



A OBSERVAÇÃO EM SALA COMO INSTRUMENTO DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS BOLSISTAS DE MATEMÁTICA DO PIBID/IFCE FORTALEZA

Priscila de Sousa Paulino Carmo ¹

Abraão da Silva Maia ²

Karine de Castro e Silva Crisóstomo Baumann ³

Ana Cláudia Gouveia de Sousa ⁴

Kiara Lima Costa ⁵

RESUMO

A observação das aulas como estratégia de pesquisa no âmbito dos estágios e de outras atividades da formação inicial de professores assume papel estratégico na construção dos saberes docentes, permitindo compreender a dinâmica escolar e as práticas pedagógicas. Nesse sentido, uma das ações realizadas pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Ceará, *campus* Fortaleza, foi a observação da dinâmica da sala de aula. O objetivo deste trabalho é relatar a percepção dos pibidianos a partir de observações e reflexões sobre aulas de Matemática em turmas do ensino médio integrado. As observações ocorreram entre abril e julho de 2025; a metodologia teve abordagem qualitativa, com coleta de dados através de diários de bordo, nos quais os licenciandos registraram suas percepções considerando critérios pedagógicos como metodologias de ensino, participação discente, uso de recursos, organização espacial, gestão do tempo e dinâmicas de sala. Para fundamentar essas observações em perspectiva formativa realizou-se pesquisa bibliográfica em autores como Lima (2004), Pimenta e Ghedin (2012), entre outros, que discutem a observação em sala como ferramenta de formação docente. Os resultados das reflexões indicam a predominância de metodologias tradicionais de ensino. Livros e quadros prevalecem como recursos e o arranjo em fileiras é o mais comum na organização espacial. A gestão do tempo é um desafio, e o uso de jogos, debates e simulações é pouco frequente. Assim, a experiência de observação revelou-se um instrumento formativo valioso, promovendo a articulação entre teoria e prática. Esse processo fornece subsídios para estratégias pedagógicas mais contextualizadas, reflexivas e efetivas, além de ampliar a compreensão sobre a dinâmica escolar. Consequentemente, a pesquisa contribuiu para a construção da identidade docente e o aprimoramento

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, priscila.carmo07@aluno.ifce.edu.br;

² Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, abraao.silva.maia02@aluno.ifce.edu.br;

³ Graduanda do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, karine.baumann73@aluno.ifce.edu.br.

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, anaclaudia@ifce.edu.br.

⁵ Professora orientadora: Mestre em Matemática, Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, kiara.lima@ifce.edu.br.





das práticas educacionais, elementos fundamentais ao desenvolvimento de um exercício profissional consciente e crítico.

Palavras-chave: PIBID, Observação de sala, Formação docente, Ensino de Matemática, Práticas pedagógicas.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores requer articulação constante entre teoria e prática para que o futuro docente desenvolva uma atuação crítica, consciente e coerente com as demandas da escola contemporânea. No curso de Licenciatura em Matemática do IFCE, essa articulação se concretiza não apenas pelas disciplinas pedagógicas e pelo estágio supervisionado, mas também pela participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), política pública que aproxima universidade e escola e contribui para reduzir o histórico distanciamento entre esses espaços formativos.

Entre as diversas ações do PIBID, a observação de aulas constitui um recorte particularmente relevante. Essa etapa possibilita ao licenciando de Matemática conhecer a realidade escolar antes de assumir a condução de turmas, favorecendo a análise crítica da organização da sala, das metodologias adotadas e das interações pedagógicas. Trata-se de um momento formativo fundamental, pois coloca o futuro professor em contato direto com desafios específicos do ensino da disciplina tais como a predominância de abordagens tradicionais, as dificuldades de engajamento dos estudantes e a escolha de estratégias que tornem os conceitos matemáticos mais acessíveis e significativos.

Lima (2004) destaca que a observação é a porta de entrada para o mundo escolar e inaugura os primeiros vínculos entre o licenciando e a prática docente. De modo complementar, Cyrino (2017) ressalta que a identidade do professor se constitui a partir das crenças, saberes e experiências vivenciadas nesse processo. Assim, observar, refletir e interpretar o cotidiano escolar torna-se um exercício essencial para que o licenciando compreenda o que significa ensinar Matemática e desenvolver práticas futuras mais conscientes, contextualizadas e intencionais.

Nesse cenário, emerge a problemática que orienta este estudo: quais elementos das aulas de Matemática observadas no ensino médio integrado podem contribuir para a formação





docente e para a reflexão sobre a prática pedagógica dos licenciandos? A relevância desta investigação reside em compreender como a observação sistematizada pode ampliar a visão crítica dos pibidianos sobre a dinâmica escolar, fornecendo subsídios para a construção de práticas educativas mais coerentes com as necessidades dos estudantes.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é analisar as percepções construídas pelos bolsistas do PIBID a partir da etapa de observação realizada no primeiro semestre de 2025, evidenciando como essa experiência contribui para sua formação docente. A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, utilizou diários de bordo como instrumento de coleta de dados, nos quais os licenciandos registraram suas reflexões sobre o cotidiano escolar.

Para alcançar esse objetivo, o trabalho está organizado da seguinte forma: primeiro, apresenta-se o referencial teórico que fundamenta a discussão sobre observação, identidade docente e formação do professor de Matemática; em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos; posteriormente, são analisados e discutidos os principais resultados da etapa de observação; e, por fim, são apresentadas as considerações finais, que retomam a contribuição do estudo para o campo da formação docente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A observação constitui um dos eixos centrais da formação docente, especialmente no estágio supervisionado e nos programas de iniciação à docência. Segundo Lima (2004), observar é “a entrada para o mundo escolar”, momento em que o licenciando estabelece seus primeiros vínculos com a cultura da escola e inicia um processo de compreensão crítica da realidade educativa. Pimenta e Ghedin (2012) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que a observação, articulada à análise e à reflexão, contribui para transformar a prática docente em um processo investigativo. Nessa mesma direção, Barbosa (2008) destaca a observação participativa como instrumento que permite ao licenciando compreender desafios e potencialidades do ensino na escola pública, ampliando seu olhar sobre metodologias, interações, organização da sala e modos de aprendizagem dos estudantes.

No contexto desta pesquisa, a observação em turmas do ensino médio integrado do IFCE se configurou como prática formativa essencial, possibilitando aos bolsistas analisar criticamente o ensino de Matemática, as demandas dos estudantes e as estratégias adotadas pelos professores. A construção da identidade docente é um processo contínuo que articula





saberes, crenças, valores, experiências e compromissos éticos e políticos. Para Cyrino (2017), a identidade do professor de Matemática se forma na negociação entre teoria e prática, reflexão crítica e participação na realidade escolar. Assim, experiências como o estágio e a observação não apenas aproximam o licenciando do cotidiano da escola, mas favorecem a compreensão do que significa ensinar Matemática de forma crítica e significativa.

Costa e Silva (2024) reforçam que vivências práticas como imersões, registros reflexivos e diálogo com professores experientes contribuem para fortalecer a identidade profissional, estimulando no licenciando uma postura investigativa e comprometida com a transformação social. Nesse sentido, a observação se torna um espaço privilegiado de construção de saberes profissionais, nos quais o futuro docente ressignifica suas concepções e enfrenta desafios próprios do ensino de Matemática, como engajamento dos alunos, clareza conceitual e escolha de estratégias adequadas.

O PIBID, inserido na Política Nacional de Formação de Professores, tem como missão integrar universidades e escolas, fomentar a formação inicial e valorizar a educação básica como espaço de aprendizagem profissional. Silva et al. (2018) destacam que o programa fortalece a aproximação com a realidade escolar, promove práticas colaborativas e incentiva o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas e contextualizadas.

No caso dos bolsistas de Matemática do IFCE, o PIBID possibilita vivências que incluem observação, planejamento, intervenções didáticas e registros reflexivos. Esses momentos, frequentemente sistematizados em diários de bordo, não apenas documentam a experiência, mas também funcionam como fonte de pesquisa e análise para produção acadêmica (Mazza e Cruz, 2024).

Além disso, o PIBID induz à pesquisa sobre a escola pública, estimula narrativas de experiência e contribui diretamente para a constituição da identidade docente. Entretanto, vale destacar que mudanças políticas e cortes de financiamento podem impactar a continuidade e a profundidade dessas práticas formativas.

A análise das práticas pedagógicas observadas dialoga com a perspectiva crítica da didática apresentada por Libâneo (2013), para quem a ação docente deve ser orientada por princípios que considerem a realidade dos estudantes, promovam sua autonomia e contribuam para uma prática transformadora. Aplicada ao ensino de Matemática, essa concepção enfatiza a necessidade de metodologias que articulem rigor conceitual, acessibilidade e contextualização.





Assim, compreender metodologias utilizadas, formas de participação discente, organização da sala e uso de recursos torna-se fundamental para analisar as práticas de ensino observadas. Essa análise, sustentada por um olhar investigativo e pela reflexão sobre a prática, contribui para que os licenciandos construam estratégias pedagógicas coerentes com os desafios do ensino de Matemática no ensino médio integrado.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa caracteriza-se como estudo de caso de abordagem qualitativa, por analisar em profundidade a experiência formativa dos bolsistas do PIBID em um contexto escolar específico. O delineamento também apresenta elementos de pesquisa narrativa, uma vez que os dados foram produzidos por meio de registros reflexivos dos licenciandos, permitindo compreender significados atribuídos à prática observada.

As observações ocorreram em aulas de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), em três turmas do ensino médio integrado, entre abril e julho de 2025.¹ Três bolsistas acompanharam professores diferentes, permitindo a análise de realidades pedagógicas distintas. Cada observação teve duração média de duas horas e foi registrada em diários de bordo, que serviram como principal instrumento de coleta de dados.

Os registros foram organizados em uma tabela-síntese, na qual constavam critérios pedagógicos previamente definidos, tais como: metodologias de ensino adotadas, participação discente, uso de recursos didáticos, organização do espaço, gestão do tempo, estratégias de avaliação e dinâmica geral da turma. Para o tratamento das informações, procedeu-se a uma análise descritivo-interpretativa, com categorização temática das observações. As categorias emergiram tanto dos registros dos bolsistas quanto das recorrências identificadas durante o processo de leitura e síntese comparativa.

A análise consistiu em três etapas: leitura integral dos diários de bordo; identificação de unidades de significado; e agrupamento dessas unidades em categorias como metodologias tradicionais, participação discente, organização espacial, recursos utilizados e gestão do tempo.

Reconhecem-se, contudo, limitações metodológicas como o número reduzido de aulas observadas; o intervalo temporal relativamente curto (um semestre); a ausência de intervenções pedagógicas, uma vez que os bolsistas atuaram apenas como observadores; a



dependência dos registros individuais, sujeitos à percepção e experiência prévia de cada licenciando; e o fato de

que as observações ocorreram somente em um único *campus* do IFCE, limitando a generalização dos resultados.

Apesar dessas limitações, o conjunto de dados permitiu compreender aspectos significativos da prática docente em Matemática no ensino médio integrado, bem como refletir sobre processos formativos vivenciados pelos licenciandos durante a participação no PIBID. Os principais critérios de análise das observações e as percepções dos bolsistas em relação aos diferentes professores (P1, P2 e P3) estão sumarizados na Tabela 1.

Tabela 1 – Critérios de Análise da Observação (PIBID Matemática – IFCE Fortaleza)

Critério de Análise	Professor A - P1	Professor B - P3	Professor C - P2
Metodologia de ensino	Aula tradicional, com uso da lousa e materiais de apoio; didática voltada à explicação teórica seguida de exercícios.	Aula tradicional expositiva, com explicação teórica e aplicação prática; resolução de questões na lousa.	Metodologia tradicional, com aulas de duas horas; explicação teórica e exercícios xerocopiados resolvidos na lousa. O professor associa teoria e prática e busca facilitar a compreensão dos conteúdos.
Participação discente	Alunos participativos e colaborativos, interagem com o professor.	Alunos atentos, perguntam quando têm dúvidas.	Alunos participam ativamente, tiram dúvidas e mostram respeito ao professor; alguns apresentam desatenção.
Uso de recursos didáticos	Cordão, barbante, isopor, régua, papel, pincel, lousa e azulejos da parede da sala.	Lousa, régua, pincel, apagador e livro.	Lousa, pincel, livro, folhas xerocopiadas, figuras de conjuntos e materiais simples de apoio.
Organização do espaço físico	Mesas e cadeiras enfileiradas voltadas para a lousa, ar-condicionado e mesa do professor.	Mesas e cadeiras enfileiradas voltadas para a lousa, ar-condicionado e mesa do professor.	Sala ampla, bem equipada, com cadeiras, mesa do professor, lousa grande e ar-condicionado.
Gestão do tempo da aula	Boa gestão; tempo planejado entre explicação e prática (duas horas).	Boa gestão; tempo equilibrado entre teoria, exercícios e provas (duas horas).	Aulas de duas horas, com ritmo constante; professor administra o tempo entre explicação, prática e correção de atividades.
Processo avaliativo	Participação, provas e trabalhos.	Provas.	Provas e observação do desempenho nas atividades em sala.
Dinâmica geral da turma	Ambiente participativo e leve; maioria dos alunos engajada.	Turma grande e heterogênea, mas ambiente tranquilo e	Turma participativa, com alguns desatentos; maioria demonstra interesse e





Fonte: Relatório de observação dos bolsistas do PIBID Matemática IFCE Fortaleza (2025).

4.1 Metodologias de ensino observadas

Esse padrão observado aproxima-se do que Pimenta e Ghedin (2012) denominam de prática docente prescritiva, marcada pela reprodução de rotinas internalizadas na própria trajetória escolar dos professores. Do ponto de vista formativo, esse cenário evidencia o desafio apontado por Lima (2004) e Barbosa (2008): a necessidade de que o licenciando, ao observar tais práticas, desenvolva capacidade analítica para compreender que a docência não é



neutra e que a escolha metodológica envolve valores, concepções de ensino e condições concretas de trabalho.

Ainda que alguns docentes tenham incorporado recursos adicionais como materiais concretos e exemplos contextualizados, tais iniciativas apareceram de forma pontual, sem configurar uma mudança significativa no enfoque metodológico. Isso reforça a importância da observação como espaço para que o licenciando reflita criticamente sobre o predomínio de abordagens tradicionais no ensino de Matemática e sobre como essas práticas podem ser ressignificadas no exercício profissional futuro.

4.2 Participação discente e dinâmica da sala

A participação dos estudantes foi avaliada como moderada a satisfatória: havia engajamento durante explicações e resolução de exercícios, mas também dispersões recorrentes, como conversas paralelas e uso de celulares. Essa oscilação dialoga com o que Libâneo (2013) aponta sobre o impacto de metodologias predominantemente expositivas, que nem sempre dialogam com os modos de aprender dos estudantes, especialmente em contextos marcados pela presença constante de tecnologias e múltiplas linguagens.

Dificuldades significativas foram observadas na interpretação e resolução de questões-problema, mesmo quando os alunos acompanhavam corretamente a parte teórica. Esse dado sugere limites da abordagem centrada na memorização, também discutida por Cyrino (2017), ao destacar que o ensino de Matemática exige situações que desenvolvam raciocínio, compreensão conceitual e autonomia. A avaliação, estruturada em provas por etapa, reforçava essa lógica conteudista.

Observou-se, contudo, que a relação professor-aluno era positiva, com abertura para perguntas e esclarecimentos, o que está alinhado ao que Costa e Silva (2024) apontam como elemento importante na constituição da identidade docente: a construção de interações respeitadas, dialógicas e acessíveis.

4.3 Recursos didáticos e organização pedagógica

Os recursos utilizados pelos docentes concentraram-se na lousa, pincel e livro didático, com esporádico uso de materiais concretos, como o experimento com bola de isopor para discutir medidas da Terra. Embora proveitosas, essas iniciativas não representaram um padrão metodológico investigativo ou experimental.





A organização da sala seguia o modelo tradicional em fileiras, o que, segundo Libâneo (2013), tende a reforçar uma cultura escolar transmissiva e pouco participativa. A gestão do tempo também foi apontada pelos bolsistas como desafio, com grande parte das aulas

dedicadas à explicação inicial, restando pouco tempo para atividades mais investigativas ou discussões coletivas.

Esses achados dialogam com o referencial ao evidenciar que as condições concretas da sala de aula recursos, tempo, organização influenciam diretamente o tipo de prática docente que se estabelece, corroborando análises de Lima (2004) e Barbosa (2008) sobre os determinantes institucionais da prática pedagógica.

4.4 Inclusão e experiências formativas

A experiência de um dos bolsistas, que é surdo, ofereceu uma perspectiva singular às observações. Com o apoio de dois intérpretes de Libras, o bolsista acompanhou as aulas, registrando conteúdos, fotografando o quadro e analisando a dinâmica do professor. A presença dos intérpretes possibilitou sua participação ativa, reforçando o que Cyrino (2017) afirma sobre a formação docente: a identidade se constrói também a partir da diversidade de experiências e da mobilização de recursos para enfrentar desafios reais.

A observação permitiu ao bolsista refletir sobre a importância de múltiplas linguagens visual, corporal e espacial no ensino de Matemática, revelando uma limitação da didática tradicional quando aplicada a estudantes com diferentes perfis linguísticos. Assim, sua experiência integra a análise geral ao destacar que a prática pedagógica precisa se abrir a abordagens inclusivas, alinhadas à perspectiva de Costa e Silva (2024), que entendem a formação docente como processo que envolve a sensibilidade às necessidades dos alunos e a busca por estratégias que promovam equidade.

A vivência do bolsista surdo reforça, portanto, o papel da observação como prática crítica e formativa, conforme defendem Barbosa (2008) e Pimenta e Ghedin (2012): observar é também questionar, interpretar e reconstruir concepções sobre ensinar e aprender.

4.5 Síntese crítica dos resultados

De modo geral, os resultados revelam que predomina, nas aulas observadas, uma cultura pedagógica de orientação tradicional, centrada sobretudo na transmissão de conteúdos pelo professor. Esse cenário confirma as críticas feitas por Libâneo (2013) sobre os limites





desse modelo, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia intelectual e da participação ativa dos estudantes.

Nesse sentido, os achados reforçam a necessidade de que a formação inicial possibilita ao licenciando ampliar seu repertório metodológico e compreender que diferentes abordagens pedagógicas podem promover aprendizagens mais significativas. A observação também se

mostrou um espaço privilegiado para o desenvolvimento de uma postura reflexiva por parte dos licenciandos, conforme defendem Lima (2004) e Barbosa (2008). Ao analisarem situações reais da prática escolar, os bolsistas puderam identificar limitações, reconhecer condicionantes institucionais e compreender que a docência envolve escolhas que não são neutras.

Essa vivência fortaleceu a percepção de que o trabalho docente exige constante análise crítica e capacidade de interpretar diferentes contextos educativos. Outro aspecto relevante diz respeito ao impacto da observação na construção da identidade docente dos participantes. Em consonância com Cyrino (2017), os dados mostram que experiências concretas, desafios cotidianos e o contato com diferentes formas de ensinar e aprender contribuíram para tensionar e ampliar a compreensão dos bolsistas sobre o papel do professor de Matemática. Dificuldades recorrentes dos estudantes, diversidade linguística e a necessidade de maior clareza metodológica foram elementos que provocaram reflexão e ressignificação das concepções que os licenciandos traziam da formação inicial.

Por fim, a experiência vivenciada pelo bolsista surdo evidencia a importância de práticas didáticas acessíveis e inclusivas no ensino de Matemática. Sua participação, mediada por intérpretes e estratégias visuais, mostrou que a inclusão demanda intencionalidade pedagógica e que a comunicação docente vai muito além da fala e da escrita. Essa vivência reforça a articulação entre identidade docente e compromisso com a equidade, dimensão também discutida por Costa e Silva (2024), e demonstra que a observação é um instrumento potente para que futuros professores reflitam sobre a criação de ambientes de aprendizagem mais justos e sensíveis à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar as percepções construídas pelos bolsistas do PIBID Matemática do IFCE a partir da observação de aulas no ensino médio integrado,





buscando compreender de que maneira essa experiência contribui para sua formação docente. Os resultados alcançados permitem afirmar que esse objetivo foi plenamente atendido, uma vez que a observação sistematizada possibilitou aos licenciandos vivenciar um processo formativo marcado pela articulação entre teoria e prática, pela reflexão crítica e pelo desenvolvimento de saberes profissionais essenciais à docência.

As observações mostraram que as aulas acompanhadas ainda se assentam em metodologias predominantemente tradicionais, centradas na exposição do professor e na resolução de exercícios. Embora tais práticas sejam recorrentes no ensino de Matemática, sua análise permitiu aos pibidianos compreender limites e potencialidades desse modelo. Ao identificar desafios como o engajamento discente, as dificuldades de interpretação e a pouca variedade de recursos didáticos, os bolsistas puderam refletir sobre a necessidade de abordagens mais participativas, investigativas e contextualizadas.

A experiência possibilitou aos licenciandos ampliar sua compreensão sobre a complexidade da prática docente, articulando teoria e prática e desenvolvendo uma postura investigativa fundamental à formação inicial. Um aspecto de destaque foi a observação realizada por um bolsista surdo que ampliou a compreensão dos pibidianos sobre a importância de práticas inclusivas no ensino de Matemática. Essa vivência evidenciou que a docência demanda sensibilidade às diferentes linguagens e ritmos de aprendizagem, reafirmando o compromisso do professor com a equidade e a acessibilidade.

Apesar das limitações inerentes ao estudo como o número reduzido de aulas observadas, o curto período de acompanhamento e a ausência de intervenções pedagógicas, os dados coletados foram suficientes para revelar elementos significativos da prática docente e de sua relação com a formação inicial. Essas limitações, no entanto, apontam caminhos relevantes para futuras pesquisas, como ampliar o tempo de observação, incluir outros níveis e modalidades de ensino e analisar intervenções didáticas conduzidas pelos próprios pibidianos.

Para pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação do tempo de observação, a inclusão de diferentes níveis de ensino e a realização de estudos que integrem também a perspectiva dos professores e dos estudantes, favorecendo análises comparativas e triangulação de dados. A investigação de práticas inovadoras e o acompanhamento de intervenções pedagógicas também se apresentam como caminhos promissores. Assim, conclui-se que o processo de observação contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional dos bolsistas e





para a compreensão crítica das práticas de ensino de Matemática, reforçando o papel do PIBID como espaço formativo essencial para a docência na educação básica.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre; NORONHA, Claudianny Amorim. **Estágio supervisionado interdisciplinar**. Natal, RN: SEDIS, 2008. v. 11.

BRASIL. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Acesso em: 04 ago. 2025.

COSTA, Vivian Maria Mendonça; SILVA, Simone Cesar da. O PIBID e a Construção da Identidade Profissional dos Futuros Professores de Matemática. **Revista Cearense de Educação Matemática**, v. 3, n. 8, p. 1–20, 2024. Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/rceem/article/view/4154/2706>. Acesso em: 4 ago. 2025.

CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Identidade Profissional de (futuros) Professores que Ensinam Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 24, 31 dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/5518>. Acesso em: 30 set. 2025.

MAZZA, Silvio de Cerqueira; CRUZ, Anete Otília Cardoso de. PIBID - relato de um bolsista de licenciatura em Matemática na inserção à docência. **Encontro Baiano de Educação Matemática**, p. 1-11, 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: LIBÂNEO, J. C. Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992. cap 1. Disponível em: https://praxistecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/tendencias_pedagogicas_libaneo.pdf. Acesso em: 4 ago. 2025.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio supervisionado e formação de professores: travessias reflexivas**. São Paulo: Cortez, 2004.





MENDES, Marcelle Tavares.; TREVISAN, André Luis.; SOUZA, Thamires da Silva. Observação do trabalho em grupo como instrumento de avaliação da aprendizagem em aulas de Matemática. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 9, n. 20, 2016.

SILVA, Vanessa da.. **PIBID-matemática e o impacto na vida dos bolsistas de iniciação à docência e na comunidade escolar.** 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189364>. Acesso em: 01 ago. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Estágio e docência: a relação necessária entre teoria e prática.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

