



**INSTITUTO
FEDERAL**
Piauí

Campus
Cocal

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ
CAMPUS COCAL
LICENCIATURA EM MATEMÁTICA**

TOMAZ JOSÉ DA SILVA NETO

**FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO
COM EGRESSOS DO IFPI – COCAL**

Cocal-PI

2026

TOMAZ JOSÉ DA SILVA NETO

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO
COM EGRESSOS DO IFPI – COCAL

Trabalho de Conclusão de Curso (artigo científico) apresentado como exigência parcial para obtenção do diploma do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, *Campus Cocal*.

Orientador: Prof. Me. Daniel de Carvalho Gomes

Co-orientadora: Profa. Me. Camila Barcelos Ferreira

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA EM MATEMÁTICA: UM ESTUDO COM EGRESSOS DO IFPI – COCAL

Tomaz José da Silva Neto¹
Daniel de Carvalho Gomes²
Camila Barcelos Ferreira³

RESUMO

O presente trabalho aborda sobre práticas de ensino e a sua relação entre teoria e prática dentro do ambiente de sala de aula. Dessa forma, o objetivo desse trabalho é analisar a atuação e também as escolhas de práticas dos docentes que atuam no município de Cocal-PI, formados no curso de Licenciatura em Matemática ofertado pelo IFPI-campus Cocal e como eles avaliam a contribuição do curso para a sua formação a partir da análise feita pelos mesmos. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada com três egressos que atuam como docentes na educação básica, assim, a coleta de dados ocorreu através da observação das aulas durante um período de quatro semanas, seguida de entrevistas semiestruturadas para que se pudesse analisar e discutir os aspectos de suas práticas educacionais.

Palavras-chave: Licenciatura. Professores. Práticas. Sala de aula.

ABSTRACT

This study addresses teaching practices and the relationship between theory and practice within the classroom environment. Therefore, the objective of this work is to analyze the performance and the choices of teaching practices of educators working in the municipality of Cocal-PI, who graduated from the Mathematics Degree program offered by IFPI-campus Cocal, and how they evaluate the program's contribution to their professional qualification based on their own analysis. This qualitative research was conducted with three graduates who work as teachers in basic education; thus, data collection occurred through classroom observations over a four-week period, followed by semi-structured interviews to analyze and discuss aspects of their educational practices.

Keywords: Licentiate program. Teachers. Practices. Classroom.

Data de aprovação: 19/03/2026

¹ Graduando em Licenciatura em Matemática. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Cocal. tomazjose86@gmail.com

² Mestre em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí. Professor substituto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Cocal. daniel.carvalho@ifpi.edu.br

³ Mestre em Letras pela Universidade Federal de São João Del-Rei. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Cocal. camila.barcelos@ifpi.edu.br

1 INTRODUÇÃO

As práticas educacionais utilizadas pelos(as) docentes no ensino de matemática fazem parte de um processo multifatorial desde as construções teóricas das últimas décadas e formação docente às condições de trabalho. Mas o papel das licenciaturas na construção de processos de ensino e o modo de atuação dos docentes dentro de sala de aula fundamentalmente faz parte desse processo. Por isso, relacionar a estrutura de um curso de Licenciatura em Matemática com a atuação dos docentes por ele formado é um caminho possível para compreender o processo de educação matemática e a relação entre os sujeitos nele envolvidos.

Um curso de Licenciatura em Matemática é estruturado por disciplinas de caráter específico em matemática, mas também é constituído por eixos que são responsáveis por trabalhar a formação pedagógica, a prática escolar e a dimensão específica na formação de professor, que se relacionam entre si por apresentar características semelhantes e que de fato vão contribuir com a forma que o(a) docente irá atuar.

A educação matemática tem enfrentado alguns problemas no ambiente de sala de aula, e muitas são as soluções propostas no âmbito teórico, fundamentais para a transformação das práticas docentes, mas não se pode afirmar que as transformações acontecem automaticamente, há um processo entre a produção do conhecimento acadêmico-científico na área da educação e sua influência na prática de sala de aula, mas não há dúvidas que a formação docente é uma etapa necessária nesse processo, portanto, avaliar a atuação docente significa compreender e abordar as práticas construídas pela educação matemática.

As dificuldades de aprendizagem, assim como alguns métodos utilizados na abordagem dos conteúdos, a falta de motivação dos alunos e outros inúmeros fatores são questões a serem constantemente repensadas.

No processo de ensino-aprendizagem, o professor deve levar em consideração que o conhecimento do aluno está em processo de construção e, por esse motivo, deve mobilizar o aluno e utilizar metodologias adequadas para repassar seu conhecimento e preparar o estudante na busca constante pelo conhecimento (Miranda; Casa Nova; Cornacchione Júnior, 2012).

A perspectiva da matemática, como uma área de conhecimento em que as pessoas não conseguem visualizar como os conteúdos específicos serão utilizados

no dia-a-dia já não atende as demandas educacionais, sociais e políticas do processo de ensino-aprendizagem valorizado atualmente.

Portanto, cabe ao(à) professor(a) não ser apenas um transmissor de conteúdos, uma vez que a utilização de metodologias ativas favorece os alunos, pois quando o discente é posto como sujeito central do processo de aprendizagem, os conhecimentos trabalhados podem ser melhor compreendidos e experienciados, porque os discentes se envolvem na construção do conhecimento.

O curso de Licenciatura em Matemática ofertado pelo IFPI-*campus* Cocal, de acordo com o seu PPC procura responder às necessidades de formação para professores que lecionarão a disciplina de matemática na Educação Básica, ratificando a necessidade de uma formação pedagógica e interdisciplinar sólida através dos eixos contemplados, eixo integrador e o de conhecimentos pedagógicos. Ambos eixos visam uma formação crítica para a atuação em sala de aula e pesquisa, deslocando a perspectiva da matemática unicamente como ciência exata e abstrata.

Desse modo, este trabalho analisa as escolhas de práticas dos docentes que atuam na cidade de Cocal-PI e que tenham se formado no curso de Licenciatura em Matemática ofertado pelo IFPI- *campus* Cocal e como eles avaliam a contribuição do curso para a formação desses docentes a partir da análise feita pelos mesmos, principalmente em relação às disciplinas voltadas as teorias e práticas educacionais. Assim, o desenvolvimento da pesquisa ocorreu com a observação das aulas desses egressos em suas respectivas escolas e após isso sendo feito uma entrevista semiestruturada com cada um deles.

Portanto, a pesquisa também pode contribuir para apontar o quanto o curso de Licenciatura em Matemática auxiliou no processo de formação desses professores e na forma como eles atuam dentro de sala de aula, assim como, o acompanhamento da atuação dos egressos, de suas dificuldades e êxitos, é uma estratégia fundamental para avaliar consistentemente as características da formação oferecida pela instituição, por isso aqui se propõe uma pesquisa que visa estabelecer uma relação entre teoria e prática, entre formação e atuação profissional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A busca por novas práticas se torna primordial para o andamento do processo de ensino-aprendizagem, de modo que haja a compreensão e a análise dos

conteúdos que sejam aplicados dentro do ambiente de sala de aula.

Dessa forma é importante perceber a diferença sobre a carga horária das licenciaturas com o passar dos anos: a Resolução CNE/CP 02/2015 amplia a carga horária, anteriormente definida na Resolução CNE/CP 02/2002 de 2800 horas para 3200, tendo as Diretrizes seguintes mantido essa carga horária total para os cursos. (Paula; Aroeira; Pinheiro, p. 24756, 2025)

Howe (1999) menciona que as pesquisas realizadas na última década evidenciaram que o conhecimento matemático dos professores tem um papel vital na aprendizagem da matemática de seus alunos. Sendo assim, o conhecimento matemático é fator importante para os alunos poderem entender o que se passa a sua volta, de modo que a sua percepção da realidade seja cada mais apurada para que se relacione com os conteúdos.

No entanto, esse fator não exclui a necessidade de se trabalhar as perspectivas educacionais e metodológicas, segundo Gatti (2010) algumas licenciaturas ainda se baseiam em modelos formativos do final do século XX, pois ainda prevalece a “histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica” (Gatti, 2010, p. 1357), o que parece ser um problema na construção de futuros docentes.

Também na perspectiva de Skovsmose (2007), a Matemática é uma realidade em movimento, uma vez que sua produção é gerada pela ação e não pode se desfazer do aparato da razão que a realiza e sustenta, este mesmo autor propõe uma educação matemática crítica que lança mão constantemente de metodologias ativas para assegurar ao discente o papel do sujeito que faz parte da construção do conhecimento.

Citando o que escreve Biaggi (2000), “não é possível preparar alunos capazes de solucionar problemas ensinando conceitos matemáticos desvinculados da realidade, ou que se mostrem sem significado para eles, esperando que saibam como utilizá-los no futuro”.

Desse modo, mostrar a importância dos conteúdos fazendo relação com a realidade, é fator importante nesse processo, pois o significado dos conceitos matemáticos bem trabalhados, assim como a forma de pensar mais apurada do aluno pode favorecer com o desenvolvimento de uma área ou região que aquele discente resida.

Piaget (1975, p. 63) ao falar sobre educação matemática diz que, a Matemática nada mais é que uma lógica, que prolonga da forma mais natural a lógica habitual e

constitui a lógica de todas as formas um pouco evoluídas do pensamento científico.

Desse modo, podemos perceber a importância do uso de metodologias ativas dentro do ambiente de sala aula. Para Moran (2018) o professor ativo atua como mentor ajudando os estudantes a irem além de onde conseguiriam ir sozinhos. Deste modo, o professor deve afastar-se da mera posição de transmissor de conhecimentos prontos e acabados, que passa a maior parte da aula expondo, impossibilitando assim momentos de protagonismo estudantil.

Sobre a postura do professor dentro de sala de aula, é importante perceber como suas ações influenciam os alunos de maneira geral e também para que se possa refletir sobre os processos educacionais que estão presente naquele meio, assim como as ações que os estudantes podem exercer.

Não obstante, percebe-se, por vezes, grandes diferenças entre as ações e os discursos dos professores, ao explicitarem ou referirem-se à sua prática docente, o que sugere uma contradição resultante da ausência de um pensar sobre, ou ainda, num conflito entre o saber escolar e a reflexão na ação do professor e do aluno (Schön, 1995).

Ainda no que diz respeito as contradições existentes entre as falas e as ações dos professores com relação à sua prática docente, Daros (2018) relata que:

O ensino essencialmente transmissivo é motivo de descontentamento entre estudantes e professores de diferentes níveis de ensino. Os estudantes relatam passividade ao passar horas ouvindo o professor e descontextualização do conteúdo abordado com o cotidiano. Os professores, por sua vez, reclamam da falta de participação e interesse dos estudantes durante as aulas. (2018, p.27)

Portanto, é importante ressaltar a busca por novos métodos de ensino que realmente faça com que os alunos se sintam inseridos em sala de aula, assim como provocar a curiosidade deles, o que resultaria em uma troca de ideias e pensamentos para direcioná-los no processo educacional.

Com base no explicitado, há necessidade de os docentes buscarem novos caminhos e novas práticas de ensino que foquem no protagonismo dos estudantes, favoreçam a motivação e promovam a autonomia destes. Assim, atitudes como oportunizar a escuta aos estudantes, valorizar suas opiniões, exercitar a empatia, responder aos questionamentos, encorajá-los, dentre outras, são favorecedoras da motivação (Berbel, 2011) e da criação de um ambiente favorável à aprendizagem.

Ligado a isso, também vale mostrar que reflexões críticas têm seu papel válido nas práticas educacionais, assim como na visão de Skovsmose (2014, p. 92) diz que:

Reflexões podem estar associadas a profundas considerações éticas com respeito as ações e, dessa forma, podem ganhar uma conotação filosófica. Entretanto, também cabe conceber reflexão de algo do dia a dia, o simples ato de voltar o pensamento para as ações que se faz.

Baseado nisso e fazendo relação com os cursos de licenciatura, é evidente a sua importância diante dos processos educacionais e como o curso está ligado com a utilização de modelos que favoreçam a atuação do professor dentro de sala de aula.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente trabalho foi realizado com três ex-alunos formados pelo curso de Licenciatura em Matemática no IFPI – Campus Cocal, que eram atuantes no município de Cocal-PI. Embora tenha sido um número reduzido de professores, o processo de coleta de dados e análise foram minuciosos com caráter qualitativo e por isso, os resultados se mostraram válidos quanto ao objetivo da pesquisa, qual seja, avaliar a relação formação docente e prática docente. A descrição do processo de observação será realizada a partir da atuação de cada docente, separadamente (professor(a) “A”, “B” e “C”), a partir do acompanhamento das suas aulas durante um período de 4 semanas e após isso, aplicando uma entrevista semiestruturada com cada um.

Dos docentes observados, um(a) professor(a) que ministrava aula em escola particular (Escola Babylândia), enquanto os(as) outros(as) professores estavam alocados(as) em escolas municipais de interiores de Cocal, um(a) deles(as) estava localizado(a) em Santo Hilário (Grupo Escolar João Justino de Brito) e o(a) outro(a) localizado(a) no Assentamento Jacaré (Escola José Gonçalo Pereira).

3.1 ATUAÇÃO DOCENTE SOBRE O OLHAR DO PESQUISADOR-OBSERVADOR

A partir da observação em sala de aula, o(a) professor(a) A apresentou mais práticas diferentes onde evidenciou-se uma preocupação do(a) docente com a implementação de metodologias ativas, diversificando suas práticas pedagógicas, mesmo diante a falta de livros. No entanto, relacionado aos professores(as) B e C não há tantas observações pois suas práticas eram mais lineares, com uma dinâmica

docente muito parecida entre uma aula e outra, um padrão de atuação era constante.

PROFESSOR(A) “A”

Observou-se as aulas do(a) professor(a) A numa turma de 6º ano com 15 alunos por 16 aulas, durante 8 dias. O(a) professor(a) mesmo relatando sobre a ausência de livros para a turma, apresentou o conteúdo com um nível de contextualização e em muitos momentos acionou o conhecimento dos discentes, enfatizando práticas locais com o conhecimento matemático, como a de criação de gado na região para ensinar arroba, como uma lista de compras para os alunos em medidas de massa e também sobre um exemplo da caixa d’água para exemplificar volume.

No entanto, algumas faltas na prática docente foram observadas, como o exemplo da caixa d’água que foi citada pelo(a) docente como sendo quadrada e um aluno disse que não tinha em formato quadrado, somente circular. Nesse momento o(a) docente valorizou o conhecimento do estudante explanando para o restante da turma que realmente a caixa d’água tem forma circular, embora tenha continuado a explicação com o exemplo inicial. Assim, voltando ao que foi citado no referencial teórico, a proposta de Berbel (2011) no que diz respeito a criação de um ambiente favorável a aprendizagem com a escuta e valorização da opinião discente, se mostra presente nessa situação da aula.

A respeito da atividade da lista de produtos onde o objetivo do(a) professor(a) era que os alunos conseguissem comprar os produtos que nela estavam de acordo com o valor total estipulado. O comando dado foi apresentado com a seguinte frase: “Analisem com calma, e além dos itens das listas vocês podem escolher algo que quiserem e que não está listado, vai do entendimento de vocês decidir isso e se esse produto não vai impactar diretamente em algum outro que esteja na lista.”, mostrando que uma alternativa é estabelecida conforme a necessidade de cada grupo, dando espaço para uma certa autonomia dos discentes, através da possibilidade de tomada de decisão.

Com base no explicitado, é necessário entender o quanto é válido a proposta de tomada de decisão, dessa forma, para Skovsmose (2014), a zona de conforto fica para trás, pois riscos sempre estão presentes em cenários de aprendizagem. Contudo, uma zona de risco é uma zona de possibilidades. Lidar com riscos também significa criar novas oportunidades.

Ainda nessa atividade, os discentes pontuaram a relação preço/quantidade na compra de dois sabões em pó de 400g a R\$ 3,80 cada e um de 800g custando R\$ 8,00, e que após as contas, um discente se manifestou que comprando o sabão de 800g iria pegar um “tiro no bolso”, mostrando a desvantagem financeira em relação ao mesmo produto numa embalagem de menor quantidade. Aproveitando essa frase o(a) professor(a) alertou os demais discentes hora de comprar os produtos e como o cálculo de preço pode auxiliar na diferença, valorizando o raciocínio apresentado pelo aluno.

No feriado da consciência negra o(a) professor(a) trouxe para a sala de aula essa questão político e social entendendo que a aula de matemática não pode se desvencilhar dessas questões que atravessam a sociedade. Para tanto o(a) professor propôs que os alunos respondessem um questionário tal qual o IBGE, mas uma aluna não soube dizer qual era a própria cor. Diante disso o(a) professor(a) não problematizou a questão, e mesmo que a escolha de trabalhar o feriado e a questão racial tenha sido válida num primeiro momento, a mediação do(a) professor(a) apresentou-se esvaziada quando não foi competente em aprofundar a problematização surgida pela angústia da aluna.

O(a) professor(a) considerou em muitos momentos as dificuldades do aluno, quando apresentou diferentes formas de resolução, ampliando a possibilidade de compreensão dos alunos. No entanto, em um desses momentos o(a) professor(a) avaliou as questões propostas como “muito fáceis”, sem considerar a avaliação dos próprios alunos e os possíveis impactos negativos na sua autoestima, porque, certamente, os discentes apresentam diferentes graus de dificuldade na disciplina

PROFESSOR(A) “B”

Observou-se as aulas do(a) professor(a) B numa turma de 5º ano com 16 alunos, também por 16 aulas e durante 8 dias. Embora este(a) professor(a) não apresente diferentes formas de resolução nos exercícios propostos, utiliza práticas como tarefas de reforço para que os estudantes tenham mais segurança em suas respostas.

Durante a explicação do(a) docente sobre ângulos um estudante questionou sobre como era feito o uso do transferidor, assim o(a) professor(a) apenas disse que dependia de onde estava a posição do ângulo correspondente, desse modo, sem apresentar mais possibilidades de contextualização, isso pode não suprir a dificuldade do estudante e da turma, tratando de modo geral.

Em uma de suas aulas o(a) docente propôs que os alunos fizessem uma atividade do livro, e enquanto eles(as) faziam, o(a) professor(a) corrigia atividades de outras turmas que lecionava, assim observou-se uma lacuna no monitoramento das atividades propostas. Embora o estímulo à autonomia estudantil seja uma prática pedagógica relevante, não pode-se confundir com a falta de supervisão das atividades discentes, um ambiente desorganizado não cria melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, as explicações apresentadas eram expositivas e sem contextualização relacionada a aspectos do cotidiano ou mesmo de interdisciplinaridade, assim como, não houve utilização com materiais concretos para exemplificar qualquer conteúdo, e dessa forma, a perspectiva de Daros (2018) no que trata sobre o ensino transmissivo e a descontextualização do conteúdo abordado com o cotidiano se mostra presente nas sequências de aulas do(a) professor(a) B.

PROFESSOR(A) “C”

Observou-se as aulas do(a) professor(a) C numa turma de 7º ano com 23 alunos, por 12 aulas, durante 6 dias, o número de aulas observadas foi menor, porque houve um evento externo a sala de aula em uma das semanas. Mas julga-se que as 12 aulas foram suficientes para avaliar a atuação do(a) docente.

A postura do(a) professor(a) relacionada a turma no que diz respeito a manutenção da atenção discente na explicação com o uso frequente do termo “parceiros” para se referir aos alunos repetidas vezes não cria um ambiente de personalidade e os vínculos que poderiam ser estabelecidos com o reconhecimento de cada sujeito individualmente se perde, principalmente em alunos que estão ainda transicionando entre a infância e a adolescência. Certamente essa atitude traz impactos na prática docente.

Apesar dessa postura inicial, o(a) professor(a) C passou por uma situação onde um dos alunos acabou errando uma conta, e em então foi dito pelo(a) mesmo: “que isso, aluno de OBMEP não era para errar uma conta fácil”, semelhante a que aconteceu com o(a) professor(a) A quando foi relatado sobre as questões fáceis. Dessa forma, o(a) professor(a) C expôs sua avaliação quanto ao grau da questão de forma inadequada, constrangendo o aluno, e sem considerar o fator gerador sobre o erro do estudante.

Assim como acontece com o(a) professor(a) B, a supervisão das atividades em sala de aula não se configurava de forma adequada na prática docente do(a) professor(a) C. Frequentemente, a ausência de um acompanhamento sistemático por parte do(a) professor(a) resultava em aulas improdutivas, o que, por conseguinte, desestimulava o interesse dos estudantes em sanar dúvidas ou aprofundar os conteúdos.

3.2 OBSERVAÇÕES E ANÁLISES SOB O OLHAR DOS DOCENTES FORMADOS NO IFPI

Após a análise detalhada das práticas de ensino adotadas pelos docentes, a partir da entrevista semiestruturada buscou-se compreender sob o olhar dos entrevistados como os processos educacionais durante a Licenciatura em Matemática, bem como as experiências formativas vivenciadas por esses sujeitos podem ter influenciado em suas próprias práticas de ensino.

Sendo assim, é relevante se pensar sobre a integração formativa do curso no que diz respeito as disciplinas específicas de matemática e as pedagógicas do currículo acadêmico, para entender como as práticas e métodos vistos dentro dessas respectivas disciplinas foram utilizados dentro do ambiente de sala de aula.

Portanto, a partir da entrevista realizada e a primeira pergunta sendo pautada sobre o ambiente escolar que é trabalhado, os três professores tiveram respostas parecidas com relação a estrutura escolar razoável, porém, tendo diferenças em relação ao material didático principalmente relacionado ao livro, pois apesar do(a) professor(a) B relatar que há livros para todos, o mesmo não acontece com o(a) professor(a) A e C.

Relacionado ao material didático, a falta de livros impacta diretamente na prática de ensino dos professores A e C já que não era escolha dos mesmos e sim uma condição imposta, como relatado pelo(a) professor(a) A que os estudantes não gostavam de copiar o conteúdo proposto, mas ao perceber a existência de material dourado em sua escola o(a) professor(a) A conseguiu utilizá-lo em algumas aulas, valorizando assim o uso de material concreto.

E quando perguntados sobre como era a relação com os alunos dentro de sala os três colocaram que conseguiam manter boa relação com suas turmas, apesar de algumas dificuldades iniciais por parte do(a) professor(a) A principalmente em relação aos alunos com condições especiais.

Quando perguntados sobre os professores mais marcantes na formação em Licenciatura Matemática, os(as) professores(as) A e B destacaram dois docentes do eixo pedagógico, o que indica o valor dessas disciplinas em sua formação. Para o(a) professor(a) A um dos motivos para a escolha do(a) primeiro(a) docente foi a organização no planejamento das aulas e do(a) segundo(a) docente por conta das disciplinas voltadas para projetos integradores. Assim, vale destacar o ponto dito pelo(a) professor(a) A sobre a tentativa de colocar em prática o que um desses professores fazia, é relatado da seguinte maneira “Tentei? Tentei. Consegui? Não exatamente.”, assim fazendo com que sejam reconhecidas falhas no processo educacional mas que de certa forma está tentando inserir mais alternativas em suas práticas de sala de aula.

Ainda sobre o questionamento dos professores mais marcantes na formação, os(as) professores(as) B e C elegeram docentes das disciplinas de Matemática, justificando a escolha com o acompanhamento com a turma, aulas extras, etc.

O(a) professor(a) A relatou dificuldades com a didática de um(a) professor(a) de matemática durante sua graduação, sendo importante apontar que a “didática” era um ponto já observado por esta(a) professor no início da sua formação e que em sala de aula, dos três professores observados, foi o que mais buscou alternativas para um ensino mais eficiente. Destacando a fala quando o(a) professor(a) A diz que: “Quando a gente tá no curso de graduação que a gente vê a mudança da didática do professor, a gente pensa, nossa eu quero fazer isso também.”

Ao serem perguntados sobre o fator que mais influencia sua prática de sala, o(a) professor(a) A fala sobre jogos e a sua utilização, apesar que mesmo não sendo trabalhada, pela falta de tempo, é ressaltado pelo(a) docente a importância desse meio e sobre como alguns alunos se beneficiam com isso. Na visão do(a) professor(a) C diz que procura se apresentar para seus discentes como o(a) professor(a) que ele(a) queria ter tido no curso, na qual teria se adequadado mais a sua forma de pensar e agir.

O(a) professor(a) B destaca os estágios e a importância deles, pois relata que enquanto o professor está como observador as ideias surgem de maneira rápida do que na prática, mas entende que precisa buscar aquilo que é mais importante e que os alunos irão compreender melhor a partir de uma seleção de conteúdos.

Quando perguntados sobre o que mais aprendeu e o que mais aplica em sala, cada um respondeu sob uma óptica diferente: o(a) professor(a) A não se define com alguma prática aprendida e nem que seus métodos sejam parecidos com a de algum(a) outro(a) professor(a) que fez parte da sua formação. O(a) professor(a) B, diz que não

conseguiu ainda utilizar tudo o que foi visto dentro do curso de Licenciatura em Matemática, justamente por não “ter levado a sério” alguns pontos, o que prejudica algumas de suas práticas.

Já o(a) professor(a) C diz que: “Uma nota baixa não define o conhecimento do aluno, a gente tem que tentar entender todo o processo que levou a isso.” Embora a prática desse(a) docente seja mais linear é demonstrado uma consciência em relação a importância de considerar as subjetivas do aluno, mesmo sendo um ponto ausente na prática.

A respeito das disciplinas que mais gostaram no curso de Licenciatura em Matemática e as que mais se lembravam, os(as) professores(as) deram destaque em comum a algumas disciplinas específicas como sendo as mais marcantes: Teoria dos Números, Funções e Gráficos, Cálculo I e as que mais gostaram como um todo. Dando relevância à avaliação negativa do(a) professor(a) A com relação a disciplina de Didática.

Em relação à pergunta sobre se os métodos vistos dentro da Licenciatura em Matemática auxiliaram de algum modo na forma como leciona, o(a) professor(a) C destacou que: “cada um molda seu próprio perfil de professor em sala de aula”, o que se assemelha com a resposta do(a) professor(a) B quando fala que sua identidade profissional foi moldada a partir da observação dos seus professores, mas nenhum citou métodos específicos de ensino, sinalizando que os conhecimentos teóricos foram menos marcantes do que a observação dos próprios professores do curso de licenciatura em questão.

Sobre essa mesma pergunta, o(a) professor(a) A destaca da seguinte maneira: “o papel que a gente tem que experimentar as disciplinas na graduação para que se tenha uma abertura já para quando for levar isso para a sala de aula, justamente para poder inovar e ser mais aberto a novidade.”

Ao serem indagados sobre quais foram os ensinamentos mais importantes das disciplinas pedagógicas e específicas e o quanto você consegue aplicar dentro de sala de aula, o(a) professor(a) A falou sobre a valorização dos conhecimentos e das falas dos estudantes, pois mesmo que a resposta sobre determinada pergunta não seja a melhor possível, a linha de pensamento dele deve ser levada em consideração, como se observou do exemplo da caixa d'água e do custo dos produtos. Professor(a) C retoma sobre montar seu próprio perfil de professor dando destaque ao fato de “quebrar

o gelo” com os alunos e esse sendo o aspecto que considera mais importante.

Finalizando com o(a) professor(a) B que trata como a matemática é “modelável”, assim como levar o conteúdo de outras formas mais lúdicas, e relacionar o máximo possível a teoria com prática, sendo papel determinante na prática educacional. E mesmo entendendo a relevância de tais práticas que se afastam do ensino tradicional de matemática, verifica-se a ausência desses elementos em suas aulas. Assim retomando no referencial teórico a problemática de Schön (1995), no que diz respeito as grandes diferenças entre ações e discursos dos professores e professoras ao referirem-se à sua prática docente, gerando um conflito entre o saber escolar e a reflexão na ação do professor.

Diante as respostas da entrevista, as mesmas deixaram transparecer experiências individuais diferentes de cada um desses docentes, o que foi refletido no ambiente de sala de aula. No entanto a importância de se ter uma integração entre as disciplinas pedagógicas e específicas em qualquer curso de licenciatura é fundamental para transformar as práticas de sala de aula dos futuros professores.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todos os dados, ressalta-se a relevância da Licenciatura em Matemática na formação de futuros professores. De acordo com a observação das práticas metodológicas e das experiências adquiridas pelos estudantes dentro do curso, fica evidente a diferença na prática entre os mesmos o que se faz pensar sobre a relação entre as teorias educacionais e específicas.

No entanto, apesar da contribuição do curso com uma formação abrangente pautada no desenvolvimento das habilidades necessárias para atuar como professor, a visão deste trabalho pode auxiliar na possibilidade de reavaliação sobre o quanto há ou não uma integração dos eixos educacionais e específicos do curso de Licenciatura de Matemática. Assim como, levar em consideração também o grau de envolvimento dos discentes da Licenciatura em Matemática com o curso.

Portanto, a busca por proporcionar aos futuros professores uma formação mais completa e conjunta, permitindo que os estudantes vivenciem o cotidiano da sala de aula e desenvolvam habilidades pedagógicas, e reflitam sobre o processo de ensino-aprendizagem durante sua formação, é fundamental para a transformação das práticas docentes.

REFERÊNCIAS

- BERBEL, Neusi. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n.1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BIAGGI, Geraldo Vitória. **Uma nova forma de ensinar matemática para futuros administradores: uma experiência que vem dando certo**. Revista de Ciências da Educação. XXXX, v. xx, p. 103-113. 2000.
- DAROS, T. **Por que inovar na educação?** In: CAMARGO, F.; DAROS, T (org.). A sala de aula inovadora. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 3-7.
- GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.
- HOWE, R. (1999). **Knowing and Teaching Elementary Mathematics**. Notices of the A M S, 46(8).
- MIRANDA, G. J.; CASA NOVA, S. P. C.; CORNACCHIONE JUNIOR, E. B. **Os saberes dos professores-referência no ensino de Contabilidade**. Revista Contabilidade & Finanças. São Paulo, v. 23, n. 59, p. 142-153, mai./ago. 2012.
- MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 2-25.
- PAULA, Érica Alcântara Pinheiro de; AROEIRA, Kalline Pereira; PINHEIRO, Mary Jane Alcântara. **As diretrizes curriculares nacionais dos anos de 2015, 2019 e 2024: um caminho de avanços e retrocessos na formação de professores**. Revista ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 24743-24765, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5110/7206>. Acesso em: 15 de jan. 2026.
- PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora – UNESCO, 1975, p. 63.
- SCHÖN, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, António (Coord). Os professores e a sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SKOVSMOSE, Ole. **Educação Crítica: Incerteza, Matemática, Responsabilidade**. São Paulo: Cortez Editora, 2007 (tradução de Maria A.V. Bicudo).
- SKOVSMOSE, Ole. **Um convite a Educação Matemática Crítica**. Campinas, São Paulo. Papyrus Editora, 2014. (tradução de Orlando de Andrade Figueiredo).

APÊNDICE

1. Como é o ambiente escolar em que você trabalha?
2. Como é o material didático que você usa?
3. Como é a sua relação com os alunos dentro da sala de aula?
4. Quais professores você considera mais marcantes na sua formação?
5. Qual o fator que mais influencia sua prática de sala de aula?
6. Quais foram as coisas que você aprendeu que você mais aplica em sala de aula?
7. Quais disciplinas você mais gostou no curso e quais as que você mais se lembra?
8. Os métodos vistos dentro da Licenciatura auxiliaram de algum modo na forma como leciona?
9. Quais foram os ensinamentos mais importantes das disciplinas pedagógicas/específicas e o quanto você consegue aplicar dentro de sala de aula?