

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E DIDÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

INTEGRATING EXTENSION ACTIVITIES INTO THE CURRICULUM AND DIDACTICS: AN EXPERIENCE REPORT ON INITIAL TEACHER EDUCATION

CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN Y DIDÁCTICA: UN RELATO DE EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES

Edilaine Aparecida Vieira¹, Abigail Russi²

DOI: 10.54899/dcs.v23i94.6909

Recibido: 03/08/2026 | Aceptado: 28/08/2026 | Publicación en línea: 04/09/2026.

RESUMO

Este estudo aborda a experiência desenvolvida no contexto da formação inicial de professores licenciados em Matemática, especificamente na disciplina de Didática Geral, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), campus de Blumenau. O trabalho destaca a importância de integrar teoria e prática, tradicionalmente tratadas de forma separada nos currículos acadêmicos. A prática como componente curricular (PCC) constitui uma estratégia para fortalecer essa integração, além de representar uma das formas de implementação do processo de curricularização da extensão, regulamentado pela Resolução nº 7 do MEC/CNE/CES de 2018. Na UFSC, as primeiras discussões sobre esse processo ocorreram em 2016, com o objetivo de incorporar a extensão aos currículos dos cursos de graduação. Nesse contexto, a disciplina de Didática, ofertada no curso de Licenciatura em Matemática, destina 18 das 72 horas de sua carga horária a atividades de extensão, promovendo a integração entre ensino e pesquisa. O estudo, de natureza qualitativa, busca discutir a curricularização da extensão por meio do relato de experiência de uma pesquisa exploratória desenvolvida em uma escola pública. Essa pesquisa utilizou estratégias de observação e entrevista com uma professora de Matemática, abordando o tema *Formas e organização do conteúdo*, a partir do olhar de uma das alunas do curso, autora deste texto. O estudo destaca a importância da aproximação dos estudantes com a escola desde as fases iniciais da graduação, não mais como alunos da educação básica, mas como professores-pesquisadores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Curricularização da Extensão. Didática. Licenciatura em Matemática.

ABSTRACT

This study addresses the experience developed in the context of initial teacher training for Mathematics undergraduate students, specifically in the General Didactics course at the Federal

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Chapecó, Santa Catarina, Brasil. E-mail: edilaine.vieira@uffs.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6634-0118>

² Graduanda em Matemática pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. E-mail: bibirussi@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-8007-6147>

University of Santa Catarina (UFSC), Blumenau campus. The work highlights the importance of integrating theory and practice, traditionally treated separately in academic curricula. Practice as a Curricular Component (PCC) constitutes a strategy to strengthen this integration and also represents one of the ways to implement the process of extension curricularization, regulated by Resolution No. 7 of MEC/CNE/CES, 2018. At UFSC, the first discussions on this process took place in 2016, with the goal of incorporating extension into the curricula of undergraduate programs. In this context, the Didactics course, offered in the Mathematics undergraduate program, allocates 18 of its 72 hours to extension activities, promoting the integration between teaching and research. This qualitative study seeks to discuss the extension curricularization through the experience of an exploratory study developed in a public school. This research used observation and interview strategies with a Mathematics teacher, addressing the topic *Forms and Content Organization* from the perspective of one of the course's students, the author of this text. The study highlights the importance of connecting students with schools from the early stages of their undergraduate studies, no longer as elementary school students but as teacher-researchers.

Keywords: Teacher Training. Extension Curricularization. Didactics. Mathematics Degree.

RESUMEN

Este estudio aborda la experiencia desarrollada en el contexto de la formación inicial de profesores de Matemáticas en la carrera de grado, específicamente en la asignatura de Didáctica General, en la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC), campus de Blumenau. El trabajo destaca la importancia de integrar la teoría y la práctica, tradicionalmente tratadas por separado en los currículos académicos. La práctica como componente curricular (PCC) constituye una estrategia para fortalecer esta integración y también representa una de las formas de implementar el proceso de curricularización de la extensión, regulado por la Resolución nº 7 del MEC/CNE/CES, de 2018. En la UFSC, las primeras discusiones sobre este proceso tuvieron lugar en 2016, con el objetivo de incorporar la extensión en los currículos de los programas de grado. En este contexto, la asignatura de Didáctica, ofrecida en el programa de Licenciatura en Matemáticas, destina 18 de sus 72 horas a actividades de extensión, promoviendo la integración entre la docencia y la investigación. Este estudio cualitativo busca discutir la curricularización de los programas de extensión a través de un estudio exploratorio realizado en una escuela pública. Esta investigación utilizó estrategias de observación y entrevistas con un profesor de Matemáticas, abordando el tema *Formas y organización del contenido* desde la perspectiva de uno de los estudiantes del curso, autor de este texto. El estudio destaca la importancia de conectar a los estudiantes con la escuela desde las primeras etapas de sus estudios de grado, ya no como estudiantes de educación básica, sino como docentes-investigadores.

Palabras clave: Formación Docente. Curricularización de la Extensión. Didáctica. Licenciatura en Matemáticas.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A formação docente é parte integrante do processo educativo, considerando que a profissão é complexa e “tal como as outras profissões, deve ser aprendida” (Mizikami, 2013, p. 23). Neste processo de formação, faz-se necessário estudar a educação em seus aspectos sociais, políticos, psicológicos e econômicos, destacando-se que a pedagogia, ciência que estuda o fenômeno educativo, necessita da contribuição de outras ciências, como a filosofia, a sociologia, a história e a psicologia. Nos currículos dos cursos de ensino superior na área das licenciaturas, esse conjunto configura os campos denominados fundamentos da educação e didática.

No que se refere ao campo da didática, algumas questões devem ser destacadas. Do ponto de vista histórico, destaca-se que as primeiras décadas da República no Brasil foram marcadas por uma crescente valorização da escolarização como instrumento de construção da nacionalidade e de desenvolvimento do país. De acordo com Nagle (2001), nesse período, o movimento da Escola Nova se espalhava em diferentes países e foi gradativamente chegando ao Brasil, embora em diferentes temporalidades. A crítica ao modelo tradicional de ensino gerou um forte movimento reformista que produziu mudanças em diferentes estados brasileiros. A proposição de uma nova didática deve ser registrada, destacando-se que as mudanças propostas nos processos de ensinar e aprender eram de natureza metodológica. O método intuitivo, a observação e a indução eram apontados como formas de transformar a pedagogia tradicional.

A partir da década de 1930, a didática se consolidou como disciplina, abrangendo áreas como didática geral e específica, psicologia educacional, administração escolar e fundamentos biológicos e sociológicos da educação — estrutura que permaneceu até os anos 1960. Nos anos 1970 e início dos anos 1980, no contexto brasileiro, a didática foi profundamente revisada sob influência dos movimentos políticos e de educadores, que criticaram a visão instrumental e tecnicista do ensino, destacando seu caráter político, social e a complexidade do processo educativo.

As décadas seguintes ao fim da ditadura civil-militar evidenciam avanços na produção acadêmica do campo da didática e na compreensão do ensino em sua complexidade, considerando as dimensões políticas, sociais e técnicas. Constata-se também a inclusão de novas temáticas, em especial a questão da diversidade cultural. Contudo, autores como Libâneo (2013) apontam que, apesar desses avanços, permanece hegemônica a concepção tradicional e tecnicista

do ensino, tanto na formação de crianças, adolescentes e jovens nas escolas públicas brasileiras, como na formação inicial de professores.

Segundo Libâneo, há uma grande distância entre a produção acadêmica e as práticas efetivas nas escolas, que certamente precisa ser investigada em suas particularidades, em um conjunto de nexos e relações entre a escola e a sociedade atual, como também na especificidade dos diferentes contextos escolares. Porém, parece-nos fundamental, para compreender essa questão, situar o processo sistemático de desvalorização do professor e as condições de trabalho precárias enfrentadas por eles.

Nesse sentido, discutir a formação de professores é uma tarefa complexa e, inevitavelmente, implica reconhecer seu movimento histórico, considerando que as tendências pedagógicas também se manifestam no cotidiano escolar, pois estão diretamente relacionadas ao modelo de formação ainda predominante nos cursos de licenciatura e na formação continuada. As reflexões evidenciam a necessidade de repensar os currículos e as práticas pedagógicas nesses cursos, promovendo uma articulação mais efetiva entre teoria e prática, bem como uma formação inicial conectada à realidade das escolas. Nesse contexto, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão configura-se como um princípio fundamental, especialmente nos âmbitos epistemológicos e político-pedagógicos, orientando a atuação universitária para além de uma perspectiva meramente conceitual ou normativa e reafirmando seu compromisso com as funções socioeducacionais.

Este trabalho destaca a importância de integrar teoria e prática, tradicionalmente tratadas de forma separada nos currículos acadêmicos. Ressalta-se a relação dos alunos dos cursos de licenciatura com a escola desde o início do curso, não se limitando aos estágios tradicionalmente realizados nas fases finais. O estudo evidencia a experiência desenvolvida no âmbito da disciplina de Didática, oferecida no 6º semestre do curso de Licenciatura em Matemática da UFSC, campus de Blumenau. De acordo com a matriz curricular (PCC, 2023), das 72 horas da carga geral, 18 horas são destinadas ao desenvolvimento de atividades de extensão, articuladas com o ensino e a pesquisa, por meio da Prática como Componente Curricular (PCC).

A Prática como Componente Curricular (PCC) constitui uma estratégia para fortalecer a integração entre ensino, pesquisa e extensão, além de representar uma das formas de implementação do processo de curricularização da extensão, regulamentado pela Resolução nº 7 do MEC/CNE/CES, de 2018. Na UFSC, as primeiras discussões sobre esse processo ocorreram em 2016, com o objetivo de incorporar a extensão aos currículos dos cursos de graduação.

A inclusão da Prática como Componente Curricular (PCC), integrada às disciplinas como forma de atender à curricularização da extensão, embora reconheça limites – especialmente no que se refere à carga horária – representa, do ponto de vista metodológico, uma possibilidade fecunda de efetivação da relação entre ensino, pesquisa e extensão. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece, entre suas estratégias, que, no mínimo, 10% do total de créditos curriculares dos cursos de graduação devem ser cumpridos por meio de programas e projetos de extensão, com prioridade para áreas de relevante pertinência social (Brasil, 2014). Nessa mesma direção, a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação (MEC), foi instituída para estabelecer as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira.

O trabalho tem como objetivo discutir a curricularização da extensão a partir do relato de uma experiência vivida durante uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, realizada em uma escola pública da região de Blumenau. A pesquisa, conduzida por estudantes do curso de Licenciatura em Matemática, envolveu estratégias de observação e entrevista com uma professora da área, tendo como foco o tema *Formas e organização do conteúdo*. A experiência é relatada sob a perspectiva de uma das alunas participantes, autora deste texto.

ESTUDO EXPLORATÓRIO: REENCONTRO COM A ESCOLA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR INVESTIGADOR

Retornar à escola na condição de professor-investigador configura uma experiência epistemológica singular, ao permitir a análise reflexiva das práticas pedagógicas em Matemática sob duas perspectivas complementares: a docência e a investigação. Tal postura revela articulações interdisciplinares do conhecimento matemático que, muitas vezes, permanecem inacessíveis ao exercício docente cotidiano, uma vez que “as epistemologias estão implicadas com a busca no sentido de compreender as práticas pedagógicas, os espaços tempos educacionais e, principalmente, as questões teórico-práticas, que lhes dão sustentação” (Meurer; Cancian, 2006, p. 02, apud Batista et al., 2016, p. 59).

O trabalho foi desenvolvido a partir de um estudo exploratório realizado como Prática como Componente Curricular (PCC), articulado à disciplina de Didática, com o objetivo de discutir as formas do conhecimento nas aulas, com foco nos desafios enfrentados pelo docente no processo de ensino. Buscou-se compreender como os conteúdos da disciplina de Matemática são estruturados no planejamento pedagógico, analisando os critérios que definem a seleção dos

temas, as metodologias de ensino aplicadas e os recursos utilizados em sala de aula, bem como o conhecimento ensinado.

O estudo exploratório foi desenvolvido durante o primeiro semestre letivo de 2025, em uma escola de ensino médio da rede federal da região de Blumenau. Para tanto, foram utilizados procedimentos metodológicos como observação de aula, entrevista com o professor regente e análise dos dados à luz de referenciais teóricos que dialogam com a temática – alguns textos trabalhados em sala de aula durante a disciplina e outros indicados especificamente para a temática em análise.

Como os conteúdos a serem ensinados estão organizados? Quem define quais conteúdos devem ser ensinados? Todos os conteúdos previstos são abordados ou é realizada alguma seleção? Como você costuma iniciar suas aulas? De que forma inicia o trabalho com um conteúdo do programa? No desenvolvimento da aula, que tipo de atividade predomina entre os alunos? Utiliza materiais de apoio nas aulas? Quais? Considera os conteúdos adequados aos alunos com quem trabalha? Por quê? Essas foram algumas das questões que nortearam a conversa e, a partir delas, as respostas foram organizadas em três categorias de análise que serão desenvolvidas a seguir.

Pontos de Convergências

[..] A forma trigonométrica só fica na álgebra, que é rápido e que quer dizer tá. Mas veja nessa hora que eu tenho que escolher isso aí. Quando eu opto por passar só isso ali dos números complexos, eu escolho uma parte[...] Não, eu prefiro então deixar as vezes de lado e trabalhar outros conteúdos mais a fundo assim do que passar por cima assim. Ah, passei esse conteúdo. (Professora de Matemática, entrevista concedida em abril de 2025).

De acordo com Zabala (1998, p. 89), as relações estabelecidas entre professores, alunos e os conteúdos de aprendizagem constituem a chave de todo o processo de ensino e definem os diferentes papéis assumidos por docentes e discentes. Nesse sentido, discutir questões relacionadas aos critérios de escolha dos temas e conteúdos, às metodologias de ensino e aos recursos utilizados em sala de aula revela-se fundamental, ainda que seja complexo. A fala da professora, utilizada na epígrafe inicial, posiciona sua perspectiva a partir de suas concepções e, ao mesmo tempo, permite refletir sobre o desafio do professor na construção do caminho pedagógico, o qual é impactado pelas diretrizes vinculadas aos documentos oficiais.

Nesse sentido, a seleção e organização dos conteúdos decorrem da mediação entre escolhas didático-metodológicas e condicionantes institucionais. Como destaca Zabala (1998), a escolha e a organização dos conteúdos obedecem a critérios que, embora orientados por pressupostos pedagógicos, estão intrinsecamente vinculados às condições materiais e normativas da instituição de ensino.

Outros fatores também interferem nesse processo, como pode ser observado no relato da professora: “A gente tem uma carga horária de Matemática no Ensino Médio muito pequena. [...] Então tu não dá conta. [...] Dei prioridade a assuntos, vamos dizer, mais úteis. Não gosto de fazer isso. Não acho isso certo. Mas eu tenho que fazer esse tipo de prioridade” (Professora entrevistada, 2025). Ao mencionar essa necessidade de seleção, a professora aponta para questões como as normativas curriculares, as exigências burocráticas, a falta de tempo e a escassez de recursos, fatores que impactam diretamente a construção das aulas e as decisões pedagógicas cotidianas.

A flexibilidade metodológica foi outro ponto de convergência identificado, tanto na entrevista quanto na observação. A recusa à hierarquização entre métodos de ensino aparece como um aspecto central em seu discurso: “Não daria pra dizer que a aula dela é melhor do que a minha. [...] Porque eu acho que a tradução e o modo como isso é passado, o envolvimento do professor com a turma, isso influencia” (Professora entrevistada, 2025). A fala evidencia a valorização das singularidades do fazer docente e reconhece que o impacto da aula está relacionado não apenas à escolha metodológica, mas também ao vínculo estabelecido entre professor e estudantes.

Tal posicionamento dialoga com Radford (2021), para quem a educação matemática é uma prática situada e condicionada por sua intencionalidade e contextos. Conforme destaca:

[...] é um esforço político, social, histórico e cultural que visa a criação dialética de professores reflexivos e éticos, que se posicionam criticamente em discursos e práticas matemáticas histórica e culturalmente constituídas, e ponderam e deliberam sobre novas possibilidades de ação e pensamento (Radford, 2021, p. 47).

Essa perspectiva encontra eco na fala da docente, que valoriza a diversidade metodológica ao afirmar: “Não existe um tipo, um método é melhor do que esse método aqui, porque [...] as pesquisas da educação matemática, porque elas trazem opções, elas desenvolvem leques, elas mostram diferentes caminhos que a gente pode tomar como professor” (Professora entrevistada, 2025). Sua fala reafirma o pluralismo metodológico como ferramenta para a prática docente

reflexiva, alinhando-se à concepção de Radford sobre a educação como processo deliberativo e contextualizado.

O uso de recursos variados é outro ponto de convergência. A prática pedagógica da docente revela um uso estratégico de recursos didáticos diversos, articulando tecnologias digitais (como o GeoGebra 3D) e materiais concretos manipuláveis (jujubas e palitos) para explorar conceitos geométricos e funcionais. Conforme relata: “O GeoGebra 3D dá pra montar as planificações, [...] E pra funções? Maravilhoso! [...] Comprei um monte de jujuba, eu quero montar os sólidos [...], porque os alunos têm muita dificuldade de visualizar” (Professora entrevistada, 2025).

Tal escolha não é meramente instrumental, mas pedagógica, pois essa abordagem multissensorial visa superar dificuldades recorrentes de visualização tridimensional, promovendo o engajamento ativo dos estudantes. Alinha-se, assim, aos princípios do ensino exploratório, conforme discutido por Menezes, Oliveira e Canavarro (2013, p. 5801), que destacam a importância de ações docentes intencionais para “a promoção das aprendizagens matemáticas dos alunos e a gestão da aula”.

Ao integrar tecnologias como o GeoGebra 3D e materiais físicos (jujubas e palitos), a docente exemplifica duas fases centrais do ensino exploratório: (i) a realização da tarefa, em que os alunos manipulam e testam hipóteses, e (ii) a discussão coletiva, na qual as representações distintas (virtuais e concretas) são comparadas e refinadas. Além disso, a ênfase na visualização, mencionada explicitamente pela professora, reforça a dimensão relacional do ensino exploratório, que busca “fazer emergir conhecimento matemático nos processos de negociação de significado” (Menezes; Oliveira; Canavarro, 2013, p. 5797).

A consciência dos limites institucionais situa-se como outro ponto de convergência. A prática pedagógica observada articula múltiplos conteúdos, mas se desenvolve sob as restrições institucionais, marcadas por normativas curriculares, exigências burocráticas, falta de tempo e escassez de recursos. Como relata: “A gente tem uma carga horária de matemática no ensino médio muito pequena. [...] Então tu não dá conta. [...] Dei prioridade a assuntos, vamos dizer, mais úteis. Não gosto de fazer isso. Não acho isso certo. Mas eu tenho que fazer esse tipo de prioridade” (Professora entrevistada, 2025).

A seleção e organização dos conteúdos, portanto, decorrem da mediação entre escolhas didático-metodológicas e condicionantes institucionais. Como destaca Zabala (1998), a escolha e a organização dos conteúdos obedecem a critérios que, embora orientados por pressupostos

pedagógicos, estão intrinsecamente vinculados às condições materiais e normativas da instituição de ensino.

TENSÕES PEDAGÓGICAS

O processo educativo exige práticas pedagógicas intencionais voltadas ao desenvolvimento integral do estudante. No entanto, tradicionalmente, “os conteúdos foram classificados conforme um critério de pertencimento a uma disciplina, cadeira ou matéria” (Zabala, 1998, p. 140), o que sustenta uma concepção de ensino centrada na transmissão sistemática do conhecimento. Na prática, a priorização dos conteúdos costuma estar subordinada ao cumprimento do currículo escolar — um currículo formal que, de acordo com Libâneo (2001), refere-se ao que é estabelecido pelos sistemas de ensino ou pelas instituições educacionais. Compreende-se que as diversas formas pelas quais o currículo se apresenta nas instituições obedecem a diferentes lógicas, pois resultam das intencionalidades de cada gestão. Dessa forma, entende-se que o currículo é a organização do conhecimento escolar.

Entretanto, na prática educativa, essas diretrizes, ao entrarem em contato com o cotidiano e com seus sujeitos — professores e alunos —, confrontam-se com a realidade, dando origem ao chamado currículo real. Esse currículo é constituído pela prática de ensino do professor e pelo que, de fato, está sendo aprendido pelos alunos. Ele se concretiza na sala de aula, a partir da interação entre professor e estudantes, orientado por um projeto pedagógico e pelos planos de ensino. Como afirma Pontes (2021, p. 82), “o processo de aprendizagem do aprendiz ocorre a partir da obtenção de conhecimentos, habilidades e ambientes, por intermédio da experiência, do estudo ou do ensino”.

A fala da docente confirma esse tensionamento:

Não é que são assuntos mais importantes ou menos importantes... isso é uma casca de banana. [...] Optei por geometria espacial, geometria analítica... aí teria polinômios e complexos, mas são coisas que eu só vou pincelar. [...] Talvez um professor diga: ‘Polinômios é mais importante que geometria espacial’. Tá tudo certo. Mas eu penso assim: se for pra trabalhar um conteúdo, eu vou trabalhar aquele conteúdo. E não ficar passando um pouquinho, um pouquinho do outro... Eu prefiro deixar de lado e trabalhar outros conteúdos mais a fundo (Professora entrevistada, 2025).

A escolha por aprofundar determinados temas, mesmo que isso implique deixar de lado parte da abrangência curricular, expressa o esforço docente em promover aprendizagens significativas. Essa mediação crítica entre o currículo prescrito e a prática concreta, simbolizada na fala da professora pela metáfora da “*casca de banana*”, evidencia os tensionamentos e desafios envolvidos na seleção de conteúdos.

[...] eu acredito que todos os conteúdos são importantes e eu critico muito as pessoas que ficam na utilidade, o que eu também não gosto de falar. Mas o que eu quero? Estudar isso para minha vida, né? [...] Eles precisam aprender, porque eles têm que saber que isso existe. Então, para que eu quero saber como uma árvore vive? Faz diferença na minha vida? Ela faz fotossíntese ou não? Eu tô pegando outra, Outra área. Não faz? Mas olha que bonito eu entender como o mundo funciona. E quando eu entendo como o mundo funciona, quando eu tenho esse raciocínio lógico desenvolvido, eu olho para o mundo de uma maneira diferente. Eu tomo decisões de forma diferente. Então, independente do conteúdo, eu acho que todo ele é importante nesse sentido, porque ele desenvolve alguma percepção, alguma forma de enxergar o mundo diferente. Muito bom (Professora entrevistada, 2025).

Trata-se de uma escolha pedagógica complexa: enfatizar um determinado conteúdo em detrimento de outro implica transitar entre as exigências das normativas educacionais e os princípios da formação integral, buscando aquilo que, de fato, contribua para a formação humana dos estudantes. Nesse processo, é fundamental considerar o alerta de Zabala (1998, p. 142), ao afirmar que “as disciplinas têm um valor subsidiário; a relevância dos conteúdos de aprendizagem está em função da potencialidade formativa e não apenas da importância disciplinar”.

Outro ponto de tensão observado no estudo exploratório foi em relação às metodologias consideradas adequadas para ensinar a disciplina. A fala da professora entrevistada revela resistência à prescrição de métodos únicos:

Eu tenho meio que ranço mesmo quando alguém vem me dizer que tal método ou tal prática é melhor do que outra prática. [...] Porque isso eu critiquei no meu doutorado também. [...] Mas são práticas que a gente vai... Tem aulas que tu consegue envolver os alunos, às vezes com um vídeo, uma atividade prática, outras vezes com um problema que engaja, que faz pensar... isso que eu acho que dá certo, sabe... (Professora entrevistada, 2025).

Discutir e compreender os processos de assimilação e aquisição de conhecimentos pelos alunos requer uma análise crítica das metodologias utilizadas no contexto escolar. Na aula

observada, evidencia-se a valorização de práticas pedagógicas situadas e flexíveis, cuja eficácia está na capacidade de promover o engajamento dos estudantes e o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse sentido, a prática docente descrita articula sensibilidade pedagógica e reflexão contínua, configurando uma abordagem intencional, crítica e dialógica, comprometida com a formação crítica e autônoma dos estudantes.

ASPECTOS EM CONSTRUÇÃO

O item aspectos em construção refere-se a pontos que, ainda que apareçam como limitadores no que se refere às formas do conhecimento nas aulas — temática central deste estudo —, revelam desafios enfrentados pelo docente no processo de ensino. Embora a docente reconheça a relevância de conteúdos específicos, sua prática evidencia uma lógica predominantemente certificadora e centrada no produto: “Correção de exercício é uma coisa chata. Não é muito bom assim. [...] Mas, por exemplo, hoje eu tinha que corrigir todos, porque essa questão da visão espacial é importante” (Professora entrevistada, 2025).

Tal postura, centrada na verificação do produto final, confirma o diagnóstico de Duval, segundo o qual “mantém-se quase sempre a [...] alternativa que consiste em considerar implicitamente que o sucesso matemático na resposta a uma pergunta é um indicador de compreensão ou já implica uma compreensão pelo aluno” (Duval, 2012, p. 318).

Essa perspectiva reduz a avaliação a uma lógica meramente aferidora, desconsiderando os processos cognitivos envolvidos. Assim, embora a fala da professora revele sensibilidade em relação à importância de determinados conteúdos, permanece inserida em uma lógica avaliativa que demanda uma reflexão mais sistemática sobre os critérios pedagógicos que a orientam.

Outro gargalo observado refere-se à relação entre professores e alunos, que constitui um eixo central das práticas pedagógicas, influenciando diretamente o desenvolvimento estudantil. Tacca e Branco (2008, p. 46) destacam que “são princípios pedagógicos, de relações com o conhecimento e de constituição subjetiva de alunos e professores que, se trabalhados, poderiam favorecer bastante o sucesso dos processos de ensino-aprendizagem”.

Nesse sentido, práticas como escuta ativa, acolhimento e valorização das dimensões subjetivas favorecem ambientes educativos mais humanizados. A docente expressa essa sensibilidade ao afirmar: “Eu não gosto de ficar falando o tempo todo, dar aula assim, principalmente quando tem duas aulas [...] Às vezes eu pergunto se eles estão bem, se eles não

estão. Daí eles começam a reclamar de alguma coisa, né? Normal. Mas eu tenho muito essa conversa” (Professora entrevistada, 2025).

Tal postura denota abertura ao diálogo e atenção aos aspectos afetivos, embora o relato não esclareça a frequência nem as ações pedagógicas decorrentes dessas interações, reconhecendo que, em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro têm fundamental importância no processo pedagógico.

A articulação entre currículo prescrito e prática docente configura-se também como um desafio, pois é possível constatar que o currículo escolar, estruturado segundo os programas oficiais, muitas vezes impõe limites temporais ao trabalho docente. Thiesen (2020, p. 58-59) destaca que, em geral, nas matrizes curriculares dos cursos, a organização escolar aparece acompanhada de outro(s) tema(s), em alguns casos da gestão, em outros do currículo, da prática pedagógica, do projeto político-pedagógico, da avaliação, do planejamento etc.

Tais exigências dificultam a adequação entre o prescrito e a prática real, como ilustra o depoimento da professora: “Tem o projeto político do curso – o PPC – que tem exatamente tudo o que tu tem que passar em cada ano. [...] Mas, por exemplo, o planejamento esse ano já não está de acordo com a ementa, porque a geometria espacial está no segundo ano, não tá no terceiro” (Professora entrevistada, 2025).

Diante desse cenário, a docente relata ter sido levada a realizar escolhas curriculares estratégicas: “Eu optei por geometria espacial, geometria analítica... aí teria polinômios e complexos, mas são coisas que eu só vou pincelar” (Professora entrevistada, 2025), evidenciando o conflito entre a defesa de uma formação ampla e a prática de seleção de conteúdos com base em critérios de utilidade, relevância e viabilidade.

Assim, observa-se que a atuação docente está fortemente vinculada à sua capacidade de interpretar criticamente as diretrizes institucionais e, ao mesmo tempo, exercer sensibilidade pedagógica para adaptar o planejamento ao que considera mais significativo para a formação dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre a formação de professores evidenciam a necessidade de repensar os currículos e as práticas pedagógicas, materializando uma articulação mais efetiva entre teoria e

prática, bem como uma formação inicial conectada à realidade das escolas no contexto da curricularização da extensão.

Este relato de experiência aborda um processo desenvolvido no âmbito da disciplina de Didática, com a proposta de um estudo exploratório realizado por estudantes do curso de Licenciatura em Matemática. O olhar de uma das estudantes — autora deste trabalho — permite perceber a importância de observar, refletir e investigar o processo pedagógico.

Sem a ilusão de que o trabalho realizado em uma única disciplina seja suficiente para consolidar um processo com características investigativas, apresenta-se uma proposta inicial que, a partir da institucionalização da curricularização da extensão, busca articular, de forma integrada, o ensino, a pesquisa e a extensão. Trata-se, no entanto, de uma proposta que não se confunde com uma formação profissional de cunho pragmático, voltada exclusivamente à aplicação de conhecimentos universitários.

Ao contrário, fundamenta-se em uma concepção crítica de extensão universitária, conforme Saviani (1987), que a compreende como prática comunicativa e dialógica. Nessa perspectiva, a extensão é concebida como um meio de orientar o ensino e a pesquisa para a realidade concreta, promovendo sua compreensão crítica e contribuindo para a transformação social.

Do ponto de vista da estudante, o retorno à escola, na condição de professora e investigadora, no contexto de formação inicial, propiciou uma reflexão crítica sobre os tensionamentos entre currículo prescrito, condições concretas da escola pública e a prática docente em Matemática. A análise revelou uma docente que mobiliza diferentes recursos, valoriza o diálogo e resiste à adoção de modelos pedagógicos rígidos, ainda que enfrente desafios relacionados à construção de critérios avaliativos e à consolidação de espaços de escuta discente — fragilidades que não se restringem ao âmbito individual, mas refletem contradições estruturais das políticas curriculares padronizadas.

Os dados também indicam que a prática docente, situada em contextos marcados por limitações materiais e institucionais, demanda intencionalidade pedagógica e permanente negociação entre o prescrito e o vivido, reiterando que ensinar Matemática constitui um processo de reinvenção contínua, mediado pelo diálogo entre saberes acadêmicos e escolares.

Como limitação, reconhece-se o recorte em uma única docente, o que indica a necessidade de ampliação em estudos futuros, envolvendo diferentes sujeitos, níveis de ensino e contextos,

de modo a aprofundar a compreensão sobre as práticas educativas em Matemática e subsidiar políticas sensíveis às dinâmicas de sala de aula.

Por fim, reafirma-se a educação como prática crítica, ética e dialógica, fundada no compromisso permanente com a construção coletiva de saberes, alinhada à concepção de que a busca pelo conhecimento é um processo ininterrupto e inacabado (JARA, 2025, p. 106).

REFERÊNCIAS

BATISTA, Gustavo Silvano; GOUVEIA, Roberta Alves; CARMO, Renata de Oliveira Souza. A epistemologia da prática profissional docente: observações acerca de alguns desafios atuais / The epistemology of professional practice teaching: remarks about some current challenges. **Ensino em Re-Vista**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 49-69, 2016. DOI: 10.14393/ER-v23n1a2016-3. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/35403>. Acesso em: 28 abr. 2025.

DUVAL, Raymond. Quais teorias e métodos para a pesquisa sobre o ensino da matemática? **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 305-330, jul./dez. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092012000200002&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 12 maio 2025.

JARA, Eduardo J. **Diário de um matemático com lúpus na UTI**. Prefácio de Erwin J. W. Dick. Florianópolis: Edujara Editor, 2025. 114 p.

MENEZES, L.; OLIVEIRA, H.; CANAVARRO, A. P. Descrevendo as práticas de ensino exploratório da matemática: o caso da professora Fernanda. In: **CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA**, 7., 2013, Montevidéu. Anais eletrônicos [...]. Montevidéu: CIBEM, 2013. p. 5797-5805.

RADFORD, Luis. **Teoria da objetivação**: uma perspectiva Vygotskiana sobre conhecer e vir a ser no ensino e aprendizagem da matemática. Tradução de Bernadete B. Morey e Shirley T. Cobara. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2021.

TACCA, M. C. V. R.; BRANCO, A. U. Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 13, n. 1, p. 39-48, jan. 2008.

THIESEN, J. S. O currículo como fundamento na/para a organização escolar. In: DANTAS, J. S.; TRICHES, J.; DALMAGRO, S. L. (org.). **A organização escolar no processo formativo das licenciaturas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. p. 52-70.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1995.