

Constituindo-se professor de Matemática: relatos e reflexões sobre o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental

Gabriel Busnello Becker¹

Geovane Barbosa Dos Santos²

Mariele Josiane Fuchs³

Resumo: O referido artigo apresenta reflexões sobre o Estágio Curricular Supervisionado II, realizado em uma escola pública com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. A experiência evidenciou o planejamento como elemento essencial da prática docente, entendido não como mera exigência burocrática, mas como um processo contínuo de reflexão, adaptação e criação. As aulas de Matemática foram desenvolvidas com metodologias diversificadas, promovendo a participação ativa dos estudantes e a aprendizagem significativa. O estágio possibilitou compreender a importância da avaliação como acompanhamento das trajetórias dos alunos e da convivência como parte do processo educativo. Mais do que um requisito acadêmico, essa vivência representou um marco na formação docente, permitindo reconhecer que ensinar é um ato humano, ético e transformador, construído no diálogo entre teoria e prática e na relação sensível com os estudantes.

Palavras-chave: Formação docente. Planejamento. Matemática.

Becoming a Mathematics Teacher: Reports and Reflections on the Supervised Internship in Elementary Education

Abstract: This article presents reflections on the Supervised Teaching Internship II, carried out in a public school with a 7th-grade class of Elementary Education. The experience highlighted lesson planning as an essential element of teaching practice, understood not as a mere bureaucratic requirement but as a continuous process of reflection, adaptation, and creation. The Mathematics lessons were developed using diverse methodologies that promoted students' active participation and meaningful learning. The internship made it possible to understand the importance of assessment as a means of accompanying students' learning paths and of coexistence as part of the educational process. More than an academic requirement, this experience represented a milestone in teacher education, allowing the recognition that teaching is a human, ethical, and transformative act, built through the dialogue between theory and practice and through a sensitive relationship with students.

Keywords: Teacher education. Lesson planning. Mathematics.

Constituirse profesor de Matemáticas: relatos y reflexiones sobre la Práctica Supervisada en la Educación Primaria

Resumen: El presente artículo presenta reflexiones sobre la Práctica de Enseñanza Supervisada II, realizada en una escuela pública con un grupo de 7º grado de la Educación Primaria. La experiencia evidenció la planificación como un elemento esencial de la práctica docente, entendida no como un

¹ Licenciando em Matemática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santa Rosa, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: gabrielbusnello@outlook.com

² Mestre em Educação em Ciências. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santa Rosa, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: geovane.santos@iffarroupilha.edu.br

³ Mestra em Educação nas Ciências. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – *Campus* Santa Rosa, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: mariele.fuchs@iffarroupilha.edu.br

mero requisito burocrático, sino como un proceso continuo de reflexión, adaptación y creación. Las clases de Matemáticas se desarrollaron con metodologías diversificadas, promoviendo la participación activa de los estudiantes y un aprendizaje significativo. La práctica permitió comprender la importancia de la evaluación como acompañamiento de las trayectorias de los alumnos y de la convivencia como parte del proceso educativo. Más que un requisito académico, esta vivencia representó un hito en la formación docente, al permitir reconocer que enseñar es un acto humano, ético y transformador, construido en el diálogo entre teoría y práctica y en la relación sensible con los estudiantes.

Palabras clave: Formación docente. Planificación. Matemáticas.

1 Introdução

O Estágio de Docência (Estágio Curricular Supervisionado II) representa uma etapa essencial na formação inicial de professores, pois possibilita ao licenciando vivenciar de forma concreta o cotidiano escolar, articulando os saberes teóricos adquiridos no curso com as experiências práticas da docência. Trata-se de um momento em que o futuro professor passa a compreender a complexidade do ato de ensinar, reconhecendo que a prática educativa é, ao mesmo tempo, um espaço de construção de conhecimentos, valores e identidades. Segundo Pimenta e Lima (2012), o estágio constitui um campo de reflexão e investigação sobre a prática docente, permitindo que o licenciando desenvolva uma postura crítica e autônoma diante dos desafios do ensino.

Ao longo do estágio, a experiência de inserção no ambiente escolar proporcionou uma compreensão mais ampla do papel do professor na sociedade e da importância do planejamento pedagógico como elemento que orienta e dá sentido à ação educativa. Libâneo (2013) destaca que o professor é um profissional que atua de modo intencional e reflexivo, mediando processos de ensino e aprendizagem que envolvem dimensões cognitivas, afetivas e sociais. Assim, o estágio não se resume a uma atividade de observação, mas se configura como um espaço de construção de saberes e de consolidação da identidade docente.

A vivência em sala de aula revelou que ensinar é um processo que ultrapassa a mera exposição de conteúdos. É um exercício de sensibilidade, diálogo e compromisso ético com o outro. Como defende Freire (1996), a prática educativa deve ser compreendida como um ato político e amoroso, em que o educador assume a responsabilidade de promover a emancipação e a autonomia dos educandos. Essa perspectiva permitiu compreender que o papel do professor vai além da função instrucional: ele é também mediador, pesquisador e sujeito que aprende constantemente com as experiências vividas.

Durante o percurso do estágio, foi possível perceber que a docência exige constante reflexão sobre a própria prática. Tardif (2014) afirma que os saberes docentes são construídos na intersecção entre a formação acadêmica, a experiência e a convivência com os outros. Dessa

forma, cada aula, planejamento ou interação com os alunos se torna uma oportunidade de aprendizagem e de autoconhecimento profissional. Essa dimensão formativa foi fortalecida pela observação e pela regência, momentos em que o licenciando pôde compreender os desafios e as possibilidades da profissão docente em sua totalidade.

Além disso, a experiência possibilitou reconhecer que o ensino é uma atividade permeada por incertezas, que requer do professor flexibilidade, criatividade e capacidade de adaptação. Imbernón (2010) destaca que a formação docente deve preparar o professor para lidar com a complexidade e a imprevisibilidade da prática educativa, estimulando-o a assumir uma postura investigativa e reflexiva. Nesse sentido, o estágio configurou-se como um espaço de pesquisa sobre o próprio fazer pedagógico, em que cada situação vivida contribuía para a construção de uma prática mais consciente e significativa.

Outro aspecto fundamental observado foi a importância da avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. A partir das contribuições de Hoffmann (2012), compreende-se que avaliar é acompanhar o percurso do estudante, reconhecendo suas conquistas e desafios de forma mediadora e contínua. Essa concepção de avaliação formativa orientou a prática docente durante o estágio, reforçando a ideia de que o erro e a dúvida são elementos constitutivos da aprendizagem e não obstáculos a serem punidos.

Diante dessas reflexões, o Estágio Curricular Supervisionado II se apresenta como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, possibilitando vivenciar o cotidiano escolar e compreender, de forma concreta, os desafios e as potencialidades do ensino de Matemática. A partir dessa experiência, as próximas seções discutem o processo de planejamento, regência e avaliação das aulas, analisando como o estágio contribuiu para o desenvolvimento da prática docente e para a consolidação da identidade profissional do futuro professor.

2 Entre intenções e ações: o planejamento como guia da prática docente

O planejamento é uma das dimensões centrais do trabalho docente, pois constitui o elo entre as intenções educativas e as ações concretizadas na sala de aula. Durante o Estágio Curricular Supervisionado II, desenvolvido em uma Escola Estadual de Ensino Fundamental, a experiência de regência permitiu compreender, de modo vivencial, como o planejamento não é apenas uma exigência formal, mas um processo dinâmico de reflexão, organização e reelaboração constante das práticas pedagógicas.

De acordo com Libâneo (2013), o planejamento pedagógico expressa a intencionalidade do trabalho docente e garante a coerência entre os objetivos educacionais e as ações

desenvolvidas em sala de aula. Planejar, portanto, é antecipar caminhos, considerando o contexto da turma, os objetivos de aprendizagem e as possibilidades de mediação. No estágio, o processo de planejamento envolveu a elaboração de planos de ensino e de aula voltados ao componente curricular de Matemática, com foco na unidade temática Álgebra para o 7º ano do Ensino Fundamental. Essa escolha partiu de diálogo com a professora regente, que orientou a definição dos objetos de conhecimento a serem trabalhados, conforme a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

Os objetos de conhecimento selecionados contemplaram linguagem algébrica: variável e incógnita; equivalência de expressões algébricas; identificação de regularidades em sequências numéricas; monômios de 1º grau; igualdade de expressões numéricas; equações de 1º grau; e problemas envolvendo grandezas diretamente e inversamente proporcionais. A partir desses objetos, foram estabelecidos os objetivos de aprendizagem e as estratégias metodológicas que orientaram cada plano de aula, buscando promover uma aprendizagem significativa e contextualizada (Brasil, 2017).

A elaboração do plano de ensino e do cronograma foi uma das etapas mais desafiadoras do processo, uma vez que exigiu compreender a estrutura e a flexibilidade necessárias a um documento pedagógico. Segundo Pimenta e Lima (2012), o planejamento deve ser compreendido como uma ação intencional, mas aberta à imprevisibilidade da prática. Assim, embora o plano de ensino tenha sido elaborado com antecedência, seu desenvolvimento mostrou que o documento é, acima de tudo, um guia flexível, que orienta, mas não engessa a ação docente. No estágio, os planejamentos foram realizados semanalmente, o que possibilitou adaptar as propostas conforme o andamento das aulas e as respostas dos estudantes.

As aulas ocorreram semanalmente, distribuídas em períodos, nas quartas, quintas e sextas-feiras, com duração de 50 minutos cada. Esse tempo revelou-se um fator importante para a organização das atividades, pois a ação do que foi planejado dependia diretamente da gestão adequada do tempo e do ritmo de aprendizagem da turma. Conforme Tardif (2014), o professor precisa articular os saberes da experiência com os saberes da formação para ajustar seu planejamento às condições reais da escola e da turma. Essa articulação foi sendo construída gradativamente, à medida que o estágio avançava.

No desenvolvimento das aulas, foram empregadas diversas metodologias, entre elas: expositiva e dialogada; aprendizagem baseada em jogos; investigação matemática aliada à construção de materiais manipulativos; resolução de problemas; análise de erros; e sistematização coletiva por meio de mapas mentais. Essa diversidade metodológica teve como propósito promover o protagonismo dos estudantes e ampliar as possibilidades de compreensão

dos conceitos algébricos. Segundo Ponte, Brocardo e Oliveira (2019), ao vivenciar diferentes formas de abordagem, os alunos têm a oportunidade de construir significados matemáticos de maneira mais autônoma e colaborativa, desenvolvendo competências que vão além da simples memorização de procedimentos.

A avaliação foi organizada de forma formativa e somativa, articulando observação contínua e momentos estruturados de verificação. A avaliação formativa buscou-se compreender o percurso dos estudantes a partir da participação nas aulas, dos registros individuais, das produções coletivas e das interações em grupo, valorizando o diálogo e a reconstrução de significados. Já a avaliação somativa foi realizada por meio de um trabalho e atividades estruturadas, conforme previsto no Regimento Escolar (2023, Santa Rosa) e Projeto Político Pedagógico -PPP- (2024, Santa Rosa). Como destaca Hoffmann (2012), avaliar é acompanhar o percurso do estudante, compreendendo os erros como parte integrante da aprendizagem, e não apenas como falhas a serem corrigidas.

Durante o estágio, tornou-se evidente que o planejamento nem sempre se concretiza exatamente como previsto. Em várias situações, as atividades planejadas precisaram ser ajustadas diante das necessidades e do ritmo da turma. Houve momentos em que o excesso de planejamento se mostrou contraproducente, pois os estudantes necessitavam de mais tempo para compreender os conceitos trabalhados. Além disso, trabalhar com metodologias da educação matemáticas requer um tempo maior para que os alunos percorram e compreendam todas as etapas do processo de aprendizagem, permitindo que construam o conhecimento de forma significativa. Essa percepção foi fundamental para reconhecer que planejar também significa remodelar e replanejar continuamente, em um processo dialético entre teoria e prática.

Freire (1996) ressalta que a prática educativa exige constante reflexão crítica sobre a ação. Nesse sentido, cada aula ministrada foi acompanhada de um movimento de análise e (re) planejamento, buscando compreender o que funcionou, o que precisou ser modificado e quais estratégias poderiam potencializar a aprendizagem. Essa postura reflexiva é essencial para a constituição do professor como sujeito autônomo e pesquisador de sua prática, como também destaca Imbernón (2010), ao defender que a formação docente deve estar voltada à mudança e à incerteza ao cotidiano escolar.

Outro aspecto relevante foi a diversidade da turma, que contava com três estudantes com deficiência. Essa realidade exigiu um olhar atento à inclusão e à adaptação de materiais e metodologias. De acordo com Mantoan (2003) e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a escola deve promover condições para que todos os alunos aprendam juntos, respeitando suas singularidades. Assim, as atividades

foram planejadas de modo a favorecer a participação de todos, valorizando a cooperação entre os colegas e a mediação do professor.

A experiência revelou que o planejamento é um exercício permanente de escuta e de reconstrução. Ao interagir com os estudantes e com a professora orientadora, foi possível perceber que o plano de aula só ganha sentido quando dialoga com a realidade concreta da turma. Como observa Arroyo (2012), o ofício de ser professor envolve compreender o cotidiano escolar em toda a sua complexidade, o que exige sensibilidade, flexibilidade e compromisso ético com o aprender dos alunos.

A articulação entre planejamento e prática mostrou-se também um espaço de aprendizagem docente. Em muitos momentos, as discussões com a professora regente e com a supervisora foram decisivas para repensar os tempos das atividades, ajustar as metodologias e reformular as formas de avaliação. Esse diálogo entre experiência e reflexão reforça o que Pimenta (2012) destaca sobre a formação docente, compreendida como um processo contínuo que se constrói na prática e na interação com outros profissionais, por meio da reflexão crítica sobre o fazer pedagógico.

Além disso, a experiência de planejar e replanejar as aulas contribuiu para compreender que o planejamento não é um produto acabado, mas um processo investigativo. Conforme Allevato e Onuchic (2011), ao planejar atividades baseadas em resolução de problemas, o professor também se coloca na posição de investigador, buscando compreender como os alunos pensam e aprendem. Essa postura investigativa foi essencial para reformular propostas didáticas de forma mais coerente com o nível de compreensão dos estudantes.

Por fim, essa etapa do estágio permitiu reconhecer que o planejamento docente é tanto um instrumento técnico quanto um ato político e ético. Educar não se resume à transmissão de conteúdos; é uma prática que envolve decisões sobre valores, prioridades e o papel do professor na sociedade. Ao decidir o que ensinar, como ensinar e por que ensinar, o docente manifesta suas concepções de educação, de justiça social e de cidadania, assumindo uma responsabilidade que vai além da sala de aula. Nesse sentido, educar é, de fato, um ato político e ético, pois cada escolha pedagógica repercute na formação integral dos estudantes e na construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Freire, 1996; Vasconcellos, 2000).

Nesse contexto, o planejamento assume um papel estratégico ao orientar o trabalho docente de forma reflexiva e crítica. Como ressalta Vasconcellos (2000), o planejamento deve estar a serviço da formação integral dos sujeitos, articulando intenções pedagógicas com ações concretas que promovam a reflexão, a criticidade e a transformação social. Assim, o planejamento não é apenas um instrumento de organização, mas um compromisso ético do

professor com a aprendizagem significativa e com a cidadania ativa dos estudantes, consolidando a ideia de que a prática educativa é indissociável de valores sociais e morais.

O planejamento docente, como evidenciado ao longo do Estágio Curricular Supervisionado II, é mais do que uma simples previsão de atividades; é um processo contínuo de reflexão e adaptação. Segundo Thomazi e Asinelli (2009), o planejamento deve ser entendido como uma prática pedagógica que envolve a previsão de atividades didáticas, mas também sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. Essa perspectiva destaca a importância de um planejamento que não seja rígido, mas que permita ajustes conforme as necessidades emergentes da turma e as condições do contexto escolar.

Além disso, a pesquisa de Silva, Silva e Denardin (2025)

reforça a ideia de que o planejamento flexível é essencial para a prática docente eficaz. Os autores identificaram que, entre as dificuldades enfrentadas pelos professores, estão a falta de tempo para planejar e as dúvidas relacionadas à elaboração e cumprimento do plano. Para lidar com essas dificuldades, destacam a importância do pré-planejamento e de um planejamento flexível, enfatizando que o planejamento é fundamental para aprimorar a prática docente e promover um ensino e aprendizagem mais eficazes.

Em síntese, o planejamento docente pode ser visto como um instrumento vivo, que se adapta e evolui conforme a prática pedagógica se desenrola. Ele não deve ser encarado como um documento fixo, mas como um guia que orienta o ensino, permitindo ajustes e adaptações que atendam às necessidades dos alunos e às condições do contexto educacional. Essa flexibilidade é fundamental para uma prática docente eficaz e para o desenvolvimento profissional contínuo do educador.

3 Docência em movimento: práticas, desafios e descobertas no Estágio

O Estágio Curricular Supervisionado II constituiu um espaço de intensa aprendizagem, reflexão e autoconhecimento profissional. Vivenciar a docência em sala de aula, com responsabilidades de planejamento, mediação e avaliação, permitiu compreender que ensinar envolve muito mais do que transmitir conteúdos: é um processo relacional, dialógico e formativo, no qual o professor aprende continuamente com seus alunos e com o contexto escolar (Tardif, 2014).

Ao longo das semanas de regência no componente curricular de Matemática, a prática docente revelou-se um exercício constante de adaptação, escuta e criatividade. O contato direto com os estudantes evidenciou que o sucesso das aulas não depende apenas do domínio do conteúdo, mas também da sensibilidade em reconhecer o tempo de aprendizagem, as diferenças

individuais e a importância da participação ativa dos alunos no processo. Conforme Freire (1996), ensinar exige abertura para o inédito e disposição para aprender com as experiências vividas no cotidiano escolar.

Nesse contexto, as aulas foram planejadas em torno da unidade temática Álgebra, conforme orientam a BNCC (Brasil, 2017) e o Referencial Curricular Gaúcho - RCG - (Rio Grande do Sul, 2018), contemplando os objetos de conhecimento como variáveis, expressões algébricas, equações de 1º grau e proporcionalidade. A escolha buscou promover a compreensão da linguagem algébrica a partir de situações concretas e significativas, valorizando o raciocínio lógico, a resolução de problemas e a construção de significados matemáticos.

As subseções seguintes aprofundam a análise dessa experiência formativa: a escolha dos objetos de conhecimento e sua coerência com os documentos curriculares (3.1), as metodologias e recursos empregados na construção da aprendizagem matemática (3.2) - incluindo a atividade investigativa da balança - e as vivências de convivência, mediação e gestão de sala de aula (3.3). Essas reflexões permitem compreender a docência em seu movimento contínuo de ação, reflexão e transformação.

3.1 A escolha dos objetos de conhecimento na prática docente

A escolha dos objetos de conhecimento que orientaram o desenvolvimento das aulas durante o estágio foi guiada pela busca de uma prática pedagógica coerente com os documentos curriculares e significativa para os alunos. O trabalho com a unidade temática Álgebra no 7º ano do Ensino Fundamental teve como principal objetivo favorecer a compreensão da linguagem algébrica como forma de generalizar e representar relações matemáticas, conforme previsto na BNCC (Brasil, 2017) e no RCG (Rio Grande do Sul, 2018).

A decisão por trabalhar conteúdos como variável, incógnita, equivalência de expressões, monômios de 1º grau, igualdade de expressões numéricas e equações de 1º grau surgiu a partir do diálogo com a professora regente, considerando tanto a sequência do planejamento anual da escola quanto as lacunas de aprendizagem observadas na turma. Segundo Ponte, Brocardo e Oliveira (2019), a escolha dos objetos de ensino deve considerar o ponto de partida dos estudantes e as possibilidades de investigação e descoberta que cada tema oferece.

O estudo da Álgebra nessa etapa escolar representa um importante momento de transição entre o pensamento aritmético e o pensamento algébrico. Por isso, as atividades foram

planejadas de modo que os alunos pudessem estabelecer relações entre situações concretas e representações simbólicas. Essa articulação entre o real e o abstrato, conforme defende Lorenzato (2006), é essencial para o desenvolvimento da compreensão matemática e para que os estudantes percebam a utilidade e a aplicabilidade dos conceitos em diferentes contextos.

A atividade investigativa da balança foi um exemplo expressivo dessa abordagem. Nela, os estudantes exploraram o conceito de equilíbrio como analogia para compreender o princípio de igualdade em equações. Ao manipular os materiais, observaram que manter o equilíbrio da balança correspondia a preservar a igualdade entre os dois lados de uma equação. Essa relação simbólica permitiu que os alunos construíssem o raciocínio algébrico de forma gradual e significativa, superando a simples memorização de procedimentos.

Durante o desenvolvimento da atividade, observou-se que a interação entre os grupos favoreceu o diálogo, a troca de ideias e a resolução de dúvidas coletivamente. Essa dinâmica está em consonância com a perspectiva defendida por Pimenta e Lima (2012), segundo a qual o estágio é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da reflexão sobre o fazer docente, permitindo ao futuro professor aprender com as experiências concretas da sala de aula e ressignificar suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem.

A escolha desse tipo de proposta prática e investigativa também esteve alinhada à perspectiva da investigação matemática, que propõe que os alunos sejam protagonistas na construção do conhecimento, explorando situações, formulando hipóteses e buscando justificativas para os resultados obtidos. Segundo Ponte, Brocardo e Oliveira (2019), investigar em Matemática significa envolver-se ativamente em um processo de exploração e descoberta, em que o erro e a dúvida tornam-se elementos fundamentais para o avanço da aprendizagem. Na atividade da balança, os estudantes foram convidados a observar, questionar e experimentar, construindo coletivamente relações de equivalência e equilíbrio, o que favoreceu o desenvolvimento do raciocínio lógico e da autonomia intelectual.

Além disso, a pertinência da temática da Álgebra para o 7º ano foi confirmada pela boa aceitação da turma e pela possibilidade de conexão com objetos de conhecimento já estudados, como operações numéricas e proporcionalidade. A BNCC (Brasil, 2017) orienta que, nessa etapa, o ensino da Álgebra deve consolidar a compreensão de padrões e regularidades, conduzindo gradualmente à generalização e à representação simbólica. Essa orientação foi um dos fundamentos para a seleção dos objetos de conhecimento e para a construção das sequências didáticas do estágio.

Entretanto, a prática revelou que o planejamento, por mais cuidadoso que seja, precisa ser constantemente revisto à luz da realidade da sala de aula. Em diversos momentos, os tempos previstos para o desenvolvimento das atividades precisaram ser ajustados, e nem sempre foi possível cumprir integralmente o que estava planejado. Essa constatação reforça a visão de Libâneo (2013) de que o planejamento deve ser entendido como um processo flexível, orientador da prática, mas aberto à revisão permanente.

Outro aspecto importante foi o modo como os estudantes reagiram frente aos objetos de conhecimento. Nos primeiros encontros, alguns apresentaram resistência diante do uso de letras e símbolos, manifestando dificuldade em compreender o conceito de variável. Contudo, com o uso de materiais concretos e atividades lúdicas, essa resistência foi gradualmente superada. A postura investigativa e a mediação dialogada favoreceram a compreensão dos conceitos e o envolvimento crescente da turma.

Essa experiência reforçou a importância de planejar conteúdos que façam sentido para os estudantes e estejam articulados à sua realidade e ao nível de desenvolvimento cognitivo. Como destaca Freire (1996), o ensino só se torna verdadeiramente formador quando é capaz de despertar a curiosidade e o interesse pelo conhecimento, construindo pontes entre o que o aluno já sabe e o que precisa aprender.

Em síntese, a escolha dos objetos de conhecimento durante o estágio revelou-se um exercício de coerência pedagógica e reflexão crítica. Ao alinhar os conceitos aos documentos curriculares, às necessidades da turma e às possibilidades de investigação, foi possível promover aprendizagens significativas e compreender que o ensino da Matemática exige mais do que planejamento: exige sensibilidade, escuta e compromisso com o desenvolvimento integral do estudante.

3.2 Métodos e recursos na construção da aprendizagem matemática

Durante o estágio, o desenvolvimento das aulas esteve orientado por metodologias que priorizaram a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento. O ensino da Matemática foi planejado de forma a articular teoria e prática, considerando que o aprender envolve tanto o raciocínio lógico quanto a experimentação e a troca de experiências. Nesse sentido, buscou-se adotar estratégias diversificadas, como aulas dialogadas, jogos didáticos e atividades investigativas, capazes de favorecer o protagonismo discente e tornar o aprendizado significativo.

Entre as práticas realizadas, destacou-se a atividade investigativa da balança, voltada à compreensão do princípio de igualdade e das equações de 1º grau. A proposta baseou-se na ideia de que o equilíbrio físico da balança representa simbolicamente a igualdade entre expressões algébricas, permitindo que os estudantes visualisassem, de forma concreta, um conceito abstrato. Essa atividade foi planejada com base em uma abordagem investigativa, inspirada em Ponte, Brocardo e Oliveira (2019), para quem investigar em Matemática é explorar, levantar hipóteses e construir respostas com base na observação e na argumentação.

Durante o desenvolvimento da prática, os alunos foram organizados em pequenos grupos e receberam materiais manipulativos que simulavam os dois lados de uma balança. À medida que manipulavam os objetos, surgiam hipóteses sobre o que poderia manter ou romper o equilíbrio, levando-os a compreender, por analogia, que o mesmo valor adicionado ou retirado de um lado deveria ser repetido no outro. A atividade, registrada durante a prática, pode ser visualizada na Figura 1. Esse processo de experimentação proporcionou uma vivência concreta do conceito de equação e estimulou o pensamento crítico e colaborativo.

Figura 1 – Registro fotográfico da Oficina Investigativa da Balança



Fonte: Autor (2025).

A proposta assumiu caráter investigativo, ao convidar os estudantes a explorar situações problema, levantar hipóteses e construir significados a partir da observação e experimentação com a balança artesanal. Essa metodologia favoreceu a mobilização de saberes prévios, a argumentação e o trabalho coletivo, permitindo que os alunos formassem conjecturas e buscassem comprovar suas ideias de forma autônoma. Conforme Lorenzato (2006), investigar em Matemática é possibilitar que o estudante se envolva em um processo ativo de descoberta, no qual o erro e a dúvida se tornam elementos construtivos do aprender. Essa perspectiva dialoga com a BNCC (2017), que ressalta a importância da investigação matemática como

prática que estimula o pensamento crítico, a criatividade e a compreensão dos conceitos em situações significativas.

Essa perspectiva investigativa reforçou a importância do material manipulativo como mediador entre a ação prática e o pensamento abstrato. A atividade demonstrou que o uso de materiais concretos contribui para aproximar o conhecimento matemático da realidade dos estudantes, tornando-o mais acessível e significativo. Conforme Lorenzato (2006), o material manipulativo, quando utilizado de maneira planejada e intencional, favorece a passagem do pensamento empírico para o abstrato, ampliando a compreensão dos conceitos. Essa relação foi evidenciada na prática, quando os alunos conseguiram associar o equilíbrio da balança às propriedades de igualdade, estabelecendo relações simbólicas e conceituais de maneira autônoma e contextualizada.

Outro elemento importante da metodologia foi o papel mediador do professor em formação, que atuou como orientador das descobertas dos alunos. Em vez de oferecer respostas prontas, buscou conduzir o raciocínio por meio de questionamentos e provocações, incentivando a reflexão coletiva. Essa postura dialoga com o que Freire (1996) denomina de educação problematizadora, na qual o conhecimento se constrói pela interação entre sujeitos e pela busca crítica da compreensão.

A prática também revelou a necessidade de gerir o tempo pedagógico com sensibilidade. Trabalhar com atividades investigativas demanda mais tempo do que aulas expositivas, pois envolve experimentação, discussão e reflexão. Como afirma Libâneo (2013), o tempo didático deve ser compreendido como um espaço de elaboração de sentidos e consolidação de aprendizagens, e não como uma mera sequência de ações a serem cumpridas. Por isso, algumas aulas foram replanejadas para permitir que os estudantes vivenciassem todas as etapas do processo investigativo, garantindo que a compreensão fosse construída de forma efetiva.

Além da atividade investigativa da balança, o estágio contou com diversas metodologias de ensino, que se complementaram ao longo do processo formativo. Entre elas, destacaram-se: aula expositiva e dialogada; aprendizagem baseada em jogos; resolução de problemas; análise de erros; e sistematização coletiva por meio de mapas mentais. Essas metodologias foram selecionadas com o propósito de favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico, da autonomia intelectual e da reflexão crítica dos estudantes, assegurando uma aprendizagem significativa e participativa.

A aula expositiva e dialogada foi utilizada para explicar conceitos e promover

momentos de troca entre professor e alunos. Diferente da exposição tradicional, essa abordagem, conforme Anastasiou e Alves (2004), propõe uma prática docente centrada na interação, em que o professor atua como mediador do conhecimento e o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem. O diálogo, nesse contexto, torna-se uma ferramenta essencial para incentivar a reflexão, a formulação de hipóteses e a construção coletiva do saber, possibilitando um aprendizado mais dinâmico e significativo.

A aprendizagem baseada em jogos possibilitou o engajamento da turma e a consolidação dos conteúdos de maneira lúdica e significativa. Embora o jogo não tenha sido a metodologia central, ele foi utilizado como recurso dentro das aulas para retomar conteúdos e promover a socialização, tornando a Matemática mais divertida e prazerosa. De acordo com Kishimoto (2007), o jogo é um instrumento pedagógico que, quando bem planejado, equilibra desafio e prazer, estimulando o raciocínio e a cooperação entre os alunos.

A resolução de problemas também foi integrada como meio de contextualizar os conteúdos e estimular os conceitos em diferentes situações. Como defendem Allevato e Onuchic (2011), resolver problemas não é apenas replicar fórmulas, mas mobilizar o pensamento e a argumentação para construir soluções, desenvolvendo a autonomia e o espírito crítico. Essa prática foi especialmente útil nas etapas de consolidação das equações e expressões algébricas, à medida que, foram propostas situações problema que partiam de contextos próximos à realidade dos estudantes, como comparações de pesos, medições e relações de equilíbrio observadas na oficina da balança. Além de resolver, os alunos também criaram seus próprios enunciados, elaborando situações problema que resultavam em equações, o que lhes permitiu compreender a estrutura algébrica de forma mais significativa. Nesse processo, o erro foi valorizado como parte essencial da aprendizagem, conforme destacam Brito (2011) e Cury (2007), ao compreenderem que errar é uma oportunidade de refletir sobre o próprio raciocínio e construir novos significados. Esse movimento de interpretar, testar e reformular ideias favoreceu a compreensão das propriedades da igualdade, o uso da linguagem simbólica e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático.

A análise de erros se mostrou uma metodologia importante para compreender as dificuldades dos estudantes. Em vez de considerar o erro como falha, ele foi tratado como uma oportunidade de reflexão e reorientação. Hoffmann (2012) destaca que o erro é um componente natural do processo de aprendizagem e deve ser analisado como indício das hipóteses e raciocínios dos alunos. Esse olhar possibilitou intervenções mais direcionadas e contribuiu para a avaliação formativa das aprendizagens.

Por fim, a sistematização coletiva com o uso de mapas mentais foi utilizada para revisar os conteúdos trabalhados e construir, de forma visual, conexões entre conceitos algébricos. Essa estratégia promoveu a organização das ideias e o desenvolvimento da capacidade de síntese, além de fortalecer o trabalho em grupo e o protagonismo estudantil. Segundo Lück (2013), a construção coletiva do conhecimento consolida valores de cooperação e responsabilidade compartilhada, essenciais para o aprendizado significativo.

A participação ativa dos estudantes foi um aspecto central de todo o processo avaliativo. Observou-se que, quanto mais envolvidos eles estavam nas atividades - seja manipulando materiais, debatendo ideias ou construindo respostas -, mais profunda se tornava a compreensão dos conceitos. Essa constatação reforça a perspectiva de Freire (1996), para quem ensinar é um ato dialógico e político, no qual o aluno se torna sujeito da própria aprendizagem.

Desse modo, as metodologias adotadas durante o estágio mostraram que o ensino da Matemática pode e deve ser dinâmico, investigativo e inclusivo. A prática revelou que, quando o professor cria situações de aprendizagem que valorizam a participação, a experimentação e a reflexão, o conhecimento matemático deixa de ser algo distante e abstrato, transformando-se em um saber vivo, significativo e compartilhado.

3.3 Convivência e Gestão em Sala de Aula

A convivência e a gestão da sala de aula constituíram dimensões fundamentais da prática docente vivenciada durante o estágio, revelando a complexidade e a importância das relações humanas no processo educativo. A docência mostrou-se um exercício permanente de mediação entre diferentes modos de ser, pensar e aprender. Como destaca Arroyo (2012), o professor é um mediador que atua em um espaço plural, onde o ensinar se entrelaça com o cuidar, o ouvir e o compreender o outro.

Durante a regência, observou-se que a turma apresentava um perfil participativo e comunicativo, o que exigiu constante atenção à organização do tempo e à disciplina coletiva. Em alguns momentos, a energia e o entusiasmo dos estudantes favoreceram o aprendizado, mas em outros, exigiram intervenções mediadas com firmeza e empatia. Um episódio emblemático foi o conflito ocorrido entre dois alunos durante o intervalo, relacionado a um jogo de futebol, o qual culminou em uma situação de agressão física. A ação imediata dessa ocorrência evidenciou o papel mediador, ético e formativo do professor na promoção de uma cultura de respeito e diálogo, tendo a direção da escola sido acionada para acompanhar o caso e realizar o

encaminhamento dos estudantes à orientação educacional. As medidas adotadas priorizaram a escuta, o diálogo e a reflexão sobre as consequências das atitudes, reafirmando o compromisso institucional com uma convivência baseada no respeito, na empatia e na responsabilidade coletiva.

Após a intervenção e o diálogo com a turma, foram reforçadas as regras de convivência, destacando a importância da cooperação e da escuta mútua. Esse momento, embora desafiador, proporcionou um aprendizado valioso sobre o papel do educador como agente de formação moral e emocional. Conforme Aquino (1996), a indisciplina não deve ser vista como mera transgressão, mas como expressão de necessidades e conflitos que precisam ser compreendidos pedagogicamente. Assim, o desafio não está em punir, mas em transformar o conflito em oportunidade de crescimento coletivo.

Ao longo das aulas, buscou-se desenvolver um ambiente de diálogo e corresponsabilidade, em que os estudantes pudessem se reconhecer como parte do processo de aprendizagem. A parceria com a professora regente e a coordenação pedagógica foi essencial para orientar as decisões diante das situações cotidianas, especialmente no que se refere à adaptação das metodologias e ao acompanhamento de alunos com deficiência. Essa colaboração refletiu a visão de Lück (2013) sobre a importância da gestão participativa, na qual o trabalho coletivo fortalece as ações educativas e amplia a eficácia do ensino.

A convivência em sala também evidenciou a importância da inclusão escolar. A turma contava com três estudantes com deficiência, o que demandou adaptações nas atividades e no ritmo das explicações. Nesse contexto, não foi necessária a construção de um Plano de Ensino Individualizado (PEI), pois as adaptações foram realizadas dentro do planejamento coletivo, com base nos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Assim, os planos de aula foram construídos considerando diferentes formas de representação, ação e expressão, possibilitando que todos os alunos participassem das atividades de maneira significativa. Conforme orienta o CAST (2018), o DUA busca flexibilizar o ensino, ampliando as oportunidades de aprendizagem para todos, sem necessidade de currículos paralelos.

O acolhimento e a cooperação entre os colegas mostraram-se fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes, reafirmando que, como destacam Mantoan (2003) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a inclusão se concretiza quando a escola cria condições para que todos aprendam juntos, respeitando a diversidade e valorizando as potencialidades de cada um.

A construção de um ambiente de respeito, diálogo e colaboração também refletiu nas estratégias de avaliação e sistematização das aprendizagens. Ao final do estágio, atividades como a reconstrução coletiva do cartaz sobre percepções da Matemática e o momento de socialização e confraternização com a turma mostraram que o processo de ensino ultrapassa a dimensão cognitiva, alcançando a afetiva e relacional. Essas ações contribuíram para fortalecer os laços criados e simbolizaram o fechamento de um ciclo de aprendizagem compartilhada.

Por fim, a experiência de gestão da sala de aula durante o estágio evidenciou que ensinar é, antes de tudo, um ato de convivência. Exige do professor sensibilidade para lidar com as emoções, flexibilidade para adaptar estratégias e firmeza para manter o ambiente organizado. Como aponta Freire (1996), o educador precisa unir autoridade e liberdade, rigor e afeto, transformando o espaço escolar em um ambiente de diálogo e emancipação. Assim, a convivência se torna parte essencial do aprender, pois é no encontro com o outro que se constroem os significados mais profundos da educação.

4 Identidade em construção: o estágio como alicerce da profissão docente

O Estágio Curricular Supervisionado II representou, para mim, uma das experiências mais transformadoras da Licenciatura em Matemática. Foi o momento em que pude colocar em prática o que até então parecia restrito aos livros, aos planos e às discussões em sala de aula. A cada encontro com os estudantes, fui compreendendo que a docência é feita de descobertas, incertezas e afetos, e que o verdadeiro aprendizado acontece no diálogo entre a teoria e a prática, entre o que se planeja e o que a realidade nos apresenta.

Logo nos primeiros dias de regência, percebi que ser professor é muito mais do que ensinar. É estar atento aos olhares, aos gestos e aos silêncios dos alunos. É perceber que a Matemática, tantas vezes vista como distante ou difícil, pode se tornar significativa quando é ensinada com sensibilidade e criatividade. Nesse sentido, D'Ambrosio (1996) nos lembra que o ensino de Matemática deve valorizar as experiências e os saberes dos estudantes, aproximando o conhecimento escolar das vivências culturais e sociais, para que aprender seja um processo de significação e não apenas de reprodução.

Durante o estágio, vivi intensamente o desafio de equilibrar o planejamento e a imprevisibilidade do cotidiano escolar. Por mais detalhado que fosse o plano, a prática sempre exigia ajustes. Descobri que o ato de ensinar requer flexibilidade e abertura ao novo, pois o aprendizado não segue um roteiro fixo. Nesse processo, as contribuições de Pimenta e Lima (2012) se mostraram fundamentais, ao enfatizarem que o estágio não é apenas um espaço de

teorias, mas um campo de reflexão crítica sobre a prática, onde o futuro professor se forma ao compreender e reconstruir sua ação.

As aulas com os estudantes foram um espaço de formação mútua. Em muitos momentos, percebi que eu aprendia tanto quanto eles. As dúvidas, os erros e as conquistas de cada aula me fizeram repensar minhas estratégias, minha linguagem e também minha postura durante a ação docente. Compreendi que ensinar exige mais do que dominar conteúdos: requer escuta atenta, sensibilidade diante das diferentes formas de aprender e equilíbrio entre firmeza e acolhimento. O estágio me ensinou que ser professor é um exercício constante de autoavaliação e aperfeiçoamento, e que cada turma representa um novo desafio a ser acolhido com empatia e comprometimento.

A prática docente também me mostrou a importância de avaliar de maneira mediadora, como propõe Hoffmann (2012). Compreendi que avaliar não é julgar, mas acompanhar o processo de cada aluno, considerando suas trajetórias e suas formas de aprender. A avaliação formativa, baseada na observação e no diálogo, tornou-se essencial para compreender o quanto os estudantes estavam avançando e o que ainda precisavam desenvolver. Avaliar, nesse sentido, foi uma forma de ensinar e também de aprender com eles.

O contato com diferentes realidades e ritmos de aprendizagem ampliou minha percepção sobre a diversidade presente na escola. Trabalhar com alunos que apresentavam diferentes níveis de compreensão e com colegas com deficiência me fez repensar o conceito de inclusão. Recordo que precisei adaptar explicações, oferecer apoio individual e, ao mesmo tempo, valorizar a cooperação entre os estudantes. Essas experiências mostraram que o professor precisa estar preparado não apenas para ensinar Matemática, mas para ensinar pessoas, com suas singularidades, limites e potencialidades.

Ao longo do estágio, vivi também o desafio de encontrar o equilíbrio entre a autoridade e a afetividade. Em alguns momentos, precisei reafirmar regras e retomar o foco; em outros, precisei simplesmente escutar e compreender. Como destaca Arroyo (2012), ensinar exige o olhar sensível de quem entende que cada aluno é um sujeito histórico e emocional. Essa dimensão humana da docência me marcou profundamente e me fez entender que a autoridade do professor não vem do controle, mas da confiança e do respeito conquistados na convivência.

As disciplinas da Licenciatura em Matemática tiveram papel decisivo nesse processo de amadurecimento. As cadeiras pedagógicas, como Didática e Organização do Trabalho Pedagógico; Psicologia da Educação; Filosofia da Educação; Metodologias para o ensino de

Matemática e Políticas Educacionais, me ajudaram a compreender que o ato de ensinar envolve planejamento, ética e consciência social. Já as disciplinas específicas, como Álgebra Linear, Geometria Analítica, Cálculo e Funções, me proporcionaram a base teórica e o domínio conceitual necessários para ensinar com segurança. Essa integração entre o conhecimento matemático e o pedagógico se mostrou essencial para construir uma prática coerente e significativa.

Compreendi também que o ensino da Matemática deve ultrapassar o limite da técnica, transformando-se em um instrumento de pensamento e emancipação. Ao propor atividades investigativas, como a experiência com a balança, percebi o quanto os estudantes se envolvem quando são desafiados a pensar, questionar e descobrir. Essa vivência dialoga com o que defende Zabala (1998), ao afirmar que a prática educativa deve promover aprendizagens que integrem o cognitivo, o social e o afetivo, favorecendo o desenvolvimento integral do aluno.

Os momentos de ludicidade também tiveram um papel importante na minha formação. A utilização de jogos e atividades participativas mostrou que a Matemática pode ser divertida e que o brincar, como lembra Kishimoto (2007), é uma forma legítima de aprender. Através do jogo, o estudante se envolve, experimenta e erra com prazer, o que torna o aprendizado mais natural e significativo. Essa constatação me fez perceber que o professor criativo não é aquele que inventa sempre algo novo, mas aquele que reconhece o potencial pedagógico nas experiências simples.

O estágio também despertou em mim a compreensão de que a docência é uma profissão de compromisso contínuo com o conhecimento. O professor precisa estudar sempre, atualizar-se, ler, refletir e pesquisar. Como afirma Tardif (2014), os saberes docentes são múltiplos e se constroem na interação entre teoria, experiência e formação. Assim, percebi que o verdadeiro professor é também um pesquisador alguém que observa, analisa e transforma sua prática.

Outro aspecto marcante foi o amadurecimento emocional. No início, senti insegurança ao falar em público, conduzir a turma e lidar com situações inesperadas. Com o tempo, aprendi a me posicionar com firmeza e tranquilidade, reconhecendo que o erro faz parte do processo de ensinar. O apoio da professora regente e da orientadora foi essencial para esse crescimento, reforçando a importância da colaboração entre profissionais da educação.

No início do estágio, uma das minhas maiores inseguranças era se os alunos iriam gostar de mim. Essa preocupação me acompanhou nas primeiras aulas, pois eu desejava ser bem recebido e aceito pela turma. Com o tempo, aprendi que o vínculo entre professor e estudante

não se constrói a partir da busca por simpatia, mas pelo respeito mútuo e pela confiança que nasce da convivência e da coerência nas atitudes. Descobri que o professor é, antes de tudo, uma figura de autoridade, mas que essa autoridade não se confunde com autoritarismo. Como destaca Lorenzato (2006), a autoridade do educador se fundamenta no saber, na ética e na escuta, e não no controle ou na imposição. Essa compreensão me ajudou a encontrar o equilíbrio entre ser próximo dos estudantes e, ao mesmo tempo, manter uma postura firme e responsável diante do grupo, construindo uma relação baseada no diálogo e na confiança.

Também me fez refletir sobre a importância da escola como espaço de formação social. Conviver diariamente com a comunidade escolar, participar das rotinas e observar o trabalho dos colegas me mostrou que educar é um ato coletivo e político, como destaca Vasconcellos (2000). Cada aula é uma escolha ética, e cada gesto do professor pode contribuir para formar cidadãos críticos e conscientes. Essa percepção me fez compreender que a docência é mais do que uma profissão: é uma missão de transformação social.

Ao final dessa trajetória, reconheço que o estágio não foi apenas uma etapa de práticas, mas um espaço de autoconhecimento e de reconstrução pessoal. Descobri habilidades que eu desconhecia, como a capacidade de mediar conflitos, sistematizar conteúdos e criar estratégias didáticas, mas também reconheci fragilidades que ainda preciso trabalhar, como o controle do tempo e a gestão da fala em turmas grandes. Cada desafio enfrentado se transformou em aprendizado, e cada aluno se tornou parte da minha história de formação.

Hoje, ao olhar para trás, percebo que a docência não se aprende apenas com livros, mas principalmente com as pessoas e as experiências que encontramos ao longo do caminho. O estágio foi o ponto em que a teoria ganhou rosto, voz e significado. Fez nascer em mim a certeza de que quero ser um professor que acredita no potencial de cada estudante e que entende a educação como um ato de esperança e construção coletiva.

Como ensina Freire (1996), ninguém se forma sozinho: nos formamos uns com os outros, na prática compartilhada, na escuta e na reflexão. O estágio foi, para mim, a concretização dessa ideia um espaço onde aprendi que ensinar é, antes de tudo, um ato de humanidade e de transformação mútua.

5 Entre fins e começos: o estágio supervisionado como marco da formação docente

Encerrar o Estágio Curricular Supervisionado II não significa concluir um ciclo, mas reconhecer um marco de transformação na caminhada de formação docente. Essa experiência

foi, antes de tudo, um tempo de descoberta e reconstrução, no qual o aprender a ser professor se deu pela prática, pela convivência e pela reflexão crítica sobre o cotidiano escolar. O estágio revelou que ensinar Matemática vai muito além de seguir um plano; é um processo humano, ético e dialógico, que se renova a cada encontro com os estudantes.

Ao olhar para trás, percebo que o estágio foi o momento em que a teoria e a prática deixaram de ser instâncias separadas e passaram a dialogar de forma orgânica. Os conceitos estudados nas disciplinas pedagógicas ganharam sentido concreto nas situações vividas em sala de aula. Cada plano elaborado, cada explicação dada e cada imprevisto enfrentado tornaram-se oportunidades para compreender a complexidade da docência e a necessidade de um olhar reflexivo sobre o próprio fazer.

O planejamento, que no início parecia uma exigência burocrática, revelou-se o coração da ação pedagógica. Ao planejar as aulas, percebi que esse ato é, ao mesmo tempo, técnico e político: envolve a escolha do que ensinar, o porquê e o como ensinar. Compreendi que planejar é um exercício de responsabilidade e sensibilidade, pois implica pensar em estratégias que acolham a diversidade dos estudantes e deem sentido ao conhecimento matemático. Aprendi, também, que planejar não é prever tudo, mas estar preparado para o imprevisível e aberto à reavaliação constante.

A experiência de regência foi o ponto em que o planejamento ganhou vida. Estar diante da turma, assumir a condução das aulas e lidar com os desafios do cotidiano escolar me fez perceber que ensinar exige mais do que domínio de conteúdo, exige escuta, paciência, empatia e criatividade. Cada aula foi um laboratório de aprendizagem, em que a teoria se misturou à prática e as certezas deram lugar às perguntas. A atividade investigativa da balança, por exemplo, mostrou-me o poder das metodologias ativas: ao permitir que os estudantes explorassem, errassem e descobrissem, percebi que o conhecimento se torna mais significativo quando é construído coletivamente.

Durante a convivência com os estudantes, compreendi que a docência é também um ato de amor e de compromisso ético. Houve momentos de alegria, de tensão e de incerteza, mas todos contribuíram para fortalecer minha identidade docente. A interação com a turma fez nascer um sentimento de pertencimento e responsabilidade, pois cada aluno traz consigo uma história, uma forma de pensar e um ritmo próprio de aprender. Como defende Freire (1996), educar é um ato de escuta e diálogo, e foi nessa troca que percebi o valor da presença sensível

do professor.

A convivência em sala também me ensinou que a autoridade docente não se impõe pela rigidez, mas se conquista pela coerência e pelo respeito mútuo. No início, eu temia não ser aceito pelos alunos e buscava agradá-los, mas aos poucos percebi que a verdadeira relação pedagógica nasce da confiança e da clareza nas atitudes. Descobri que é possível ser firme e afetuoso ao mesmo tempo, e que autoridade é muito diferente de autoritarismo. Essa compreensão me fez amadurecer e encontrar o equilíbrio entre o papel de educador e o vínculo humano com a turma.

A reflexão sobre a avaliação também foi um aspecto essencial desse processo. Aprendi, com Hoffmann (2012), que avaliar é acompanhar trajetórias, e não apenas medir resultados. Ao observar os registros dos alunos, suas falas e produções, percebi o quanto o erro pode ser um aliado da aprendizagem, conforme destaca Cury (2007), ao compreender que o equívoco, quando analisado e discutido, revela o modo de pensar do estudante e abre caminhos para a reconstrução do conhecimento. Avaliar tornou-se, para mim, um ato de diálogo e escuta, uma forma de compreender o caminho percorrido por cada estudante. Essa mudança de olhar me ajudou a enxergar a avaliação como uma prática mediadora e formativa, que contribui para o desenvolvimento integral do aluno.

Como afirmam Pimenta e Lima (2012), o estágio é um espaço de formação que se dá no movimento entre ação e reflexão, permitindo ao futuro professor compreender o sentido social e transformador de sua profissão.

Contudo, reconheço que o caminho da docência é permanente e que muitos desafios à ela permanecem. Preciso aprimorar a gestão do tempo didático, ampliar as estratégias de avaliação e fortalecer a integração entre teoria e prática. Pretendo enfrentar essas dificuldades por meio do estudo contínuo, da troca com outros professores e da reflexão sobre minhas próprias experiências, entendendo que a formação docente é um processo inacabado e em constante construção.

Como lembra Freire (1996), “ensinar exige esperança”. E é com essa esperança que encerro esta etapa, reconhecendo que cada fim carrega em si um novo começo. O estágio não foi um ponto final, mas o alicerce de uma trajetória que desejo trilhar com compromisso, ética e amor pela Matemática e pela educação. Ser professor é, enfim, uma escolha de vida — e é com gratidão e responsabilidade que sigo construindo essa história.

Referências

ALLEVATO, N. S.; ONUCHIC, L. R. **Resolução de problemas: uma estratégia para o ensino e a aprendizagem de matemática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinville: Univille, 2004.

AQUINO, J. G. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br>>. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2025.

BRITO, Márcia. **O erro como estratégia pedagógica no ensino de Matemática**. Curitiba: CRV, 2011.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <<http://udlguidelines.cast.org>>. Acesso em: 15 set. 2025.

CURY, Helena Noronha. **O erro como estratégia de ensino: uma análise em aulas de Matemática**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

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

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação,

2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

LORENZATO, S. **Laboratório de ensino de matemática e materiais didáticos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTE, J. P. da; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. **Investigar para ensinar matemática: uma introdução à investigação na sala de aula**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho - Matemática: Ensino Fundamental - Anos Finais**. Porto Alegre: SEDUC, 2018. Disponível em: <<https://curriculo.educacao.rs.gov.br>>. Acesso em: 22 out. 2025.

SILVA, D. N.; SILVA, Y. M.; DENARDIN, L. Percepções de professores acerca do planejamento de ensino: dificuldades encontradas e soluções propostas para a prática docente. Revista **Interacções**, [S.l.], v. 70, p. 1–28, 2025. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/33415/27866>>. Acesso em: 19 out. 2025.

THOMAZI, A. de O.; ASINELLI, T. A. **Planejamento escolar: um processo em construção**. Curitiba: IBPEX, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THOMAZI, Áurea R. G.; ASINELLI, Thânia M. T. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. **Educar em Revista**, v. 25, n. 35, p. 181-195, 2009.

Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/13614>. Acesso em: 19 out. 2025.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES