



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

MARIZETE BORGES SILVA SEREJO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E A FORMAÇÃO
DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES INICIAIS NA
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFMA**

**SÃO LUÍS- MA
2026**

MARIZETE BORGES SILVA SEREJO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E A FORMAÇÃO
DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES INICIAIS NA
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECEM), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Clara Virgínia
Vieira Carvalho Oliveira Marques

**SÃO LUÍS- MA
2026**

Ficha catalográfica

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Borges Silva Serejo, Marizete.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E A FORMAÇÃO
DOCENTE : a CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES INICIAIS NA
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFMA / Marizete Borges Silva
Serejo. - 2026.

112 f.

Orientador(a): Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira
Marques.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Ensino de Ciências e Matemática/ccet, Universidade Federal
do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Estágio Supervisionado Obrigatório. 2. Formação
Docente Inicial. 3. Identidade Docente. 4. Saberes
Docentes. 5. Ensino de Matemática. I. Vieira Carvalho
Oliveira Marques, Clara Virgínia. II. Título.

MARIZETE BORGES SILVA SEREJO

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E A FORMAÇÃO
DOCENTE: A CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES INICIAIS NA
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA UFMA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECEM), como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Clara Virgínia
Vieira Carvalho Oliveira Marques

Aprovada em: 29 /12/2025

Banca Examinadora

Profa. Dr.^a Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques (Orientadora)

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Narciso das Neves Soares (Membro Externo)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará- UNIFESSPA

Prof. Dr. Benjamin Cardoso da Silva Neto (Membro Interno)
Instituto Federal do Maranhão (IFMA)- Campus São Raimundo das Mangabeiras

Dedico esse trabalho

A Deus, por seu infinito amor e por todo
cuidado destinado a mim.

À minha família, meu esposo e meus
filhos, minha força para prosseguir,
emana de vocês.

AGRADECIMENTOS

A Deus, autor e consumidor da minha fé, por me permitir alcançar tão grande bênção;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio institucional, fundamental para o fortalecimento da pós-graduação e da produção científica no Brasil.

Aos professores do PPECEM e aos colegas de turma por cada momento de partilha e aprendizado;

Ao Departamento de Matemática da Universidade Federal do Maranhão (DEMAT), por todas as informações concedidas;

À profa. Dra. Clara Virginia Vieira Carvalho Oliveira Marques, por ter aceitado me orientar quando eu já nem tinha mais esperança de fazer parte da turma de 2023 do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPECEM), pela confiança e respeito, por cada sugestão de melhoria no estudo, sua orientação, com certeza, deixou a caminhada mais leve;

Ao Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais e Química (GPECNQ⁺), pelas formações, palestras, oficinas e por cada troca de conhecimento, aprendi muito com cada membro do grupo.

Aos colaboradores da pesquisa, que se dispuseram a conceder as entrevistas com comprometimento, seus depoimentos foram fundamentais para a realização do estudo;

À Coordenação do Estágio Supervisionado, por toda gentileza, educação e disponibilidade durante o diálogo estabelecido para coleta de informações;

Ao meu esposo, por ser meu motivador, por estar sempre presente e apoiar a realização dos meus sonhos mesmo quando as dificuldades surgem no percurso;

Aos meus filhos, Hilquias, Sofia e Carol, por suportarem minha ausência durante o período que necessitei estar afastada de vocês, por confiar e acreditar que eu conseguiria galgar mais essa realização profissional e por manter no brilho dos seus olhos meu mais doce, meigo e singelo incentivo para continuar;

À Marcilene Santos, minha colega de turma, minha dupla em todos os trabalhos e uma amiga que Deus teve o cuidado de me apresentar no percurso do mestrado, por nossas muitas conversas e trocas de incentivo na escrita e pesquisa;

Aos meus familiares, por cada palavra de força e por torcerem por mim;

A Prefeitura Municipal de Penalva, pela licença concedida para estudo nos termos do Plano de Cargos e Carreiras do Município;

Durante o período de desenvolvimento da pesquisa, houve momentos que me fizeram refletir se eu queria prosseguir. Me sentia fragilizada e cheia de limitações, nesses momentos eu lembrava que havia pessoas torcendo por mim e, que mesmo distantes fisicamente, estavam presentes em boas energias e pensamentos positivos. Não conseguiria sem vocês. Obrigada!

“Somos sempre aprendizes
da profissão e estagiários da vida”.
Alves Franco

RESUMO

O presente estudo investiga a estrutura, implementação e desenvolvimento de saberes e postura profissional na Formação Inicial dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da UFMA-Campus São Luís, por meio do Estágio Supervisionado Obrigatório-ESO. Nesse sentido, buscou-se analisar o formato do ESO descrito no Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura Plena em Matemática (CLM), bem como identificar e caracterizar os alunos em situação de ESO do CLM, traçando suas percepções sobre como concebem a prática do Estágio Supervisionado na perspectiva da formação da identidade docente. Utilizou-se da abordagem metodológica qualitativa, seguindo a perspectiva do estudo de caso, conforme proposto por Yin (2001). Para a coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estagiários colaboradores e com a coordenação do Estágio, possibilitando a compreensão das experiências vivenciadas pelos discentes e da organização do CLM. A análise dos dados seguiu as etapas descritas na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. A apreciação inicial revelou aspectos essenciais da Formação Inicial do Professor de Matemática, destacando tanto as características positivas evidenciadas na experiência dos estagiários quanto os desafios enfrentados durante o estágio. Os resultados apontaram o ESO como um elemento fundamental na construção da identidade docente, proporcionando integração entre teoria e prática. Além disso, o estudo evidenciou a importância da reflexão e organização pessoal dos licenciados diante das demandas da profissão. As considerações finais visam contribuir para o aprimoramento da Formação Inicial de Professores de Matemática, com o objetivo de formar profissionais mais consistentes e conscientes de seu papel na educação.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado Obrigatório. Formação Docente Inicial. Identidade docente. Saberes docentes. Ensino de Matemática.

ABSTRACT

This study investigates the structure, implementation and development of knowledge and professional attitude in the Initial Training of students in the Mathematics Degree Course at UFMA-Campus São Luís, through the Mandatory Supervised Internship (ESO). In this sense, we sought to analyze the format of the ESO described in the Pedagogical Project of the Full Degree Course in Mathematics (CLM), as well as to identify and characterize the students in the ESO situation of the CLM, outlining their perceptions on how they conceive the practice of the Supervised Internship from the perspective of the formation of the teaching identity. For this, a qualitative methodological approach is used, following the perspective of the case study, as proposed by Yin (2001). For data collection, semi-structured interviews were conducted with the interns and with the internship coordinator, enabling the understanding of the experiences lived by the interns and the organization of the CLM. Data analysis will follow the steps described in Laurence Bardin's Content Analysis. The initial assessment reveals essential aspects of Initial Mathematics Teacher Training, highlighting both the positive characteristics evidenced in the experience and the challenges faced by undergraduates during the internship. The partial results indicate ESO as a fundamental element in the construction of teaching identity, providing future teachers with an integration between theory and practice. In addition, the study highlighted the importance of reflection and personal organization of undergraduates in the face of the demands of the profession. The final considerations aim to contribute to the improvement of Initial Mathematics Teacher Training, with the objective of training more consistent professionals who are aware of their role in education.

Keywords: Mandatory Supervised Internship, Initial Teacher Training, Teacher Identity, Teaching Knowledge, Mathematics Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 Etapas da Análise de Conteúdo.....	54
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 Resumo da distribuição da carga horária do CLM na UFMA.....	58
Quadro 02 Divisão da carga horária teórica e prática no CLM da UFMA.....	59
Quadro 03 Atividades Complementares do CLM.....	60
Quadro 04 Quantitativo de estagiários entrevistados.....	64
Quadro 05 Características demográficas dos colaboradores da pesquisa.....	65
Quadro 06 Atuação em espaço escolar além do ESO.....	66
Quadro 07 Categorias que formam o Bloco 01.....	68
Quadro 08 Distribuição das Unidades de Significados aos Tipos de Saberes Docentes segundo Tardif.....	75
Quadro 09 Distribuição das Unidades de Sentido por Subtemas relacionados à Transposição Didática.....	81
Quadro 10 Unidades de Sentido para a categoria “A Construção da Identidade Docente frente aos Estereótipos na Formação em Matemática”	86
Quadro 11 Unidades de Sentido: Entre Orientações e Interações – A Supervisão como Eixo da Formação no Estágio Supervisionado.....	89

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE- Conselho Federal de Educação

CLM- Curso de Licenciatura em Matemática

COMAT- Coordenação de Graduação em Matemática

CONSEP- Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Inovação

DEMAT- Departamento de Matemática

ENEM-Exame Nacional do Ensino Médio

ESO- Estágio Supervisionado Obrigatório

GPECNQ+- Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências Naturais e Química

IFMA- Instituto Federal do Maranhão

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério da Educação

PAES- Programa de Acesso ao Ensino Superior

PECC- Prática de Ensino como Componente Curricular

PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

SBEM- Sociedade Brasileira de Educação Matemática

TCLE- Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UEMA- Universidade Estadual do Maranhão

UFMA- Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO.....	15
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO ESTUDO.....	19
2.1 A Formação de Professores: Entre Saberes, Experiências e Construção da Profissão Docente.....	19
2.2 Os Saberes Docentes: Fundamentos, Natureza e Construção	21
2.2.1 Saberes para ensinar Matemática e a prática reflexiva na licenciatura	22
2.2.2 Planejamento e Organização Didática	24
2.2.3 Atividades Complementares e Experiências Formativas.....	25
2.2.4 Saberes Tecnológicos e Inovação Pedagógica.....	26
2.2.5 Construção da Profissão Docente no campo da Matemática.....	27
2.3 A Formação de Professores no Brasil: Conflitos Históricos, Avanços e Contradições Estruturais	28
2.4 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO BRASIL	31
2.4.1 Da padronização à flexibilização curricular: mudanças nas políticas educacionais ao longo do tempo	34
2.4.2 Estágio Supervisionado Obrigatório na Licenciatura em Matemática	37
2.4.3 A Identidade Docente construída no desenvolvimento profissional.....	41
3. PERCURSO HISTÓRICO DA LICENCIATURA: Matemática no Brasil	44
3.1 Surgimento do curso de Matemática no Maranhão: entre políticas curriculares e práticas formativas	47
3.1.1 O Curso de Matemática da UFMA.....	47
3.1.2 Curso de Matemática na UEMA	48
3.1.3 Curso de Matemática na UEMASUL	49
3.1.4 Curso de Matemática no IFMA	50
4. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: os caminhos da pesquisa	51
4.1 Colaboradores da pesquisa	51
4.2 Instrumentos da pesquisa	53
4.3 Procedimentos de análise	53
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	56
5.1 Caracterização do Curso Licenciatura em Matemática na UFMA	56
5.1.1 Disciplinas com Práticas Pedagógicas na LM da UFMA	58
5.1.2 Atividades Complementares e Projetos de Extensão na LM da UFMA.....	59

5.1.3 Estrutura do Estágio Supervisionado Obrigatório na LM- UFMA	61
5.1.4 Caracterização dos colaboradores- estagiários	64
5.1.5 Características demográficas dos estagiários	65
5.2 Vivências que Formam: O Impacto da Prática e das Emoções na Formação Docente	68
5.2.1 Experiência do Estágio	69
5.2.2 A Dimensão Formativa do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática.....	71
5.2.3 A Formação Sentida: Emoções e Subjetividades no Processo de Estágio.....	72
6 TECENDO SABERES: O Processo Vivo da Construção dos Saberes para Ensinar	75
6.1 Estágio Supervisionado Construção Dos Saberes Docentes Na Formação Inicial	76
6.1.1 Saberes docentes e o processo de transposição didática na formação inicial de professores de Matemática	80
7 REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA.....	86
7.1 A Construção da Identidade Docente frente aos Estereótipos na Formação em Matemática.....	86
7.2 Entre Orientações e Interações: A Supervisão como Eixo da Formação no Estágio Supervisionado	90
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS	97
APÊNDICES	108

1 APRESENTAÇÃO

A formação dos professores de Matemática no Brasil é um tema relevante e que vem sendo debatido ao longo dos anos, logo é importante analisar o contexto histórico em que esse processo se desenvolveu. Desde os primeiros registros de Ensino de Matemática no país, a formação dos professores desse componente curricular passou por diversas transformações e desafios, refletindo as mudanças sociais, políticas e econômicas vivenciadas pelo Brasil ao longo dos séculos. Entendo que a formação, em qualquer aspecto, tem a ver com a experiência e a experiência ocasiona a formação e, esse processo de formação do professor de Matemática precisa ser pautado em uma variedade de experiências vividas de forma intencional e reflexiva.

Em posse dessas inquietações, eu, filha de um lavrador e de uma dona de casa, nascida no interior do Maranhão na cidade de Penalva, localizada na Baixada Maranhense, sempre fui incentivada, apesar dos poucos recursos financeiros, a estudar. Desde criança sempre acreditei no poder transformador da educação. Ao longo da minha jornada escolar, sempre demonstrei um profundo interesse pelos números. No entanto, a metodologia empregada no ensino de Matemática durante minha formação escolar básica enfatizou predominantemente a repetição de processos e a memorização de fórmulas e de técnicas.

Tive o primeiro contato como professora em uma sala de aula aos 17 anos, ministrando aulas de reforço em Matemática aos sábados, a pedido de uma professora que é uma de minhas fontes de inspiração. Posteriormente, ingressei no curso de Magistério na modalidade Ensino Médio e, depois na Licenciatura em Matemática em uma instituição privada. Ao iniciar meus estudos de graduação, minha perspectiva foi desafiada desde o início. Percebi que o ensino de matemática exige não apenas uma compreensão abrangente dos conceitos matemáticos, mas também uma proficiência em metodologias didáticas. Os componentes pedagógicos do Currículo transformaram minha visão do “bom professor de matemática”.

Lembro-me de que, devido às muitas dificuldades financeiras, optei por buscar a estabilidade em concurso público para depois retomar os estudos. Hoje, com uma linda família, duas graduações e quatro pós-graduações, sou mestranda em Ensino de Ciências e Matemática na UFMA. Sou prova de que a educação é transformadora e quero, de alguma forma, contribuir para que a educação transforme a vida de outras pessoas.

Como professora de Matemática, entendo que a base para a educação de qualidade está apoiada na compreensão do ser humano em suas mais variadas faces, que

surgem das influências as quais o homem é exposto. Cada indivíduo manifesta a identidade em desenvolvimento, e essa identidade é construída de forma contínua, de acordo com o meio onde o indivíduo está inserido. Como ser histórico, social e cultural, o homem evolui e adquire conhecimentos sobre si e sobre o mundo através das interações sociais. Por isso, é necessário considerar o processo de desenvolvimento e organização dos saberes que permeiam a prática do Professor de Matemática.

Admitindo a complexidade própria da natureza humana, é necessário investigar os critérios empregados na construção de conceitos e na formação da identidade profissional, que tem como objetivo aprimorar as práticas pedagógicas dos professores de Matemática e, consequentemente, as ações instrucionais que são aqui compreendidas como abrangendo tanto a essência quanto a execução do papel do professor. Dessa forma, trago como aporte teórico que embasam esta pesquisa: Barguil (2014; 2016), Freire (1988; 2011), Gómez Chacón (2003), Nóvoa e Finger (2010), Pimenta e Lima (2017), Tardif (2014) e Zabala (2014), para estabelecer a relação do Estágio Supervisionado Obrigatório e a construção dos saberes docentes essenciais para a formação inicial e prática pedagógica, elementos fundamentais para o desenvolvimento profissional de licenciandos em matemática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996, e a Lei 11.788 de 2008 estabelecem orientações sobre a formação de professores e a prática do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO). A Lei 9.394/1996 define que a formação de docentes para a Educação Básica deve ser realizada em cursos de Licenciatura, de Graduação Plena, em universidades e instituições de Ensino Superior contemplando conhecimentos pedagógicos e da área do conhecimento em que o professor atuará, dentro da especificidade escolhida. Já o Estágio Supervisionado se configura na atividade prática voltada aos alunos de graduação e permite ao futuro professor a vivência do exercício da docência e a articulação entre teoria e prática fazendo com que o estudante desenvolva saberes necessários para o exercício da profissão.

Segundo Reichmann (2015), o Estágio Supervisionado Obrigatório desempenha um papel fundamental no desenvolvimento dos saberes docentes dos licenciandos em Matemática durante sua formação inicial, pois é nesse período, que os licenciandos têm a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos e pedagógicos adquiridos ao longo do curso e desenvolver saberes específicos relacionadas ao ensino da Matemática. Na UFMA (Universidade Federal do Maranhão) a Resolução nº 1191/14 – CONSEPE é o regulamento que define as diretrizes para a realização do estágio obrigatório e não obrigatório, orientando a sua regulamentação, supervisão e avaliação dentro dos cursos

de licenciatura da instituição. Seguindo o direcionamento dessa resolução, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de Licenciatura em Matemática estabelece a carga horária do Estágio Supervisionado Obrigatório em 405 horas.

Nesse contexto, defende-se que debater a importância do ESO na formação de professores, compreendendo as funções dos participantes desse processo e investigando como os licenciandos percebem o Estágio Supervisionado se caracteriza como relevante do ponto de vista social, acadêmico e científico. Os resultados obtidos servirão como base para futuras pesquisas que abordem a formação inicial de docentes, além de possibilitar a análise e a conexão da evolução dos conhecimentos pedagógicos com a construção da identidade profissional, destacando os principais aspectos que influenciaram a formação dos professores de Matemática.

Tendo em vista que o ESO é o espaço na graduação voltado para os direcionamentos iniciais e para o desenvolvimento da identidade do profissional do Magistério, a problemática que este estudo se dedica está direcionada para: Como as concepções dos licenciandos do curso de Matemática da UFMA- Campus São Luís sobre o Estágio Supervisionado Obrigatório contribuem para o desenvolvimento dos saberes profissionais e da identidade docente no processo de Formação Inicial?

Desta forma, o objetivo deste estudo é investigar a estrutura, implementação e desenvolvimento de saberes e postura profissional na Formação Inicial dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da UFMA-Campus São Luís por meio do Estágio Supervisionado Obrigatório. Para alcançar o objetivo proposto, a discussão busca desmembrar-se nos seguintes pontos específicos:

- Analisar o formato do ESO descrito no Projeto Pedagógico do Curso da Licenciatura Plena em Matemática da UFMA-Campus São Luís;
- Identificar como os licenciandos concebem a prática do Estágio Supervisionado na perspectiva da identidade docente;
- Pontuar os principais desafios enfrentados pelos licenciandos em Matemática no desenvolvimento dos saberes docentes;

Com a apresentação do interesse desta pesquisa, desenvolveu-se cinco capítulos para discorrer acerca dos aspectos que foram tratados em sua execução. O primeiro capítulo destaca informações da pesquisa introdutórias, sendo dispostos a motivação, a questão de pesquisa e os objetivos pretendidos. No segundo capítulo, constam os pressupostos teóricos do estudo, em que se contemplou a Formação Inicial de Professores de Matemática, o Currículo na formação de professores de Matemática, o Estágio

Supervisionado Obrigatório e o Desenvolvimento profissional e da identidade docente na Formação Inicial de Professores de Matemática.

No terceiro capítulo abordou-se o percurso histórico da Licenciatura em Matemática no Brasil e fez-se um breve histórico do surgimento do curso de Matemática no Maranhão. No quarto capítulo, tratou-se dos pressupostos metodológicos para demonstrar os caminhos seguidos no desenvolvimento da pesquisa. O campo empírico desse estudo, a ser realizado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), tendo como colaboradores os licenciandos do curso de Matemática que se encontram em situação de ESO no ano de 2024. Quanto ao tratamento dos dados que foram obtidos, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011).

O quinto capítulo, apresenta-se os resultados, as análises realizadas no PPC da LM e a análise das entrevistas cedidas pelos colaboradores da pesquisa. Dessa forma, foi realizada a caracterização do CLM mostrando as disciplinas práticas presentes no referido curso e a estrutura do ESO. No que concerne às informações observadas nas entrevistas semiestruturadas, foi feita a caracterização demográfica dos colaboradores para em seguida analisar as categorias que emergiram ao realizar o tratamento e a interpretação dos dados coletados.

No sexto capítulo, o estudo aprofunda a compreensão do Estágio Supervisionado como espaço formativo em que os licenciandos constroem e ressignificam seus saberes profissionais iniciais e uma prévia de identidade docente, evidenciando que o aprender a ensinar Matemática não se limita à aplicação de conteúdo ou métodos, mas se constitui na interação entre teoria, prática, contexto escolar e reflexão crítica sobre a própria ação. Já o sétimo capítulo, analisa como as experiências do estágio vividas pelos colaboradores da pesquisa e os elementos que levaram a mobilização de valores, crenças, posturas e compromissos que vão configurando o modo como o futuro professor se reconhece e se posiciona na profissão. E, por fim apresentou-se as considerações finais das análises do estudo refletindo sobre o Estágio Supervisionado como um eixo articulador entre saberes e identidade, no sentido de movimento pelo qual o licenciando deixa de ser apenas estudante e passa a se constituir, de forma progressiva, como professor.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO ESTUDO

2.1 A Formação de Professores: Entre Saberes, Experiências e Construção da Profissionalidade Docente

A formação de professores é um dos pilares estruturantes do sistema educacional e se constitui como um processo formativo complexo, contínuo e situado historicamente. Longe de se restringir à preparação técnica para o exercício da docência, formar professores significa engendrar sujeitos capazes de refletir criticamente sobre sua prática, construir saberes profissionais e constituir uma identidade docente comprometida com o fazer pedagógico. Nesse processo, a articulação entre conhecimento teórico, experiência prática e dimensão ético-humanista é essencial à construção da profissionalidade docente, (Shön, 2000; Imbernón, 2011; Tardif, 2014).

O ingresso na docência envolve a constituição de um *habitus* profissional que demanda muito mais que domínio de conteúdos disciplinares. Como afirma Tardif (2014), os saberes docentes são heterogêneos e socialmente construídos, oriundos não apenas das ciências formais, mas também da experiência profissional, da prática cotidiana e da vivência institucional. Nessa perspectiva, a Formação Inicial precisa reconhecer essa multiplicidade e promover a articulação entre os diversos campos de saberes, favorecendo a compreensão crítica da prática educativa e o desenvolvimento de competências profissionais para a complexidade da sala de aula.

Essa concepção também já vinha sendo defendida por Libâneo (2013) quando afirma que “os saberes docentes são saberes compostos e plurais”, ou seja, não são reduzíveis a um modelo único de formação. Eles resultam da intersecção entre saberes curriculares, experienciais, pedagógicos e da formação pessoal. Por isso, a formação de professores exige uma abordagem formativa que vá além da transmissão de conteúdos e busque desenvolver a autonomia intelectual, a capacidade reflexiva e o compromisso ético com a educação.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) propõe um olhar que compreende a docência como processo de constituição de identidade. O autor defende que “não se nasce professor, torna-se professor, (Nóvoa, 1992, p. 17) o que implica considerar a formação como um itinerário de construção pessoal e profissional. Essa trajetória envolve escolhas, desafios, rupturas e aprendizagens, que são mediadas pelas instituições formadoras, pelos pares e

pelas práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Assim, formar professores não é tarefa neutra nem puramente técnica, mas uma ação intencional, situada e dialógica, que deve considerar as singularidades dos sujeitos em formação.

A centralidade da prática pedagógica no processo formativo tem sido amplamente defendida na literatura especializada. Zeichner (2010) destaca a importância da imersão dos licenciandos em contextos reais de ensino desde os primeiros momentos da formação. Para o autor, a experiência vivida na escola deve ser tratada como espaço de elaboração de saberes, e não apenas como aplicação de teorias. Isso requer o fortalecimento do estágio supervisionado e a valorização dos espaços escolares como locus de formação e reflexão crítica sobre a docência.

Além disso, a formação de professores deve ser compreendida como processo contínuo, que se estende para além do período universitário. A profissionalização docente demanda constante reelaboração de saberes, revisão de práticas e atualização dos referenciais teóricos, (Imbernón, 2011). Nesse aspecto, a formação continuada se configura como elemento imprescindível para a consolidação da identidade profissional e o aprimoramento da ação pedagógica. Como observa Marcelo Garcia (1999), o professor deve ser compreendido como um sujeito em constante desenvolvimento, cujos saberes se constroem na interação com os desafios cotidianos da escola.

Outro ponto relevante refere-se à importância do formador de professores. A qualidade da formação inicial está diretamente ligada à intencionalidade pedagógica, à experiência e à postura crítica daqueles que atuam nos cursos de licenciatura. Os formadores, portanto, não devem apenas transmitir conhecimentos, mas também provocar o pensamento, instigar a problematização da realidade e fomentar a construção da autonomia dos futuros docentes. Como argumenta Imbernón (2011, p.xx), “ensinar a ensinar” implica, sobretudo, criar condições para que o licenciando compreenda a complexidade da docência e desenvolva uma postura investigativa diante de sua prática.

Dessa forma, a formação docente deve ser concebida como um processo integrador e formativo em sentido amplo, que articule os diferentes saberes necessários à docência, reconheça a historicidade da profissão e promova a constituição de professores autônomos, reflexivos e comprometidos com o ato educativo. Trata-se, portanto, de investir em modelos formativos que valorizem o sujeito em formação e suas experiências, e que apostem na construção coletiva de uma profissão que, embora marcada por desafios, continua sendo essencial para o desenvolvimento humano e social.

Uma formação docente sólida exige, assim, o reconhecimento de que ensinar é uma atividade complexa e intelectual, que envolve dimensões cognitivas, afetivas, éticas

e sociais. A construção de uma profissionalidade docente não é espontânea nem automática: requer tempo, acompanhamento, reflexão e diálogo constante entre a teoria e a prática. Em última instância, como afirma Freire (1996), “ensinar exige consciência do inacabamento”. E formar professores, nesse horizonte, significa reconhecer que a docência é também uma travessia inacabada, feita de encontros, reconstruções e aprendizagens incessantes.

2.2 Os Saberes Docentes: Fundamentos, Natureza e Construção

A compreensão dos saberes docentes como componentes centrais da profissionalidade do professor constitui uma das mais importantes contribuições para os estudos sobre formação docente. O conceito de saberes docentes desloca a atenção do ensino como mera técnica ou reprodução curricular, para a valorização da experiência profissional, dos contextos de atuação e da subjetividade do professor como produtor de conhecimento.

Maurice Tardif (2014, p.54), um dos principais expoentes desse campo, define os saberes docentes como saberes “heterogêneos, plurais e práticos”, resultantes de um processo de socialização profissional que se dá em contextos múltiplos e ao longo do tempo. Para o autor, os saberes do professor não são apenas os conhecimentos científicos e pedagógicos adquiridos na Formação Inicial, mas também aqueles desenvolvidos nas interações com alunos, colegas e com a cultura institucional da escola. A docência, portanto, implica um acúmulo de conhecimentos situados, que se constroem na ação e pela ação.

Tardif (2014) classifica os saberes docentes em quatro grandes categorias: saberes da formação profissional: oriundos das ciências da educação e disciplinas específicas; saberes curriculares: relacionados ao conteúdo escolar e aos programas oficiais; Saberes experienciais: construídos a partir da prática cotidiana e da experiência acumulada e saberes do contexto: vinculados à cultura escolar, às relações sociais e às especificidades da instituição em que o professor atua. Essa classificação rompe com a visão tradicional que associa o trabalho docente à simples aplicação de teorias elaboradas fora do espaço escolar. Os saberes docentes são, nesse sentido, conhecimentos situados, constituídos na intersecção entre teoria, prática e contexto sociocultural. Eles integram aspectos cognitivos, éticos, afetivos e relacionais, sendo permanentemente reconstruídos no exercício da profissão (Gatti, 2009).

Complementando essa visão, Shulman (1987) introduziu a noção de conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK – Pedagogical Content Knowledge), para descrever o saber específico que os professores constroem ao transformar conteúdos disciplinares em formas acessíveis e significativas para os alunos. Esse conhecimento não é dado nos cursos de formação, mas resulta da prática reflexiva e da mediação pedagógica, exigindo domínio disciplinar e sensibilidade didática.

Desse modo, os saberes docentes configuram-se como conhecimentos profissionais próprios da docência, cuja legitimidade se funda na prática e na experiência. A Formação Inicial, embora necessária, não é suficiente para abarcar toda a complexidade da profissão, sendo indispensável o reconhecimento da experiência docente como fonte legítima de saber.

2.2.1 Saberes para ensinar Matemática e a prática reflexiva na Licenciatura

Os saberes necessários ao exercício da docência ultrapassam o domínio exclusivo dos conteúdos a serem ensinados. Nesse sentido, cabe ao professor compreender sua responsabilidade no processo de construção e desenvolvimento dos saberes voltados ao ensino, assumindo uma postura reflexiva e intencional em sua prática pedagógica. Segundo Mendes e Búrigo (2021), tal perspectiva exige do docente não apenas predisposição para integrar diferentes dimensões do conhecimento, mas também a consciência de seu papel central na articulação desses saberes.

De acordo com Tardif (2014), os saberes que fundamentam a prática do professor não são homogêneos, mas advêm de diversas fontes: das disciplinas científicas, dos currículos oficiais, das ciências da educação, das experiências da prática e do convívio com a cultura escolar. Esse conjunto evidencia que formar professores não se restringe à transmissão de conteúdos matemáticos, mas envolve preparar o futuro professor para compreender, problematizar e transformar o ensino, considerando os contextos históricos, sociais e culturais da escola.

Ao longo da Formação Inicial, o licenciando precisa ser instigado a desenvolver competências que permitam tanto o domínio conceitual da Matemática quanto a reflexão pedagógica e a criatividade para propor estratégias de ensino que dialoguem com a realidade dos estudantes. Assim, na perspectiva de Moraes e Valente (2020), a constituição de um repertório profissional sólido depende da integração entre teoria e prática, planejamento e ação, saberes acadêmicos e saberes experienciais, ou seja, conteúdo, disciplina e currículo devem estar alinhados.

Nessa perspectiva, os avanços teóricos na compreensão dos saberes docentes, é necessário reconhecer que há uma dimensão ainda pouco explorada: os saberes não mapeados ou implícitos que emergem da experiência vivida, muitas vezes de modo não sistematizado. Esses saberes, embora invisíveis à lógica acadêmica, são fundamentais para a sustentação da prática pedagógica e para a resolução de problemas complexos no cotidiano escolar.

Esses saberes se expressam nas decisões rápidas, nos gestos, nos silêncios, nas improvisações e nas estratégias que o professor desenvolve frente às situações imprevistas. São construções subjetivas, históricas e situadas que, embora não tenham origem formalizada, orientam significativamente a ação docente (Nóvoa, 2009). Trata-se de um conhecimento tácito, que se forma pela prática reflexiva, pelas intuições desenvolvidas na interação com os alunos e pela escuta atenta das necessidades do contexto.

Segundo Josso (2004), esses saberes de experiência não são necessariamente verbalizados, mas vivem incorporados nos modos de agir, sentir e decidir do professor. São, portanto, conhecimentos “encarnados” na prática, cuja validação não depende da formalização, mas da eficácia na resolução das demandas do cotidiano educativo. Por essa razão, muitas vezes escapam aos currículos dos cursos de licenciatura e aos instrumentos de avaliação institucional.

Imbernón (2011) reforça essa ideia ao afirmar que grande parte da competência docente reside em conhecimentos tácitos, desenvolvidos na interação com a realidade, os quais só podem ser compreendidos e valorizados por meio de processos formativos que favoreçam a escuta, a narrativa de experiências e a construção coletiva do saber. Ignorar esses saberes é desconsiderar a riqueza e a complexidade da docência.

Valorizar os saberes não mapeados implica repensar os modos de formar professores. É necessário abrir espaço nos programas formativos para que os docentes em formação compartilhem experiências, reflitam sobre suas práticas e aprendam com os dilemas enfrentados no cotidiano escolar. Como argumenta Schön (2000), a prática profissional é um campo de ação reflexiva, no qual o conhecimento se constrói na ação e a partir dela.

Reconhecer os saberes não mapeados é, portanto, uma forma de ampliar o conceito de conhecimento docente, rompendo com uma lógica prescritiva e valorizando os processos formativos vivos, dinâmicos e singulares. Essa abordagem respeita a complexidade do trabalho do professor e contribui para a valorização de sua autonomia profissional.

2.2.2 Planejamento e Organização Didática

O planejamento constitui-se como um dos eixos centrais da prática docente, pois organiza e orienta o trabalho pedagógico de forma intencional, conferindo-lhe coerência e direção. Segundo Libâneo (2013), planejar não é apenas prever atividades, mas construir um processo que articule objetivos, conteúdos, métodos, recursos e formas de avaliação, em consonância com as necessidades dos alunos e os fins da educação. Nesse sentido, o planejamento ultrapassa a dimensão técnica e assume um caráter político e pedagógico, visto que envolve escolhas que refletem concepções de ensino e aprendizagem.

Segundo Fiorentini e Miguel (1994), na formação de professores de Matemática é fundamental que o licenciando compreenda as diferentes esferas do planejamento escolar, que se organizam em níveis interdependentes: plano a escola: também denominado Projeto Político-Pedagógico (PPP), orienta o trabalho coletivo da instituição e traduz sua identidade, objetivos e princípios educativos, planejamento curricular: organização dos conteúdos, sequência didática: blocos de conteúdo alinhados por objetivos, metodologias, recursos ou avaliação e plano de aula: detalhamento das ações do professor em cada encontro. Veiga (2010) destaca que o PPP não é um documento burocrático, mas um instrumento de gestão democrática que expressa as intencionalidades da escola e organiza as ações pedagógicas de forma integrada.

Para o professor em formação, compreender o PPP significa reconhecer que sua prática deve estar em sintonia com o projeto institucional, fortalecendo a unidade da ação educativa; Plano de ensino: elaborado a partir do currículo e dos objetivos definidos pela escola, organiza o trabalho docente em determinado componente curricular ao longo de um período letivo. Sacristán (2000) afirma que o plano de ensino funciona como uma ponte entre o currículo oficial e a prática pedagógica concreta, permitindo ao professor selecionar conteúdos matemáticos, definir estratégias metodológicas, prever recursos e sistematizar formas de avaliação.

No caso da Matemática, esse plano deve contemplar tanto a progressão dos conceitos quanto a conexão com situações-problema significativas e Plano de aula: consiste na organização detalhada das ações que o professor desenvolverá em um encontro específico com a turma. Para Libâneo (2013), o plano de aula é a materialização mais imediata do planejamento didático, pois traduz os objetivos gerais em atividades concretas, ajustadas ao tempo disponível e às condições da sala de aula. Nele, o professor define os objetivos específicos, seleciona estratégias de ensino, organiza recursos e prevê intervenções pedagógicas para lidar com possíveis dificuldades dos estudantes.

A articulação entre esses diferentes níveis de planejamento é essencial para garantir a unidade e a coerência do processo educativo. Segundo (Ponte, 2005) o futuro professor precisa ser preparado para compreender que o planejamento não é uma prática isolada ou burocrática, mas parte integrante de sua profissionalidade, que exige reflexão contínua e intencionalidade pedagógica. Ao planejar, o docente não apenas organiza o ensino da Matemática, mas também reafirma seu compromisso ético com a aprendizagem dos estudantes e com a função social da escola.

2.2. 3 Atividades Complementares e Experiências Formativas

A formação de professores de Matemática não se restringe às aulas teóricas ministradas no âmbito da licenciatura. Para que o futuro docente desenvolva competências profissionais consistentes, é necessário que vivencie experiências formativas diversificadas, que permitam articular os conhecimentos acadêmicos com a prática pedagógica. Essas experiências, denominadas atividades complementares, assumem relevância por favorecerem a ampliação do repertório docente e o fortalecimento da identidade profissional.

Segundo Nóvoa (2009), a formação de professores deve ser concebida como um processo de desenvolvimento profissional contínuo, no qual o sujeito constrói sua identidade por meio da reflexão e da prática. Nesse sentido, atividades como estágios supervisionados, projetos de extensão, participação em grupos de pesquisa, monitorias e oficinas pedagógicas oferecem espaços de aprendizagem que extrapolam a sala de aula universitária, possibilitando ao licenciando analisar criticamente situações reais de ensino e aprendizagem da Matemática.

Para Pimenta e Lima (2017) o estágio cumpre um papel fundamental, ele não pode ser reduzido a mera observação ou cumprimento de carga horária, mas deve configurar-se como uma prática de investigação e intervenção. Essa perspectiva favorece o contato do futuro professor com a realidade escolar, permitindo-lhe compreender os desafios cotidianos da docência, reconhecer os condicionantes institucionais e sociais que impactam o ensino e elaborar alternativas pedagógicas contextualizadas.

As atividades de extensão também constituem um espaço relevante de formação. Ao interagir com a comunidade escolar e com diferentes contextos sociais, o licenciando amplia sua visão sobre o papel da Matemática e sobre sua função social, reforçando a importância de práticas pedagógicas inclusivas e comprometidas com a transformação social (Freire, 2011).

Outro aspecto importante diz respeito à participação em projetos de iniciação científica e em grupos de pesquisa em Educação Matemática. Tais experiências incentivam o futuro professor a desenvolver uma postura investigativa, conforme defende Ponte (2014), ao destacar que a reflexão crítica e a análise sistemática da prática são condições indispensáveis para a inovação pedagógica e o desenvolvimento profissional.

Assim, as atividades complementares, quando planejadas e acompanhadas adequadamente, possibilitam ao licenciando integrar saberes acadêmicos, pedagógicos e experienciais. Elas representam espaços de experimentação e reflexão que fortalecem sua autonomia, estimulam o pensamento crítico e ampliam as possibilidades de atuação na educação básica.

2.2.4 Saberes Tecnológicos e Inovação Pedagógica

Outro elemento que se impõe no cenário contemporâneo é a integração das tecnologias digitais ao ensino de Matemática. Borba e Penteado (2016) ressaltam que as tecnologias não devem ser concebidas apenas como instrumentos auxiliares, mas como elementos constitutivos de novas formas de ensinar e aprender matemática, produzindo mudanças significativas nos modos de interação em sala de aula.

Para que a integração das tecnologias ocorra de forma crítica e consistente, o professor em formação deve desenvolver competências que lhe permitam selecionar recursos digitais, compreender suas potencialidades pedagógicas e integrá-los ao planejamento de ensino. Softwares matemáticos, calculadoras gráficas, ambientes virtuais de aprendizagem, simuladores e aplicativos interativos oferecem possibilidades para a construção de representações dinâmicas, a exploração de conceitos abstratos e a resolução de problemas de maneira colaborativa.

No entanto, como afirma Kenski (2012), o desafio não se resume ao domínio técnico dos recursos, mas à compreensão de que a tecnologia precisa ser incorporada ao currículo como mediadora do conhecimento, de modo a favorecer aprendizagens significativas. Isso exige do docente a capacidade de relacionar os conteúdos matemáticos com práticas pedagógicas inovadoras que dialoguem com a realidade dos estudantes, tornando o processo de ensino mais contextualizado e atrativo.

Além disso, a utilização de tecnologias digitais pode favorecer práticas avaliativas mais diversificadas, possibilitando a elaboração de atividades que estimulem a criatividade, a autonomia e o trabalho colaborativo. A perspectiva de inovação

pedagógica, nesse sentido, está vinculada não apenas ao uso de ferramentas, mas à mudança de postura do professor diante do processo de ensino e aprendizagem.

Valente (2019) destaca que a cultura digital demanda uma nova configuração da prática docente, em que o professor atue como mediador e orientador de percursos de aprendizagem, estimulando o protagonismo do estudante. No caso da Matemática, isso implica criar situações de investigação, experimentação e descoberta, em que os recursos digitais sejam integrados de maneira intencional e crítica ao planejamento pedagógico.

Portanto, os saberes tecnológicos constituem dimensão essencial da formação inicial de professores de Matemática. Mais do que aprender a utilizar ferramentas digitais, trata-se de desenvolver a capacidade de pensar pedagogicamente as tecnologias, promovendo inovações que ampliem as possibilidades de ensino e contribuam para a construção de uma educação matemática mais inclusiva, interativa e significativa.

2. 2.5 Construção da Profissionalidade Docente no campo da Matemática

A formação de professores de Matemática exige mais do que o domínio isolado de conteúdos disciplinares ou de metodologias de ensino. Trata-se de um processo que pressupõe a integração de diferentes dimensões do conhecimento, configurando a base da profissionalidade docente. Tardif (2014) afirma que os saberes do professor são plurais e resultam de diversas fontes — acadêmicas, curriculares, experienciais e sociais. O desafio da formação inicial está justamente em articular esses saberes, de modo que a prática pedagógica seja coerente, reflexiva e socialmente relevante.

Nessa mesma direção, a contribuição de Shulman (1986) aprofunda a discussão já mencionada sobre PCK, evidenciando a necessidade de o professor não apenas conhecer a Matemática de forma abstrata, mas também dominar as estratégias, linguagens e representações capazes de torná-la compreensível para os alunos. A articulação entre o conhecimento específico e o pedagógico constitui, assim, o núcleo da identidade profissional docente.

Além disso, Nóvoa (2009) destaca que a profissionalidade docente é construída na prática e pela prática, o que implica reconhecer o papel das experiências de sala de aula como espaços formativos. A reflexão crítica sobre essas experiências é essencial para que o professor consiga integrar os saberes adquiridos na universidade com os desafios concretos da escola. Essa perspectiva coloca o docente como sujeito ativo do próprio desenvolvimento profissional, capaz de ressignificar suas práticas a partir da análise e da investigação.

Outro aspecto relevante refere-se à dimensão ética e social da docência. Freire (2011) lembra que ensinar é um ato político, pois implica escolhas que refletem concepções de mundo, de conhecimento e de ser humano. Integrar saberes, nesse sentido, significa também compreender o papel do professor na formação cidadã dos estudantes, assumindo a Matemática como instrumento de leitura crítica da realidade e de emancipação social.

Portanto, a construção da profissionalidade docente em Matemática demanda a articulação de diferentes saberes em um movimento contínuo de síntese e reflexão. A integração entre conhecimento disciplinar, pedagógico, curricular, tecnológico e experiencial permite ao professor desenvolver uma prática mais crítica, criativa e significativa. Trata-se de compreender que a docência não é uma atividade meramente técnica, mas uma prática intelectual e social que exige constante atualização, diálogo com a realidade escolar e compromisso com a transformação educacional.

Nesse sentido, é preciso superar a visão fragmentada da Formação Inicial, fortalecendo espaços que articulem teoria e prática e promovam a reflexão crítica sobre os desafios do ensino de Matemática na contemporaneidade. Formar professores competentes implica formar sujeitos capazes de compreender a Matemática em sua dimensão cultural, histórica e social, de modo a torná-la acessível, significativa e emancipatória para os estudantes da educação básica.

2.3 A Formação de Professores no Brasil: Conflitos Históricos, Avanços e Contradições Estruturais

A formação de professores no Brasil é uma questão histórica, estrutural e estratégica, cuja complexidade se revela tanto nas múltiplas reformas que o campo já enfrentou quanto na persistência de desafios relacionados à valorização profissional, à qualidade da formação inicial e à articulação entre teoria e prática. O tema exige uma análise cuidadosa, uma vez que diz respeito diretamente à base que sustenta o sistema educacional nacional. Compreender a trajetória da formação docente no Brasil implica reconhecer seus marcos legais, as disputas políticas envolvidas e os sentidos atribuídos à docência em diferentes contextos históricos e sociais.

Desde o período imperial, com a criação das primeiras escolas normais, a formação de professores esteve ligada a modelos normativos de instrução, voltados à moralização e ao controle social. Como observa Saviani (2009), a educação brasileira foi historicamente organizada a partir de uma lógica dual, que separava formação para as

elites e formação para as classes populares, reproduzindo, inclusive, no campo da formação docente, desigualdades estruturais que ainda hoje marcam a educação básica. As escolas normais, criadas no século XIX, se propunham a formar professores primários dentro de uma perspectiva tecnicista e prescritiva, voltada à reprodução do conhecimento, com escassa valorização do exercício intelectual da profissão.

Com a expansão do ensino superior nas décadas de 1960 e 1970, sobretudo após a promulgação da Lei nº 5.692/1971, a formação de professores sofreu nova inflexão. As licenciaturas passaram a ser ofertadas nas universidades, com foco na especialização por área de conhecimento, porém, frequentemente, sem articulação entre os conteúdos específicos e a prática pedagógica. Essa separação foi objeto de severas críticas, sobretudo a partir da década de 1980, quando movimentos em defesa da educação pública e da valorização docente ganharam força.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 marcou um ponto de inflexão na política educacional brasileira, ao reconhecer a educação como direito social e ao afirmar, em seu artigo 206, que a valorização dos profissionais da educação deve se dar mediante formação continuada, piso salarial e plano de carreira. A seguir, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) estabeleceu que a formação de professores para a educação básica deveria ocorrer em nível superior, priorizando cursos de licenciatura, e deveria articular prática e teoria em um processo formativo contínuo.

Essa diretriz representou um avanço importante ao institucionalizar a necessidade de uma formação mais sólida e comprometida com a realidade escolar. Entretanto, como indicam Gatti e Barreto (2009), a implementação da LDB foi marcada por interpretações diversas e por uma série de reformas fragmentadas, muitas vezes desconectadas das reais demandas da profissão docente. Além disso, a expansão dos cursos de licenciatura, especialmente em instituições privadas, nem sempre esteve acompanhada de qualidade formativa, o que contribuiu para a heterogeneidade dos percursos formativos no país.

A partir dos anos 2000, surgem iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e a Residência Pedagógica, vinculadas à Política Nacional de Formação de Professores, cujo objetivo foi fortalecer a formação prática, promover a aproximação entre universidade e escola e valorizar o exercício da docência desde a graduação. Essas políticas foram bem recebidas por estudiosos da área, como Gatti (2010) e Marcelo Garcia (1999), que destacam o potencial dessas ações para consolidar a identidade docente e aprimorar os processos formativos.

Contudo, a trajetória recente da formação docente no Brasil também é marcada por tensões e disputas em torno de diretrizes curriculares e bases normativas. A criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, posteriormente, da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em 2019, reacendeu debates importantes sobre o papel do Estado na regulação da formação docente. Autores como André (2020) e Lima (2021) alertam para os riscos de uma centralização normativa excessiva, que tende a padronizar os processos formativos e limitar a autonomia das instituições formadoras.

A crítica recai, principalmente, sobre o modelo de competência defendido na BNC-Formação, que privilegia uma formação instrumental, baseada em resultados, em detrimento de uma concepção crítica, reflexiva e humanizadora da docência. Além disso, o documento ignora, em grande medida, os saberes da experiência e o caráter histórico e contextual da profissão docente, conforme defendem Tardif (2014) e Nóvoa (1992), ao afirmar que a formação de professores deve ser pensada como construção identitária, ética e prática.

Outro ponto que merece destaque é a ausência de equidade na oferta da formação docente. Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP, 2023), grande parte dos cursos de licenciatura no Brasil está concentrada em instituições privadas, com currículos por vezes fragilizados, alta evasão e reduzido vínculo com a escola pública. Soma-se a isso a desigualdade no acesso à formação continuada e à valorização profissional, o que amplia a distância entre os discursos normativos e a realidade enfrentada pelos professores em exercício, especialmente nas regiões Norte e Nordeste.

Frente a esse panorama, torna-se urgente defender uma formação docente comprometida com a realidade brasileira, sensível às diversidades culturais e regionais, articulada com as escolas públicas e capaz de integrar teoria e prática de maneira crítica e contextualizada. Como ressalta Freire (1996, p. 10), “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, e formar professores é, portanto, um ato político, que implica reconhecer o professor como sujeito de saber e agente de transformação social.

A formação de professores no Brasil, apesar dos avanços normativos e das experiências inovadoras acumuladas nas últimas décadas, ainda carece de um projeto formativo nacional coerente, integrador e humanizador. É necessário superar os modelos prescritivos e fragmentados e investir em políticas que fortaleçam a universidade pública, valorizem o magistério e reconheçam os professores como protagonistas do processo educativo. A profissionalização docente exige não apenas formação técnica, mas

sobretudo o reconhecimento da docência como uma prática social complexa, que demanda saberes próprios, ética e compromisso com a educação como direito universal.

2.4 A Formação Inicial de Professores de Matemática no Brasil

A Formação Inicial de Professores de Matemática é essencial para garantir a qualidade do ensino nas escolas. O Currículo da Licenciatura em Matemática e o Estágio Supervisionado Obrigatório são temas centrais nesse processo, capazes de proporcionar aos futuros docentes a integração entre teoria e prática (Fiorentini; Oliveira, 2013, Pimenta; Lima, 2021). Sob essa ótica, Tardif (2014) argumenta que a Formação Inicial deve ir além da transmissão de conteúdos técnicos, incorporando a compreensão das condições reais de ensino. Para ele, o Currículo deve preparar o professor para enfrentar as complexidades do ambiente escolar, promovendo uma formação que aborde tanto os aspectos acadêmicos quanto as práticas docentes. Essa perspectiva já vinha sendo colocada por Vasconcelos (2012), que destaca a importância de um Currículo para uma formação teórica e experiência prática.

Veiga (2002) aponta que o Currículo dos cursos de licenciatura deve ser dinâmico e flexível, capaz de atender às necessidades emergentes do campo educacional e às políticas públicas de educação. Assim, ressalta a importância de uma formação crítica que prepare o professor para atuar em diferentes contextos, sugerindo que o currículo deve promover uma integração entre o conhecimento acadêmico e as exigências da prática pedagógica.

Melo e Valente (2019) discutem a importância de um Currículo que articule teoria e prática na Formação Inicial de Professores de Matemática. Eles ressaltam que a formação deve abranger tanto o conhecimento matemático quanto as práticas pedagógicas, possibilitando aos futuros professores a aplicação prática desse conhecimento em contextos reais de ensino. Esses autores argumentam que um currículo integrado deve promover a reflexão crítica e a adaptação dos professores às necessidades dos alunos, preparando-os para situações reais de sala de aula.

Como apontam Sousa e Farias (2023), a Formação Inicial de Professores de Matemática tem ganhado crescente atenção nas discussões acadêmicas, especialmente no que tange ao currículo dos cursos de licenciatura. Um dos aspectos mais criticados é a falta de comunicação entre o conhecimento do conteúdo específico da Matemática e as metodologias pedagógicas de ensino. A ausência de uma integração entre essas duas áreas resulta em um currículo que apresenta essas vertentes como dispersas e desconexas. Isso

gera dificuldades para os licenciandos, que muitas vezes não compreendem o significado dos conceitos aprendidos nem como esses conceitos serão adaptados e aplicados na prática pedagógica. Nesse sentido, (Silva, 2015) enfatiza que a construção de uma formação docente que articule conhecimentos teóricos e pedagógicos de forma integrada se mostra essencial, permitindo que os futuros professores não vejam a sala de aula como um espaço de mera aplicação do que aprenderam na academia, mas como um ambiente dinâmico de ensino-aprendizagem.

Esse cenário exige que o currículo dos Cursos de Licenciatura em Matemática seja repensado de modo a garantir uma formação mais alinhada com as necessidades formativas dos estudantes, Fiorentini e Oliveira (2013). O foco deve ser a superação das dicotomias existentes entre o conteúdo matemático e os aspectos pedagógicos do ensino, promovendo um modelo de formação docente que articule essas dimensões de maneira contínua e integrada. Nesse sentido, a abordagem mais abrangente da prática pedagógica permite aos futuros professores desenvolverem saberes profissionais que incluam tanto o domínio do conteúdo quanto as metodologias e estratégias de ensino necessárias para um ensino eficaz e contextualizado (Sousa; Farias, 2023).

Em consonância com o contexto apresentado, Shulman (2015) propõe um modelo de formação de professores que possibilita ao educador a construção de um repertório de conhecimentos profissionais, integrando tanto o conteúdo quanto as abordagens pedagógicas. Essa compilação de saberes pode ser desenvolvida e aprimorada ao longo da formação inicial e continuada, apoiando a prática educativa em diversos contextos e situações (Shulman, 2019).

Silva e Oliveira (2022) abordam a necessidade de adaptar o Currículo dos cursos de formação de professores para atender às demandas atuais da Educação Matemática. Eles argumentam que o Currículo deve ser flexível e responsivo às mudanças nas práticas educacionais e às necessidades dos alunos. Os autores ainda sugerem que um Currículo dinâmico e atualizado é essencial para preparar professores que possam enfrentar os desafios do ambiente educacional contemporâneo.

Nesse contexto, a Formação Inicial de Professores de Matemática é um campo muito estudado, especialmente no que diz respeito à integração entre teoria e prática e seu impacto na preparação docente (Albuquerque; Gontijo, 2013; Borges; Stirle, 2020; Buriasco, 2002; Cardoso, 2010; Gonçalves; Bandeira, 2020; Machado; Moraes Filho, 2020; Marcondes; Tura, 2004; Mizukami, 2006; Pereira; Oliveira; Silva, 2021; Pereira; Oliveira; Santos, 2019). Esses estudos enfatizam o Estágio como uma oportunidade para o desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica dos futuros professores.

O ESO, segundo Pimenta e Lima (2021), é um espaço fundamental para a articulação desses saberes, permitindo que o professor em formação vivencie e reflita sobre a prática pedagógica no ambiente escolar. Borges e Mendes (2021) destacam o papel do ESO na formação docente e trazem sua importância como uma oportunidade fundamental para os futuros professores aplicarem e ajustarem suas práticas pedagógicas. Assim, percebe-se que um Estágio bem estruturado e monitorado é fundamental para o desenvolvimento profissional, permitindo que os futuros docentes reflitam sobre suas experiências e aprimorem suas habilidades pedagógicas.

Segundo Cyrino (2008), a maioria dos cursos de Licenciatura em Matemática ainda adota uma estrutura baseada na racionalidade técnica¹, priorizando inicialmente os conteúdos científicos e culturais que serão ensinados pelos futuros professores, seguidos pelos conhecimentos psicopedagógicos, e, finalmente, pelas práticas de sala de aula. Esse modelo cria uma visão linear das atividades de ensino e dos processos de aprendizagem, o que pode entrar em desacordo com as reformas educacionais. Essa estrutura hierarquizada pode prejudicar os futuros professores, dificultando a integração dos diferentes conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. O mesmo autor ainda enfatiza que “apesar de muitos professores formadores estarem confortáveis com o modelo de ‘racionalidade técnica’, é essencial reavaliar e desenvolver uma nova abordagem para a profissionalização docente”, Cyrino (2008, p. 80).

Os cursos de formação de professores da Educação Básica no Brasil são regidos por uma base legal, entre as leis que regulamentam os cursos de licenciatura está a Lei n. 9394/96 (LDB) e uma sucessão de regulamentações e diretrizes instauradas após a LDB com o intuito de contemplar uma formação de professores que articule a teoria a prática. Nesse contexto, a execução das políticas educacionais, exemplificadas pelo Parecer CNE/CP nº 01 e nº 02 de 2002, tem como objetivo incluir aspectos essenciais na formação de professores, como a exigência de 800 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) durante o curso de Licenciatura em Matemática. Ao falar da carga horária nos cursos de Formação Inicial, a Resolução CNE/CP 2/2019, em seu Artigo 11, estabelece que:

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico

¹ A racionalidade técnica fundamenta-se na administração dos meios de produção e consumo, orientando tanto o pensamento quanto as ações. Essa perspectiva tem como base epistemológica o positivismo, corrente que sustenta a possibilidade de compreender a realidade por meio da observação e do raciocínio lógico. No campo educacional, essa concepção predominou ao longo do século XX, influenciando as práticas pedagógicas e a estruturação dos processos de ensino e aprendizagem (Slonski; Rocha; Maestrelli, 2017).

do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora. (Brasil, 2019, p. 07)

De acordo com as orientações dessa resolução, a prática deve ser incorporada desde o início do curso e não se limitar apenas ao Estágio Curricular Obrigatório. Além disso, deve estar presente em todos os componentes curriculares, não se restringindo apenas às disciplinas pedagógicas, abrangendo todo o processo de formação. O planejamento das Práticas como Componente Curricular (PCC) deve incluir um plano de ensino e avaliação específicos, separados das disciplinas relacionadas, para evitar que as atividades percam seu propósito e sejam desvirtuadas.

Segundo, Silvério (2014), as PCC desempenham um papel integrador entre as duas áreas do conhecimento que compõem o curso, facilitando a conexão entre teoria e prática. Freire (2001, p.24) destaca que “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática; sem ela, a teoria pode se tornar mera retórica e a prática, ativismo”.

Nessa perspectiva, é necessário que haja uma reflexão constante sobre a importância do planejamento coletivo e do papel das práticas na formação dos docentes, conforme enfatiza Wolff (2007, p.121), “a ausência de um planejamento coletivo e, às vezes, a falta de compreensão por parte dos docentes sobre o papel das práticas na formação do professor são desafios significativos”. Assim, para garantir o desenvolvimento eficaz das Práticas como Componente Curricular (PCC), é crucial que exista um canal institucional que promova e assegure o diálogo contínuo entre as áreas que compõem o Currículo do curso de Licenciatura em Matemática.

2.4.1 Da padronização à flexibilização curricular: mudanças nas políticas educacionais ao longo do tempo

A palavra “currículo” deriva do latim “*currere*”, que significa correr, e originalmente se referia ao curso da vida ou a um veículo de corrida (Doll Jr., 2002). Em termos gerais, o mesmo autor o definiu como um caminho a ser seguido. Um Currículo pode ser entendido como um plano de ação, fundamentado nos valores que uma sociedade busca promover. Esses valores se refletem nos objetivos atribuídos ao sistema educacional como um todo (Moreira; Candau, 2007).

O Currículo proporciona uma visão abrangente, planejada e estruturada das diretrizes pedagógicas, com o intuito de organizar e gerir o processo de aprendizagem, de

acordo com os resultados desejados (Sacristán, 2000). O mesmo autor apresenta a ideia de que o Currículo possui duas características principais: flexibilidade e adaptação. Isso significa que ele está sempre em evolução e nunca é fixo, ajustando-se às mudanças sociais e projetando as metas educacionais para o futuro, de modo a evitar que a escola se torne um fator de desajuste social.

Nesse viés, Goodson (2008) afirma que o conceito de Currículo começou a ser desenvolvido na Educação por volta do século XVI, sendo utilizado para direcionar os conteúdos e reforçar as classes sociais, pois os conteúdos abordados variavam conforme a classe social a que pertenciam.

O conceito de classes sociais² ganhou destaque com o surgimento de programas sequenciais de estudo, que refletiam os sentimentos de mobilidade ascendente da Renascença e da Reforma Protestante³, Malanchen (2021). Nos países calvinistas, como a Escócia, essas ideias se manifestaram teoricamente na doutrina da predestinação (a crença de que apenas uma minoria predestinada poderia alcançar a salvação) e, educacionalmente, na formação de sistemas de ensino nacionais, mas divididos. Nesse contexto, os "eleitos" (principalmente aqueles que podiam pagar) tinham acesso à escolarização avançada, enquanto os demais (principalmente os pobres das áreas rurais) eram inseridos em um currículo mais conservador, focado no conhecimento religioso e nas virtudes seculares (Goodson, 2008).

De acordo com Boto (2003), após a Revolução Francesa, a educação popular passou a adotar uma estrutura mais rígida, com o currículo escolar sendo organizado pelo Estado e utilizado como um instrumento de controle social sobre a massa trabalhadora. Cada escola possuía sua própria organização curricular, os currículos eram personalizados e os alunos eram agrupados em “formas” (um termo que se referia aos bancos onde os estudantes se sentavam).

Como destaca Durkheim (2007), as atitudes em relação à classe social, à cultura e à educação popular tornaram-se rígidas depois da Revolução Francesa. Durante mais de um século, a maioria dos educadores da classe média não conseguia diferenciar o trabalho de educação do trabalho de controle social. Isso frequentemente resultava em repressão

² Existe a necessidade de formar professores afinados com essa nova perspectiva de formação. A “divisão de classes”, mencionada por Lutero, nessa nova sociedade, deve continuar, mas agora com maiores possibilidades de ascensão, desde que o estudo seja prioridade. Os mestre-escola não deverão mais se conformar em ensinar aos filhos dos pobres a leitura, a escrita e o cálculo, pois isso só já não basta. (Jardilino, 2009, p. 68).

³ Para este estudo, entende-se que a Reforma Protestante não foi apenas um movimento religioso, mas também um movimento social e cultural que promoveu mudanças significativas nas classes sociais e na educação, abrindo portas para um futuro mais igualitário e próspero.

ou negação das experiências de vida dos alunos, especialmente quando essas experiências se expressavam em dialetos considerados incultos ou em formas de cultura tradicional. Como resultado, a educação recebida e a experiência vivida dos alunos estavam em desacordo. Consequentemente, trabalhadores que, por esforço próprio, buscavam se aproximar da cultura erudita, passavam a viver em tensão, pois a educação colocava-os em risco de rejeição por parte de seus pares e gerava sentimentos de autodesconfiança. Essa tensão se mantinha ao longo do tempo (Goodson, 2008).

Segundo Silva (2005), o desenvolvimento dos estudos sobre currículo como um campo profissional especializado teve Bobbitt como um marco importante. Nos Estados Unidos, esse surgimento foi facilitado por várias condições: a institucionalização da educação de massas, a responsabilidade do Estado pela educação, a expansão da educação escolarizada para diferentes segmentos da população, a consolidação da educação como objeto de estudo científico, a necessidade de preservar a identidade social devido à imigração e o crescimento da industrialização e urbanização.

Na década de 1960, as teorias críticas provocaram, no cenário mundial, grandes transformações educacionais. Essas teorias criticavam a reprodução das desigualdades sociais e argumentavam que o Estado mantinha essa continuidade por meio de mecanismos repressivos, como a polícia e o judiciário, e aparelhos ideológicos, como a religião, a mídia e a escola. A escola, em particular, era vista como um poderoso veículo para a transmissão da ideologia capitalista, principalmente através do currículo escolar (Silva, 2007; Ferraro, 2014; Pacheco, 2001).

Nessa perspectiva, a crítica ao Currículo dos cursos de Licenciatura em Matemática frequentemente se concentra na sua desarticulação entre o conhecimento teórico e as demandas práticas do ensino. Essa desconexão tem sido uma preocupação significativa entre educadores e pesquisadores. Segundo Pimenta e Lima (2017), os currículos atuais muitas vezes priorizam o ensino de conteúdos teóricos e abstratos, sem dar a devida atenção às habilidades práticas que os professores necessitam para enfrentar os desafios reais das salas de aula. A formação teórica pode ser valiosa, mas quando não é acompanhada por uma aplicação prática, pode levar a uma preparação inadequada para a prática docente efetiva. A autora argumenta que uma abordagem curricular mais equilibrada deve integrar teoria e prática, oferecendo aos futuros professores oportunidades para aplicar o conhecimento matemático em contextos educativos concretos.

Vasconcelos (2017) explora como a estrutura curricular pode impactar a formação dos professores de matemática, destacando que muitos currículos são

fragmentados, com disciplinas isoladas que não se conectam de maneira fluida. Essa fragmentação pode dificultar a construção de uma visão coesa do ensino e da aprendizagem da matemática. Vasconcelos sugere que é necessário um currículo mais integrado que permita aos futuros professores verem as conexões entre diferentes áreas do conhecimento e como elas se aplicam na prática pedagógica. Ele defende que a reorganização do currículo deve contemplar uma abordagem mais interligada, onde as teorias matemáticas sejam apresentadas em contextos que simulam ou reflitam os desafios reais encontrados nas salas de aula.

Alencastro (2016) aponta que a formação de professores de Matemática deve ser mais prática e menos teórica, enfatizando a necessidade de incluir experiências diretas com o ambiente escolar. Ele sugere que o Currículo deve incorporar componentes como estágios, atividades práticas e projetos de ensino que permitam aos futuros professores experimentarem e refletirem sobre suas práticas pedagógicas. O autor ainda argumenta que essa abordagem prática é crucial para que os professores desenvolvam não apenas conhecimentos teóricos, mas também habilidades práticas essenciais para a sua atuação no ensino.

Além disso, pesquisas recentes mostram que a eficácia do Currículo está fortemente ligada à sua capacidade de adaptar-se às mudanças nas práticas pedagógicas e nas necessidades dos alunos (Santos, 2012; Silva, 2015; Souza; Coutinho, 2019). A integração de novas tecnologias e metodologias de ensino no currículo podem ajudar a preparar os professores para lidar com um ambiente educacional em constante evolução. A Formação Inicial deve, portanto, incluir elementos que abordem essas mudanças e preparem os professores para adotar práticas eficazes em suas salas de aula.

2.4.2 Estágio Supervisionado Obrigatório na Licenciatura em Matemática

Como já vem sendo defendido nesse texto, a ESO desempenha um papel fundamental na Formação Inicial de Professores, pois permite que os futuros docentes tenham contato direto com a realidade escolar, promovendo a conexão entre teoria e prática (Pimenta; Lima, 2012). Segundo Lima; Andrade; Costa, (2020) durante o ESO, o licenciando não só observa e aplica conhecimentos adquiridos em sala de aula, mas também vivencia situações reais que desafiam suas habilidades pedagógicas e sua capacidade de adaptação. De acordo com Franco (2018), o Estágio oferece a oportunidade para o futuro professor experimentar diferentes estratégias de ensino, analisar os

resultados e ajustar sua prática conforme necessário, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura reflexiva e crítica.

Este processo reflexivo é também destacado por Imbernón (2019), que argumenta que o estágio supervisionado deve ser um momento de construção e reconstrução do conhecimento, em que o futuro professor possa confrontar as teorias pedagógicas com as práticas concretas do cotidiano escolar. Para ele, esse confronto é o que permite ao licenciando desenvolver uma compreensão mais profunda das dinâmicas de ensino e aprendizagem, além de ajudá-lo a lidar com as complexidades da sala de aula de forma mais autônoma e criativa. Imbernón ainda ressalta que essa vivência é essencial para que o professor em formação seja capaz de responder às demandas da profissão de maneira mais consciente e inovadora.

Um dos desafios frequentemente apontados na literatura é a relação entre a universidade e as escolas em que os estágios acontecem (Pimenta; Lima, 2004; Sarti, 2009). Candau (2015), explora a necessidade de maior articulação entre essas duas instituições para garantir que o estágio seja uma experiência formativa completa. A autora afirma que, em muitos casos, os estagiários enfrentam dificuldades devido à falta de uma supervisão mais próxima e de um acompanhamento sistemático.

Segundo Barreiro e Gebran (2006), quando o estagiário não recebe orientações adequadas, o estágio pode se tornar uma atividade burocrática, perdendo seu potencial transformador na formação docente. Candau (2015), sugere que uma maior cooperação entre universidade e escola é essencial para garantir que os licenciandos recebam o suporte necessário para enfrentar os desafios da prática pedagógica.

Outro aspecto relevante do ESO é a sua capacidade de promover o desenvolvimento de uma prática pedagógica que valorize a diversidade e a inclusão. Segundo Nóvoa (2018), o Estágio Supervisionado pode ser um espaço onde o futuro professor aprende a lidar com as diferentes necessidades dos alunos, especialmente aqueles que enfrentam dificuldades de aprendizagem ou que vêm de contextos sociais marginalizados. Essa experiência pode ajudar o licenciando a desenvolver uma visão mais ampla e sensível sobre o papel do professor na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

Nessa perspectiva, defende-se que o ESO é um momento central para a Formação Inicial dos Professores, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades pedagógicas fundamentais, ao mesmo tempo em que oferece a oportunidade para que o licenciando se aproprie da prática educativa de maneira reflexiva. Ao promover a integração entre a teoria acadêmica e a prática escolar, o estágio contribui para uma

formação docente mais completa e sintonizada com as demandas da educação contemporânea (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015; Pimenta; Lima, 2019).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu o estágio como uma disciplina obrigatória, aproximando a prática cotidiana dos ambientes escolares aos licenciandos. Conforme as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação em 2019, os cursos de licenciatura devem ter uma carga horária mínima de 3.200 horas, das quais 800 horas são destinadas à Prática Pedagógica, distribuída da seguinte forma: 400 horas para o Estágio Supervisionado em situação real de trabalho em escola e 400 horas para Prática de Ensino que estão inseridas nos componentes curriculares expressos no PPP de cada curso.

A organização da carga horária do ESO e sua configuração de trabalho fica a critério do gerenciamento do curso, porém, der ser estruturado e planejado para atingir seus objetivos de forma eficaz. Por se constituir um ato educativo, o Estágio compreende a fase teórica que permite a reflexão crítica sobre o comportamento de alunos e professores, os planejamentos realizados e as condições físicas das escolas. E, a fase de prática que se caracteriza como o período em que o aluno dispõe da prática e das metodologias aprendidas ao longo do curso (Milanesi, 2012; Silva; Gaspar, 2018).

No campo da Matemática, um documento elaborado na plenária final do I Seminário Nacional para Discussão dos Cursos de Licenciatura em Matemática a Sociedade Brasileira de Educação Matemática, em Salvador (BA), intitulado “Subsídios para a discussão de propostas para o curso de Licenciatura em Matemática: uma contribuição da Sociedade Brasileira de Educação Matemática” (SBEM), traz em seu texto, segundo as Resoluções CNE/CP nº 01 e nº 02 de 2002, em vigência na época deve oferecer ao aluno uma imersão no contexto profissional, incluindo atividades como a elaboração de propostas pedagógicas, regimento escolar, gestão de recursos, seleção de materiais didáticos e avaliação, especialmente em Matemática.

De acordo com Bianchi et al. (2005), o Estágio Supervisionado é um momento em que o estudante demonstra sua criatividade, independência. Essa etapa proporciona a ele a oportunidade de avaliar se a escolha profissional feita está alinhada com suas habilidades técnicas. Guérios (2015) e Machado (2017) coadunam em suas falas ao observarem que no ESO do curso de Licenciatura em Matemática, o estudante vivencia as práticas educativas em sala de aula, passando por observação, pesquisa, planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas.

Para fortalecer a prática reflexiva, Calderano (2012) apresenta o estágio como uma oportunidade para conectar de forma mais efetiva as reflexões teóricas com as práticas reais. Esse período de reflexão docente é crucial para que o educador possa avaliar as competências e habilidades necessárias para uma prática docente mais qualificada. Orientar o aprendizado do estagiário implica ajudá-lo a se aproximar da realidade em que atuará. Para alcançar esse objetivo, é fundamental seguir o que Freire (1996) propõe sobre o ensino, ou seja, a necessidade de uma reflexão crítica sobre a própria prática.

O aprimoramento da prática futura resulta da análise crítica da prática presente ou passada (Zeichner, 2021). A base teórica necessária para essa análise crítica deve ser concreta a ponto de quase se confundir com a prática. Logo, a reflexão crítica alimenta a prática, que se torna mais consciente, mais autocrítica e mais transformadora. A prática reflexiva é um ciclo que se fortalece, em que a reflexão teórica orienta a ação, que, por sua vez, alimenta a reflexão (Freire, 1996).

Sakai e Pereira (2017), ao analisar propostas de modelos para o Estágio Supervisionado, destacam a necessidade urgente de valorizar a prática coletiva, que inclui interações e compartilhamento de conhecimentos e experiências, bem como a prática reflexiva durante o estágio. Segundo as autoras, essas abordagens favorecem o desenvolvimento profissional tanto dos futuros professores quanto dos professores supervisores. Cruz e Bittar (2015), buscando inovar no modelo tradicional de Estágio Supervisionado, que geralmente inclui períodos de observação participativa e regência, propõem o modelo Ensino Prático Reflexivo, inspirado nas ideias de Schön. Donald Schön (1930-1997) foi um dos grandes nomes que deixaram um marco importante no campo da educação a nível internacional, sobretudo através do conceito do "profissional reflexivo" (1983).

No modelo de Schön (1993), os profissionais não agem no seu ambiente de trabalho como os técnicos ou cientistas em laboratórios, pois a atividade profissional envolve improvisação e construção durante seu desenvolvimento. Para o autor, os profissionais não podem apenas seguir receitas ou aplicar conhecimentos teóricos, pois cada situação é única e requer reflexão em e sobre a ação, denominada por ele de *problem setting*. Esse modelo visa que o licenciando aprenda a prática docente através da experiência prática, com orientação de um profissional experiente, já que conflitos durante a regência podem não ser percebidos pelo futuro professor sem a intervenção do orientador. De acordo com Cruz e Bittar (2015), ao refletir sobre sua prática, o futuro educador pode identificar erros e encontrar soluções. Assim, o modelo propicia uma

reflexão que integra conhecimentos teóricos e experiências práticas, permitindo que o estagiário compreenda melhor os eventos vividos durante o estágio e transforme o Estágio Supervisionado em um momento significativo de aprendizado.

Quadros e Kochhann (2018) afirmam que os futuros professores precisam conhecer o ambiente onde atuarão profissionalmente para integrar teoria e prática e construir saberes sobre a prática docente. Essa perspectiva já vinha sendo colocada por Tardif (2014), que classificou esses saberes em quatro tipos: saberes experienciais (obtidos e validados pela experiência), saberes disciplinares (adquiridos durante a graduação), saberes curriculares (relacionados à política educacional estudada na graduação) e saberes pedagógicos (referentes ao processo educativo e ao ensino de Matemática)

Segundo Ramos, Ribeiro e Martins (2014) e Pacheco, Andreis (2017) é importante reconhecer que fatores externos à graduação podem impactar a qualidade da formação dos licenciandos. Durante o ESO, os futuros professores frequentemente enfrentam desafios relacionados à infraestrutura deficiente das escolas, como laboratórios de informática com poucos computadores funcionais e laboratórios de ensino com recursos didáticos limitados (Satyro; Soares, 2007).

Essa situação dificulta a implementação de atividades diferenciadas que dependem desses recursos, o que, conforme Monteiro e Silva (2015), compromete o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a limitada autonomia concedida aos estagiários durante o período de regência restringe a construção de seus saberes. Isso contrasta com o argumento de Zeichner (2005), que defende que o estagiário necessita de tempo e espaço para desenvolver e aplicar suas próprias práticas de ensino, a fim de adquirir os conhecimentos essenciais para a docência.

2.4.3. A Identidade Docente construída no desenvolvimento profissional

O desenvolvimento profissional e a construção da Identidade Docente constituem dimensões fundamentais da formação e da prática educativa, pois influenciam diretamente a qualidade do ensino e a trajetória profissional dos educadores. A literatura contemporânea enfatiza que esses aspectos não são estáticos, mas sim processos contínuos e dinâmicos, moldados por experiências práticas e reflexões constantes (Pimenta; Lima, 2008; Soares, 2009; D'Ávila, 2014; Tardif, 2002).

Nessa perspectiva, Perrenoud (2020) afirma que o desenvolvimento profissional dos docentes envolve mais do que a aquisição de novos conhecimentos; ele requer uma

transformação contínua nas práticas pedagógicas e na autoavaliação. O autor argumenta que a Formação Inicial é o ponto de partida, se comportando como base sobre a qual a experiência, o aprendizado e a reflexão da prática docente vão se construir ao longo da carreira. Assim, o aprimoramento contínuo é fundamental para a adaptação às novas demandas educacionais e para a evolução da prática docente.

A Identidade Docente, segundo Nóvoa, (2009), é formada pela interação entre as experiências profissionais, as reflexões pessoais e os contextos educacionais específicos. De acordo com Beauchamp e Thomas (2022), a Identidade Docente é moldada pela maneira como os professores percebem seu papel e suas responsabilidades, e como essas percepções influenciam sua prática pedagógica. Eles ainda destacam que a identidade docente é uma construção dinâmica que se desenvolve a partir das experiências vividas e das interações com colegas e alunos.

Dentro desse processo, a prática reflexiva ocupa lugar central. Alves e Araújo (2016) destacam que a reflexão sobre a prática possibilita ao docente reorganizar suas estratégias, reconhecer avanços e identificar fragilidades. Zeichner (2021) reforça que a reflexão crítica é elemento indispensável para que o professor compreenda suas ações, desenvolva autonomia intelectual e alinhe suas práticas aos princípios pedagógicos que orientam seu trabalho.

A Formação Inicial, como argumenta Nóvoa (2018), deve preparar o professor para atuar em uma escola inclusiva e diversa, e o ESO é um espaço privilegiado para que o licenciando desenvolva uma compreensão mais ampla sobre as necessidades dos alunos. Ao lidar com diferentes contextos e desafios educacionais durante o estágio, o futuro professor tem a oportunidade de refletir sobre sua prática e de desenvolver uma sensibilidade maior em relação às diferentes realidades que encontrará ao longo de sua carreira.

Ponte e Chapman (2008) destacam que esse percurso formativo envolve também a construção da personalidade docente, compreendida como o compromisso do futuro professor com suas ações e decisões educativas. Charlot (2013) reforça que o conhecimento se produz em interação, sendo resultado das relações que o sujeito estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Essa visão desloca o professor para o centro da própria aprendizagem, valorizando sua capacidade de interpretar, reorganizar e justificar suas práticas.

Franco (2013) amplia esse entendimento ao afirmar que as práticas formativas devem reconhecer o professor como sujeito ativo, capaz de gerir sua própria aprendizagem, refletir criticamente e buscar continuamente fundamentos para suas ações.

Essa concepção se opõe a modelos mecanicistas de formação e fortalece a ideia de um desenvolvimento docente autônomo, crítico e contextualizado.

No campo específico da Formação Inicial de Professores de Matemática, tais elementos ganham particular relevância. A complexidade do ensino da Matemática, os desafios de aprendizagem enfrentados pelos estudantes e a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras exigem que o licenciando desenvolva competências profissionais sólidas e integradas. Para isso, é imprescindível que teoria e prática sejam articuladas desde o início da formação.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, reforça essa direção ao estabelecer que os cursos de licenciatura devem promover uma formação consistente, articulada com a realidade da Educação Básica e orientada pela prática reflexiva. O documento enfatiza a importância de currículos que integrem fundamentos teóricos, práticas de estágio e experiências formativas que desenvolvam autonomia, criticidade e compromisso ético. Além disso, orienta que o estágio seja compreendido como processo formativo contínuo, e não como atividade isolada, contribuindo diretamente para a construção da identidade docente.

Considerando essas perspectivas, torna-se evidente que a formação inicial em Matemática precisa ser continuamente aprimorada. Isso implica fortalecer a integração entre teoria e prática, ampliar oportunidades de reflexão crítica e qualificar o Estágio Supervisionado como experiência transformadora. As instituições formadoras, portanto, devem acompanhar as mudanças no cenário educacional e reorganizar seus currículos de modo a garantir uma formação completa, integrada e alinhada às demandas contemporâneas da profissão docente.

Dessa forma, o desenvolvimento profissional e a Identidade Docente não se constroem apenas a partir do ingresso na carreira, mas são profundamente marcados pelo que o futuro professor aprende e vivência durante sua Formação Inicial. É nesse processo, regulado por políticas públicas como a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que se delineiam as bases para uma docência ética, competente e comprometida com a qualidade social da educação.

3. PERCURSO HISTÓRICO DA LICENCIATURA: Matemática no Brasil

A formação de professores no Brasil tem atravessado um período de intensas transformações nas últimas décadas, motivadas por mudanças nas exigências educacionais e por um contexto social e político em constante evolução. Algumas tendências contemporâneas têm se destacado, refletindo a necessidade de adaptar os currículos e as práticas pedagógicas às novas demandas da sociedade e da educação (Gatti, 2021). Tendências como a integração entre teoria e prática, a valorização da formação contínua, o foco na inclusão e diversidade, o desenvolvimento da prática reflexiva e a incorporação das competências socioemocionais fazem parte dessas transformações, (Brandt *et al.*, 2021; Lemos, 2023; Rocha *et al.*, 2022; Pereira; Zagonel, 2021; Manfré, 2021).

Essas diretrizes buscam preparar docentes para os desafios contemporâneos da educação, tornando-os mais flexíveis, críticos e sensíveis às realidades escolares. No caso da Licenciatura em Matemática, tais mudanças refletem-se na estrutura curricular, nas experiências formativas e nas exigências de atuação em contextos diversos e complexos, exigindo uma formação sólida tanto no domínio dos conteúdos matemáticos quanto nas práticas pedagógicas.

O ensino de Matemática no Brasil remonta à época da colonização portuguesa, porém foi somente em 1934 que o país localizou seu primeiro curso de Matemática na USP, de acordo com o Decreto 6284 do Governo Estadual, (Zicardi, 2009). Esse curso inicial tinha apenas 6 alunos e contava com um corpo docente formado por professores estrangeiros. Sob a influência francesa, disciplinas como Álgebra, Topologia e Análise Funcional passaram a ser ministradas nos cursos de Matemática já existentes no Brasil, de acordo com Gomes (2016). Os primeiros cursos de Matemática surgiram como parte do projeto de criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP. A Faculdade de Filosofia teve um grande crescimento em 1949, expandindo-se para 22 faculdades oficiais em diversos estados, incluindo Bahia, Minas Gerais, Recife, Paraná, Porto Alegre e São Paulo, além de 5 faculdades particulares de cunho católico, como as PUCs de São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Campinas, conforme destacado por Curi (2000).

Em 1957, foram criados os primeiros institutos isolados em São José do Rio Preto, Rio Claro, Presidente Prudente e Araraquara. Dois anos depois, em 1959, teve início o curso de Matemática na cidade de Montes Claros. Com a expansão das universidades, tornou-se necessário qualificar professores, o que levou à inclusão da

disciplina de Didática nos cursos de licenciatura. Em 1976, a Universidade Estadual Paulista (UNESP) foi estabelecida com o objetivo de integrar os institutos isolados existentes no estado de São Paulo (Curi, 2000, p. 17-19).

O Currículo adotado pela Faculdade Nacional de Filosofia serviu como base para a estruturação de todos os cursos de formação de professores nas instituições de Filosofia oficialmente reconhecidas no Brasil a partir de 1939. O currículo dos cursos de Licenciatura incluía um curso de Didática, com duração de um ano, que complementava os cursos de Bacharelado, com duração de três anos, oferecidos por outras áreas da Universidade (Dias; Lando; Freire, 2012), constituindo o famoso modelo "3+1"⁴.

Em 1961, a LDB 4.024/61 foi um incentivo para que o Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleça o Currículo mínimo para os cursos de Licenciatura por meio do Parecer 292/62, que mesmo ainda seguindo a base do Bacharelado, constituiu um grande avanço, uma vez que incluía disciplinas fixas para cada curso e colocava o licenciando em contato com disciplinas pedagógicas (Teles; Faria Junior, 2016).

A partir da década de 1960, um novo contexto se estabeleceu no Brasil e em outros países, impulsionado pelas transformações sociais e econômicas do período pós-guerra. Nesse cenário, houve uma transição acelerada do modelo educacional voltado para a elite para um sistema de educação em larga escala. Esse processo esteve associado à ampliação dos cursos de Matemática, à necessidade de qualificação docente e à inclusão de disciplinas pedagógicas nos currículos das licenciaturas, que não estavam presentes na formação bacharelesca. Além disso, o Golpe Militar de 1964⁵ influenciou diretamente as políticas educacionais, promovendo reformulações que impactaram a estrutura e a organização do ensino, Ferreira e Bittar (2006).

Entre os anos de 1960 e 1980 surge o MMM (Movimento da Matemática Moderna), segundo Valente (2008), essa expressão é empregada no contexto da Matemática para descrever um período no qual surgem novas abordagens para o ensino

⁴ O modelo "3+1" consistia em um formato de formação de professores no Brasil, no qual os estudantes cursavam três anos em uma graduação voltada para o bacharelado e, posteriormente, dedicavam um ano ao estudo da Didática. Essa estrutura visava preparar docentes por meio da complementação pedagógica após a formação específica na área de conhecimento (Santos; Sad, 2023).

⁵ Nesse período, houve a inclusão de disciplinas como Educação Moral e Cívica no ensino fundamental, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) no ensino médio, e Estudos de Problemas Brasileiros no ensino superior. O conteúdo dessas disciplinas buscava disseminar a ideologia do Regime Militar, resultando em uma precarização do ensino e das escolas. Isso incluía desvalorização dos professores, falta de infraestrutura, censura e perseguição a professores e alunos, além de valorizar os portugueses e amenizar a violência da escravidão, desconsiderando os impactos negativos do processo de colonização e da escravidão no Brasil, que perduram até os dias atuais.

da disciplina. De acordo com Dias (2008, 2011) a urgência de mão de obra para atender um mercado após a Segunda Guerra Mundial, onde a competição armamentista e o avanço tecnológico chegaram em alta, é um momento marcante dessa época. E, esse cenário também impactou a educação no Brasil, que sofria influência direta da educação estrangeira, como os EUA, que buscavam ampliar sua influência na América Latina. Além dessa forte influência, as preocupações não estavam apenas relacionadas à reforma curricular, mas também à necessidade de formação de professores, diante de muitos alunos matriculados nas escolas, que enfrentavam deficiências estruturais e deficiências de docentes atuando para atender essa demanda.

Em 1970, foi inaugurada a Faculdade de Educação em São Paulo. No ano seguinte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 5.692/71) estabeleceu novas exigências para a formação de professores no país. Em 1997, com base nos resultados das avaliações dos cursos superiores, especialmente das licenciaturas em Matemática, o Ministério da Educação (MEC) elaborou a primeira versão dos Referenciais para a Formação do Professor. O documento final, publicado em 1999, enfatizou a necessidade de estabelecer uma conexão entre as instituições responsáveis pela formação docente e o sistema de ensino fundamental, Curi (2000).

Nos anos 90, uma nova fase de mudanças começou a se delinear nas políticas educacionais do Brasil, influenciando diretamente a estrutura e organização das licenciaturas, incluindo a de Matemática. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 foi um marco importante nesse processo, reforçando a importância da Formação Inicial para os futuros professores da Educação Básica, o que trouxe mais benefícios aos cursos de licenciatura (Brasil, 1996).

Nos anos 2000 o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, tornaram mais acessíveis a Formação Docente com programas de primeira licenciatura. Essas ações foram fundamentais para favorecer a expansão do ensino superior e para promover a democratização do acesso à licenciatura em Matemática, (CAPES, 2022).

Desse modo, observa-se que a Licenciatura em Matemática no Brasil tem se estruturado, ao longo dos anos, com uma série de orientações e normatizações legais que tentam imprimir um novo desenho para esses cursos, partindo do pressuposto que os professores de Matemática precisam não apenas do domínio técnico do conteúdo, mas também de competências pedagógicas, éticas e sociais.

3.1 Surgimento do curso de Matemática no Maranhão: entre políticas curriculares e práticas formativas

Diferentemente de outros estados do Nordeste, somente em 1966 o Maranhão conseguiu estabelecer uma universidade pública. Foi nesse mesmo ano que o Ministério da Educação e Cultura autorizou a criação da Fundação Universidade do Maranhão, uma entidade de direito público responsável pela implantação da Universidade do Maranhão, oficializada em janeiro do ano seguinte (Fernandes, 2011, p. 79). Esse momento representou uma mudança significativa no ensino de Matemática no estado, visto que até então não existia nenhuma instituição de Ensino Superior, pública ou privada, dedicada à formação de professores de Matemática.

Atualmente, no Maranhão, é possível realizar cursos de Matemática nas seguintes instituições de ensino superior públicas, Universidade Federal do Maranhão (UFMA), a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), UEMA SUL e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

3.1.1 O Curso de Matemática da UFMA

Com a criação da Universidade do Maranhão e, diante de um momento histórico que exigia que alterações estruturais na educação do Maranhão fossem adotadas, fica evidente a urgência da formação de professores na área de Matemática no Ensino Superior caracterizada pela expansão do ensino secundário e, especificamente, a iniciativa do Governo do Estado em estabelecer as Escolas Superiores, o que resulta no aumento da demanda por profissionais envolvidos na área de Matemática, (Fernandes 2011, pág. 125 a 154). Dessa forma, os termos da Resolução nº 79, de 04 de janeiro de 1969, emitida pelo Conselho Diretor da Fundação Universidade do Maranhão, estabeleceu, juntamente com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Maranhão, os cursos de Matemática, Física, Química e Biologia.

Os profissionais responsáveis pelo início do curso de Matemática na Universidade Federal, Maria Eufrásia Campos, Raimundo Renato Patrício e José de Ribamar Rodrigues Siqueira, eram provenientes do Estado vizinho, Ceará, com formação acadêmica obtida naquela região. Eles vieram ao Maranhão atendendo ao convite do então reitor Cônego Ribamar Carvalho para implantar um curso de Matemática.

Evidentemente, trouxeram como modelo de formação aqueles que foram vivenciados em suas graduações no Estado do Ceará (Fernandes, 2011, p. 159).

O curso de Matemática da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) foi estruturado com o objetivo de atender às demandas formativas de profissionais capazes de atuar tanto no campo da docência quanto em atividades técnico-científicas mais amplas. A partir da Resolução nº 79, de 26 de agosto de 1998, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), foi validado o Currículo pleno do curso, oficializando sua organização em duas modalidades: Licenciatura e Bacharelado. Essa resolução consolidou a estrutura curricular, distribuindo de forma equilibrada a carga horária entre disciplinas teóricas, práticas e estágios, conforme os objetivos de cada modalidade. Na licenciatura, o foco recai sobre a formação de professores para a educação básica, com destaque para o Estágio Supervisionado como componente essencial da experiência docente. Já o bacharelado enfatiza uma formação voltada à atuação em áreas como pesquisa, tecnologia e análise de dados, com o Estágio Curricular como espaço de aplicação prática do conhecimento. Ambos os cursos são oferecidos no período vespertino, permitindo flexibilidade para os alunos (UFMA, 2011).

3.1.2 Curso de Matemática na UEMA

O curso de Matemática da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), na modalidade licenciatura, foi instituído por meio da Resolução nº 318/2002 do Conselho Universitário (CONSUN/UEMA), UEMA (2021). Oferecido na modalidade presencial e com aulas predominantemente no turno vespertino, o curso apresenta uma estrutura planejada para ser concluída no mínimo em quatro anos (oito períodos) e no máximo em seis anos (doze períodos). A cada ano, são disponibilizadas 40 vagas, conforme definido em editais de seleção como o PAES (Processo de Acesso ao Ensino Superior). Com uma carga horária total de 3315 horas, o curso contempla uma formação sólida em conteúdos matemáticos, fundamentos pedagógicos e práticas de ensino, visando preparar o licenciando para os desafios da sala de aula e para a construção de uma prática docente reflexiva e transformadora.

O Curso de Matemática Licenciatura do CECEN tem como base as Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecidas pelas Resoluções CNE/CES nº 3/2003 e CNE/CP nº 2/2015, que orientam a Formação Inicial de Professores no Brasil. Alinhado a esses documentos, o curso busca oferecer uma formação sólida, integrando os conhecimentos matemáticos às práticas pedagógicas de forma articulada e significativa. Segundo a

UEMA (2021, p. 27), o objetivo é formar docentes capazes de atuar com competência no ensino básico, desenvolvendo uma prática educativa crítica, reflexiva, criativa, humanística e ética, que valorize tanto o domínio dos conteúdos quanto o compromisso com a transformação social por meio da educação.

3.1.3 Curso de Matemática na UEMASUL

A UEMASUL, enquanto autarquia vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI), surgiu do diálogo permanente com a comunidade da região Tocantina, consolidando-se como a primeira universidade regional do Maranhão. Sua história remonta à década de 1970, com a criação da Fundação Universidade de Imperatriz (FUIM), posteriormente transformada em Faculdade de Educação de Imperatriz (FEI) e, mais tarde, em Faculdade de Ensino Superior de Imperatriz (FESI). Ao longo de sua trajetória, a instituição passou por diferentes reconfigurações, até sua consolidação como universidade regional, a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), criada pela Lei Estadual nº 10.525, de 3 de novembro de 2016, tendo como missão ampliar o acesso ao ensino superior e responder às demandas sociais e educacionais da região.

O curso de Matemática Licenciatura da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL) tem como foco a formação de professores para a educação básica, promovendo uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão voltada ao Ensino Fundamental e Médio, além do incentivo à produção de material didático. Criado e autorizado pela Resolução nº 918/2015 – CONSUN/UEMA e reconhecido pela Resolução nº 89/2016 – CEE, o curso é ofertado nos turnos matutino e noturno, com 40 vagas anuais. Sua duração é de 4 anos, sendo organizada em 8 semestres para o turno matutino e 9 semestres para o noturno. A proposta pedagógica busca assegurar uma formação que una domínio dos conteúdos matemáticos a uma prática pedagógica comprometida com a qualidade do ensino e com os desafios sociais da escola pública.

Com uma carga horária total distribuída de forma a garantir uma formação ampla e consistente, o curso compreende 3270 horas em disciplinas obrigatórias, incluindo 660 horas de núcleo comum, 1800 horas de núcleo específico e 60 horas de disciplinas universais. Além disso, oferece 480 horas em disciplinas optativas, das quais o estudante deve cumprir no mínimo 120 horas. A formação prática e interdisciplinar é fortalecida pelo Estágio Curricular Supervisionado, com 405 horas, e pelas Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais (AACC), que somam 225 horas, promovendo o desenvolvimento

de competências docentes integradas à realidade da educação básica, (UEMASUL. Pág. 52. 2021).

3.1.4 Curso de Matemática no IFMA

O curso de Licenciatura em Matemática no IFMA surgiu como parte da expansão e integração da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no estado do Maranhão. O IFMA, criado pela Lei nº 11.892 de 2008, incorporou instituições pré-existentes, como o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão e as Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras.

Em relação ao curso Licenciatura em Matemática ofertado pelo IFMA, foi possível observar uma variação significativa entre os campi, tanto em relação à carga horária quanto à organização dos turnos, o que evidencia a adaptação dos cursos às realidades locais. Dessa forma, o campus de São Luís Monte Castelo apresenta a maior carga horária (4.064 horas), com oferta nos turnos vespertino e noturno, enquanto o campus de Codó tem a menor (3.215 horas), funcionando apenas no turno noturno. Além disso, o número de semestres varia em alguns casos, como em Caxias, que admite conclusão em 8 ou 9 semestres, demonstrando certa flexibilidade na organização curricular, (Baluz e Silva Neto, 2023). Esses dados apontam para uma diversidade de estruturas formativas orientadas por diretrizes comuns.

Como o objetivo deste estudo é analisar a estrutura, implementação e desenvolvimento de saberes e postura profissional na Formação Inicial dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da UFMA-Campus São Luís por meio do Estágio Supervisionado Obrigatório, as análises e discussões foram realizadas com base no PPP do CLM da UFMA e em entrevistas semiestruturadas realizadas com estagiários da LM da UFMA e com a coordenação do ESO.

4 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: os caminhos da pesquisa

A pesquisa adotou a perspectiva da abordagem qualitativa, pois buscou examinar em profundidade algumas variáveis observáveis na formação de professores de matemática (Triviños, 2011). Esse tipo de abordagem permite compreender o objeto de investigação para além de sua aparência, captando também suas essências. Conforme Triviños (2011, p. 74), a pesquisa qualitativa não se baseia na aleatoriedade, mas em decisões intencionais, considerando uma série de condições associadas ao fenômeno estudado. Nesse sentido, Yin (2001) destaca que o estudo de caso se caracteriza por uma análise intensiva conduzida em uma ou mais organizações reais, o que possibilita uma investigação detalhada e contextualizada.

Para que se compreenda o caminho tomado pela pesquisa se faz necessário estabelecer os principais elementos constitutivos, os quais delineiam o itinerário da organização do cenário do estudo (Minayo, 2015). Por outro lado, os aspectos teóricos-metodológicos vão além de tão somente apresentar as técnicas da itinerância da pesquisa, pois, inclui a constituição de um corpo teórico para fundamentação, orientação e explicação das formas de análises utilizadas pela investigação.

Portanto, o percurso metodológico estabelecido para responder à problemática e alcançar os objetivos deste estudo, consiste no tipo de pesquisa que se aproxima do estudo de caso, segundo Yin (2001, p.32) “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Tendo em vista que se pretende caracterizar, identificar, pontuar e observar as contribuições do Estágio Supervisionado Obrigatório na Formação Inicial de Professores de Matemática e que o estudo busca demonstrar, nessa perspectiva, que o foco está no processo e na significação atribuída às experiências vivenciadas, essa abordagem busca explicar um objeto específico através da interação de maneira complexa e proporciona a interpretação individual, levando em conta elementos históricos e contemporâneos que influenciam na formação dos saberes docentes e da identidade do profissional, a saber os professores de Matemática, busca-se contribuir para a compreensão do papel do ESO como elemento fundamental na Formação Inicial de Professores de Matemática, identificando suas potencialidades e limitações a fim de promover uma formação mais eficaz e atualizada.

4.1 Colaboradores da pesquisa

O campo empírico para realização da investigação foi a Universidade Federal do Maranhão (UFMA) - Campus São Luís. Em relação aos colaboradores optamos por 2 grupos: (1) pelos Licenciandos em Matemática que estão em situação de ESO e (2) a Coordenação do ESO da Universidade Federal do Maranhão-UFMA no curso Licenciatura em Matemática. Como esta pesquisa tem uma abordagem predominantemente qualitativa, a seleção dos entrevistados não seguirá critérios probabilísticos. Será utilizada a amostragem intencional, na qual o pesquisador define os participantes com base na pertinência ao estudo, especialmente em contextos específicos (Santos, 2018).

Nas pesquisas qualitativas, é comum que a seleção dos participantes siga critérios que permitam compreender o fenômeno investigado com maior profundidade, considerando as características e especificidades do contexto estudado. Conforme discute Santos (2018), esse tipo de pesquisa costuma trabalhar com grupos que possam contribuir de maneira efetiva para o alcance dos objetivos propostos, valorizando a pertinência das experiências e dos contextos vividos pelos colaboradores.

No presente estudo, o critério adotado para definição dos participantes foi a atuação no Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) durante o ano letivo de 2024. Assim, fizeram parte da investigação os licenciandos que estavam desenvolvendo o estágio no segundo semestre de 2024 no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Essa escolha permitiu acessar experiências atuais e diretamente relacionadas ao foco da pesquisa, garantindo a coerência entre os objetivos do estudo e o perfil dos colaboradores envolvidos.

Nesse sentido, havia 25 licenciandos que atendiam a esse critério. O convite foi enviado via correio eletrônico a todos os licenciandos considerados alvo da pesquisa, obtendo apenas uma resposta positiva por essa via de comunicação. Dessa forma, por meio de solicitação feita junto à Coordenação do Estágio Supervisionado, pode-se enviar o convite via aplicativo de mensagens, WhatsApp, e, dessa forma, mesmo estando realizando os Estágios, 12 licenciandos não contribuíram com a pesquisa desenvolvida, uma vez que, 05 licenciandos responderam de forma negativa ao convite feito para participação e 07 licenciandos não deram retorno ao convite feito por meio de fontes diversas de contato. Assim, 13 licenciandos se disponibilizaram a participar da pesquisa.

Em relação aos cuidados éticos os colaboradores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecidos - TCLE (Apêndice A) para garantir a seriedade e compromisso com as informações, as quais assumem o caráter puramente científico. Para

preservar o anonimato dos colaboradores, no desdobramento da análise eles são identificados como: Estagiário 1(E1), Estagiário 2(E2), ..., até o Estagiário 13(E13).

4.2 Instrumentos da pesquisa

Quanto aos instrumentos para coleta de dados optou-se pela entrevista semiestruturada objetivando compreender a visão dos estagiários sobre a contribuição do ESO para a formação dos saberes docentes dos licenciandos e, com o intuito de compreender a prática pedagógica dos futuros professores e analisar como eles aplicam os conhecimentos teóricos adquiridos durante o curso. Na pesquisa qualitativa, a entrevista é uma técnica de coleta de dados que visa obter informações detalhadas e profundas sobre as experiências, percepções e opiniões dos participantes. Existem diferentes tipos de entrevistas, sendo as mais comuns a estruturada, semiestruturada e não estruturada.

Nessa perspectiva, a opção de uma entrevista semiestruturada foi feita pois, este formato oferece mais flexibilidade ao pesquisador na busca por informações relevantes. Além disso, o contato entre a pesquisadora e o entrevistado desenvolvido na entrevista semiestruturada, contribui para a obtenção de respostas espontâneas e autênticas.

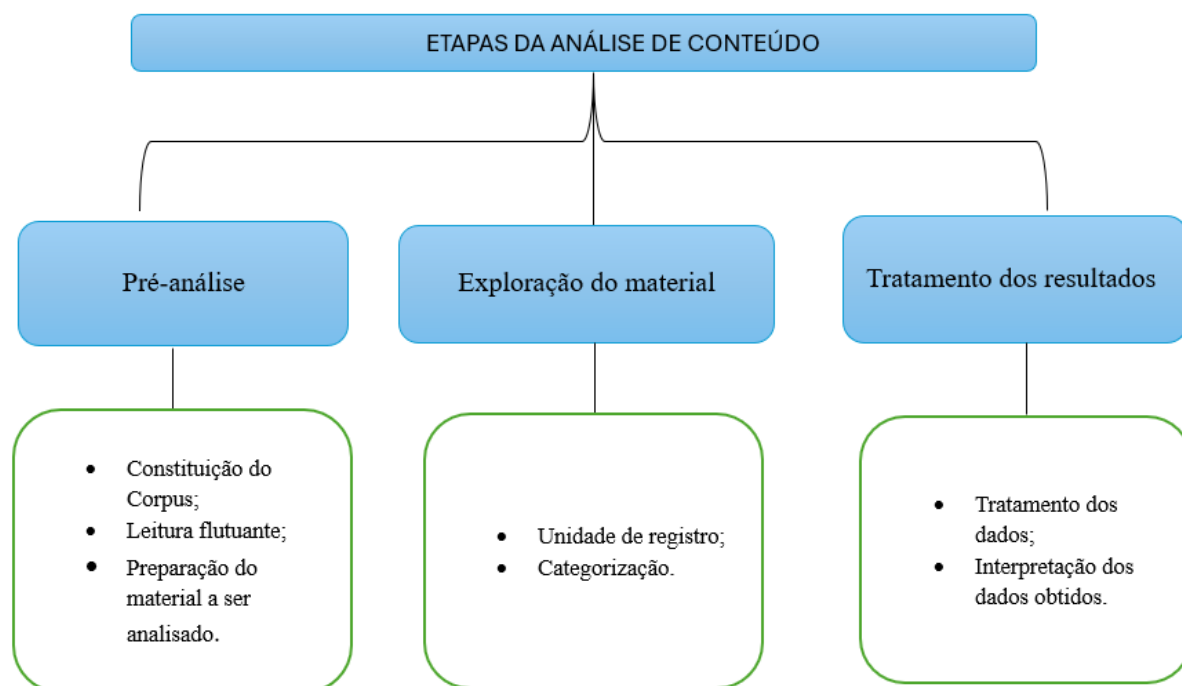
No roteiro da entrevista semiestruturada estavam presentes perguntas direcionadas a realização e implementação do ESO, bem como para a contribuição do ESO na construção da identidade docente e dos saberes docentes. Depois de escrever a primeira versão do roteiro de entrevistas, aplicou-se as perguntas aos membros do Grupo de Pesquisa em Ciências Naturais e Química (GPECNQ⁺), para que, com base na apreciação e no entendimento obtidos, fosse reescrito o roteiro para garantir sua veracidade. Com a validação do roteiro de entrevistas semiestruturadas concluído, realizou-se as entrevistas de forma presencial ou virtual em dia e horário indicado pelo colaborador da pesquisa. As entrevistas foram gravadas em áudio utilizando a ferramenta Clipto. AI e, posteriormente, foram transcritas utilizando o mesmo recurso facilitador.

4.3 Procedimentos de análise

As análises dos dados coletados foram interpretadas qualitativamente a partir da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. Para Bardin (2011, p. 47) se trata de “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos

sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” que se tornam relevantes numa pesquisa de caráter qualitativo.

Figura 01 - Fluxograma da Análise de Conteúdo.



Fonte: Adaptado pela autora, 2025.

Organizar e categorizar as informações é fundamental para interpretar as crenças e concepções dos estagiários sobre a contribuição do ESO para o desenvolvimento da identidade e dos saberes docentes na Formação Inicial dos futuros professores de Matemática. Nesse sentido, segundo Bardin (2011), na Análise de Conteúdo, o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tornados em consideração. Na perspectiva da mesma autora, significa entender o sentido da comunicação dos participantes para buscar a significação passível. Isto implicará em fazer a leitura, releitura, interpretação e categorização usando a metodologia análise de conteúdo, ou seja, será realizada a exploração do material, a categorização ou codificação das informações e explicação dos resultados com as inferências e interpretação, utilizando categorias preestabelecidas e/ou emergentes. Essa análise permitirá identificar as principais temáticas abordadas pelos licenciandos, professores regentes e professores formadores, bem como as relações entre essas temáticas.

Dessa forma, após a coleta dos dados, registrou-se as informações na íntegra para posterior classificação e avaliação. Durante a avaliação dos dados, trabalhou-se com diferentes temas e blocos. Esses blocos e temas surgiram ao longo da análise, a partir dos relatos dos colaboradores. Entende-se por tema os conceitos essenciais identificados nos

relatos feitos pelos Estagiários e pela coordenadora do ESO, que refletem os aspectos mais amplos e importantes da realidade estudada sobre o processo da contribuição do ESO na construção da identidade e dos saberes docentes. Já por bloco compreende-se como o agrupamento dos dados, com base em suas semelhanças, que foram extraídas dos relatos dos colaboradores e da coordenadora do ESO.

Segundo Triviños (2011, p. 276), “a interpretação de dados é a essência da pesquisa qualitativa, embora sua importância seja vista de forma diferenciada nas diversas abordagens”. Nesse sentido, as discussões ora desenvolvidas neste estudo têm como propósito revelar e compreender as múltiplas dimensões do fenômeno investigado, notadamente no que concerne à contribuição do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) para a constituição da identidade profissional e para a construção dos saberes docentes no âmbito da formação inicial dos licenciandos em Matemática da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Este capítulo traz a análise do PPP da LM na UFMA mostrando aspectos desse documento normativo no que concerne a estrutura e desenvolvimento do ESO, bem como, analisa os parâmetros e particularidades evidenciados nas informações coletadas nas entrevistas dos licenciando e da coordenação do ESO. Iniciando com a caracterização e estrutura do CLM da UFMA, para posteriormente discutir os três blocos de dados decorrentes da análise das entrevistas dos colaboradores.

5.1 Caracterização do Curso Licenciatura em Matemática na UFMA

O curso de Matemática da Universidade Federal do Maranhão- UFMA foi criado em 04 de janeiro de 1969, com o intuito de formar Bacharéis e Licenciados. A estrutura curricular segue a Lei 4.024/61 e o parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação. Foi reconhecido pelo MEC em 1976, através do Decreto no 79.065/76. Desde então, funciona nos turnos vespertino e noturno. Até 1982, os alunos podiam optar entre Bacharelado e Licenciatura (UFMA, 2011, p. 13).

A análise do documento normativo do curso evidencia que desde a sua implementação, houve poucas mudanças, ajustes ou adições na estrutura curricular. Em 1982, uma reforma foi realizada, incorporando novas disciplinas. No entanto, a divisão entre os diferentes tipos de cursos permaneceu inalterado. Além disso, essa reforma trouxe a aprovação de modificações no processo seletivo para o ingresso no curso:

Desde sua criação poucas foram as mudanças, alterações ou acréscimos realizados na organização curricular. Em 1982 foi aprovada uma reforma curricular onde novas disciplinas foram introduzidas. Porém, permanecendo a relação entre as modalidades: Bacharelado e Licenciatura. Juntamente com esta reforma foi aprovada a mudança na forma de ingresso ao curso. A partir daquele ano, a opção pela modalidade deixava de ser feita no ato da inscrição no vestibular passava a ser feita durante o curso. De 1982 até hoje, podemos dizer que a única mudança substancial ocorreu em 1991, por exigência da Resolução nº 37/90, que regulamentou o Estágio Curricular (UFMA, 2011, p. 6).

Atualmente, o ingresso na LM da UFMA se dá por meio do Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM ou por programas alternativos de ingresso ao Ensino superior, destinando 60 vagas anuais para novos cursistas, (UFMA, 2011 p. 6). Até o segundo semestre de 2024, o curso de Matemática da UFMA é concebido numa perspectiva de

oito semestres, porém prevê o tempo mínimo de integralização em 7 semestres e o máximo em 14 semestres. Tendo como objetivo:

Formar professores de matemática para a Educação Básica com sólida formação científica-pedagógica capaz de transformar os conhecimentos matemáticos historicamente produzidos em saber matemático relevante à formação dos estudantes, (UFMA, 2011, p. 8).

Nessa perspectiva, o curso visa oferecer ao licenciando uma formação que abranja conhecimentos específicos da Matemática aliados a uma compreensão analítica de seu papel social e político, permitindo uma formação direcionada para a atuação profissional ética e reflexiva. Desta maneira, a formação descrita no PPPC não somente o aprimora competências ligadas ao ensino e à pesquisa matemática, mas também a capacidade de analisar de forma crítica o impacto social da matemática no contexto educacional em que estará envolvido.

Logo, o licenciando deve, ao concluir o curso:

[...] estar apto para atuar na educação básica, baseado numa sólida formação de conteúdos matemáticos e pedagógico-científicos, que lhes assegurem o preparo para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional. (UFMA, 2011, p. 9)

O Departamento de Matemática, por meio de projetos, atribui ao licenciando a corresponsabilidade por sua formação.

Além disso, o processo de “aprender matemática para ensinar” já é por si só um processo de pesquisa, particularmente quando articulado com uma boa orientação acadêmica e que coloca o aluno como co-responsável por sua formação, além de programas institucionais de pesquisa como Programa de Educação Tutorial – PET, Programa de Iniciação à Docência – PIBID e Programa de Monitoria – PIM, (UFMA, 2011, p. 23).

Atualmente, o Departamento de Matemática configura-se com um montante de 11 doutores e 16 mestres, que atuam em áreas como: Sistemas Dinâmicos, Geometria Diferencial, Matemática Aplicada, Educação Matemática e Otimização.

A estrutura do PPPC é organizada de forma a integrar disciplinas teóricas, práticas pedagógicas, estágios supervisionados e atividades de pesquisa, promovendo uma formação dinâmica e contextualizada do futuro professor de matemática, buscando garantir uma formação crítica, reflexiva e voltada para a melhoria da Educação Básica. A matriz curricular do referido curso, contempla disciplinas distribuídas nos eixos científicos-culturais, pedagógicas, práticas pedagógicas e eletivas. Além disso, esse curso

dispõe de Estágio Supervisionado e Atividades Complementares. A distribuição da carga horária é demonstrada no Quadro 01.

Quadro 01- Resumo da distribuição da carga horária do CLM na UFMA

Carga Horária Teórica	1785 h
Carga Horária Teórica	405 h
Estágio Supervisionado	405 h
Atividades Complementares	210 h
Carga Horária Total	2805 h

Fonte: Adaptado pela autora, 2025.

De acordo com a análise do documento normativo, a distribuição da carga horária segue a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 para os cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior não atendendo às alterações sugeridas pela Resolução nº 02/2019, que visa reestruturar os cursos de licenciatura e instituir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a formação de professores da Educação Básica. Esse fato é corroborado pela data de homologação do PPP do CLM da UFMA, uma vez que as últimas alterações realizadas datam do ano de 2011. Nesse sentido, é possível observar a polarização e a valorização da carga horária teórica em detrimento da carga horária prática, uma marca imbricada na formação de professores que prioriza os saberes escolares e disciplinares.

Analisando a estrutura do PPP do CLM, é possível inferir que os significados dados aos termos “teoria” e “prática” diferem em sua amplitude, ou seja, há uma restrição no uso da palavra teoria e, o uso da palavra prática aparece em contextos variados. Nesse sentido, ao deixar implícito o sentido desses vocábulos há um reforço na dicotomia teoria x prática, embora haja trechos do documento que reafirmam o contrário. Dessa forma, é necessário equacionar a dimensão do que é teoria e do que é prática no currículo da Licenciatura em Matemática.

5.1.1. Disciplinas com Práticas Pedagógicas no CLM da UFMA

A Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, estabelece a carga horária de 400 horas de prática como componente curricular dos cursos de Licenciatura de formação de professores da Educação Básica. Essa prática deve ser vivenciada ao longo do curso, começando no primeiro semestre com a disciplina de Geometria Plana e estendendo-se até o final do curso. A abordagem interdisciplinar contempla dimensões

teóricas e práticas, integrando-se ao processo de formação do educador em matemática, como está descrito a seguir:

A Prática enquanto Componente Curricular visa explicitar as relações entre os conteúdos específicos das disciplinas e a Matemática do Ensino Fundamental e Médio, numa perspectiva interdisciplinar, investigativa e reflexiva e possibilitar ao futuro licenciado a realização da transposição didática. (UFMA, 2011 p. 14).

Percebe-se que as atividades propostas para as Práticas Pedagógicas, embora haja amplitude de significação da “prática”, visam estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática na formação do futuro professor de Matemática, buscando oferecer condições para que ele se torne mais preparado e seguro. A carga horária das Disciplinas que incluem Práticas Pedagógicas, totaliza 720h e, está disposta no Quadro 02.

Quadro 02- Divisão da carga horária teórica e prática no CLM da UFMA.

DISCIPLINAS	CH (Teórica)	CH (Prática)	CH TOTAL
Geometria Plana	40h	20h	60h
Geometria Espacial	40h	20h	60h
Geometria Analítica	40h	20h	60h
Tópicos de Análise Combinatória e Probabilidade	30h	30h	60h
Laboratório de Ensino de Matemática I	15h	45h	60h
Laboratório de Ensino de Matemática II	15h	45h	60h
Tópicos de Conjuntos e Funções	30h	30h	60h
Estatística e Probabilidade	30h	30h	60h
Análise Crítica de Livros Didáticos	15h	45h	60h
Instrumentação para o Ensino da Matemática I	15h	45h	60h
Instrumentação para o Ensino da Matemática II	15h	45h	60h
Tópicos de Sistemas Lineares e Matrizes	30h	30h	60h
Total	315h	405h	720h

Fonte: Adaptado pela autora, 2025.

Segundo o PPP do curso, a ideia ao propor situações de Práticas nessas disciplinas é que a experiência dos próprios alunos com o processo de ensino e aprendizagem seja o ponto de partida para a reflexão sobre a prática pedagógica. Por isso, desde o início do curso, é incentivada uma rede de troca constante de experiências, dúvidas, materiais e propostas de atuação, a fim de promover uma formação mais sólida e eficiente.

5.1.2. Atividades Complementares e Projetos de Extensão no CLM da UFMA

O Curso de Licenciatura em Matemática da UFMA fundamenta-se na compreensão de que ensinar Matemática constitui, simultaneamente, um gesto ético,

político e humanístico, (UFMA, 2011). Nesse sentido, o curso busca formar professores que compreendam a Matemática como uma construção humana, situada historicamente, e cujas aprendizagens se relacionam diretamente com as experiências e trajetórias dos estudantes. Essa proposta rompe com a tradição que estigmatiza a disciplina como destinada a poucos e propõe uma reconversão epistemológica, na qual o conhecimento matemático não é concebido como estático, mas como resultado de interações entre sujeitos, saberes e contextos. Para tanto, o projeto pedagógico estabelece como princípios estruturantes a integração entre teoria e prática, e a articulação indissociável entre ensino, pesquisa e extensão, desde o início da formação.

Nesse horizonte, as atividades complementares assumem papel essencial, por ampliarem os espaços formativos para além da sala de aula, possibilitando ao estudante uma trajetória acadêmica personalizada, afinada com seus interesses, com as exigências do mundo do trabalho e com as necessidades sociais. Compreendidas como componentes obrigatórios, essas atividades enriquecem a formação ética, crítica e cidadã, dinamizam o currículo, incorporam a diversidade cultural e incentivam o protagonismo estudantil. Podem ser realizadas em diferentes modalidades eventos científicos, monitorias, projetos de extensão e pesquisa, oficinas, cursos livres ou produção de material didático somando 210 horas obrigatórias, avaliadas segundo critérios estabelecidos pelo colegiado, (UFMA, 2011). Essa diversidade, demonstrada no Quadro 03, permite ao licenciando ampliar seu repertório acadêmico e vivenciar experiências que dialogam com sua futura prática docente.

Quadro 03- Atividades Complementares do CLM.

TIPO DE ATIVIDADE	EXEMPLOS	CARGA HORÁRIA MÁXIMA
Eventos Científicos	Congressos, jornadas, palestras	60h
Monitoria e Iniciação à Docência (PIBID)	Aulas assistidas e tutoria	80h
Projetos de Extensão ou Pesquisa	PET, PIBIC, projetos integradores	80h
Cursos e Oficinas	Cursos livres em áreas correlatas	40h
Produção de Material Didático	Criação de jogos, apostilas ou softwares	30h

Fonte: Adaptado pela autora, 2025.

Além das atividades complementares, os projetos e programas acadêmicos constituem dimensões estratégicas na formação proposta. Por meio da participação em iniciativas institucionais, como o PIBID e o Programa de Monitoria, o licenciando tem a

oportunidade de inserir-se em contextos reais de ensino, vivenciando os desafios da escola pública e desenvolvendo competências didáticas, relacionais e investigativas. A atuação como bolsista de iniciação à docência permite compreender a complexidade do trabalho pedagógico, planejar e avaliar atividades de ensino e construir uma percepção crítica da realidade escolar. Já a monitoria favorece o aprofundamento em áreas específicas, ao mesmo tempo em que estimula a cooperação, a escuta ativa e a corresponsabilidade no processo de aprendizagem.

De igual modo, a extensão universitária e a pesquisa configuram eixos estruturantes da proposta pedagógica, pois estabelecem uma ponte entre universidade e sociedade, promovendo a integração de saberes acadêmicos e populares, e desenvolvendo uma postura investigativa indispensável ao professor reflexivo. Nessa perspectiva, a pesquisa não é concebida apenas como produção acadêmica, mas como atitude cotidiana de busca pela compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, condição essencial para que o futuro docente seja também um produtor de conhecimento e não apenas um transmissor de conteúdo. Essa concepção fortalece a identidade profissional do professor de Matemática e amplia suas possibilidades de atuação como agente de transformação social. O curso ainda incentiva a continuidade da formação na pós-graduação, como no Mestrado em Matemática da própria instituição, reafirmando seu compromisso com a formação de educadores críticos, competentes e socialmente engajados.

A formação em Matemática na UFMA, em seu documento normativo, vai muito além da instrução de conteúdos disciplinares: trata-se de um projeto que se orienta pela integralidade do processo educativo, unindo fundamentos teóricos, experiências práticas e compromisso social. Por meio da filosofia do curso, das atividades complementares e dos programas acadêmicos, busca-se formar professores capazes de ensinar com rigor científico, mas também com humanidade, consciência crítica e responsabilidade ética. Como bem recorda Freire (2011), ensinar exige compromisso com a transformação da realidade; e é nesse horizonte que o PPP da Licenciatura em Matemática da UFMA se inscrever.

5.1.3. Estrutura do Estágio Supervisionado Obrigatório no CLM- UFMA

Conforme Pimenta (2012), o Estágio Supervisionado vai além da simples transposição da teoria para a prática, é um momento de integração dos saberes adquiridos na academia, englobando a didática, a metodologia e a prática de ensino. Ao longo do estágio, os futuros professores de Matemática têm a oportunidade de vivenciar a realidade

educacional, aperfeiçoar saberes que colaborem com a construção da sua identidade pedagógica.

A didática fundamentará a metodologia do ensino, sob o triplice aspecto de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação da aprendizagem, conduzindo à Prática de Ensino e com ela identificando-se sob a forma de estágio supervisionado. Deverá a metodologia responder às indagações que irão aparecer na Prática de Ensino, do mesmo modo que a Prática de Ensino tem que respeitar o lastro teórico adquirido da metodologia (Pimenta 2012, p.56).

A Resolução N° 684- CONSEPE/UFMA, de 07 de maio de 2009, regulamenta o ESO na UFMA, segundo essa resolução, o estágio é uma atividade educacional supervisionada, realizada em um local de trabalho, com o objetivo de preparar o aluno para a vida profissional e social. São objetivos específicos do estágio:

- I. Possibilitar ao estudante a ampliação de conhecimentos teóricos e práticos em situações reais de trabalho;
- II. Proporcionar ao estudante o desenvolvimento de competências e habilidades práticas e os aperfeiçoamentos técnicos, científicos e culturais, por meio da contextualização dos conteúdos curriculares e do desenvolvimento de atividades relacionadas, de modo específico ou conexo, com sua área de formação;
- III. Desenvolver atividades e comportamentos adequados ao relacionamento socioprofissional. (UFMA, 2011, p. 16)

Logo, o ESO é um componente fundamental para a formação do estudante do curso de LM. Conforme previsto no PPPC do curso o ESO totaliza 405 horas, distribuídas em três disciplinas: Estágio Supervisionado I, realizada no 6º semestre; Estágio Supervisionado II, realizada no 7º semestre e Estágio Supervisionado III, realizado no 8º semestre (UFMA, 2011).

O ESO tem como finalidade proporcionar ao aluno uma experiência no ambiente profissional, permitindo que ele viva a prática docente em situações reais de ensino, Pimenta e Lima (2012). Com isso, Passerini, (2007) enfatiza que é esperado o desenvolvimento, por parte do licenciando, de habilidades de observação, registro reflexivo e atuação supervisionada na rede de ensino. E, oportunizar aos Licenciandos a vivência da complexidade dos ambientes escolares repercute na identidade do profissional e na construção de saberes essenciais para o desenvolvimento do trabalho em sala, (Tardif, 2014).

Diante disso, torna-se relevante compreender que o ESO é avaliado institucionalmente, uma vez que os mecanismos formais de acompanhamento e análise

do estágio interferem diretamente na qualidade da formação docente. O desempenho dos estudantes no ESO é avaliado em categorias que incluem Excelente, Muito Bom, Bom, Insuficiente e Inaceitável, sendo necessária a obtenção de um conceito igual ou superior a Bom para aprovação. Esse componente é considerado o mais relevante para a certificação do aluno, constituindo um requisito essencial para a conclusão do curso e a obtenção do diploma. Dessa forma, a avaliação do ESO é feita com base nos seguintes elementos:

- I. Através da ficha de acompanhamento de estágio, a qual deve ser aplicada ao final do 1º (primeiro) e do 3º (terceiro) trimestre, de cada ano de estágio;
- II. Através do relatório semestral das atividades realizadas, o qual deve ser entregue na Coordenadoria de estágios do Curso em até 30 (trinta) dias, após o término do respectivo semestre;
- III. Também, através do relatório final de estágio, que no caso de estágio obrigatório, deve ser apresentado, oral e publicamente, para uma comissão avaliadora composta pelo supervisor docente e pelo supervisor técnico. (UFMA, 2011 p. 77)

Segundo o PPP, o Estágio Supervisionado Obrigatório tem como objetivo não só o cumprimento da carga horária estabelecida pelo curso, mas também é uma preparação para o mercado de trabalho e é estabelecido pela Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (Brasil, 2008).

Art. 1-Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa a preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (Lei nº 11. 788/ 2008).

A promoção do diálogo entre as disciplinas que compõem o Currículo da Formação Inicial e a adoção de práticas que incentivem a aproximação entre universidade e escola são apontadas por Oliveira e Fiorentino (2018) como elementos fundamentais para a construção dos saberes necessários à docência em Matemática. Nesse contexto, o Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) se apresenta como um espaço privilegiado para materializar essa articulação, ao permitir que os licenciandos integrem os conhecimentos didáticos e pedagógicos adquiridos ao longo do curso com a realidade concreta da sala de aula. Essa vivência, mediada pela reflexão e pela prática, favorece a compreensão das demandas do cotidiano escolar e fortalece a formação profissional do futuro professor.

Nesse contexto, o Estágio Supervisionado dos licenciandos em Matemática proporciona espaços de reflexão e diálogo, incentivando a identificação de suas potencialidades e preparando-os para os desafios que poderão enfrentar em sua futura prática docente. Sob essa perspectiva García Blanco (2003) diz que:

Devem-se obter as bases teóricas e os meios conceituais que permitam configurar um programa de formação inicial de professores de matemática que responda às distintas demandas, especificamente, fornecer os instrumentos teóricos que possibilitem constituir os fundamentos da formação de professores de matemática (García Blanco, 2003, p. 52).

Nesse sentido, se faz necessário discutir quais saberes estão sendo desenvolvidos pelos Licenciandos em Matemática para compor seu repertório de conhecimentos que ajudarão a significar a teoria e prática docente, uma vez que o foco da Formação Docente Inicial vai além do acúmulo de conhecimento.

5.1.4. Caracterização dos colaboradores- estagiários

Segundo a Resolução nº 1892-CONSEPF de 28 de junho de 2019, a COMAT se responsabiliza pelas duas especificidades ofertadas pelo curso, conforme já salientado. No interstício em que foi desenvolvida a pesquisa, a LM contava com 280 alunos ativos, distribuídos em 36 turmas, de acordo com o período que estavam cursando e com as especificidades de cada licenciando, dentre estes havia 25 licenciandos realizando o ESO, como é demonstrado no Quadro 04.

Quadro 04- Quantitativo de estagiários entrevistados

	Estágio I	Estágio II	Estágio III
Estagiários aptos	08	07	07
Estagiários entrevistados	03	03	07
Percentual de entrevistas por tipo de estágio	37,5%	42,8%	100%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O Quadro 04 apresenta o percentual de entrevistas realizadas por etapa do ESO. É conveniente salientar que no Estágio I, obteve-se 37,5% de aceites e 62,5% de negativas recebidas. Quanto ao Estágio II, obteve-se 42,8% de aceites e 57,2% de negativas. Em relação ao Estágio III, obteve-se 100% de aceite dos licenciandos, eles já passaram pelo Estágio I e Estágio II. Em sua totalidade, a pesquisa atingiu 52% dos estagiários aptos a participar da pesquisa. Ressalta-se, ainda, a importância da diversidade de níveis do ESO

na investigação, garantindo a inclusão de diferentes perspectivas e experiências na análise dos dados.

5.1.5. Características demográficas dos estagiários

No que diz respeito às informações demográficas dos estagiários, é importante conhecer, entender e identificar padrões presentes no processo de formação docente inicial. Dessa forma, é demonstrado, através do Quadro 05, dados que retratam essas características, proporcionando uma visão mais abrangente e detalhada sobre esse grupo de licenciandos.

Quadro 05- Características demográficas dos colaboradores da pesquisa.

COLABORADOR	IDADE	GÊNERO	RAÇA	PERÍODO EM CURSO	ESTÁGIO EM ANDAMENTO
E1	22 Anos	Fem.	Branca	10º	3- Regência
E2	25 Anos	Masc.	Preto	8º	3- Regência
E3	21 Anos	Masc.	Preto	8º	3- Regência
E4	24 Anos	Fem.	Parda	8º	2- Regência
E5	29 Anos	Fem.	Parda	6º	1-Observação
E6	45 Anos	Masc.	Parda	10º	2- Regência
E7	52 Anos	Masc.	Branca	7º	2- Regência
E8	24 Anos	Masc.	Branca	8º	3- Regência
E9	20 Anos	Masc.	Parda	6º	3- Regência
E10	23 Anos	Masc.	Pardo	8º	3- Regência
E11	20 Anos	Fem.	Parda	6º	1-Observação
E12	25 Anos	Masc.	Parda	6º	1-Observação
E13	25 Anos	Masc.	Parda	9º	3- Regência

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A partir das informações contidas no Quadro 05, nota-se que os dados demonstram uma variedade de características em termos de gênero e etnia, com predominância de indivíduos do gênero masculino e pardos, há 69,3% de estagiários que

se identificaram como pertencentes ao gênero masculino e, apenas 30,7% dos estagiários que se identificam como pertencentes ao gênero feminino. Quanto à raça, 61,53% dos estagiários se autodeclararam pardos, 23,07% brancos e 15,38% pretos. Esses dados dialogam com o cenário nacional da Educação Superior no Brasil em 2023. No curso de Matemática – formação de professores, o censo escolar apresenta 92.361 matriculados, sendo esse o quarto curso com maior número de matrículas nas licenciaturas. No entanto, a distribuição por cor-raça nos cursos de graduação ainda revela disparidade: 53% dos matriculados se declaram brancos, 36% pardos e apenas 9% pretos. Além disso, apenas quando há a união entre as áreas de Ciências Naturais, Matemática e Estatística encontra-se uma distribuição relativamente equilibrada entre os concluintes (51,4% feminino e 48,6% masculino), Inep (2023).

Outra informação relevante identificada na característica demográfica diz respeito à faixa etária dos estagiários, 84,61% dos colaboradores têm a idade entre 20 e 29 anos. Além disso, 61,53% dos colaboradores estavam desenvolvendo o Estágio III-Regência.

Destaca-se ainda, nas características demográficas dos estagiários, a experiência em espaço escolar além do ESO, como apresenta o Quadro 06.

Quadro 06- Atuação em espaço escolar além do ESO.

COLABORADOR	PERÍODO EM CURSO	ESTÁGIO EM ANDAMENTO	EXPERIÊNCIA EM AMBIENTE ESCOLAR ALÉM DO ESTÁGIO
E1	10º	3- Regência	PIBID e aulas de reforço escolar
E2	8º	3- Regência	Instituição privada de ensino
E3	8º	3- Regência	Não
E4	8º	2- Regência	Instituição privada de ensino
E5	6º	3- Observação	PIBID e instituição privada de ensino
E6	10º	2- Regência	Rede estadual de ensino
E7	7º	2- Regência	Não
E8	8º	3- Regência	Rede pública municipal de ensino
E9	6º	3- Observação	Projetos em escola base de universidade estadual
E10	8º	3- Regência	Rede pública municipal de ensino
E11	6º	1-Observação	Não
E12	6º	1-Observação	Não
E13	9º	3- Regência	Não

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Com base nas informações presentes no Quadro 06, pode-se verificar que 61,53% dos estagiários possuem experiência escolar além do ESO. Nessa perspectiva, é possível depreender que a vida profissional dos licenciandos inicia antes do término do curso, o que pode representar uma carência de professores de Matemática nas redes de ensino da Educação Básica. Dados do Inep evidenciam que o déficit de professores no Brasil atinge principalmente áreas específicas e regiões mais vulneráveis. Em disciplinas como Matemática, Física e Química, a escassez de profissionais é maior, Inep (2023). Segundo dados desse instituto, apenas 42% dos professores de Física e 51% dos professores de Matemática possuem formação adequada para lecionar essas disciplinas no Ensino Médio.

Além disso, verificou-se nas informações do Quadro 06 que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica, está presente na formação profissional de 15,38% dos colaboradores, com isso o licenciando tem a oportunidade de estar inserido desde o início da sua formação acadêmica no ambiente escolar em escolas públicas para que desenvolva atividades didático-pedagógicas. Na UFMA, o PIBID participa dos editais da CAPES desde 2009.

O Edital N° 291/2024 – PROEN disponibilizou 24 bolsas imediatas para o PIBID no ano de 2024. É válido destacar que há requisitos que são exigidos para os licenciandos que concorrem a essas vagas, entre as exigências o licenciando deve estar matriculado a partir do segundo no curso de LM, ter bom desempenho acadêmico, realizar atividades planejadas sob orientação e supervisão do Coordenador de área, entre outras. As ações previstas no projeto do PIBID em Matemática são concebidas na perspectiva de proporcionar a formação qualitativa do licenciando em Matemática, lhe oportunizando a aquisição de conhecimentos e preparando-o para o atendimento às novas exigências do sistema educacional.

Conforme Gatti (2014), o PIBID tem como objetivo incentivar os alunos a permanecerem na carreira docente, valorizando assim os cursos de licenciatura nas instituições que adotam o programa. As atividades realizadas pelos participantes desse programa nas escolas parceiras promovem a integração no ambiente educacional, o que é essencial para a formação e permite que o futuro professor conheça de perto a realidade

em que atuará. Nesse sentido, o pibidiano tem a oportunidade de vivenciar experiências individuais e coletivas que contribuem para sua atuação profissional, Tardif (2014).

5.2 Vivências que Formam: O Impacto da Prática e das Emoções na Formação Docente

Os dados coletados através das entrevistas semiestruturadas possibilitaram conhecer aspectos diversificados dentro da Formação Inicial de Professores de Matemática promovida pela UFMA. As vivências e experiências decorrentes da prática do ESO aproximam os estagiários da realidade que, em breve, será sua realidade profissional. Nesse sentido, o significado e o impacto do ESO na formação dos futuros professores de Matemática dependem da profundidade das experiências pelas quais eles passaram. O primeiro bloco de discussões que está apresentado nesta pesquisa, trata das categorias Experiência do Estágio, A dimensão formativa do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática e A formação sentida: emoções no processo de Estágio. O Quadro 07 mostra o desmembramento das unidades de significados recorrentes das respostas dos colaboradores e sua organização em categorias analíticas. Ressalta-se que essas unidades de significados são oriundas de trechos das entrevistas em que os estagiários utilizavam *palavras ou expressões* para descrever o ESO, indicando sua percepção sobre essa etapa na sua Formação Inicial.

Quadro 07- Categorias que formam o Bloco 01.

Categoria	Unidade de significado	Frequência
Experiência do Estágio	Tranquilo	23,07%
	Única	15,38%
	Enriquecedora	15,38%
	Desafiador	7,69%
	Corrido	23,07%
	Interessante	15,38%
A dimensão formativa do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática	Fundamental	61,53%
	Contato	30,76%
	Aprender	53,84%
	Experiência	69,23%
	Realidade	53,84%
	Primeiro contato	46,15%
	Alunos de escolas diferentes	46,15%
	Preparação	76,92%
	Nervosismo	61,53%
	Insegurança	46,15%

A formação sentida: emoções no processo de Estágio	Frio na barriga	38,46%
	Gratificante	46,15%
	Contar com profissionais	30,76%
	Gerar emoções	46,15%
	Desejo de melhorar	84,61%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O bloco em discussão traz em sua análise aspectos como situações que ocorrem no cotidiano escolar, reflexões sobre como os estagiários consideram o ESO e sentimentos que emergiram durante a execução do ESO, coadunando com Brito (2011) que destaca a experiência do estágio como um ambiente potencial para desenvolver conhecimentos, habilidades e autonomia no professor em formação.

5.2.1 Experiência do Estágio

Uma das principais reflexões que emergem ao se falar sobre o ESO está relacionada a saber qual o significado é atribuído a esta etapa da formação docente por parte dos estagiários, essa reflexão depende das experiências que são vivenciadas por cada estagiário.

As percepções dos participantes revelam que a experiência do estágio supervisionado é marcada por uma pluralidade de sentimentos e significados. Termos como "*tranquilo*", "*corrido*", "*enriquecedora*", "*única*", "*interessante*" e "*desafiador*" refletem a complexidade do processo formativo vivido pelos licenciandos. A frequência com que "*tranquilo*" e "*corrido*" aparecem de forma quase antagônica aponta para a existência de momentos de estabilidade, mas também de pressões relacionadas à conciliação entre teoria e prática, tempo reduzido e exigências institucionais.

A palavra *corrido* apareceu nos relatos de três estagiários em referência ao atraso no calendário por consequência da greve ocorrida nas instituições federais, evidenciado no discurso do E13 “Especialmente nesse período agora que a gente veio da greve, a gente teve um período muito curto para fazer o estágio 3”. Apesar de ter ocorrido um fato excepcional, entende-se que a greve na IES comprometeu a realização do ESO e, consequentemente há comprometimento na aquisição de vivências importantes para compor o arcabouço teórico-metodológico desses futuros professores de Matemática.

As descrições de "*experiência única*" e "*enriquecedora*" destacam o estágio como um espaço de aprendizado intenso e transformação pessoal, enquanto o adjetivo "*desafiador*" evidencia as exigências emocionais e pedagógicas enfrentadas pelos futuros docentes. Essa perspectiva reforça que o ESO é um ambiente que proporciona reflexões

nos estagiários sobre sua postura enquanto futuro professor de matemática. O E4, destaca que:

Então essa experiência de estágio, entre os três estágios, tem sido bastante enriquecedora. **E a gente começa a pensar como seremos como professores,** e a questão da escola, **a nossa adaptação como ser humano** para conseguir ensinar todas as turmas. Então tem sido uma experiência muito boa. (*Grifo nosso*).

Partindo do enunciado gerado pelo E4, destaca-se a ação do pensar que é despertado no estagiário, essas reflexões destacam o conceito de que a ação é relacionada ao indivíduo e a prática é uma questão cultural e social. Nesse sentido, Sacristan (1999) já trazia em seus estudos que a prática é a origem da ação e os caminhos traçados pela ação, dentro da prática, podem agregar valor e influenciar seu desenvolvimento, logo compreende-se que no ESO é crucial proporcionar aos futuros professores a compreensão das práticas institucionais assim como das ações que são realizadas pelos professores, (Pimenta; Lima, 2017).

Outro fator de impacto gerado pelo ESO é o abalo diante das condições reais das escolas, o E4 diz que “Que eu fiz o estágio obrigatório na escola X, na rede do Estado do Maranhão, dentro da escola, a gente pôde perceber uma outra realidade do que a gente já estava acostumada dentro de outras escolas”. A percepção desse colaborador deixa evidente as contradições que ocorrem dentro das escolas de um mesmo município, independente se a escola pertence a rede estadual, municipal e a escola de aplicação da UFMA. Na continuidade de sua fala o E4 complementa “E aí eu pude ver uma realidade um pouco diferente de um colégio para outro, isso oportunizado pelo estágio”.

Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado Obrigatório representa, para muitos estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática (CLM), o primeiro contato direto com o ambiente profissional em que atuarão futuramente. Esse momento é necessário para que os licenciandos compreendam as dinâmicas reais da escola, indo além do que é abordado em sala de aula nas disciplinas teóricas. Além disso, o estágio possibilita uma rica troca de experiências com professores em exercício, promovendo diálogos intergeracionais e aprendizagens que só são possíveis na vivência concreta da profissão docente. Essa interação contribui positivamente para a formação de saberes práticos e para o desenvolvimento da identidade profissional do futuro professor. De acordo com Pimenta e Lima (2017), apesar de não ser capaz de abranger totalmente a preparação para a docência, o estágio supervisionado, como disciplina integrante do currículo acadêmico, possibilita que futuros professores, estudantes e instituições de ensino abordem questões essenciais para a formação docente, tais como o propósito da profissão, o papel do

professor na sociedade contemporânea, a realidade da escola e dos alunos no ensino fundamental e médio, bem como a vivência dos próprios docentes nessas instituições de ensino, entre outras reflexões relevantes.

5.2.2 A Dimensão Formativa do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Matemática

A Lei 11.788/2008 trouxe uma nova abordagem para o estágio, tradicionalmente entendido como um momento de complementação do ensino, passou a ser visto como uma experiência educativa, inserida no contexto do PPC dos cursos de licenciatura, reafirmando sua importância como uma etapa fundamental para o crescimento profissional dos licenciandos. O estágio é uma ocasião para desenvolver uma ação formativa, que vai além do aspecto técnico e metodológico (Melo; Guedes, 2019). Nessa perspectiva, estar inserido no ambiente escolar, por meio do ESO, além de ser um momento de preparação, é, antes de tudo, um momento de tomada de decisão. Os enredos produzidos pelos colaboradores, evidenciam a influência do ESO na permanência do curso.

Em seu discurso o E1 revela que o estágio trouxe a certeza da permanência na carreira docente.

[...] antes de fazer o estágio, eu tinha certeza de que eu queria ser professora, então, ótimo. eu comecei a fazer os estágios, eu realmente, aí sim, eu tive mais certeza ainda que eu queria seguir na carreira docente, (E1).

Coadunando com essa concepção o E5 e o E13 revelam que:

[...] o estágio, ele contribui desde a permanência da nossa escolha em questão ao curso, eu acredito que muitos de nós só vai ter certeza do curso, quando se depara com o estágio, com a realidade do que é o estágio, (E5).

[...] naquele momento do estágio, que a gente decide se vai continuar no curso, se vai sair do curso e se a gente quer mesmo aquilo ali para a nossa vida, (E13).

De acordo com as informações cedidas pelos estagiários, pode-se verificar que um dos aspectos que são apontados para fundamentar a dimensão formativa do ESO, está no fato de a experiência no ambiente escolar influenciar as preferências e a permanência dos futuros professores em relação à carreira. Pois, o exercício do magistério envolve uma série de complexidades, que requerem formação e preparo. Embora muitos licenciandos escolham o CLM por ter uma aptidão com a disciplina em níveis anteriores de ensino, o ato de ensinar exige o domínio de uma série de fatores que o licenciando só descobre durante a realização do ESO. Assim, ser professor vai além de um talento natural, é um aprendizado constante. Pimenta e Lima (2017) quando tratam sobre estágio, revelam que:

O estágio para os alunos que estão em fase de formação inicial e que ainda não exercem o Magistério é antes de tudo em *estágio de boas-vindas*. De novos companheiros de profissão. São esses alunos que ocuparão os lugares dos professores de hoje e continuarão o trabalho que iniciamos (Pimenta e Lima, pág. 109, 2017).

Outro aspecto citado pelos estagiários é que o ESO se caracteriza como um ambiente de construção de aprendizado, de saberes e não simplesmente de repetição de um *modus operandi*. O E8 traz em seu discurso que o ESO:

Foi uma experiência única, uma experiência bacana. Apesar de já ter tido o contato com a sala de aula, agregou muito a minha formação como profissional. **Porque é daí que a gente põe em prática tudo aquilo que a gente viu na graduação.** Põe em prática questões, como que eu posso dizer? **Questões a serem adaptadas para melhor procedimento da aula.** O aluno ter melhor compreensão, melhor aprendizagem. Então, **é no estágio que a gente busca métodos para ensinar de forma efetiva. De forma que atenda a aprendizagem de cada aluno.** Então, foi sim uma experiência muito bacana para mim. (*Grifo nosso*)

O discurso realizado pelo E8 mostra a importância que o ESO desempenha na transição entre a universidade e as escolas de Educação Básica. A vivência prática oportunizada pelo estágio representa um momento fundamental em que o estagiário pode colocar em ação o conhecimento teórico adquirido ao longo da graduação. É uma oportunidade de experimentar, errar, aprender e evoluir. Brito (2020) argumenta que compreender é muito mais do que simplesmente observar, requer uma análise, uma interpretação da realidade de um determinado ambiente, levando em conta o contexto que está inserido e suas especificidades.

Nesse mesmo viés, Noronha (2010) ressalta que a prática docente deve ser compreendida como práxis educativa e como tal é indissociável da ação, da reflexão, da teoria e da prática. Já Pimenta e Lima (2012) compreendem a profissão docente como prática social que pode gerar rupturas e transformações, coadunando com Imbernón (2011), onde o referido autor afirma ser necessário formar-se para a mudança e para a incerteza, com isso percebe-se que não há uma fórmula pronta para desempenhar com eficácia a profissão docente.

5.2.3 A Formação Sentida: Emoções e Subjetividades no Processo de Estágio

O ambiente escolar é um cenário onde diversas variáveis interagem ao mesmo tempo. A presença na sala de aula, a pessoa do professor regente, o contato com os alunos,

a busca pela melhor maneira de motivar os alunos e fazer com eles assimilem o que está sendo explicado, são situações complexas que podem desencadear experiências emocionais diferentes em cada pessoa. Ser inserido nesse ambiente demanda se adaptar a múltiplos fatores em um mesmo período o que ocasiona um aumento da carga emocional e psicológica que se estende ainda às habilidades interpessoais e emocionais dos licenciandos em estágio.

Os sentimentos revelados pelos estagiários que são despertados no cumprimento do ESO são enfatizados nos enunciados gerados pelos colaboradores E2, E3, E10, E12.

[...]insegurança e nessa **insegurança** a gente acaba esquecendo algumas coisas. [...] o aluno também vai ter essa ideia de avaliar, ele **vai julgar nossa prática em sala de aula** por mais que não fale nada, ele vai ter um juízo de valor formado, não é só o professor que avalia o aluno, se também o aluno, ele também avalia o professor, e a gente fica com esse **sentimento de medo**. Será que eu fui bem? (E2). (*Grifo nosso*)

A insegurança aparece como uma emoção recorrente, expressa tanto no medo de não corresponder às expectativas quanto o entendimento de que há julgamento sobre sua prática não parte apenas do professor orientador, mas também dos próprios alunos.

Outro aspecto marcante na fala dos estagiários diz respeito ao sentimento de nervosismo, revelando a tensão emocional que é sofrida no início da prática professoral. O colaborador E10 relata:

Sentir nervosismo de estar na frente de uma turma pela primeira vez. Saber se o que eu tinha preparado supriria a necessidade dos alunos, do professor observador, do supervisor.

Esse relato evidencia a sobrecarga a qual os estagiários são expostos ao tentar corresponder às expectativas dos alunos, do professor regente, do supervisor e do coordenador do estágio. A pressão que muitas vezes é silenciosa aumenta o medo de errar e a incerteza em relação à própria competência.

Nesse sentido, E12 coaduna com esse sentimento ao dizer: “quando a aula começou, o nervosismo bateu, por ser a primeira vez na sala de aula”, ressaltando que estar diante da turma já é por si só um gatilho emocional significativo. Esses relatos evidenciam que o estágio vai além de ser apenas um ambiente para aplicação de conhecimentos técnicos, sendo também um espaço de experiências intensas emocionais que exigem do futuro professor não só habilidades pedagógicas, mas também capacidade de lidar emocionalmente com o novo e o inesperado.

Nessa perspectiva, Tardif (2014, p. 137) elenca que “na maioria das vezes, os professores precisam tomar decisões e desenvolver estratégias de ação em plena atividade, sem poderem-se apoiar num “saber-fazer” técnico-científico que lhes permita controlar a situação com toda a certeza”. Logo, os futuros educadores precisam cultivar a resiliência e estratégias de enfrentamento para lidar com as demandas e pressões exercidas no ensino. O E6, revela que:

[...] entrar numa turma pela primeira vez, **olhar um monte de gente te olhando, saber se você está falando direito**, se você não está, se preocupar em não gaguejar, **sua letra no quadro está bonita de entender**. [...] **a gente pega ali uma turma com trinta e poucos alunos, todo mundo te olhando, tem uns que olham e dizem assim, ele é muito inteligente, tem outros que olham assim, ele não sabe de nada.** (*Grifo nosso*)

O discurso emitido pelo E6, mostra em partes, como o estagiário se sente ao ter o contato inicial com a sala de aula. Com isso, infere-se que, embora, o ESO seja extremamente significativo engloba desafios emocionais, pois a experiência do estágio pode divergir das expectativas criadas pelo estagiário. Numa mesma sala de aula há diversidades econômicas, comportamentais, de aprendizagens, entre outros, que exigem agilidade e flexibilidade constante. E, é esse ajustamento é que direciona o crescimento profissional dos futuros professores de matemática.

6 TECENDO SABERES: O Processo Vivo da Construção dos Saberes para Ensinar

O objetivo do Bloco 2 consiste em analisar as respostas dos licenciandos referente às perguntas 2 e 4 da entrevista, que tratam da compreensão sobre os saberes docentes e da avaliação do Estágio Supervisionado Obrigatório (ESO) como espaço formativo.

O ponto de partida para essa análise é a articulação entre as falas dos licenciandos e as contribuições teóricas extraídas de Tardif (2014) sobre os diferentes tipos de saberes que compõem a base da docência: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes experienciais e os saberes do contexto. Com base nessa tipologia, descrita no Quadro 08, serão examinadas as compreensões expressas pelos estagiários, considerando suas percepções sobre a prática, os aprendizados vivenciados no ESO e os desafios enfrentados no processo de formação.

Quadro 08 – Distribuição das Unidades de Significados aos Tipos de Saberes Docentes segundo Tardif.

Unidades de Significados	Tipo de Saber Docente (Tardif)	Descrição	Frequência
Saberes docentes	Abrange todos os tipos de saberes	Termo geral que representa o conjunto de conhecimentos mobilizados pelo professor.	38,46%
Experiência	Saberes da Experiência	Saber construído no cotidiano da prática docente, baseado nas vivências pessoais e profissionais.	23%
Conteúdo	Saberes Curriculares	Conhecimentos disciplinares e escolares que estruturam o currículo.	7,6%
Ambiente social	Saberes do Contexto	Compreensão do meio social, cultural e institucional em que o professor atua.	7,6%
Didática	Saberes da Formação Profissional	Conhecimentos adquiridos na formação inicial e continuada sobre métodos e técnicas de ensino.	7,6%
Estratégia	Saberes da Experiência e da Formação profissional	Desenvolvidas na prática e na formação, articulando teoria e ação pedagógica.	15,3%

Fonte: Adaptado pela autora, 2025.

A análise observa se e como os estudantes mobilizam, mesmo que de forma implícita, esses saberes. Dessa forma, buscou-se destacar como os licenciandos articulam o conhecimento teórico adquirido ao longo do curso com a vivência em sala de aula, refletindo sobre a constituição dos saberes docentes em um processo não linear, marcado por rupturas, reelaborações e ressignificações diante das situações concretas da escola. O objetivo não é apenas identificar os saberes nomeados pelos estudantes, mas interpretar como esses saberes são compreendidos, ativados e transformados em práticas, o que permite avaliar a contribuição efetiva do ESO para a constituição da profissionalidade docente no campo da Matemática.

6.1. Estágio Supervisionado Construção Dos Saberes Docentes Na Formação Inicial

A análise desta categoria foi construída por meio de uma abordagem crítica, que buscou compreender os sentidos atribuídos pelos licenciandos à sua trajetória formativa no ESO, sem assumir essas declarações como verdades plenas ou conclusões generalizáveis, mas como expressões contextualizadas, que revelam aspectos importantes do processo de construção da docência e da identidade profissional.

As falas dos licenciandos reunidas nesta categoria indicam uma compreensão ampliada do que constitui os saberes docentes, apontando para uma concepção que ultrapassa a dimensão estritamente teórica ou disciplinar, e que incorpora elementos ligados à experiência, à prática cotidiana e às relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar. Essa percepção mostra uma aproximação com a noção de saberes experienciais proposta por Tardif (2014), segundo a qual os conhecimentos mobilizados pelo professor não se restringem àqueles adquiridos na formação universitária, mas são também produzidos e validados no exercício concreto da docência.

Ao afirmar que "os saberes docentes, eles não estão apenas ligados àquele conhecimento científico que a gente aprende na universidade, mas também nos conhecimentos que a gente vai tendo e formulando com as experiências" (E1), o estagiário sinaliza para a importância das situações reais de ensino na construção da profissionalidade docente, reconhecendo a centralidade da experiência no desenvolvimento de competências pedagógicas. Essa fala passa a ideia de que o saber do professor é um saber plural, constituído por diferentes fontes, entre as quais a prática

ocupa lugar de destaque, tal como defendido por Tardif ao descrever os saberes experienciais como construções derivadas da vivência profissional no contexto escolar.

Saberes experienciais trata-se do “conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (Tardif, 2014, p. 48). Na organização hierárquica dos diferentes tipos de saberes mobilizados pelos professores, é comum que os saberes experienciais ocupem uma posição de centralidade, uma vez que são compreendidos como construções originadas diretamente da atuação docente, sendo próprios da profissão.

Tardif (2014) descreve algumas das particularidades que definem esse tipo de saber, indicando que ele está relacionado às responsabilidades assumidas pelos docentes, possui natureza prática, interativa e plural, é sincrético, heterogêneo, não sistemático, aberto, pessoal, situado no tempo e no contexto social, além de se caracterizar por sua baixa formalização. Tais atributos, segundo o autor, configuram uma epistemologia própria da prática educativa:

(...) um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, chamando assim o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites (Tardif, 2014, p. 111).

A contribuição do ESO, nesse sentido, aparece como espaço propício para a produção desses saberes, uma vez que permite ao licenciando enfrentar os desafios do cotidiano escolar e refletir sobre eles, o que se aproxima do conceito de saber do contexto, ou cotidiano escolar, também desenvolvido por Tardif. O E2, em sua fala, afirma que os saberes:

(...)vêm através da teoria [...] e também nas interações com os alunos e nas reflexões sobre a própria prática e das experiências da vida.

Essa perspectiva coaduna com Tardif, demonstrando uma compreensão de que a docência é atravessada por múltiplos processos formativos, incluindo aqueles que emergem no contato direto com a sala de aula.

Outro aspecto inferido é a percepção de que esses saberes não estão hierarquizados, mas são interdependentes. E1, por exemplo, observa que:

Todos são importantes, desde a forma que você trata os seus alunos, desde a forma de organizar o quadro, pontualidade, saber o conteúdo também é importante.

Nesse sentido, a percepção manifestada traz uma visão integrada dos saberes docentes, na qual os aspectos relacionais, organizacionais e teóricos se articulam. Essa leitura se aproxima da concepção de saberes da formação profissional, pois envolve a incorporação de atitudes e valores necessários ao exercício da profissão, não apenas conhecimentos técnicos.

Os saberes da formação profissional, segundo Tardif (2014), são aqueles que os professores utilizam no exercício de suas funções e que influenciam diretamente sua prática cotidiana. Esses saberes englobam não apenas os adquiridos formalmente ao longo da Formação Inicial, mas também os que se desenvolvem com a experiência no contexto escolar e os construídos a partir da vivência pessoal.

Incluem ainda os conhecimentos considerados instrumentais, ligados ao fazer pedagógico, como os extraídos de materiais curriculares, programas escolares e livros didáticos utilizados no cotidiano da profissão docente. Ao tratar das fontes sociais de aquisição do conhecimento, Tardif (2014) destaca a importância de considerar tanto as experiências presentes quanto as passadas na constituição dos saberes docentes. Nessa perspectiva, a história de vida de cada professor, incluindo sua formação familiar, escolar, inicial e continuada, compõe um conjunto relevante para a compreensão da construção da identidade profissional, conferindo aos saberes docentes uma dimensão temporal que não pode ser desconsiderada. A fala de E10, ao afirmar que saberes docentes:

São todos aqueles conhecimentos necessários para que o licenciando consiga exercer a docência [...] da melhor forma possível.

Embora expressa de maneira geral, sugere uma compreensão do saber docente como um repertório que inclui desde os saberes disciplinares até aqueles que se constroem na prática cotidiana. Essa percepção sugere que os saberes se constituem em movimento, no confronto entre teoria e prática, trazendo a ideia de que o exercício da docência exige a articulação contínua entre diferentes fontes de conhecimento.

Nesse contexto, os discursos inferidos nessa categoria indicam que os licenciandos reconhecem a contribuição do estágio supervisionado como espaço de elaboração dos saberes docentes, especialmente daqueles que se constroem no enfrentamento das situações concretas de ensino. Ainda que não empreguem a nomenclatura proposta por Tardif de forma sistemática, suas declarações demonstram uma aproximação conceitual com os saberes experienciais, do contexto e da formação profissional, corroborando que a prática no ESO tem favorecido a compreensão do ensino como atividade complexa, situada e em constante reelaboração. Além disso, se percebe

uma compreensão ampliada sobre os saberes docentes, trazendo a ideia de que esses saberes não operam de forma isolada ou hierárquica, mas se entrelaçam de acordo com as exigências e situações vividas no cotidiano escolar.

Essa perspectiva aproxima-se da noção de pluralidade que Tardif (2014) atribui aos saberes da prática docente, ao reconhecê-los como saberes múltiplos, construídos em tempos e espaços diversos, e resultantes de interações entre os conhecimentos adquiridos na formação, a experiência e o contexto. Destacam-se a diversidade e a heterogeneidade dos saberes docentes, com ênfase nos saberes construídos a partir da experiência. Após as contribuições de Shulman (1996) e Tardif (2014), Gauthier (2013) propõe uma compreensão ampliada do trabalho docente, considerando-o como uma atividade marcada por uma trajetória complexa e extensa, que, no cotidiano, desempenha uma função central nas dinâmicas sociais.

Com isso, nota-se um movimento crescente de aproximação entre os conceitos pedagógicos e o conhecimento prático ao longo do tempo. Ao tratar do magistério como um campo de saberes, Gauthier (2013) busca estabelecer e aplicar princípios que contribuam para a formulação de uma Teoria Geral da Pedagogia.

Para alguns licenciandos, como E3 e E5, os saberes docentes são percebidos como igualmente importantes, ainda que utilizados de maneiras distintas conforme a situação vivenciada. A afirmação de que “todos os saberes docentes têm sua relevância” (E3) e de que “todos vão ter a sua importância para cada aplicabilidade” (E5) indica uma compreensão que valoriza a funcionalidade dos saberes conforme a realidade escolar, o que remete à característica de heterogeneidade destacada por Tardif ao descrever os saberes experienciais. Esses saberes não obedecem a uma ordenação linear e sua mobilização depende das demandas concretas que se apresentam na prática educativa.

A fala de E13, ao definir os saberes como:

Todo o embasamento teórico e tudo que precisamos ter acesso para poder estar em sala de aula.

Aponta para os saberes da formação profissional, na medida em que se refere ao arcabouço teórico que fundamenta a atuação do professor. Ainda assim, a presença da prática como elemento constitutivo da formação é enfatizada por outros licenciandos, como E7, que relata: “nós colocamos a mão na prática mesmo, viu como era uma rotina de um professor”, o que explicita o lugar central da experiência na construção do saber docente, conforme argumentado por Tardif.

Por sua vez, E8 introduz uma reflexão sobre a relevância dos saberes ligados ao ato de ensinar, destacando que “buscar estratégias metodológicas para garantir a aprendizagem do aluno” constitui uma dimensão essencial da prática docente. Essa ênfase nas estratégias de ensino e na didática remete aos saberes pedagógicos, ou saberes do fazer, que se constituem na medida em que o professor adapta e recria práticas a partir de sua experiência e da realidade da sala de aula.

O E11 complementa essa percepção ao afirmar que, na prática, a teoria é confrontada com “coisas novas”, exigindo do professor não apenas domínio de conteúdo, mas também habilidade para lidar com “pessoas reais”. A valorização de um equilíbrio entre teoria e prática, expressa na fala:

É necessário ter equilíbrio entre os saberes teóricos e a prática [...] tudo é em equilíbrio mesmo. (E11)

Mostra a consciência sobre a complementaridade entre os diferentes saberes e a impossibilidade de dissociá-los no exercício da docência. A referência ao aspecto humano da docência, especialmente no que se refere à conexão com os alunos, também se articula aos saberes do contexto, que, segundo Tardif, estão ancorados nas relações sociais e institucionais vividas no ambiente escolar.

Dessa forma, a análise das falas nesta categoria permitiu concluir que o Estágio Supervisionado Obrigatório tem favorecido a compreensão dos saberes docentes como uma construção viva, dinâmica e situada. As unidades de sentido identificadas, como experiência, conteúdo, ambiente social, didática e estratégia demonstram que os licenciandos devem reconhecer a docência como atividade complexa, mediada por múltiplas dimensões de saber, que se entrelaçam na interação com a realidade da escola. Ainda que as categorias teóricas de Tardif (2014) nem sempre apareçam nomeadas diretamente, as concepções expressas aparecem, sobretudo no reconhecimento da importância dos saberes experienciais, do contexto e da formação profissional na constituição da identidade docente.

6.2 Saberes Docentes e o Processo de Transposição Didática na Formação Inicial de Professores de Matemática

A categoria Saberes docentes e o processo de transposição didática na Formação Inicial de Professores de Matemática, emerge da necessidade de compreender como o conhecimento científico é transformado em saber escolar. Inspirada nos estudos de

Chevallard sobre transposição didática e na concepção de saberes docentes proposta por Tardif, essa categoria analisa como o futuro professor aprende a articular teoria e prática para tornar o conteúdo acessível aos alunos.

As unidades de significados identificadas como prática pedagógica, domínio de sala, ensinar conceitos, saber se comunicar, lidar com situações reais e estabelecer vínculo com os estudantes, demonstradas no Quadro 09, refletem os desafios concretos enfrentados na sala de aula, evidenciando que o processo formativo exige mais do que domínio teórico: requer habilidades comunicativas, estratégias didáticas e sensibilidade ao contexto educacional.

Quadro 09- Distribuição das Unidades de Significado por Subtemas relacionados à Transposição Didática.

Unidade de Significado	Subcategoria	Descrição	Frequência
Atuação em sala de aula. Prática pedagógica. Dinâmica da sala.	Prática pedagógica	A transposição didática se concretiza nesse campo, pois é na prática que se transforma o saber acadêmico em conhecimento ensinável.	30,7%
Sala de aula. Domínio de sala. Se conectar com o aluno.	Domínio de sala de aula	A conexão com os alunos é essencial para que a transposição didática seja eficaz.	15,3%
Ensinar conceito. Saber transmitir o conteúdo. Transmissão da aula.	Transposição didática	Esses elementos estão diretamente relacionados à habilidade do professor em reelaborar o conhecimento científico, adequando-o à linguagem e ao nível cognitivo dos alunos. É o núcleo do processo de transposição didática.	23%
Saber se comunicar. Se conectar com o aluno.	Comunicação docente	Envolve competências comunicativas essenciais para o ato de ensinar, como clareza na exposição, escuta ativa e linguagem acessível. A comunicação eficaz é fundamental para	23%

		tornar o conteúdo compreensível.	
Embasamento teórico para estar em sala de aula.	Fundamentação teórica	Diz respeito aos saberes adquiridos na formação inicial, que oferecem suporte à prática pedagógica e à transposição dos conhecimentos disciplinares para o contexto da sala de aula.	7,6%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Essa categoria compreende aspectos que dizem respeito à atuação concreta em sala de aula, envolvendo a capacidade de transmitir o conteúdo de forma compreensível, adaptar os saberes teóricos ao contexto escolar e estabelecer uma comunicação eficaz com os estudantes. As unidades de sentido identificadas nos discursos dos colaboradores orientam a reflexão sobre como os licenciandos vivenciam o desafio da transposição didática, ao transformar o conhecimento acadêmico em ensino acessível e significativo, considerando as demandas reais do cotidiano escolar.

A fala de E12 apresenta uma percepção recorrente entre os estagiários: a distinção entre o conhecimento teórico abordado nas disciplinas didáticas e a realidade da sala de aula. Ao afirmar que “nas disciplinas didáticas, vimos as teorias, mas é diferente, ouvir e presenciar”, o licenciando denota um descompasso entre a abstração do conteúdo universitário e as exigências concretas da prática docente. Essa experiência remete ao conceito de transposição didática, entendido como o processo de reorganização dos saberes científicos para torná-los ensináveis, implicando adaptações que nem sempre são previstas na formação teórica.

Conforme Yves Chevallard (1991), o processo pelo qual um conhecimento científico é convertido em conteúdo a ser ensinado denomina-se transposição didática. Essa transformação é necessária para tornar o percurso de aprendizagem mais acessível ao aluno, reconhecendo que o saber acadêmico e o saber pedagógico possuem naturezas diferentes, ainda que interligadas. O que acontece nas práticas escolares não é uma simplificação do conteúdo, mas sim uma adequação às diversas formas de construção do conhecimento e aos níveis de desenvolvimento psicológico dos estudantes.

A continuidade da fala de E12 aprofunda essa percepção ao observar que “cada aluno tem sua bagagem”, revelando a consciência de que o ato de ensinar não se limita à transmissão de conteúdo, mas exige uma atenção às diferentes realidades dos estudantes. A prática pedagógica, nesse caso, passa a ser compreendida como um exercício de mediação entre o conhecimento e as particularidades do contexto escolar, o que demanda habilidades que vão além do domínio teórico, incluindo a capacidade de ler a sala de aula e ajustar estratégias conforme as necessidades que emergem.

Reforçando esse entendimento o E13 reconhece que nem todos os conteúdos aprendidos no curso são transferíveis para a realidade da educação básica, mas que grande parte deles pode ser aplicada. O estagiário menciona que “muito do que se vê no ensino superior, durante a nossa formação, é possível colocar em prática na sala de aula”, indicando um movimento de retorno entre teoria e prática, em que as vivências escolares também retroalimentam os debates e reflexões nas disciplinas universitárias. Essa troca é fundamental para o desenvolvimento da competência de transposição didática, pois permite que o conhecimento se torne mais maleável e ajustado às condições concretas do ambiente escolar.

A fala do E1 aprofunda essa discussão ao reconhecer que a prática desafia o planejamento idealizado, afirmando que:

Nem sempre é possível preparar uma aula e saber que vai sair da mesma forma.

Esse reconhecimento reflete o caráter instável e imprevisível do ambiente escolar, onde o conhecimento precisa ser reconstruído continuamente em função das situações que se apresentam. Esse movimento apresenta a necessidade de domínio de sala e conteúdo, mas, sobretudo, de uma postura reflexiva, capaz de articular o conhecimento acadêmico com as demandas concretas da docência.

Nesse sentido, há um esforço dos licenciandos em articular o embasamento teórico adquirido no curso à realidade da sala de aula. Esse processo, marcado por tensões e adaptações, é essencial para a constituição dos saberes docentes e confirma a importância do estágio supervisionado como espaço formativo, no qual a transposição didática é experienciada, testada e reelaborada diante das exigências concretas do ensino de Matemática.

Com isso, os depoimentos dos colaboradores apontam para a importância da vivência prática como espaço de articulação entre os conteúdos teóricos estudados na universidade e os desafios reais da docência, especialmente no campo da Matemática,

onde a compreensão conceitual muitas vezes não se transforma automaticamente em capacidade de ensinar.

A fala do E1 sintetiza essa transição ao destacar que, embora o licenciando já tenha uma vivência como aluno, “agora como professores, vamos ter um novo olhar”. Isso mostra que a experiência no ESO não apenas permite o contato com o cotidiano escolar, mas também desloca o sujeito de sua posição de aprendiz para a de professor, implicando um reposicionamento frente ao saber, à organização da aula e à relação com os alunos. Essa mudança exige a construção de um novo repertório de saberes, ligados ao domínio da sala e à mediação pedagógica.

Uma reflexão sobre a progressividade do estágio é apresentada pelo E2 destacando a função do primeiro momento, centrado na observação, como etapa preparatória para os estágios de regência. A observação é vista como oportunidade para acompanhar o comportamento docente e refletir sobre a postura necessária ao exercício da função de ensinar. O discurso sugere que a observação é tão formativa quanto a regência, pois contribui para “estabelecer uma postura de como se comportar em sala de aula”, mostrando que o domínio da prática não se resume à execução do conteúdo, mas envolve também aspectos éticos, relacionais e organizacionais que configuram o ato de ensinar.

A relevância da articulação entre teoria e prática também é destacada pelo E3, ao afirmar que:

O estágio permitiu me conectar com a teoria aprendida na universidade e como aplicar essa teoria [...] na sala de aula.

Essa constatação dialoga com o conceito de transposição didática, uma vez que implica transformar o conhecimento acadêmico em linguagem acessível e estratégias adequadas ao nível de ensino básico. Isso é reforçado pelo E4, que define o estágio 3 como momento em que se inicia, de fato, o processo de ensinar “sair da teoria e realmente começar a aplicar aquele conteúdo”. Nessa fala, a prática docente é concebida como um espaço de experimentação e aplicação do saber, permitindo ao licenciando confrontar expectativas construídas ao longo da formação com as situações reais da escola.

O reconhecimento da escola como um espaço formativo complexo aparece também nas falas do E5, E6 e E8. Os licenciandos destacam que o estágio não se limita ao domínio do conteúdo, mas envolve o conhecimento da estrutura escolar, das relações interpessoais, dos processos de planejamento, avaliação e adaptação. O E8 observa que:

O estágio é fundamental para entender o cotidiano da escola, entender o cotidiano do professor e as relações que se dão dentro da sala de aula.

Esses elementos são parte do que Tardif (2014) identifica como saberes do contexto, formados na experiência direta com a escola e imprescindíveis para a construção de uma prática docente significativa.

A fala do E9 amplia essa compreensão ao enfatizar que o trabalho do professor não se restringe ao tempo de aula, envolvendo também atividades de preparação, diagnóstico e avaliação. Ao afirmar que “nós vemos que não é só estar dentro de sala de aula”, E9 explicita uma concepção ampliada da docência, que requer do estagiário não apenas domínio de conteúdo, mas também capacidade de planejamento e análise crítica do processo de ensino-aprendizagem.

A contribuição do E13 traz uma observação para diferenciar o domínio da disciplina da capacidade de ensiná-la. O estagiário alerta para o fato de que:

Às vezes, a pessoa tem muita habilidade com cálculos, mas não tem aquela habilidade didática.

Destaca que o domínio do conteúdo matemático não garante, por si só, o êxito na prática docente. Essa constatação remete diretamente à importância da transposição didática como habilidade específica que deve ser desenvolvida na Formação Inicial. Ensinar Matemática exige, além do conhecimento técnico, a capacidade de tornar esse conhecimento compreensível e significativo para os alunos, o que envolve escolhas didáticas, adaptação da linguagem, construção de exemplos e gestão da sala de aula.

De modo geral, as falas analisadas nesta etapa suscitam a percepção de que o ESO constitui o espaço privilegiado para a formação dos saberes pedagógicos, para o desenvolvimento da postura docente e para o exercício da transposição didática. Os licenciandos demonstraram consciência de que a docência é uma prática situada construída no confronto entre a teoria e os múltiplos desafios do ambiente escolar. Exigindo domínio não apenas dos conteúdos matemáticos, mas também da linguagem, das estratégias e dinâmicas que tornam esse conteúdo acessível no contexto do ensino básico. A partir dessas experiências, configuram-se aprendizagens significativas que contribuem para o desenvolvimento profissional e para a constituição da identidade docente.

7 REFLEXÕES SOBRE OS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

O Bloco 03 se constitui como um importante eixo reflexivo sobre os processos de construção da identidade profissional docente no contexto da Formação Inicial de Professores de Matemática. A partir da análise das respostas às perguntas 03 e 06 foi possível agrupar unidades de sentido que revelam experiências, percepções e propostas dos estudantes sobre o que significa tornar-se professor e como os diferentes elementos do curso de licenciatura contribuem ou não para esse processo.

Dessa forma, duas categorias emergiram deste bloco, nomeadas de: “A Construção da Identidade Docente frente aos Estereótipos na Formação em Matemática” e “Entre Orientações e Interações: A Supervisão como Eixo da Formação no Estágio Supervisionado”, com unidades que destacam a importância do “suporte aos estagiários”, “tempo de estágio”, essas categorias não apenas explicam os dados coletados, mas também oferecem uma compreensão mais ampla das tensões, avanços e lacunas vivenciadas pelos futuros professores em sua trajetória formativa, evidenciando o papel central da supervisão, das relações interpessoais e do enfrentamento dos estereótipos que historicamente marcam o ensino da Matemática.

7.1 A Construção da Identidade Docente frente aos Estereótipos na Formação em Matemática

A construção da Identidade Profissional Docente é um processo dinâmico e contínuo, que se configura a partir das interações do sujeito com os diferentes contextos de sua formação e atuação. No campo da formação de professores de Matemática, essa identidade é atravessada por estereótipos que historicamente moldaram a figura do professor dessa disciplina como alguém distante, inflexível e autoritário. Essa imagem, descrita no Quadro 10, é por vezes reproduzida nos espaços escolares e acaba influenciando diretamente a forma como os futuros docentes se percebem e se posicionam em sua trajetória formativa.

Quadro 10- Unidades de Significado para a categoria “A Construção da Identidade Docente frente aos Estereótipos na Formação em Matemática”.

Unidade de Significado	Descrição	Frequência
Professores frios	Distanciamento afetivo e emocional no ensino da matemática.	15,3%
Professor robotizado	Visão mecanicista da prática docente, focada apenas em procedimentos e fórmulas.	7,6%
Professor rígido	Inflexibilidade e severidade na postura dos professores de matemática.	15,3%
Professor carrasco	estigmas que relacionam o docente à figura autoritária e temida.	7,6%
Professor vilão	imagem negativa associada ao professor de matemática, que impacta a autoimagem dos futuros docentes.	7,6%
Professor flexível	Contraponto positivo que indica a importância de adaptação e abertura frente às demandas do contexto escolar	15,3%
Professores proativos	Enfatiza uma identidade docente mais dinâmica, que rompe com o estereótipo da passividade	7,6%
Professor regente é uma referência	Destaca o papel formativo e inspirador que professores em exercício podem ter na construção identitária.	23%

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Há uma imagem dominante de professores de Matemática vistos como “frios”, “muito robotizados” ou mesmo “carrascos”. Tais concepções indicam que a disciplina carrega uma herança cultural que a posiciona como inacessível e rígida. Como aponta Pimenta (2002), os estereótipos profissionais não apenas influenciam a percepção dos alunos, mas também moldam os modos de ser e de agir daqueles que ingressam na docência.

Entretanto, nota-se um esforço por parte dos participantes em desconstruir essas imagens. O E2 comenta que:

[...] “essa identidade não é fixa, porque ela se desenvolve continuamente. É influenciada por fatores como a formação, as experiências em sala de aula, e nas interações que os alunos.

Essa compreensão dialoga com Dubar (2005), ao defender que a identidade profissional é resultado de um processo de socialização, em que elementos biográficos e institucionais se cruzam e se reconfiguram ao longo do tempo.

O ESO, por sua vez, é reconhecido como uma das experiências mais marcantes na formação identitária. A partir do contato com a realidade escolar, os licenciandos vivenciam o desafio de mediar saberes, construir estratégias pedagógicas e lidar com a diversidade dos alunos. O E3 descreve o estágio como um momento que o “moldou” na

vivência da prática, apontando o papel decisivo desse espaço na constituição da profissionalidade. Como destacam Zeichner e Gore (1990), a prática supervisionada oferece aos futuros professores a oportunidade de pensar criticamente sobre suas ações, aproximando teoria e prática de maneira reflexiva.

Essa perspectiva coaduna com o discurso emitido pela coordenadora do ESO ao reconhecer que há experiências positivas e iniciativas propositivas por parte de alguns estudantes, como a busca por estratégias diferenciadas de ensino propondo o uso de materiais como a reta numérica de forma dinâmica para abordar regras de sinais e a preocupação com a inclusão de alunos com deficiência. Esses relatos sinalizam a emergência de uma identidade docente que vai se construindo na tensão entre desafios e descobertas, erros e aprendizagens, escuta e ação.

Diante da percepção da Matemática como disciplina “assustadora”, alguns participantes demonstram sensibilidade ao afirmar a necessidade de tornar o ensino mais próximo da realidade dos alunos. Para o E4:

O melhor a se fazer é trazer a realidade do aluno para dentro da sala de aula para que ele se sinta mais confortável.

Essa postura aponta para uma compreensão da docência como ato de escuta e de mediação, o que se aproxima da concepção de professor como intelectual reflexivo, defendida por Schön (1992) e Tardif (2014). A ideia do professor como mediador é também reforçada no discurso do E9 quando ele afirma que:

A identidade docente envolve fazer com que o máximo de alunos consigam aprender [...] de forma mais igualitária.

Essa fala revela uma preocupação com a equidade no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que nem todos os alunos acessam os conteúdos da mesma forma. Nóvoa (1995) já argumentava que o professor que reflete sobre sua prática e busca alcançar seus alunos com sensibilidade e consciência crítica está em constante construção de sua identidade e de seu compromisso com a formação humana.

Outro aspecto interessante que emerge das entrevistas é o reconhecimento dos professores formadores e regentes como referências. O E11 relatou que aprendeu com a observação: o que fazer e, também, o que evitar. “Eu queria ser mais parecido com esse, nunca faria uma coisa como aquele”. Esse exercício de comparação contribui para o desenvolvimento de critérios éticos e pedagógicos próprios, a partir dos quais o licenciando vai esculpindo sua prática. Como indica Marcelo Garcia (1999), a identidade

docente se constrói também pela interação com modelos de referência que os formandos observam e reelaboram em sua trajetória.

Para alguns licenciandos, o ponto de partida da construção identitária foi a própria relação com a disciplina Matemática, que mais tarde se ampliou para a dimensão social e ética do magistério. O E10 e o E11 refletem: “primeiro foi com a disciplina, depois foi entender a importância de uma educação”. Essa fala revela a ampliação do olhar sobre o papel do professor que perpassa de um especialista em conteúdo para um sujeito comprometido com a transformação social. Paulo Freire (1996) já alertava que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a construção da autonomia e da criticidade.

A Identidade Docente, como demonstram as análises, também estão ancoradas nas situações vividas, nas experiências acumuladas, nas dúvidas partilhadas e nos apoios recebidos. Segundo o E12:

É importante conversar, bater papo e tirar dúvidas com os professores [...] saber como eles lidaram com os desafios.

Esse tipo de troca é essencial para sustentar a construção de uma identidade mais segura e menos solitária. De acordo com Bolívar (2011), o processo de construção identitária do professor é marcado por narrativas de vida e de formação que precisam ser escutadas e legitimadas.

Além disso, aparece com força a crítica à rigidez da Matemática como ciência exata. Em seu discurso o E13 enfatiza que “a Matemática tem um pouco dessa crueldade de não admitir incertezas, imprecisões, dela ser exata” [...]. Essa “crueldade” da disciplina em não admitir imprecisões dificulta a compreensão e o acolhimento do erro como parte do processo de aprendizagem. Essa percepção é relevante porque propõe uma perspectiva mais dialógica do ensino da Matemática, onde o erro não é punido, mas analisado. Para Skovsmose (2000), o ensino da Matemática deve promover significados que transcendam a exatidão formal e contribuam para uma educação crítica e cidadã.

Nesse sentido, as análises indicam que a construção da Identidade Docente na Formação Inicial em Matemática está em constante diálogo com as marcas da disciplina, com os modelos observados e com os desafios enfrentados na prática. Os estereótipos ainda pesam, mas não determinam. Há um esforço ativo dos licenciandos em ressignificar o ser professor de Matemática, rompendo com a imagem do técnico frio e distante, e assumindo um papel mais sensível, humano e comprometido com a aprendizagem de

todos os alunos. Essa reconstrução passa por escutas, reflexões, trocas e pela coragem de se perceber como sujeito em formação permanente.

7.2 Entre Orientações e Interações: A Supervisão como Eixo da Formação no Estágio Supervisionado

O ESO, como já foi dito anteriormente, é reconhecido como um momento privilegiado na Formação Inicial de Professores. É nele que os licenciandos vivenciam, em contexto real, os desafios e as possibilidades da prática docente. No entanto, a efetividade dessa experiência depende diretamente da qualidade das interações estabelecidas entre os sujeitos que a compõem: estagiários, professores regentes e, sobretudo, os professores supervisores. Essa categoria evidencia que a ausência de articulação entre essas dimensões pode comprometer não apenas o aproveitamento do estágio, mas também o processo de construção da identidade docente. O Quadro 11 traz as unidades de significados e a descrição usadas na análise desta categoria.

Quadro 11- Unidades de Significado: Entre Orientações e Interações – A Supervisão como Eixo da Formação no Estágio Supervisionado.

Unidade de significado	Descrição	Frequência
Maior contato com o professor supervisor	Destaca a importância da proximidade e acompanhamento contínuo na construção de vínculos formativos e reflexivos.	30,7%
Ampliação das escolas que podem fazer o estágio	Aponta para a necessidade de diversificar os espaços de prática, favorecendo experiências em diferentes realidades.	7,6%
Suporte aos estagiários	Enfatiza a relevância do apoio institucional e pedagógico durante o estágio, promovendo segurança e orientação.	7,6%
Dar conhecimento às regras do estágio	Indica a importância de explicitar normas, critérios e objetivos desde o início, garantindo clareza e organização.	7,6%
Usar metodologias de projeto no estágio	Sugere estratégias inovadoras e participativas como forma de potencializar o aprendizado e a autonomia docente.	7,6%
A questão da documentação / burocracia	Evidencia as dificuldades enfrentadas com trâmites burocráticos, que podem comprometer o foco pedagógico da prática.	15,3%

O tempo do Estágio	Refere-se à percepção de insuficiência de tempo para vivenciar plenamente as etapas da prática docente.	23%
--------------------	---	-----

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

Os enredos inferidos apontam para a importância de um acompanhamento mais próximo por parte dos supervisores docentes. O E2 destaca que:

Deveria ter mais uma participação do supervisor docente com os estagiários [...].

O E13 pontua a ausência de diálogo entre os atores do estágio:

Não existe diálogo entre a supervisão docente e a técnica, é só sinalizado que a gente pode começar e depois que pode terminar.

Essa lógica procedural e fragmentada reduz a potência formativa do ESO, transformando-o numa etapa protocolar e desarticulada da formação docente. Essa fala coaduna com a coordenação do ESO que se refere à ausência de diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo, o supervisor docente da universidade, o supervisor técnico da escola e o próprio estagiário como uma lacuna comunicacional que fragiliza o estágio enquanto espaço de formação, conforme ela afirma: “o desafio maior é esse: haver esse diálogo”. Essa percepção revela o quanto o processo formativo é permeado por emoções intensas, e como a presença ativa e afetiva do supervisor pode contribuir para acolher essas sensações e redirecione-las como parte do amadurecimento profissional.

Como afirma Oliveira (2006), a supervisão deve ser compreendida como eixo estruturante do estágio, promovendo mediações significativas entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática, entre o sujeito que aprende e o contexto em que ele se forma. Segundo Zeichner (2010), a supervisão no estágio não deve se restringir ao cumprimento de tarefas burocráticas, mas ser concebida como uma relação pedagógica que promove reflexão crítica, escuta ativa e mediação de saberes. A ausência dessa interação, como apontam os depoimentos, compromete o diálogo formativo e gera insegurança nos licenciandos, que se veem lançados em contextos escolares complexos sem apoio suficiente para interpretar, agir e aprender com a experiência.

Outro ponto de destaque refere-se à limitação das escolas disponíveis para a realização do estágio. Como observa o E1:

É importante que amplie a rede de escolas dos estágios, para o aluno poder conhecer várias realidades.

A restrição à prática do ESO no Colégio Universitário, que não reflete a diversidade da rede pública de ensino, empobrece o processo formativo ao oferecer uma visão distorcida da realidade que os futuros professores encontrarão. É fundamental, portanto, que as instituições de formação articulem parcerias com diferentes contextos escolares, favorecendo o contato com múltiplas realidades e fortalecendo a dimensão crítica do estágio.

Essa preocupação vai ao encontro da defesa feita por Pimenta e Lima (2012), para quem o estágio deve proporcionar ao licenciando a compreensão das condições concretas da escola pública e, ao mesmo tempo, ser um espaço de produção de conhecimento e de compromisso social. O estágio, assim concebido, não é apenas prática, mas prática reflexiva, capaz de provocar o deslocamento do olhar do futuro professor, ampliando sua consciência crítica e seu compromisso com a transformação da educação.

Além disso, a crítica à burocratização do ESO também aparece com ênfase. Documentações extensas, orientações pouco claras e dificuldades operacionais são apontadas como obstáculos que desviam o foco do estágio de sua função formativa para o cumprimento de exigências administrativas. Como destaca o E7, “a questão de documentação... a burocracia” acaba interferindo diretamente na experiência. Nesse sentido, é urgente repensar a organização dos processos, de modo que a documentação não seja um fim em si mesma, mas um instrumento que contribua para o registro, a reflexão e a sistematização da aprendizagem do estagiário.

É importante destacar ainda o reconhecimento, por parte dos licenciandos, da necessidade de orientação clara sobre as regras do estágio. Quando o E13 diz: “sinalizam para a gente começar, mas eu faço o quê?”, evidencia-se a carência de informações precisas e acessíveis que auxiliem os licenciandos a compreender o percurso formativo e a se organizar de forma autônoma e crítica. Para Tardif (2014), a autonomia profissional começa a ser construída na formação inicial, e isso exige que os sujeitos tenham clareza sobre seus direitos, deveres e possibilidades de atuação.

Outro aspecto importante na fala dos estudantes é a falta de tempo adequado para o desenvolvimento do estágio. A crítica ao cronograma apertado, com atividades concentradas no fim do período, é recorrente. O E7 e o E13 destacam que “Deveria ter uma distribuição melhor do tempo”, sugerindo que o estágio fosse iniciado juntamente com o semestre letivo, garantindo um acompanhamento mais contínuo e significativo. Essa observação encontra respaldo em Nóvoa (2009), que defende a valorização dos

tempos formativos, especialmente aqueles que possibilitam a construção de vínculos e o aprofundamento das práticas.

Apesar das dificuldades apontadas, há também sugestões propositivas, como a adoção de metodologias de projeto no estágio, que favoreçam a articulação entre planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas. Essa abordagem, segundo Hernández (1998), estimula o protagonismo dos alunos e a integração dos conhecimentos, sendo especialmente fecunda para a formação de professores, pois conecta os conteúdos aprendidos na universidade às demandas reais do contexto escolar.

Desse modo, os relatos dos licenciandos deixam evidente que a supervisão no ESO vai muito além de uma exigência curricular, ela é parte essencial da construção da identidade docente. Quando essa supervisão se estabelece com qualidade, ou seja, com presença, escuta, diálogo e compromisso, o estágio se torna um terreno fértil para o crescimento pessoal e profissional do futuro professor. Por outro lado, quando a supervisão se reduz a um papel burocrático e distante, o processo formativo perde potência, e o licenciando se vê desamparado diante de um campo desafiador como é o da sala de aula.

Assim, fortalecer a supervisão docente, ampliar os espaços de estágio, reduzir a burocracia, distribuir melhor o tempo formativo e promover práticas colaborativas são medidas urgentes para que o estágio cumpra sua função essencial: contribuir para a formação de professores críticos, reflexivos e comprometidos com uma educação mais justa e transformadora.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa, indagou-se quais concepções o Estágio Supervisionado Obrigatório oferece para o desenvolvimento dos saberes profissionais e da formação de Identidade Docente Inicial no processo de formação dos licenciandos do curso de Matemática da UFMA-Campus São Luís. Na busca pela resposta desse questionamento investigou-se o documento normativo do CLM da instituição já citada e chamou-se para a discussão aqueles que participam de forma ativa da formação inicial- os licenciandos em situação de ESO e a coordenação do ESO.

A escolha por abordar essa temática está diretamente ligada à necessidade de compreender como os futuros professores de Matemática se percebem no espaço escolar e como suas experiências práticas podem moldar sua identidade e seus saberes docentes.

Através da coleta e análise de dados obtidos por meio da análise documental do PPPC foi possível perceber que a estruturação do CLM é concebida numa perspectiva de oito semestres, porém prevê o tempo mínimo de integralização em 7 semestres e o máximo em 14 semestres. Tendo como objetivo formar professores de matemática para a Educação Básica com sólida formação científica-pedagógica capaz de transformar os conhecimentos matemáticos historicamente produzidos em saber matemático relevante à formação dos estudantes. Nessa conjectura, o licenciado deve, segundo o PPP, ao concluir o curso estar apto para atuar na educação básica, baseado numa sólida formação de conteúdos matemáticos e pedagógico-científicos, que lhes assegurem o preparo para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

Além disso, a implementação do ESO acontece, conforme previsto no PPP, totalizando 405 horas, distribuídas em três disciplinas: Estágio Supervisionado I, realizada no 6º semestre; Estágio Supervisionado II, realizada no 7º semestre e Estágio Supervisionado III, realizado no 8º semestre objetivando não só o cumprimento da carga horária estabelecida pelo curso, mas também sendo uma preparação para o mercado de trabalho e é estabelecido pela Lei nº 11.788.

Durante a inserção na escola e no ambiente da sala de aula, os estagiários vivenciaram a importância de interagir com os professores regentes e alunos, ampliando sua compreensão sobre o ensino como um processo permeado pelo estabelecimento de relações diversas. Ficou evidente a necessidade de adquirir múltiplas aprendizagens e habilidades para que a prática docente seja eficaz. No contexto dessas múltiplas interações, é perceptível que a aprendizagem do trabalho docente é influenciada por

diversos fatores como: fatores socioeconômicos, emocionais e até mesmo pela temporalidade. Ao se envolverem no processo educativo escolar, todos esses fatores se entrelaçam, criando uma rede de aprendizagem e desenvolvimento multifacetado e contínuo.

Durante as análises das entrevistas com os estagiários, foi possível mapear as percepções que eles têm sobre a experiência e a dimensão formativa do estágio, a subjetividade, a insegurança e o medo que emergem durante o ESO, bem como destacar as potencialidades do estágio enquanto uma etapa fundamental na formação docente.

Nesse sentido, foi possível perceber, através das narrativas dos estagiários, que o ESO não apenas facilita a aplicação de conteúdos pedagógicos e didáticos, mas também serve como um laboratório para o desenvolvimento de competências emocionais e sociais fundamentais para a prática docente, uma vez que mesmo o estagiário sendo aluno, ele tem que assumir a função de professor e, esse fato contribui diretamente para a construção de seus discursos enquanto futuros professores.

As experiências relatadas mostram que o estágio só alcança seu potencial formativo quando há diálogo genuíno entre os sujeitos envolvidos. A presença ativa de professores supervisores e a abertura das escolas para acolher os estagiários são elementos essenciais para a criação de um ambiente formativo que favoreça a autonomia, o pensamento crítico e a construção colaborativa do saber docente. Essa convivência promove o desenvolvimento de competências que vão além da técnica, como a empatia, a escuta e a responsabilidade ética.

Entretanto, persistem desafios significativos. A sobrecarga burocrática, os prazos limitados e a ausência de orientações claras fragilizam a experiência e comprometem a qualidade do processo. Esses entraves desviam o foco da formação pedagógica e limitam o tempo necessário para que o licenciando se envolva com a rotina escolar de maneira profunda e significativa. Superar essas barreiras implica repensar políticas institucionais e práticas pedagógicas, de modo a tornar o estágio mais humano, acessível e formativo.

A construção da identidade docente, parte fundamental desta investigação, revela-se como um processo contínuo de autoconhecimento e transformação. Os licenciandos, ao vivenciarem os desafios e possibilidades do ensinar, reavaliam modelos tradicionais e buscam formas de atuação mais alinhadas às demandas contemporâneas. O domínio do conteúdo, aliado à capacidade de torná-lo compreensível e significativo, destaca a importância da transposição didática como uma habilidade a ser cultivada desde a formação inicial.

Com isso, reafirma-se que formar professores de Matemática não é tarefa que se encerra na apropriação de conteúdos, mas sim na construção de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que atuam. O ESO, quando bem estruturado, torna-se um ambiente onde o saber se encontra com o fazer, e o futuro professor descobre o sentido mais profundo de sua escolha profissional: ensinar com competência, sensibilidade e compromisso com a formação integral de seus alunos.

Dessa forma, esta pesquisa coaduna com a concepção de que é necessário ofertar uma Formação Inicial que amplie o entendimento sobre o ESO e, que contribua para o debate sobre a formação do professor de Matemática, ressaltando a relevância de transformar essas experiências em oportunidades significativas de aprendizado e crescimento profissional.

REFERÊNCIAS

- Alves, J. E. D. (2014). A transição demográfica e o bônus demográfico no Brasil. **Revista Econômica do Nordeste**, 45(esp), 15-32.
- ANDRÉ, Marli; FRANCINE DE PAULO MARTINS. Reflexões sobre a formação de professores: um diálogo com Marli André. **Devir Educação**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 188–198, 2020. DOI: 10.30905/ded.v4i1.241. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/241>. Acesso em: 8 de agost. 2025.
- BALUZ, Leticia; SILVA NETO, Benjamim Cardoso da. Uma breve apresentação sobre a história da matemática em PPCS de licenciatura em matemática do Instituto Federal do Maranhão. **Anais - Seminário Nacional de História da Matemática**, [s. l.], v. 15, 2023. Disponível em: <https://snhm.com.br/anais/article/view/50>. Acesso em: 25 jun. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. 1. ed. Revista E Ampliada. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARREIRO, Iraíde Marques de F; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BARRETTO, A. C.; CYRINO, M. C. de C. T. Constituição da Identidade Profissional de Professores de Matemática no Início da Docência. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 33, n. 74, p. 275–294, 2024. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194. 2024.v33.n74.p275-294. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/16848>. Acesso em: 8 agost. 2025.
- BARROS, Antonio; DUARTE, Jorge. **MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA EM COMUNICAÇÃO**. Editora Atlas. 2ªED, 2006.
- BEAUCHAMP, C.; THOMAS, L. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. **Cambridge Journal of Education**, London, v. 39, n. 2, p. 175-189, June 2009. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252> Acesso: 07 de marc. 2025.
- BIANCHI, A. C. M., et al. Orientações para o Estágio em Licenciatura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- BITTAR, Carlos Alberto. **Os direitos da personalidade**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.
- BITTAR, Marisa; FERREIRA JR., Amarílio. **A ditadura militar e a proletarianização dos professores**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/praxis/428>. Acesso: 20/12/2024.
- BORGES, W. F.; MENDES, E. G. (2021). Recursos de Acessibilidade e o Uso dos Dispositivos Móveis como Tecnologia Assistiva por Pessoas com Baixa Visão. **Revista**

Brasileira de Educação Especial, 27, 813-828. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0036>.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet in **Educação e Sociedade**. v.24, set. 2003, vol. 24, n.84 Campinas, p. 755-768.

BRANDT, Andressa Grazielle et al. **DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática—volume I**. Editora BAGAI, 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação e Cultura. Lei nº 9.394/1996, de 26 de dezembro de 1996. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11788.htm. Acesso em 25 de set. 2023.

BRASIL. Inep. **Censo da Educação Básica 2023**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2024.

BRITO, Antônia Edna. (Re)discutindo a formação de professores na interface com o estágio supervisionado. **Revista Iberoamericana de Educación**. v. 56, n. 2, p. 1-7, 15 sep. 2011. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1528/2585>. Acesso: 05 jan. 2026.

CALDERANO, M. da A. O estágio supervisionado para além de uma atividade curricular: avaliação e proposições. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 250–278, 2012. DOI: 10.18222/eae235320121923. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1923>. Acesso em: 7 de mar. 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. A Didática Hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v40n2/2175-6236-edreal-46058.pdf>. Acesso em: 20/12/2024.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHEVALLARD Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. La Pensée Sauvage, Argentina. (1991).

CRUZ, MAS; BITTAR, M. **Aula prática reflexiva no Estágio Supervisionado: análise de uma experiência**. JIEEM, v. 43-73, 2015.

CURI, Edda. **Formação de professores de Matemática: realidade presente e perspectivas futuras**. 2000.244f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/18494>. Acesso em: 24 de set. 2024.

D'ÁVILA, C. M. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto o da educação superior. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2014. DOI: 10.9771/2317-1219rf.v3i2.9164. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9164>. Acesso em: 7 jun. 2025.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores associados, 2007.

DIAS, A. L. M. **O movimento da matemática moderna: uma rede internacional científico-pedagógica no período da Guerra Fria**. In: ESOCITE, 7, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...**, Rio de Janeiro: Núcleo de Computação Eletrônica da UFRJ, 2008.

DIAS, A. L. M. Uma história da educação matemática na Bahia. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 26. 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: ANPUH, 2011. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300909600_ARQUIVO_ALMD.EducacaomatematicaBahia_revisado.pdf. Acesso: 08 de mai. de 2025.

DIAS, A. L. M.; LANDO, J. C.; FREIRE, I. A. Formação de professores na Bahia: os cursos de Matemática e de Didática da Faculdade de Filosofia (1943-1968). In: FERREIRA, A. C.; BRITO, A. J.; MIORIM, M. A. **Histórias de formação de professores que ensinaram Matemática no Brasil**. Campinas: Ílion, 2012, p. 115-135.

DOLL JR., W. E. **Ghosts and the Curriculum**. In: DOLL JR., W. E.; GOUGH, N. (Ed.). **Curriculum visions**. New York: Peter Lang, 2002. p. 23-70.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Tradução: Andréa S. M. Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Ed. 70. Lisboa, Portugal: 2007.

FERNANDES, Déa Nunes. **Sobre a formação do professor de Matemática no Maranhão: uma cartografia possível**. 2011. 388 f. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2011.

FERRARO, J. Althusser, educação, estado e (re) produção. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 17, 2014.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas — Estado da Arte**. Educação e Sociedade, ano 23, n. 79, ago. 2002.

FIORENTINI, D.; OLIVEIRA, ATCC O Lugar das Matemáticas na Licenciatura em Matemática: que matemática e que práticas formativas?. **Bolema**, Rio Claro (SP), 27, n. 47, pág. 917-938, dez. 2013.

FIORENTINI, Dario; MIGUEL, Antonio. **A formação do professor de matemática: repensando a prática**. Campinas: Autores Associados, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal, Porto, 1999.

GARCÍA BLANCO, Maria Mercedes. **A formação inicial de professores de Matemática**: Fundamentos para a definição de um curriculum. In: FIORENTINI, Dário (Org.). **Formação de professores de Matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003. p. 51-86.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014. <<https://doi.org/10.18222/ae255720142823>>. Acesso em: 8 ago. 2025.

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP**. São Paulo. n. 100.p. 33-46.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Paradigma**, p. 01-17, 2021.

GHEDIN, Evandro. OLIVEIRA, Elisangela S; ALMEIDA, Whasgthon A. **Estágio como pesquisa**. Cortez editora. São Paulo, 2015.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antonio Carlos Gil. - 6. ed. - São Paulo: Atlas. 2017.

GOMES, Maria Laura Magalhães. Os 80 anos do primeiro curso de Matemática brasileiro: sentidos possíveis de uma comemoração acerca da formação de professores no Brasil. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 30, n. 55, p. 424-438, 2016.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GORE, J.; ZEICHNER, K. **Action research and reflective teaching in pre-service teacher education: a case study from the USA**. Teaching and Teacher Education, v. 7, n. 2, p. 119-136, 1991.

GUÉRIOS, E. (2015). **Influências de Decorrências da Diferentes Concepções de Supervisão na Prática do Estágio Supervisionado em Matemática**. In: Lopes, C. E. & Traldi, A. & Ferreira, A. C. O. (Org.) **Estágio na Formação Inicial do Professor que Ensina Matemática**. (pp 147-172). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Hernández, F. (1998). **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artmed IFMA. **Licenciatura em Matemática**. 2025 Online. Disponível em <https://montecastelo.ifma.edu.br/licenciatura-em-matematica/>. Acesso em 16 mar. 25.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, V. M. Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias. **Cadernos Pedagogia Universitária**, USP. São Paulo - Nov. 2008.

LEMO, Adna. **A importância da formação continuada dos professores e a busca pela autonomia no processo de ensino e aprendizagem**. Editora Licuri, p. 149-164, 2023.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, I. S. M. S. de; ANDRADE, A. I.; COSTA, N. M. V. N. da. **A prática pedagógica na formação inicial de professores em Cabo Verde: Perspectivas dos supervisores**. *Educ. Form.*, [S. l.], v. 5, n. 13, p. 3–26, 2020. DOI: 10.25053/redufor.v5i13.1448. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1448>. Acesso em: 21 jan. 2025.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MANFRÉ, Ademir Henrique. O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Série-Estudos**, v. 26, n. 57, p. 267-288, 2021.

MALANCHEN, Julia. Currículo escolar e pedagogia histórico-crítica: formação emancipadora e resistência ao capital. **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 123–132, 2021. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/4115>. Acesso em: 2 maio. 2025.

MEC/Inep; **Censo da Educação Superior**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2024/estatisticas_do_censo_da_educacao_superior_2023.pdf Acesso: 01 de maio de 2025.

MELO, André; VALENTE, Fernanda. Currículo e Práticas Pedagógicas na Formação Inicial de Professores de Matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, n. 3, p. 103-120, 2019.

MENDES, I. A.; BÚRIGO, E. Z. (2021). SABERES PROFISSIONAIS PARA ENSINAR MATEMÁTICA: tensões na constituição e institucionalização. **Revista De História Da Educação Matemática**, 7, 1–24. Disponível em: <https://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/420>. Acesso: 15 de agos. 2025.

MILANESI, Irton. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 46, p. 209-227, out./dez. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORAIS, R. S., VALENTE, W. R.(2020). **Os experts e o saber profissional do professor que ensina matemática**. Ciência e Educação, Bauru, 26,1-13.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo. Currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2024.

NORONHA, O. M. **Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora**. Quaestio. Sorocaba -SP, v. 12, n. 1, 2010.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Escola nova. A revista do Professor**. Ed. Abril. Ano. 2002.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf\(=pt](https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf(=pt). Acesso em: 07 de mai. 2025.

OLIVEIRA, Ana Teresa de Carvalho Correa de; FIORENTINI, Dário. O papel e o lugar da didática específica na formação inicial do professor de matemática. **Revista Brasileira de Educação**, v.23, p. 1-17, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230020.pdf>. Acesso em 25 nov. 2023.

OLIVEIRA, Achilles Alves de; SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. Mediação pedagógica e tecnológica: conceitos e reflexões sobre o ensino na cultura digital. **Rev. Educ. Questão**, Natal, v. 60, n. 64, e-28275, abr. 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352022000200203&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 08 agost. 2025.

PACHECO, J. A. Teoria curricular crítica: os dilemas e (contradições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**. P. 49-71. 2001.

PASSERINI, Gislaíne Alexandre. **O estágio supervisionado na formação inicial de professores de matemática na ótica de estudantes do curso de licenciatura em matemática da UEL**. 121f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina: UEL, 2007.

PEREIRA, Felipe Kuczner; ZAGONEL, Ivete Palmira Sanson. Programas de desenvolvimento docente como ativadores da prática reflexiva de processos de aprendizagem: revisão integrativa. **Espaço para a Saúde**, v. 22, 2021.

PERRENOUD, Philippe *et al* **Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas**. In: PERRENOUD, P. *et al* (Orgs.) Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 211-223.

PIMENTA, S.. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: Pimenta, S. G. (org) Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo, SP: Cortez, 2002, 3 ed. 2002.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; Maria do Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista brasileira de educação**. Rio de Janeiro, v.24, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240001>. Acesso 19 jan. 2025.

PONTE, João Pedro da. Estudos de Caso em Educação Matemática. **Revista Bolema**, v. 19, n. 25, p. 55-81, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/277117517_Estudos_de_Caso_em_Educacao_Matematica#fullTextFileContent. Acesso em 30 nov. 2023.

PONTE, J. P. **Gestão curricular em Matemática**. In: GRUPO DE TRABALHO DE MATEMÁTICA (GTI). O professor e o desenvolvimento curricular. Lisboa: APM, 2005, p. 11 - 34.

PONTE, J. P.; CHAPMAN, O. Preservice mathematics teachers' knowledge and development. In: ENGLISH, L. D. (Ed.). **Handbook of international research in mathematics education**. 2. ed. New York: Routledge, 2008. p. 225-263.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Silvia Bacila. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 06, n. 11, p. 23-34, 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/102>. Acesso em 30 nov. 2023.

QUADROS, VC; KOCHHANN, MER Contribuições do Estágio Curricular Supervisionado da Licenciatura em Matemática no processo de construção dos saberes docentes dos estagiários. **Rencima**, v. 3, pág. 106-122, 2018.

RAMOS, Clériston Ribeiro; DA SILVA, João Alberto. A EMERGÊNCIA DA ÁREA DE ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA DA CAPES ENQUANTO COMUNIDADE CIENTÍFICA: UM ESTUDO DOCUMENTAL. **Investigações em**

Ensino de Ciências, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 363–380, 2016. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/84>. Acesso em: 7 de agost. 2025.

REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos: a escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

ROCHA, Leonor Paniago et al. A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 195-212, 2022.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Célio Moacir; SAD, Lígia Arantes. A disciplina de Didática no primeiro curso de licenciatura em Matemática no Espírito Santo: uma análise histórica (1960 a 2000). **ACERVO-Boletim do Centro de Documentação do GHEMAT-SP**, v. 5, 2023.

SANTOS, E. **Currículos: teorias e práticas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

SANTOS, Hercules Pimenta. **Impactos provenientes da redocumentarização de acervos permanentes na pesquisa histórica**. Tese de doutorado em Ciência da Informação. Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-B68FWD>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SARTI, F. M. **Parceria intergeracional e formação docente**. Educ. Rev., Belo Horizonte, v. 25, n. 2, ago. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 21 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan/abr 2009.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infra-estrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Textos para Discussão no 1267. Brasília: Ipea, 2007.

SAKAI, ECT; PEREIRA, PS Dialogando com as modalidades de práticas de é um estágio curricular supervisionado em Matemática. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, Campo Mourão, v. 10, pág. 90-117, jan.-jun. 2017.

SCHÖN, Donald. **Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l’agir professionnel**. Montréal: Logiques, 1993.

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

SILVA, Haíla Ivanilda e GASPARG, Mônica. **Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em**

Pedagogia. R. Bras. Est. Pedag. [online]. 2018, vol.99, n.251, pp.205-221. ISSN 2176-6681. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVÉRIO, L. E. R. **Prática como componente curricular: desafios e possibilidades da integração da formação acadêmica com o campo profissional da docência**. In: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. G. (Org.). *Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?* Florianópolis: NUP/CED, 2017. p. 151-170.

SKOVSMOSE, O. Cenários para Investigação. **Bolema**, Rio Claro, v. 13, n. 14, p. 66-91, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte– MG: Autêntica Editora, 2009.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Thousand Oaks, Califórnia, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundations of a new reform**. Harvard Educational Review, Harvard, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

SHULMAN, L. Aquellos que entienden: desarrollo del conocimiento en la enseñanza. Profesorado: **revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, España, v. 23, n. 3, p. 270-295, 2019.

SHULMAN, L. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. Cadernos Cenpec, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

SLONSKI, Gladis Teresinha; ROCHA, André Luis Franco; MAESTRELLI, Sylvia Regina Pedrosa. A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. **XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS–XI ENPEC**. Florianópolis, p. 1-9, 2017.

SOUSA, Maria Izabel Barbosa de; FARIAS, Sidilene Aquino de. Currículo de formação inicial de professores de Matemática e a construção do repertório profissional. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 29, p. e23042, 2023.

TARDIF, Maurici. **Saberes docentes & formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TELES, Isadora Silva; FARIA JUNIOR, Alfredo. O caminhar histórico da prática de ensino. **Revista De Trabalhos Acadêmicos-Campus Niterói**, 2016.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, 1ª edição, São Paulo, Atlas. 2011.

UEMA. Universidade Estadual do Maranhão. **Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Matemática**. Disponível em: <https://www.prog.uema.br/wp-content/uploads/2023/05/PPC-VERS%C3%83O-FINAL-MATEMATICA-SAO-LUIS.docx.pdf>. Acesso em 16 mar. 2025.

UEMASUL. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Matemática Licenciatura**. Disponível em: https://www.uemasul.edu.br/wp-content/uploads/2021/12/ppc_ccent_mat_uemasul_2021.pdf. Acesso: 25. 07.2025

UFMA. **COMAT/CCET**. 2025 Online. Disponível em https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/curriculo_curso.jsf?lc=pt_BR&id=85823. Acesso em 16 mar. 25.

UFMA. Fundação Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Disponível em: <https://basedeconhecimento.cgu.gov.br/handle/1/11701>. Acesso 03 de outubro de 2024.

UFMA. **Projeto Político Pedagógico Curso de Licenciatura em Matemática**. Aprovado via Resolução N° 79/98- CONSEP 1998. Disponível em: https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/ppp_curso.jsf?lc=pt_BR&lc=pt_BR&id=85823. Acesso: 03 de junho de 2024

UFMA. Resolução nº 1674- CONSEPE, de 20 de dezembro de 2017. Dispõe sobre alterações do **Regulamento de Estágio dos Cursos de Graduação**. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/Ko0HqjfbQjNpEa1.pdf>. Acesso em 04 de nov. de 2023.

UFMA. **Resolução nº1191/2014- CONSEPE**, de 03 de outubro de 2014. Dispõe sobre a nova redação ao Regulamento de Estágio dos Cursos de Graduação. Disponível em: <http://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/mHdsS5VMRSWYrcx.pdf>. Acesso em 04 de nov. de 2023.

UFMA. Universidade Federal Do Maranhão. **Projeto Político Pedagógico Curso De Licenciatura Em Matemática**. São Luís – MA, 2011.

VALENTE, Wagner Rodrigues. Osvaldo Sangiorgi e o Movimento da Matemática Moderna no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 8, n. 25, p. 583-613, set./dez. 2008.

VALENTE, JA; ALMEIDA, MEB de. Políticas tecnológicas brasileiras na educação: história e lições aprendidas. **Education Policy Analysis Archives** , [S. l.] , v. 28, p. 94, 2020. DOI: 10.14507/epaa.28.4295. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4295>. Acesso em: 18 ago. 2025

VASCONCELOS, I. C. O. **Conteúdos atitudinais como o lugar da investigação no processo educacional**. **Educação, Gestão e Sociedade**, Jandira, v. 2, n. 6, p. 1-14, jun. 2012.

VASCONCELOS, Celso. Currículo e Prática Docente: Desafios e Perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Matemática**, v. 20, n. 2, p. 45-62, 2017.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15 ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.

VEIGA, I. P. A. **Lições de didática**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

VEIGA, I. P. A. ***Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível***. Campinas: Papirus, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, Unicamp, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso:10 de abril de 2024.

ZEICHNER, Kenneth M. **Repensando as conexões entre a formação de professores e as escolas**. In: GUERRA, L. A.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e nos Estados Unidos. São Paulo: Cortez, 2005. p. 109-132.

ZEICHNER, K. M. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

ZICCARDI, L. R. N. **O curso de matemática da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: uma história de sua constituição/desenvolvimento/legitimação**. 2009. 412 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 – São Luís -
Maranhão.



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, (nome, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG)

estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado “O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE: as contribuições do Estágio para a formação dos saberes docentes iniciais dos licenciandos em Matemática da UFMA-Campus São Luís”, cujos objetivos e justificativas são: é analisar a estrutura, implementação e desenvolvimento de saberes e postura profissional na Formação Inicial dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da UFMA-Campus São Luís, por meio do Estágio Supervisionado Obrigatório, pois entende-se que existe uma necessidade eminente de se investigar essa sobre essa temática, tendo em vista a sua relevância e os poucos estudos voltados para esta problemática.

A minha participação no referido estudo será no sentido de descrever as minhas concepções e ações pedagógicas em relação ao Estágio Supervisionado Obrigatório e isso se dará por meio de uma entrevista semiestruturada. Fui informado (a) sobre alguns benefícios que posso esperar dessa pesquisa, tais como: contribuição para disseminação dos estudos referente a formação de professores de Matemática no estado do Maranhão por meio de publicações em periódicos. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo. Assim, consideramos, então, que esta pesquisa apresentará possibilidade de risco desprezível.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar

meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são *Marizete Borges Silva Serejo* (*marizete.borges@discente.ufma.br*) e *Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques* (*clara.marques@ufma.br*) e com eles poderei manter contato pelos telefones (99)98500-2949 e (98) 98832-4582, respectivamente.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar, por minha participação. Fui informado também que receberei uma via deste termo, devidamente assinado.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: *depósito em conta corrente*. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

São Luís (MA), ____ de _____ de 2025.

Participante

Marizete Borges Silva Serejo
(Pesquisadora responsável)

Clara Virgínia Vieira Carvalho Oliveira Marques (Orientadora)

APÊNCE B



ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ESTAGIÁRIOS

TÍTULO: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE: a contribuição do estágio para a formação dos saberes docentes iniciais dos licenciandos em matemática da UFMA- Campus São Luís.

PROBLEMA DE PESQUISA: Quais contribuições o Estágio Supervisionado Obrigatório oferece para o desenvolvimento dos saberes profissionais e da formação de identidade docente inicial no processo de formação dos licenciandos do curso de Matemática da UFMA-Campus São Luís?

OBJETIVO GERAL: Analisar a estrutura, implementação e desenvolvimento de saberes e postura profissional na Formação Inicial dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da UFMA-Campus São Luís por meio do Estágio Supervisionado Obrigatório.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Analisar o formato do ESO descrito no PPP do CLM da UFMA-Campus São Luís;

Identificar e Caracterizar os alunos em situação de ESO do CLM.

Identificar como os licenciandos concebem a prática do Estágio Supervisionado na perspectiva da identidade docente;

Pontuar os principais desafios enfrentados pelos licenciandos em Matemática no desenvolvimento dos saberes docentes;

Público-alvo: Licenciandos em Matemática da UFMA que estão ou que já estiveram na fase de Estágio Supervisionado.

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Gênero:

Raça:

Faixa etária:

• Atuação em sala de aula, se sim, há quanto tempo.

Qual o semestre que está matriculado no curso de Licenciatura em Matemática?

Qual o tipo de Estágio Supervisionado em andamento?

- ☐ Estágio 1/ 90h
- ☐ Estágio 2/ 135h
- ☐ Estágio 3/ 180h

Sobre o Estágio Supervisionado

De que forma está sendo desenvolvido o ESO no CLM da UFMA?

Como você compreende o que são saberes docentes? Você consegue identificar contribuição(ções) do seu Estágio Supervisionado para o desenvolvimento desses saberes docentes? Existe algum ou alguns que você considera mais importantes?

Qual sua concepção sobre identidade docente no contexto do ensino da Matemática?

Como você avalia o ESO como fator de contribuição para sua preparação/atuação como professor de Matemática?

Você enfrenta/enfrentou desafios relacionados à prática docente durante o Estágio em relação ao ensino de Matemática? Quais desafios você enfrentou? Como você tem lidado com esses desafios?

Quais suas sugestões para aprimorar o ESO do seu curso, na perspectiva da identidade e dos saberes docentes?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A COORDENADORA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO

De que forma está sendo desenvolvido o ESO no CLM da UFMA?

1 - Na sua concepção, quais são os saberes docentes essenciais para uma aula de Matemática? Como você avalia a contribuição do atual Estágio Supervisionado para o desenvolvimento desses saberes e da identidade docente na formação inicial de Matemática?

2 - Quais os principais desafios observados nos discentes em situação de ESO durante a implementação dele? Como se configurou a orientação aos estagiários para lidar com esses desafios e como a coordenação do Estágio contribuiu para enfrentar essas dificuldades?

3 - Como a coordenação acompanha e avalia o resultado do ESO na atuação/desempenho dos novos licenciados?