



## O ESTÁGIO III NA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA - UMA ANÁLISE REFLEXIVA E CRÍTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Túlio Rezende Eleutério da Silva <sup>1</sup>  
Yasmin Judith Nascimento dos Santos <sup>2</sup>  
Luciano Feliciano de Lima <sup>3</sup>

### RESUMO

Este relato analisa a experiência de Estágio Supervisionado III de dois licenciandos em Matemática no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Mariquita Costa (100 horas, março-junho/2025), compreendendo o estágio como *práxis* uma investigativa que articula observação, intervenção e reflexão. À luz do Estágio com Pesquisa (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015), de princípios freirianos de autonomia (Freire, 1996; 2011a; 2011b) e da crítica de Skovsmose ao paradigma do exercício, com a proposição de cenários para investigação (Skovsmose, 2000; 2008), a metodologia integrou observações participantes em turmas do Ensino Médio, atuação em aulas de reforço, análise do Projeto Político-Pedagógico e entrevista semiestruturada com o professor supervisor. Os dados (diários de campo, protocolos de observação, materiais produzidos pelos alunos e transcrição da entrevista) foram submetidos a análise. Os resultados indicam: (i) fortalecimento da autonomia docente dos estagiários e da sua identidade de professor-pesquisador; (ii) deslocamentos de práticas centradas em listas de exercícios para tarefas investigativas, nas quais dúvidas e erros foram mobilizados como hipóteses e oportunidades de argumentação; (iii) evidências de engajamento discente em conteúdos como função quadrática e análise combinatória quando mediadas por perguntas abertas, múltiplas representações e justificativas públicas; e (iv) relevância de dispositivos formativos (entrevista, devolutivas, registros sistemáticos) para replanejamento didático. Conclui-se que o estágio, concebido como pesquisa, potencializa uma interação entre universidade e escola, produzindo conhecimento sobre a prática e ampliando condições para uma Educação Matemática crítica e socialmente referenciada.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Educação Matemática Crítica (EMC). Práxis. Cenários para Investigação. Formação de Professores.

### INTRODUÇÃO

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Matemática da Universidade Estadual de Goiás – UEG [tulio.silva@aluno.ueg.br](mailto:tulio.silva@aluno.ueg.br);

<sup>2</sup> Graduanda do Curso de Matemática da Universidade Estadual de Goiás – UEG, [yasmin.04@aluno.ueg.br](mailto:yasmin.04@aluno.ueg.br);

<sup>3</sup> Docente do Curso de Matemática da Universidade Estadual de Goiás – UEG, [luciano.lima@ueg.br](mailto:luciano.lima@ueg.br).



O Estágio Supervisionado tem sido frequentemente descrito como ponte entre teoria e prática; contudo, à luz do estágio com pesquisa, assume estatuto de processo epistemológico em que observar, registrar, intervir e interpretar são dimensões indissociáveis da formação (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015).

Nesse horizonte, ensinar não se reduz a aplicar modelos prontos, mas a criar condições de aprendizagem emancipatórias; como lembra Freire (1996, p. 24), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim concebido, o estágio move o licenciando de executor a sujeito investigador de sua própria prática, assumindo o diálogo como princípio e método (Freire, 2011a; 2011b).

Do ponto de vista da Educação Matemática, esse caminho converge com a crítica de Skovsmose (2000) ao paradigma do exercício, em favor de cenários para investigação nos quais estudantes formulam perguntas, exploram regularidades e justificam argumentos. É nesse quadro que apresentamos a experiência de Yasmin e Túlio no CEPI Mariquita Costa, articulada à disciplina de Prática de Estágio e Laboratório de Ensino de Matemática III, e analisada à luz de referenciais que unem autonomia, liberdade e responsabilidade na formação docente.

## **METODOLOGIA**

A metodologia assumiu explicitamente o ciclo investigativo do estágio com pesquisa com imersão diagnóstica, problematização, planejamento/intervenção e avaliação-reflexão que foram organizados como produção sistemática de dados. Entre março e junho de 2025, Yasmin e Túlio realizaram observações participantes em turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, com roteiros de observação previamente discutidos com o orientador (professor formador da universidade) e com os professores da escola. Esses roteiros focalizaram: a) estratégias de ensino e mediações do professor; b) participação discente e formas de engajamento; c) representações matemáticas mobilizadas (tabela, gráfico, linguagem algébrica); d) tempos e interações de sala. Cada observação foi acompanhada de diários de campo redigidos logo após as aulas, buscando “descrições densas” de episódios relevantes e marcadores de evidência (falas, gestos, soluções de tarefas).





Em diálogo com o diagnóstico, os licenciandos planejaram e executaram aulas de reforço em conteúdos identificados como nós críticos na escola-campo – notadamente função quadrática e análise combinatória – concebendo atividades com traços de cenários para investigação: perguntas abertas (“o que acontece se...?”), comparação de estratégias, explicitação de suposições e defesa pública de conclusões. O processo valorizou a passagem do erro como obstáculo para o erro como hipótese a ser analisada, com registros de versões sucessivas de resoluções; nessas aulas, a função do estagiário foi coordenar o diálogo e sustentar a argumentação, evitando respostas prontas e convidando os estudantes a explicitar razões (Freire, 1996; Skovsmose, 2000). Em paralelo, documentos institucionais foram analisados, sobretudo o PPP, para compreender a visão formativa da escola e cotejá-la com a prática observada.

A produção de dados incluiu, ainda, uma entrevista semiestruturada com os professores supervisores Frederico e Beatriz, gravada em áudio com consentimento deles, integralmente transcrita e organizada em unidades de sentido. O roteiro contemplou trajetória docente, concepções de ensino de Matemática, desafios da escola em tempo integral e orientações a estagiários. A transcrição foi submetida a uma análise temática (categorias: mediação docente, engajamento, avaliação, articulação teoria-prática), triangulada com diários de campo, protocolos de observação e materiais dos estudantes produzidos nas aulas de reforço. Todo o processo observou cuidados éticos: consentimento livre e esclarecido, anonimização de nomes dos alunos e devolutivas formativas à escola.

Do ponto de vista teórico-metodológico, ancoramos as decisões no estágio com pesquisa: “não se trata de formá-lo [o/a professor/a em formação inicial] como reproduzidor de modelos práticos dominantes” (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015, p. 170), mas de constituí-lo como professor-pesquisador capaz de formular problemas a partir da realidade, fundamentar intervenções e avaliá-las com evidências. A estrutura da intervenção dialogou com o princípio freiriano de que não há ensino sem pesquisa e sem participação crítica (Freire, 1996; 2011a; 2011b) e com a exigência de cenários em que o convite docente “o que acontece se...?” encontre resposta ativa dos estudantes (Skovsmose, 2000). Por fim, Memorial Reflexivo e Relatório Final consolidaram a escrita investigativa do estágio, articulando teoria, decisão didática e dados coletados.





## REFERENCIAL TEÓRICO

A referência freiriana aportou três eixos. Primeiro, a autonomia como direção ético-política do ensino: “ensinar não é transferir conhecimento” (Freire, 1996, p. 24) implica conceber atividades que instiguem o estudante a produzir compreensões e a comunicá-las, num movimento dialógico de pensar certo (Freire, 1996, p. 59–60). Segundo a possibilidade de participação crítica que demanda coautoria e problematização da experiência vivida (Freire, 2011a). Terceiro, a denúncia da educação bancária e a defesa da educação problematizadora, em que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2011b, p. 68). Esses eixos convergem para a aposta na palavra dialogada, na leitura crítica do contexto e no reconhecimento do estudante como sujeito histórico.

Na Educação Matemática Crítica (EMC), nos fundamentamos em Skovsmose (2000; 2008). A partir dele compreendemos “Cenários para investigação” como contrapontos ao paradigma do exercício, centrado em listas de problemas validados por autoridade externa, com um caminho pré-definido para resolução e com respostas únicas, a ambientes em que os alunos exploram e explicam; “um cenário para investigação é aquele que convida os alunos a formularem questões e procurarem explicações” (Skovsmose, 2000, p. 5). Tal cenário é relacional: só se efetiva quando o convite docente é convertido em perguntas e justificativas pelos estudantes. Skovsmose (2008) aprofunda a necessidade de examinar as implicações sociais da matemática e de promover a *materacia*, uma competência que contribui com a interpretação e a ação em situações estruturadas matematicamente.

Nesse quadro, cenários extrapolam a ideia de recursos motivacionais, tornando-se condições de democratização da sala de aula e de reflexão sobre a própria matemática. Assim, o estágio potencializa uma formação para a formação de sujeitos críticos capazes de produzir conhecimentos, para além de memorizadores e repetidores de técnicas e algoritmos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO





A experiência vivida no Estágio Supervisionado III por Yasmin e Túlio pode ser reinterpretada como um processo de produção de conhecimento sobre a própria prática, e não apenas como vivência de um período escolar. A sensação de crescimento profissional e de consolidação de segurança e autonomia relatada pelos estagiários torna-se resultado de um exercício sistemático de inquérito: o pertencimento que sentiram ao serem acolhidos pela comunidade do CEPI Mariquita Costa não é mero dado afetivo, mas condição epistêmica para que o diálogo, a escuta e a problematização se convertam em dados interpretáveis.

Pelo prisma freiriano, o acolhimento e a colaboração com os professores da escola e com os estudantes operaram como fundamento para práticas de aprendizagem (Freire, 1996, 2011a). Cabe destacar que o clima receptivo foi o gatilho para passar da exposição do professor a situações dialógicas de coautoria. Do mesmo modo, a autonomia que os estagiários afirmam ter desenvolvido não se confunde com independência individual, mas com a capacidade ética e política de decidir, justificar e rever a ação à luz de evidências e princípios – uma leitura coerente com a Pedagogia da Autonomia, onde ensinar é “criar as possibilidades” de construção do conhecimento, articulando rigor, humildade e respeito aos saberes dos educandos (Freire, 1996). A entrevista com o professor supervisor, por sua vez, funcionou como círculo de cultura: ao narrar trajetórias, escolhas e dilemas, o docente convidado ajudou a desvelar a prática e a nomear contradições, alimentando um exercício de consciência crítica que, como salienta Freire (2011b), opõe à educação bancária.

O ponto nevrálgico do relato – transformar dúvidas em pontos de partida para investigação nas aulas de reforço dialoga diretamente com Skovsmose (2000, 2008). Ele sugere ultrapassar o paradigma do exercício, que organiza o trabalho em torno de listas e respostas predefinidas, e, também trabalhar com Cenários para Investigação em que os estudantes formulam perguntas, exploram alternativas e sustentam justificativas. Nesse sentido, os estagiários buscaram criar ambientes de aprendizagem que contribuíssem para a construção de conhecimentos pelos discentes por meio de um processo ativo.

Tal giro pedagógico se fortalece quando vinculado às “responsabilidades” da reflexão crítica: examinar implicações sociais dos objetos estudados, reconhecer incertezas, discutir limites dos modelos e seus impactos (Skovsmose, 2008). Em termos práticos, isso reorienta a aula de reforço, tradicionalmente voltada a apontar erros, sem discussão sobre eles, para uma





prática investigativa em que o erro é hipótese fecunda, o contraexemplo é ferramenta explicativa e as representações (tabelas, gráficos, linguagem algébrica) são meios de argumentar e não apenas de responder.

A metodologia adotada – observações sistemáticas, registros em fichas, análise de documentos e entrevista – ganha densidade justamente porque os dados não servem só para “ilustrar” o vivido, mas para problematizar a prática e replanejar a ação, em coerência com o ciclo do Estágio com Pesquisa (Ghedin; Oliveira; Almeida, 2015). Nesse sentido, a ponte entre universidade e escola se torna via de mão dupla: a escola fornece os problemas reais que reclamam investigação; a universidade oferece armaduras conceituais para lê-los criticamente. Freire (2011b) entende esse movimento como práxis, uma ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo, enquanto Skovsmose (2008) o nomeia reflexão crítica que interroga tanto a matemática quanto seus usos.

Ao final, dizer que o estágio “cumpriu sua função” significa reconhecer que Yasmin e Túlio se constituíram como professores-pesquisadores: aprenderam a colher e interpretar evidências (falas, gestos, soluções), a argumentar didaticamente diante dessas evidências e a negociar significados com estudantes e com o professor supervisor. Esse é o núcleo da autonomia docente segundo Freire (1996): decidir com responsabilidade e responder publicamente por decisões pedagógicas. O desafio prospectivo, contudo, é não confundir o êxito pontual das aulas de reforço com a superação do paradigma do exercício; a crítica skovsmosiana lembra que o sistema pode recolonizar práticas investigativas, reduzindo-as a tarefas “engajadoras”, mas despolitizadas (Skovsmose, 2008).

Sustentar o avanço exige institucionalizar tempos e instrumentos de investigação (rubricas formativas, episódios de aula, devolutivas à escola), pluralizar vozes nas leituras de dados e articular conteúdos matemáticos a questões socialmente significativas. Em outros termos: que a autonomia afirmada pelos estagiários se converta, progressivamente, em autonomia compartilhada numa comunidade de prática que aprende com evidências, com o diálogo e com a responsabilidade social do ensinar Matemática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS







A trajetória durante o Estágio Supervisionado III demonstrou ser um componente curricular importante porque possibilitou uma ponte entre a teoria acadêmica e a prática em sala de aula. A vivência no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) Mariquita Costa, foi um período de crescimento profissional, contribuindo para a consolidação da segurança e autonomia dos estagiários para a atuação docente.

Os resultados alcançados evidenciam que a metodologia adotada – que incluiu observações, aulas de reforço, análise documental e entrevistas – proporcionou uma imersão crítica na realidade escolar. A análise pormenorizada das observações permitiu uma nova perspectiva sobre a complexidade das relações didáticas e pedagógicas. Além disso, o diálogo com os professores supervisores revelou-se um instrumento metodológico de grande valia, enriquecendo o entendimento sobre a carreira docente e seus desafios.

## AGRADECIMENTOS

A conclusão deste trabalho foi viabilizada pelo ambiente acadêmico proporcionado pelo curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Goiás. O suporte contínuo do orientador acadêmico e a oportunidade de vivência na escola-campo, o CEPI Mariquita Costa, foram fundamentais para a realização do estágio. A experiência foi enriquecida pelo compartilhamento de saberes dos profissionais que acompanharam o nosso percurso, cujos relatos foram inestimáveis para a nossa reflexão sobre a prática docente. A receptividade e a colaboração da comunidade escolar, especialmente dos alunos, tornaram a jornada formativa ainda mais significativa, reafirmando o compromisso com a educação.

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.





GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Maria de Fátima; ALMEIDA, Priscila da Cunha. **Estágio com Pesquisa**. 2015.

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

SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da reflexão em Educação Matemática Crítica**. Campinas: Papirus, 2008.

