fez com que a aula se tornasse mais participativa e colaborativa.

Ao longo desse processo, a revisão deixou de ser apenas uma tentativa de “corrigir lacunas” e passou a constituir uma experiência formativa, tanto para os estudantes quanto para nós. Para a turma, porque criou condições para retomar conceitos fundamentais e avançar com mais segurança. Para nós, porque evidenciou que a docência exige observação, escuta e disposição para reconstruir continuamente o planejamento.

Nesse sentido, as dificuldades encontradas não representaram um obstáculo ao estágio, e sim uma parte essencial dele. Foi justamente ao lidar com elas, reinterpretá-las e buscar novas possibilidades de intervenção que começamos a compreender, de maneira mais concreta, o que significa tornar-se professor de Matemática. Como afirma Silva (2023), o planejamento docente não é fixo nem neutro; ele se constrói e transforma-se no diálogo permanente entre teoria, prática e realidade escolar.

As decisões pedagógicas tomadas diante das dificuldades enfrentadas contribuíram diretamente para a constituição da identidade docente em Matemática. Ao transitar entre diagnóstico, ação pedagógica, análise e reorganização do ensino, vivenciamos um movimento formativo que expressa aquilo que Pimenta e Lima (2006), Nóvoa (1999) e Fiorentini e Lorenzato (2009) identificam como central na docência: a articulação entre teoria e prática, mediada pela reflexão crítica sobre a ação.

Nesse percurso, tornou-se evidente que ser professor de Matemática envolve muito mais do que dominar conteúdos. Exige interpretar o cotidiano escolar, compreender as relações que se estabelecem em sala de aula, reconhecer o caráter cultural e social da disciplina e assumir uma postura ética e investigativa diante dos desafios do ensino (Pimenta; Lima, 2006). Cada dificuldade identificada, cada dúvida apresentada pelos estudantes e cada necessidade de reorganizar o planejamento passaram, assim, a integrar um processo de formação contínuo.

Foi nesse contexto que uma das experiências mais significativas do estágio ganhou forma: a utilização de problemas retirados de redes sociais. A atividade surgiu da tentativa de aproximar o conteúdo matemático do universo cultural dos estudantes e revelou o potencial de articulação entre cultura digital e conhecimento escolar. A partir dela, introduzimos o estudo dos sistemas de equações do primeiro grau, explorando dois métodos de resolução: adição e substituição.

Imagem 01 - Situação 01

Can you solve this?

$$\text{🕒} + \text{🕒} + \text{🕒} = 90$$

$$\text{🕒} + \text{❤️} + \text{❤️} = 60$$

$$\text{❤️} - \text{💡} = 9$$

$$\text{💡} + \text{🕒} + \text{❤️} = ?$$

Share & see if your friends can.

Fonte: www.google.com.br

A imagem utilizada combinava elementos matemáticos com aspectos visuais e midiáticos, constituindo uma linguagem bastante familiar aos estudantes, já que circulava amplamente nas redes sociais. Ao ser incorporada à aula, essa linguagem passou a funcionar como mediadora entre a cultura digital dos alunos e o conhecimento matemático escolar, tornando o conteúdo mais próximo de suas experiências.

A escolha desse problema não foi aleatória. Ao utilizar um material retirado do cotidiano digital dos estudantes, assumimos uma posição pedagógica que reconhece o valor dos saberes produzidos fora da escola e seu potencial para mobilizar o interesse, a participação e a aprendizagem (Pereira, 2024). Essa opção aproxima-se de perspectivas que compreendem a Matemática como prática cultural e socialmente situada, e não apenas como um conjunto de procedimentos abstratos e descontextualizados (D'Ambrosio, 2001; Mata; Silva, 2026).

Trabalhar com problemas dessa natureza, nesse sentido, ampliou as possibilidades de significação do conteúdo. Como argumenta Carvalho (2012), a aproximação entre a Matemática

escolar e o cotidiano dos estudantes contribui para tornar a aprendizagem mais significativa. No caso desta atividade, o estudo de sistemas de equações deixou de ser um conteúdo distante e passou a ser percebido em uma situação já conhecida pela turma.

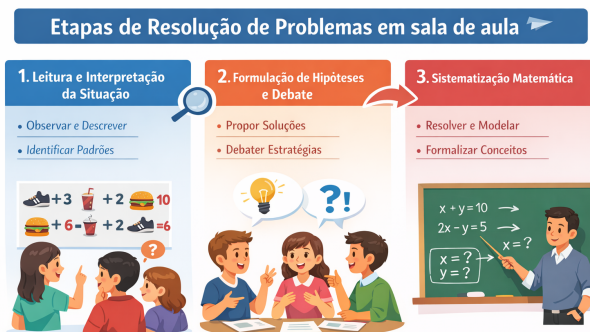
Antes mesmo de iniciarmos a resolução, os estudantes reconheceram imediatamente a imagem e comentaram que já a haviam visto no Instagram, em grupos de WhatsApp ou em outras redes sociais. Esse reconhecimento produziu efeitos importantes: despertou curiosidade, criou uma sensação de familiaridade e favoreceu o engajamento inicial da turma. Como destaca Polya (1995), a curiosidade é um elemento fundamental no processo de resolução de problemas.

Ao projetarmos a imagem e convidarmos os estudantes a dizerem o que percebiam, surgiram hipóteses, tentativas espontâneas de cálculo e discussões sobre respostas que circulavam na internet. Nesse momento, tornou-se evidente que os alunos já mobilizavam formas de raciocínio matemático fora do espaço escolar. Para nós, enquanto professores, essa experiência revelou um aspecto importante da identidade docente: a necessidade de reconhecer esses saberes informais e transformá-los em oportunidades de aprendizagem, valorizando as experiências dos estudantes e ampliando sua relação com a Matemática (D'Ambrosio, 1991).

A resolução coletiva do problema tornou-se, assim, uma experiência rica em termos didáticos e formativos. Ao introduzir esse tipo de desafio, a Matemática deixou de ser apenas linguagem simbólica e passou a ser construída em diálogo com as

práticas culturais dos próprios estudantes. A atividade foi organizada em três etapas, que orientaram a leitura da imagem, a interpretação das relações presentes no problema e a sistematização das ideias matemáticas mobilizadas.

Imagem 02 – Etapas de Resolução de Problemas em sala de aula



Fonte: Produção própria, com imagem gerada por IA.

A primeira etapa da atividade consistiu na leitura coletiva da imagem. Antes de qualquer cálculo, convidamos os estudantes a observar os elementos presentes e a dizer o que percebiam. Nesse momento, surgiram dificuldades na interpretação dos símbolos: alguns alunos demoravam a compreender que a ampulheta, o coração e a lâmpada representavam valores desconhecidos. Essa dificuldade mostrou que, muitas vezes, o problema não está no cálculo em si, mas na compreensão da linguagem matemática e de suas formas de representação.

Tal constatação aproxima-se da noção de obstáculo epistemológico discutida por Bachelard (1996), especialmente quando o estudante precisa romper com formas habituais de pensar para construir novas compreensões. Por isso, a mediação

docente concentrou-se, inicialmente, em retomar aquilo que Polya (1995) considera a primeira etapa da resolução de problemas: compreender o problema.

Aos poucos, os estudantes começaram a identificar relações entre os elementos da imagem. Na primeira linha, perceberam que três ampulhetas totalizavam 90, chegando à relação $3 \text{ 🕒} = 90$ e, em seguida, ao valor de $\text{🕒} = 30$. A partir daí, o raciocínio tornou-se progressivamente mais seguro. Na segunda linha, substituíram o valor encontrado e concluíram que $30 + 2 \text{ ❤️} = 60$, obtendo $\text{❤️} = 15$. Já na terceira, ao analisar a expressão $\text{❤️} - \text{💡} = 9$, chegaram ao valor $\text{💡} = 6$.

Mais do que executar cálculos, os estudantes foram construindo, passo a passo, uma cadeia de relações em que cada resultado servia de base para o seguinte. Esse movimento permitiu trabalhar ideias importantes, como regularidade, equivalência, substituição e operações inversas, além de favorecer a passagem da linguagem visual para a linguagem algébrica. Trata-se de um processo fundamental no ensino de Matemática, pois possibilita que os estudantes atribuam sentido aos símbolos e compreendam que representam relações, e não apenas procedimentos mecânicos (Pereira, 2024).

Na expressão final, os valores encontrados foram retomados: $\text{💡} + \text{🕒} + \text{❤️} = 6 + 30 + 15$, resultando em 51. Nesse momento, a turma percebeu que a resolução correta dependia não apenas de saber calcular, mas também de ler atentamente a imagem e interpretar adequadamente cada representação. A atividade, portanto, não se restringiu à obtenção de uma resposta. Ela se configurou como um processo coletivo de construção de

sentido, no qual os estudantes argumentaram, testaram hipóteses, reformularam ideias e produziram explicações.

Para nós, essa experiência evidenciou a importância da mediação docente na construção do pensamento matemático. Ao acompanhar as estratégias dos estudantes e intervir ao longo do processo, compreendemos que ensinar Matemática implica criar condições para que os alunos investiguem, interpretem e atribuam significado ao que fazem. Tal experiência contribuiu não apenas para a aprendizagem da turma, mas também para a constituição de nossa identidade docente, tema que será aprofundado a seguir.

a) Uma postura pedagógica sensível à cultura dos estudantes

Ao incorporar à aula materiais que circulavam nas redes sociais, tornou-se evidente que ensinar Matemática também implica reconhecer e valorizar as formas de conhecimento presentes no cotidiano dos estudantes. Essa escolha nos levou a assumir uma postura de mediação cultural, na qual o professor não ignora os saberes produzidos fora da escola, mas os toma como ponto de partida para a construção de novas aprendizagens. Tal compreensão aproxima-se das perspectivas de D'Ambrosio (2001) e Skovsmose (2001), segundo as quais a Matemática deve ser entendida como prática social e situada culturalmente.

b) O diálogo entre práticas sociais e conteúdos matemáticos

A atividade mostrou que os conteúdos matemáticos ganham novos sentidos quando se articulam às experiências concretas dos estudantes. Ao trabalhar com sistemas de equações a partir de uma imagem já conhecida pela turma, a aula deixou de apresentar a Matemática como algo distante e abstrato. Essa percepção

rompe com modelos tradicionais centrados apenas na repetição de procedimentos e aproxima a prática docente de tendências da Educação Matemática, que defendem a contextualização e a significação dos conteúdos (Pais, 2020).

c) Autonomia na escolha e ressignificação de recursos didáticos

A experiência também contribuiu para o desenvolvimento de maior autonomia na seleção e na utilização de recursos didáticos. As imagens retiradas das redes sociais não foram usadas apenas como ilustração ou como estratégia de motivação. Elas foram transformadas em artefatos pedagógicos, capazes de mobilizar conceitos, levantar hipóteses e favorecer a discussão. Esse processo de ressignificação exigiu planejamento, intencionalidade e postura investigativa, elementos que, segundo Marcelo García (2019), são centrais na constituição da identidade profissional docente.

d) O estudante como sujeito ativo da aprendizagem

Por fim, a intensa participação da turma evidenciou que a aprendizagem se torna mais significativa quando os estudantes podem mobilizar seus próprios repertórios culturais e cognitivos. Durante a atividade, eles formularam hipóteses, discutiram estratégias, corrigiram uns aos outros e, coletivamente, construíram as respostas. Essa vivência produziu um deslocamento importante em nossa maneira de compreender o ensino: o estudante deixou de ser visto como alguém que apenas recebe informações e passou a ser reconhecido como sujeito ativo do processo educativo (Freire, 1996)

Assim, a experiência analisada não se limitou ao trabalho com um conteúdo específico. Ela contribuiu para a construção de

uma postura profissional marcada pela observação, pela problematização e pela reflexão contínua sobre a prática. Ao longo do estágio, fomos percebendo que ensinar Matemática não significa apenas dominar conteúdos, mas também interpretar o que acontece em sala de aula, reconhecer as necessidades da turma e reconstruir o planejamento sempre que necessário. Como apontam Anastasiou e Alves (2004), Silva (2023) e Nóvoa (1999), a docência é um processo em construção permanente, no qual o professor reavalia suas escolhas, ajusta estratégias e aprende com a própria experiência.

Essa necessidade de reorganizar continuamente a prática tornou-se ainda mais evidente na aula seguinte. O conteúdo previsto, soma e subtração de matrizes, não apresentava, em si, grande complexidade. No entanto, as condições em que a aula foi realizada comprometeram significativamente seu desenvolvimento. Em razão das reformas na escola, as turmas foram deslocadas para um auditório compartilhado, sem isolamento acústico, onde diferentes aulas aconteciam simultaneamente.

O excesso de ruídos, a sobreposição de falas e a necessidade de improvisar dificultavam a concentração da turma e a própria condução da aula. Pela primeira vez, tornou-se muito concreto que o trabalho docente não acontece em condições ideais. Ensinar, muitas vezes, significa lidar com limites materiais, reorganizar estratégias e encontrar maneiras de manter o vínculo pedagógico mesmo em situações adversas. Essa experiência evidenciou as contradições que atravessam a escola pública e dialoga com as reflexões de Saviani (2008) e Frigotto (2010), para

quem as desigualdades sociais também se manifestam nas condições concretas do trabalho educativo.

Diante desse cenário, foi preciso adaptar a aula: falar mais pausadamente, aproximar-se dos estudantes, reorganizar o ritmo das explicações e buscar formas de manter a atenção da turma. Essa vivência reforçou um aspecto importante da identidade docente: a capacidade de agir diante do imprevisto. Como afirma Freire (1996), ensinar é um ato ético e político que exige compromisso mesmo quando as condições são desfavoráveis.

Apesar das dificuldades impostas pelo espaço, demos continuidade ao planejamento e avançamos para o conteúdo de multiplicação de matrizes. Esse tema revelou-se mais complexo para a turma, sobretudo no entendimento da lógica de linha-coluna. Muitos estudantes conseguiam repetir o procedimento mecanicamente, mas ainda não compreendiam plenamente por que cada elemento da matriz era obtido daquela forma.

A turma, embora pequena, demonstrava um forte espírito colaborativo. Durante as atividades, os estudantes discutiam estratégias, ajudavam uns aos outros e compartilhavam formas de resolver os exercícios. Em vários momentos, quando um aluno compreendia o procedimento, procurava explicá-lo ao colega. Essa postura tornou a aula mais participativa e evidenciou a aprendizagem como prática social e intersubjetiva, marcada pelo diálogo e pela cooperação, como defendem D'Ambrosio (1993), Freire (1996) e D'Ambrosio (2001).

Ainda assim, algumas dificuldades persistiam. As operações com números inteiros continuavam ocorrendo em diferentes conteúdos e comprometiam o desenvolvimento das

atividades, especialmente nas etapas intermediárias dos cálculos. Durante as correções, precisávamos retomar frequentemente o “jogo dos sinais”, pois ficava evidente que muitos erros não estavam relacionados à multiplicação de matrizes em si, mas à fragilidade de conhecimentos anteriores. Essa constatação reforçou a importância de olhar para as dificuldades dos estudantes não como falhas isoladas, mas como indícios de processos de aprendizagem ainda em construção, perspectiva coerente com a avaliação defendida por Hoffmann (2014) e com a compreensão de Bachelard (1996) de que o conhecimento se constrói pela superação de obstáculos.

Dedicamos, então, a semana ao aprofundamento desse conteúdo, alternando explicações dialogadas, exercícios orientados e momentos de correção coletiva. Aos poucos, começaram a surgir alguns avanços. Os estudantes demonstravam maior segurança ao organizar os cálculos e ao compreender a lógica da multiplicação. No entanto, permaneciam diferenças importantes entre os estudantes, o que evidenciava que a aprendizagem não ocorre de forma homogênea e exige do professor atenção constante aos diferentes ritmos e necessidades da turma, como destaca Freire (1996).

Ao final da unidade, aplicamos uma atividade avaliativa de caráter diagnóstico, com o objetivo de compreender o nível de apropriação dos conceitos trabalhados. Alguns estudantes apresentaram bom desempenho, mas mantiveram erros frequentes, sobretudo nas etapas intermediárias dos cálculos e na manipulação de números inteiros. Mais do que constatar acertos e erros, a avaliação permitiu identificar quais dificuldades

permaneciam e quais aspectos precisavam ser retomados (Silva; Nascimento; Muniz, 2017). Nesse sentido, confirmou-se o que Hoffmann (2014) defende ao compreender a avaliação como instrumento formativo, capaz de orientar a reorganização do ensino.

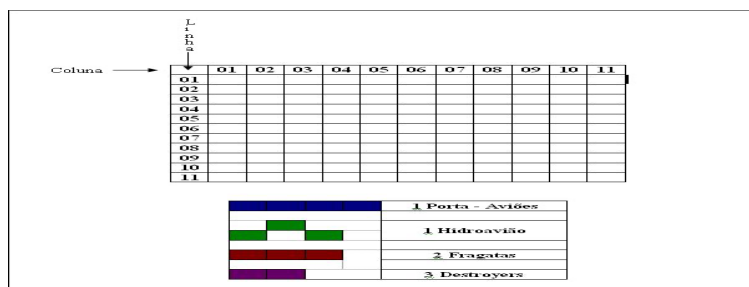
Foi justamente a persistência dessas dificuldades que nos levou a buscar novas estratégias. Entre elas, destacou-se o uso de recursos manipulativos, como a reta numérica construída com barbante, utilizada para trabalhar as operações com números inteiros. A escolha desse material não teve apenas uma finalidade prática. Ela expressou uma forma de compreender o ensino de Matemática, baseada na ideia de que diferentes representações podem favorecer a construção de significados (Lorenzato, 2009).

Ao construir a reta numérica com a turma, percebemos que muitos estudantes conseguiam compreender relações que, até então, permaneciam excessivamente abstratas. Visualizar os deslocamentos para a direita e para a esquerda, associando-os a números positivos e negativos, ajudou a tornar mais concretas as operações que antes geravam insegurança. Determinados conceitos matemáticos não se consolidam apenas pela abstração (Lorenzato, 2009). As representações visuais e manipulativas são importantes para o processo de ensino-aprendizagem (Fiorentini; Lorenzato, 2009).

Mais do que uma escolha metodológica, o uso desse recurso revelou um posicionamento docente. Ao recorrer a materiais concretos, reafirmamos uma forma de ensinar centrada no estudante, atenta às suas dificuldades e comprometida com a construção de mediações acessíveis e significativas. Nesse

sentido, a experiência contribuiu novamente para a constituição da identidade docente, ao evidenciar que ser professor de Matemática implica criar condições para que os estudantes compreendam, interpretem e atribuam sentido ao conhecimento matemático.

Imagem 04: material utilizado em sala de aula.



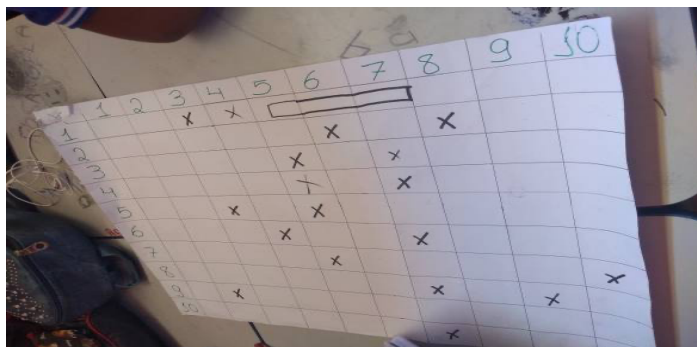
Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Imagem 05: Estudantes marcando a posição das embarcações em sala



Fonte: Arquivo pessoal dos autores.

Imagem 06: Atividade realizada



Fonte: Arquivo pessoal dos autores

As imagens 04, 05 e 06 registram momentos distintos da atividade “Batalha Naval de Matrizes” e ajudam a compreender como essa experiência contribuiu para a constituição da identidade docente em Matemática. Mais do que ilustrar o que aconteceu em sala, elas tornam visíveis aspectos da docência que dificilmente aparecem apenas na descrição escrita: a organização do espaço, as interações entre os estudantes, as mediações realizadas e os diferentes modos de participação.

As imagens 04 e 06 mostram os materiais elaborados para a atividade. A preparação desses recursos exigiu planejamento, tempo e intencionalidade. Não se tratava apenas de “levar um jogo” para a aula, mas de construir uma situação em que os conceitos pudessem ser vivenciados de forma concreta.

Optamos por produzir alguns materiais manualmente, em vez de recorrer apenas a recursos digitais, porque entendíamos que a manipulação física poderia aproximar os estudantes do conteúdo. Ao construir e utilizar as tabelas, os alunos passaram a

lidar diretamente com ideias como localização, ordenação e correspondência entre linhas e colunas. Assim, um conteúdo que costumava aparecer de forma abstrata ganhou uma dimensão mais visual.

A dinâmica do jogo era simples: cada grupo organizava suas embarcações em uma tabela e os demais tentavam descobrir suas posições indicando a linha e a coluna correspondentes. A cada tentativa, os estudantes precisavam interpretar informações, levantar hipóteses e decidir quais posições tinham maior probabilidade de conter uma embarcação. Aos poucos, a atividade passou a ser um espaço de investigação.

Essa experiência mostrou que o uso de jogos no ensino de Matemática não pode ser reduzido a uma estratégia de motivação ou de entretenimento (Silva, 2014). Quando planejado de forma intencional, o jogo cria condições para que os estudantes pensem, argumentem, testem possibilidades e construam significados para os conceitos matemáticos envolvidos (Grando, 2004; Muniz, 2010). Ao mesmo tempo, exigiu de nós uma postura docente marcada pela capacidade de selecionar, adaptar e ressignificar recursos didáticos de acordo com os objetivos da aula e as características da turma.

A imagem 05, por sua vez, mostra os estudantes interagindo diretamente com a cartolina fixada no quadro. Nesse momento, a sala se transformou em um espaço de discussão, onde os alunos debatiam as jogadas, sugeriam estratégias, corrigiam uns aos outros e justificavam suas escolhas. O protagonismo dos estudantes tornou-se evidente, uma vez que passaram a atuar como sujeitos ativos da aprendizagem.

Ao observar a atividade, também ficou mais claro que a docência não se resume à mera explicação de conteúdos. Em vários momentos, foi preciso decidir quando intervir, quando fazer uma pergunta, quando retomar uma ideia e, principalmente, quando apenas observar. A mediação docente adotou um caráter menos diretivo e mais orientador. Em vez de oferecer respostas prontas, procurávamos criar condições para que os próprios estudantes construíssem caminhos e argumentos.

As expressões, os gestos e as conversas entre os grupos mostravam que a Matemática estava sendo vivida de outra maneira. Havia envolvimento, curiosidade e até disputa, mas uma disputa que favorecia a aprendizagem. Essa experiência contribuiu para deslocar nossa compreensão da Matemática como disciplina exclusivamente técnica, aproximando-a de uma perspectiva mais humana, social e interativa, em consonância com as discussões de D'Ambrosio (2001) e Skovsmose (2001).

A imagem 06 registra um produto escrito da atividade. Esses registros revelaram-se especialmente importantes porque permitiram acompanhar como os estudantes organizavam o pensamento. Ao analisar os cadernos e as anotações produzidos durante o jogo, foi possível identificar estratégias empregadas, erros recorrentes, formas de organização e diferentes níveis de compreensão.

Nesse momento, percebemos que aprender a ler as produções dos estudantes é uma competência fundamental da docência. Mais do que verificar se a resposta estava certa ou errada, era preciso compreender como cada aluno havia chegado a esse resultado (Silva; Nascimento; Muniz, 2017). Em alguns

casos, surgiam dificuldades na identificação das coordenadas; em outros, havia confusão entre linha e coluna ou problemas na organização das informações. Esses registros funcionavam, portanto, como indícios do processo de aprendizagem.

Depois da atividade, os registros escritos também desempenharam uma função importante de consolidação. Ao passar do jogo para a escrita, os estudantes precisaram transformar o que haviam feito concretamente em uma representação mais formal. Esse movimento entre ação, linguagem e formalização mostrou-se essencial para a aprendizagem matemática e reforçou a importância de trabalhar diferentes formas de representação ao longo do ensino (Lorenzato, 2009).

As imagens, analisadas em conjunto, revelam que a atividade não favoreceu apenas a aprendizagem de matrizes. Ela também contribuiu para a construção de uma compreensão mais ampla da docência. Ao planejar o jogo, acompanhar a participação dos estudantes, analisar suas produções e reorganizar a aula com base no que observávamos, fomos desenvolvendo uma postura mais reflexiva e investigativa. Tornou-se evidente que ser professor envolve observar, registrar, interpretar e intervir continuamente, movimento que caracteriza a docência como prática reflexiva e investigativa (Schön, 2000; Pimenta; Lima, 2004; Nóvoa, 1999).

Apesar do envolvimento demonstrado durante as atividades, a avaliação revelou dificuldades que ainda persistiam. Durante a realização das questões, muitos estudantes demonstravam ansiedade e insegurança. Perguntas como “*esse*

aqui faz somando?” ou *“qual conta tem que fazer?”* apareciam constantemente e indicavam que a maior dificuldade não estava no cálculo, mas na compreensão do enunciado.

Na correção das atividades da avaliação, percebemos que vários estudantes ainda não conseguiam identificar o que a questão solicitava, nem relacionar as informações do problema aos conteúdos estudados. Em outros casos, compreendiam parcialmente a situação, mas não chegavam ao resultado correto porque continuavam apresentando dificuldades em operações com números inteiros, especialmente quando surgiam números negativos.

Diante disso, propusemos dois encontros de reforço no turno oposto às aulas. A intenção era retomar os conteúdos com mais calma, criando um espaço em que os estudantes pudessem tirar dúvidas e reconstruir os conhecimentos que permaneciam frágeis. No entanto, poucos alunos compareceram. Essa baixa participação também se tornou um dado importante, pois evidenciou que as dificuldades de aprendizagem não podem ser compreendidas isoladamente das condições concretas vividas pelos estudantes.

Percebemos que muitos deles enfrentavam obstáculos que iam além da sala de aula, como longos deslocamentos, cansaço, falta de tempo e, em alguns casos, pouco apoio para estudar fora da escola. Essa constatação ajudou a ampliar nosso olhar sobre a docência. Tornou-se impossível atribuir os baixos resultados apenas ao esforço individual dos estudantes, sem considerar as desigualdades e limitações que permeiam a escola pública.

Diante disso, passamos a compreender que ensinar Matemática não significa apenas transmitir conteúdos ou aplicar técnicas. Exige interpretar o contexto, reconhecer as condições concretas da escola, compreender os diferentes ritmos de aprendizagem e tomar decisões pedagógicas a partir dessa realidade. A docência revelou-se, assim, como uma prática profundamente humana, situada e atravessada por dimensões sociais e políticas.

Ao final do estágio, tornou-se mais claro que a identidade docente em Matemática não se constrói apenas no domínio dos conteúdos ou das metodologias. Ela se forma, sobretudo, na maneira como o professor aprende a olhar para os estudantes, a interpretar suas dificuldades, a criar estratégias, a enfrentar os limites do contexto e a transformar a própria prática (Silva; Nascimento; Muniz, 2017). Cada dificuldade, cada dúvida e cada tentativa de reorganizar o ensino passaram, assim, a integrar o processo de tornar-se professor.

Considerações finais



A experiência do estágio supervisionado evidenciou que o ensino de Matemática não se sustenta em modelos metodológicos fixos, mas constitui uma prática situada que exige leitura contínua do contexto e a tomada de decisões pedagógicas ajustadas às necessidades dos estudantes. Embora a proposta inicial tenha se fundamentado na contextualização, na resolução de problemas e no uso de jogos matemáticos, as dificuldades identificadas, especialmente na interpretação de enunciados e nas operações com números inteiros, demandaram revisões contínuas no planejamento e reorientações ao longo do processo.

Nesse percurso, tornou-se necessário articular diferentes estratégias de ensino, incorporando momentos de exposição dialogada sem abdicar de abordagens ludicamente inspiradas e investigativas. Tal movimento evidenciou que a eficácia pedagógica não reside na adoção de uma metodologia específica, mas na capacidade do professor de mobilizar, de forma intencional, diferentes recursos. Em contextos marcados por heterogeneidade e dificuldades acumuladas, a diversificação das práticas mostrou-se fundamental para promover a aprendizagem.

Ao responder à problemática que orientou este trabalho, a de compreender como o estágio supervisionado contribui para a constituição da identidade docente em Matemática, constatamos que esse processo se constrói na articulação entre diagnóstico, práticas vivenciadas, reflexão e reorganização. Cada situação vivenciada, seja no enfrentamento das dificuldades dos estudantes, na adaptação às condições estruturais da escola ou na escolha de estratégias didáticas, configurou-se como experiência formativa que produziu sentidos sobre o ser professor.

Os aspectos positivos, como o apoio da professora supervisora, o acompanhamento da gestão escolar e a colaboração entre os estudantes, evidenciaram a importância das relações no processo educativo. Por outro lado, os desafios enfrentados, como a desmotivação de parte da turma e as limitações estruturais do espaço escolar, revelaram a complexidade das condições em que a docência se desenvolve, exigindo do professor flexibilidade, resiliência e capacidade de adaptação.

Nesse sentido, o estágio possibilitou compreender que a docência em Matemática ultrapassa o domínio de conteúdos e métodos, configurando-se como uma prática que envolve decisões éticas, pedagógicas e políticas. Ensinar Matemática, nesse contexto, implica reconhecer os estudantes como sujeitos de aprendizagem, interpretar suas dificuldades, criar condições para a construção de sentidos e atuar criticamente diante das desigualdades que atravessam a escola.

Assim, o estágio supervisionado reafirma-se como espaço fundamental na formação inicial, não apenas por aproximar o licenciando da realidade escolar, mas também por possibilitar a construção de uma identidade docente crítica, reflexiva e comprometida com a transformação das práticas educativas.

Conclui-se, portanto, que tornar-se professor de Matemática é um processo contínuo, tecido na relação teórico-prática, na reflexão e no compromisso social, no qual cada experiência vivida contribui para a constituição de um profissional capaz de ensinar com sensibilidade, consciência e responsabilidade.

Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 3. ed. Joinville: Univille, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzales. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- ARROYO, Miguel Gonzales. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARBOSA, Elizete Ferreira; SILVA, Américo Junior Nunes da. Entre Números e Memórias: por uma Educação Matemática Antirracista e Decolonial. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, [S. l.], v. 17, n. 10, p. e9752, 2025.
- CARVALHO, Mercedes. *Problemas? Mas que problemas?! Estratégias de problemas matemáticos em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- D'AMBROSIO, Beatriz Silva. Formação de professores de matemática para o século XXI: o grande desafio. *Pro-Posições*, Campinas, v. 4, n. 1, p. 35–41, mar. 1993.
- FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-Ação Pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 511–530, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capital: mudanças no mundo do trabalho e reformas educacionais*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: novos cenários da formação*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2020.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 33. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

LORENZATO, Sergio (org.). *O laboratório de ensino de matemática na formação de professores*. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

MARCELO GARCÍA, Carlos. *O professor iniciante: aprendizagem da docência e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Penso, 2019.

MATA, Eduarda; SILVA, Américo Junior Nunes da. A Matemática não é neutra: concepções de professores sobre educação antirracista em comunidades quilombolas. *Educação Matemática Debate*, 2026 (no prelo).

NÓVOA, António (org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

SILVA, Américo Junior Nunes da; OLIVEIRA, Caique Melo de. A pesquisa na formação do professor de matemática. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 5, p. e020015, 2020.

PEREIRA, Carlos Luis. Tendências de estudos em educação matemática no ensino na educação básica contemporânea. Curitiba: Bagai, 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência: diferentes concepções*. *Poiesis*, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

POLYA, George. *A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático*. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Américo Junior Nunes da. *A ludicidade no laboratório: considerações sobre a formação do futuro professor de matemática*. Curitiba: CRV, 2014.

SILVA, Américo Junior Nunes da; NASCIMENTO, Ana Maria Porto do; MUNIZ, Cristiano Alberto. O necessário olhar do professor sobre a produção matemática das crianças nos anos iniciais. *Educação Matemática em Revista*, Brasília, v. 22, n. 54, p. 48-55, 2017.

SILVA, Américo Junior Nunes da; SOUZA, Ilvanete dos Santos de; CRUZ, Idelma Souza da. O ensino de Matemática nos Anos Finais e a ludicidade: o que pensam professora e alunos? *Educação Matemática Debate*, Montes Claros, v. 4, n. 10, p. 1-19, 2020.

SILVA, Américo Junior Nunes da. O educador matemático e o planejamento da atividade pedagógica: o que revela um estudo de caso com professores do semiárido baiano? *Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, Brasília, v. 13, n. 2, p. 1-17, 2023.

SILVA, Marcio Antonio da. Currículo e Educação Matemática: a política cultural como potencializadora de pesquisas. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 11, n. 26, p. 202-224, 2018.

SILVA, Celiene Maria do Nascimento; CORREIA, Alicely Araújo. Jogos matemáticos como metodologia de ensino. In: *V Congresso Nacional de Educação*, Olinda, 2018.

SKOVSMOSE, Ole. *Educação Matemática Crítica: a questão da democracia*. Campinas, Papyrus, 2001, 160 p, Coleção Perspectivas em Educação Matemática - SBEM.

SOUZA, Tatiana Cristina. Autorregulação da aprendizagem e ensino de Matemática: desafios contemporâneos. *Educação e Pesquisa*, v. 47, e235678, 2021.

SUZART, Leonardo Araújo; SILVA, Américo Junior Nunes da. O Estágio Supervisionado e o Constituir-Se Professor de Matemática: "Ser ou não ser professor?". *Educação Básica Revista*, [S. l.], v. 6, n. 1, p.131-141, 2020.

VASCONCELLOS, Maria de Fátima. *A contextualização e o ensino de matemática: um estudo de caso*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

XIMENES, Priscilla de Andrade Silva; PEDRO, Luciana Guimarães; CORRÊA, Avani Maria de Campos. A pesquisa-formação sob diferentes perspectivas no campo do desenvolvimento profissional docente. *Ensino em Revista*, Uberlândia, v. 29, p. 1-25, 2022.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

