



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

HELLYSON DAVID GURGEL COSTA

**A INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A
FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE
MATEMÁTICA**

MOSSORÓ

2025

HELLYSON DAVID GURGEL COSTA

**A INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A
FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE
MATEMÁTICA**

Monografia apresentada a Universidade
Federal Rural do Semi-Árido como requisito
para obtenção do título de Licenciatura em
Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Rosilda Sousa Santos

MOSSORÓ

2025

© Todos os direitos estão reservados a Universidade Federal Rural do Semi-Árido. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. O conteúdo desta obra tomar-se-á de domínio público após a data de defesa e homologação da sua respectiva ata. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

C837i Costa, Hellyson David Gurgel.

A integração entre a educação profissional e tecnológica e a formação docente: um relato de experiência no ensino de matemática / Hellyson David Gurgel Costa. - 2025.
43 f. : il.

Orientadora: Rosilda Sousa Santos.
Monografia (graduação) - Universidade Federal Rural do Semi-árido, Curso de Licenciatura em Matemática, 2025.

1. Práticas educativas no ensino técnico. 2. Raciocínio matemático. 3. Formação inicial de professores. I. Santos, Rosilda Sousa, orient.
II. Título.

Ficha catalográfica elaborada por sistema gerador automático em conformidade com AACR2 e os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Biblioteca Campus Angicos
Bibliotecário: Helder Romero Maia Duarte
CRB: 15/673

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pelo Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação da Universidade de São Paulo (USP) e gentilmente cedido para o Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (SISBI-UFERSA), sendo customizado pela Superintendência de Tecnologia da Informação e Comunicação (SUTIC) sob orientação dos bibliotecários da instituição para ser adaptado às necessidades dos alunos dos Cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação da Universidade.

HELLYSON DAVID GURGEL COSTA

**A INTEGRAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E A
FORMAÇÃO DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE
MATEMÁTICA**

Monografia apresentada a Universidade Federal Rural do Semi-Árido como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Matemática.

Defendida em: 18 / 06 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosilda Sousa Santos (UFERSA)
Presidente

Profa. Dra. Suene Campos Duarte (UFERSA)
Membro Examinador Interno

Prof. Dr. Leomarques Francisco Silva Bernardo(UFCG)
Membro Examinador Externo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, exclusivamente, a Deus.

Meu alicerce, minha fortaleza e razão da minha fé.

Quem me conhece sabe o quanto sou mente firme e coração fiel, e que em cada etapa desta caminhada foi Ele quem me sustentou, guiou e fortaleceu. A Ele, toda honra, glória e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, fonte de toda sabedoria e força, por ter me sustentado e guiado até aqui.

À minha família, meu alicerce: ao meu filho Pedro Guilherme, razão do meu viver, que me inspira diariamente a seguir em frente com coragem e amor. À minha esposa Vanessa, pelo companheirismo incansável, apoio incondicional e amor que me fortalece.

Aos meus pais, Socorro e Hélio, que sempre acreditaram em mim e estiveram presentes em cada passo da minha trajetória.

Ao meu cunhado Leonardo e ao meu sogro Edmilson, por todo apoio emocional, financeiro e por estarem ao meu lado nos momentos mais desafiadores.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Rosilda Sousa Santos, por sua dedicação, paciência e por acreditar no potencial deste trabalho, contribuindo de forma significativa para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Aos amigos Hingridd, Ângela, Otacília e Ítalo, pela amizade, incentivo e parceria constante ao longo dessa jornada.

Meu agradecimento especial ao professor Fábio Alvarenga, diretor do Centro Técnico Potiguar (CETEP), e à sua esposa, Aninha Medeiros, pela receptividade, apoio e confiança durante a realização do estágio. Sua contribuição foi essencial para que esta experiência se concretizasse de forma significativa e acolhedora.

Agradeço, ainda, a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a concretização deste trabalho. Cada gesto, palavra e apoio fizeram diferença.

ÉPIGRAFE

Ser professor é cultivar futuros; o estágio é o terreno onde essa vocação cria raízes e começa a florescer.

Hellyson Gurgel

RESUMO

Este trabalho apresenta um relato de experiência realizado no Estágio Supervisionado III, no Centro Técnico Potiguar (CETEP), em Assú/RN, com foco no ensino de Matemática na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A pesquisa, de abordagem qualitativa, busca analisar como a formação docente e a prática pedagógica nesse contexto influenciam o processo de ensino-aprendizagem. A experiência revelou desafios como o distanciamento dos alunos em relação à matemática e a necessidade de metodologias ativas, tecnologias educacionais e atividades contextualizadas. A vivência no estágio confirmou a importância do professor como mediador entre teoria e prática, exigindo sensibilidade, planejamento, prática reflexiva e formação contínua. Apoiado em autores como Pimenta, Imbernón, Nóvoa, Souza e Oliveira, Gurgel, Araújo e Medeiros, Sacristán, entre outros. O estudo reafirma o estágio supervisionado como espaço essencial na consolidação da identidade docente e no fortalecimento da docência na EPT.

Palavras-chave: Práticas educativas no ensino técnico. Raciocínio matemático. Formação inicial de professores.

ABSTRACT

This paper presents an experience report developed during Supervised Internship III at the Centro Técnico Potiguar (CETEP), in Assú/RN, focusing on the teaching of Mathematics within the context of Professional and Technological Education (PTE). This qualitative research aims to analyze how teacher education and pedagogical practices in this context influence the teaching and learning process. The experience revealed challenges such as students' detachment from mathematics and the need for active methodologies, educational technologies, and contextualized activities. The internship experience confirmed the importance of the teacher as a mediator between theory and practice, requiring sensitivity, planning, reflective practice, and continuous professional development. Supported by authors such as Pimenta, Imbernón, Nóvoa, Souza and Oliveira, Gurgel, Araújo and Medeiros, Sacristán, among others, the study reaffirms supervised internship as an essential space for consolidating teaching identity and strengthening pedagogical practice in PTE.

Keywords: Educational practices in technical education. Mathematical reasoning. Initial teacher education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	-	Marco Histórico da Educação Profissional no Brasil.....	16
Figura 2	-	Fachada do CETEP.....	23
Figura 3	-	Sala de aula.....	25
Figura 4	-	Quadro e TV's.....	25
Figura 5	-	Biblioteca.....	26
Figura 6	-	Auditório.....	26
Figura 7	-	Laboratório de Ciências.....	27

LISTA DE QUADROS

Quadro1	-	Estrutura organizacional do CETEP.....	27
Quadro2	-	Cronograma de atividades desenvolvidas.....	28

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABREVIATURAS

Assú/RN - Município de Assú, Estado do Rio Grande do Norte

MG - Minas Gerais

PR - Paraná

RJ - Rio de Janeiro

RN - Rio Grande do Norte

SIGLAS

Art. - Artigo

CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica

CETEP - Centro Técnico Potiguar

EAD - Educação a Distância

EITs - Escolas Industriais e Técnicas

ENSV - Educandário Nossa Senhora das Vitórias

ETFs - Escolas Técnicas Federais

EPT - Educação Profissional e Tecnológica

IFs - Institutos Federais

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ProfEPT - Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

TCE - Termo de Compromisso de Estágio

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

UFERSA - Universidade Federal Rural do Semi-Árido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	16
2.1 Educação Profissional e Tecnológica (EPT)	16
2.2 A formação docente e o ensino de matemática na EPT	17
2.3 Estágio Supervisionado na Formação Docente.....	19
3 METODOLOGIA.....	21
4 RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III.....	21
4.1 Descrição do estágio.....	23
4.1.1 Local da prática.....	23
4.1.2 Atividade Desenvolvidas.....	26
4.1.3 Perfil dos estudantes atendidos.....	29
4.2 Desafios observados.....	30
4.2.1 Dificuldades em matemática.....	30
4.2.2 Motivação e engajamento na aprendizagem.....	31
4.2.3 Ensino Tradicional X Ensino EPT.....	32
4.3 Estratégias utilizadas no ensino.....	33
4.3.1 Abordagem prática.....	33
4.3.2 Uso das tecnologias.....	34
4.3.3 Aulas interativas e problemas reais.....	35
5 DISCUSSÃO E ANÁLISE CRÍTICA.....	36
5.1 Relação entre prática e teoria quanto a desafios e estratégias.....	36
5.2 Reflexão sobre a importância do estágio para a formação docente na EPT.....	36
5.3 Perspectivas para a atuação como professor e pesquisa.....	38
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
REFERÊNCIAS.....	40

1 INTRODUÇÃO

Na atualidade, ensinar vai além da simples transmissão de conteúdos. No campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa tarefa adquire contornos ainda mais complexos, exigindo do docente habilidades que integrem teoria e prática, bem como sensibilidade para lidar com realidades diversas. Nesse cenário, o ensino de Matemática ocupa um lugar central, não apenas como disciplina técnica, mas como ferramenta para o desenvolvimento do raciocínio lógico e da resolução de problemas.

A docência na EPT demanda competências específicas, relacionadas tanto ao domínio do conhecimento quanto à capacidade de contextualizar saberes e torná-los significativos para os estudantes. De acordo com Pimenta (2012), o estágio supervisionado constitui um momento privilegiado de articulação entre a teoria aprendida na formação inicial e a prática vivenciada no cotidiano escolar. Nóvoa (2009) complementa ao afirmar que a construção da identidade docente ocorre justamente na imbricação entre formação, experiência e reflexão crítica sobre a prática.

Nesse sentido, o estágio supervisionado em Matemática, realizado no Centro Técnico Potiguar (CETEP), em Assú/RN, configurou-se como espaço formativo fundamental para compreender os desafios e potencialidades do ensino técnico.

Diante desse contexto, emerge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira a formação docente vivenciada no Estágio Supervisionado III influencia o ensino de Matemática na Educação Profissional e Tecnológica, considerando os desafios pedagógicos, as lacunas formativas e a diversidade sociocultural dos estudantes?

Este trabalho tem como objetivo geral analisar como a formação docente e a prática vivenciada no Estágio Supervisionado III influenciam o ensino de Matemática na EPT. Para isso, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: (1) discutir os principais desafios enfrentados no ensino de Matemática nesse contexto; (2) relatar as vivências adquiridas durante o estágio supervisionado e suas contribuições para a prática docente; e (3) apresentar estratégias didáticas utilizadas na EPT e suas implicações na formação de futuros profissionais.

A relevância desta pesquisa está relacionada à necessidade de compreender como se dá o processo de formação inicial de professores que atuarão em cursos técnicos, especialmente em disciplinas como Matemática, cuja aprendizagem ainda enfrenta resistências por parte dos estudantes. Estudos como os de Sacristán (2000) e Imbernón (2010)

defendem uma formação docente que vá além da dimensão técnica, promovendo a reflexão, a criticidade e o compromisso social do educador. O uso de metodologias ativas, tecnologias educacionais e atividades interdisciplinares desponta como alternativa promissora para tornar o ensino mais atraente e eficaz.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, apoia-se em um relato de experiência, com base na observação participante, no diário de campo e na análise reflexiva da prática durante o estágio supervisionado. A proposta é, portanto, refletir criticamente sobre os caminhos possíveis para uma prática pedagógica significativa, que contribua para a formação integral dos alunos da EPT e para o fortalecimento da identidade profissional docente.

Este trabalho está estruturado em seis capítulos, que abordam desde a contextualização do tema e fundamentação teórica até a metodologia adotada, o relato de experiência no estágio supervisionado, a análise crítica da prática docente na EPT e, por fim, as considerações finais com os principais aprendizados e contribuições para a formação de professores e o ensino de matemática.

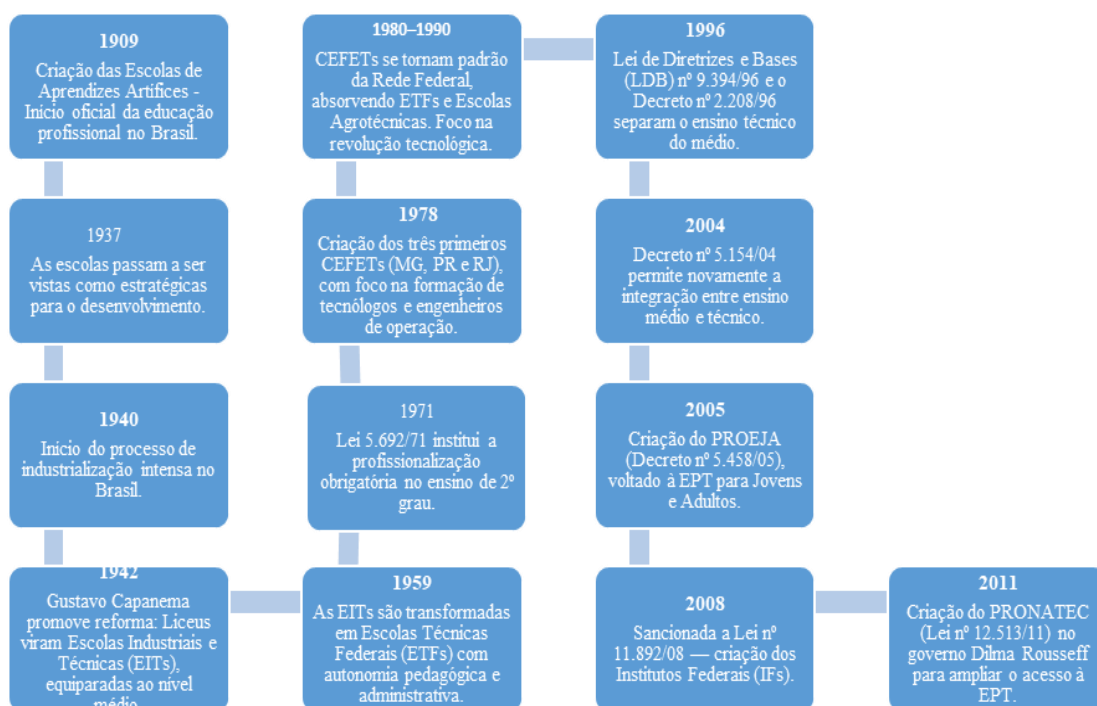
2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

A trajetória da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil revela tensões estruturais e desigualdades históricas. Conforme Ramos (2014), até o século XIX não havia iniciativas sistemáticas reconhecidas como EPT. A criação do Colégio das Fábricas, em 1809, marca o início de uma política voltada à formação técnica, embora com caráter assistencialista e voltado às classes populares (Guimarães, 2011; Oliveira Junior, 2008).

A primeira iniciativa voltada à formação de docentes para esse segmento ocorreu em 1917, com a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz, encerrada duas décadas depois (Maldaner, 2016). A consolidação da EPT se deu gradativamente, vinculada ao avanço da industrialização e às necessidades do mercado, como evidenciado por Borges (2013).

Figura 1 – Marco Histórico da Educação Profissional no Brasil



Fonte: Elaborada a partir de Dos Santos e Marchesan (2017)

A evolução da EPT perpassa momentos-chave: a criação das Escolas de Aprendizes Artífices (1909), a Reforma Capanema (1942), a profissionalização obrigatória no ensino médio (1971), a separação entre ensino médio e técnico (1996) e a posterior reintegração

(2004). Destacam-se ainda a criação do PROEJA (2005), dos Institutos Federais (2008) e do PRONATEC (2011), culminando no Decreto nº 11.985/2024, que institui um Grupo de Trabalho Interinstitucional para formulação da Política Nacional de EPT.

Essas ações revelam disputas em torno de dois projetos: um voltado ao desenvolvimento autônomo e outro subordinado ao capital (Ramos, 2024). A criação de redes escolares para EPT marcou a institucionalização dessa modalidade na Primeira República, articulando ensino e trabalho (Kunze, 2009).

Atualmente, a EPT é parte integrante da Educação Básica e envolve múltiplos contextos e atores. Segundo a Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2024), existem 181.517 docentes atuando nessa modalidade, com diferentes formações e vínculos. Monteiro (2020) destaca a importância de se compreender esse perfil docente para propor políticas formativas adequadas.

Machado (2008) alerta para a necessidade de licenciaturas específicas, dada a complexidade da EPT, suas diversas formas de oferta e a multiplicidade de demandas docentes. Essa constatação fundamenta o Decreto nº 11.985/2024, que propõe diretrizes para a expansão da oferta de cursos, articulação com o setor produtivo, capacitação digital e governança integrada.

A valorização da EPT nas políticas públicas está ligada à demanda por qualificação técnica diante de um mercado competitivo. Abreu (2009) observa que a globalização intensificou esse movimento, reforçando o papel do professor. Assim, compreender a estrutura do trabalho e sua transposição para o contexto educativo torna-se essencial (Carvalho e Cavalcanti, 2020).

No entanto, a formação docente para EPT ainda enfrenta lacunas. Pontes (2022) ressalta que muitos docentes carecem de formação pedagógica sólida, o que dificulta a articulação entre teoria e prática. Dos Santos e Marchesan (2017) reforçam que a qualidade da formação docente impacta diretamente os resultados dos estudantes. Para Souza (2022), apesar de iniciativas como o ProfEPT, a formação de professores na EPT ainda permanece negligenciada nos debates acadêmicos.

2.2 A formação docente e o ensino de matemática na EPT

A formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) exige atenção específica, considerando a diversidade de trajetórias, vínculos e áreas de atuação. Em muitos casos, os docentes da EPT ingressam na docência após experiência prévia no setor

produtivo, o que influencia diretamente sua prática pedagógica (Ramos, 2011; Frigotto et al., 2005).

Segundo Pimenta e Lima (2012), o trabalho docente é atravessado por múltiplas dimensões: técnica, político-pedagógica e social. Na EPT, essas dimensões se intensificam, pois o professor precisa articular saberes científicos, tecnológicos e pedagógicos, promovendo a formação integral do estudante. Entretanto, como apontam Frigotto et al. (2005), a formação inicial de muitos docentes da EPT ainda é fragmentada e centrada na lógica tecnicista, o que compromete o caráter emancipador da educação.

Souza (2022) observa que a formação docente para e na EPT é frequentemente negligenciada pelas políticas públicas. Para o autor, há uma lacuna histórica na oferta de cursos de licenciatura voltados à EPT, o que gera uma prática pedagógica improvisada, muitas vezes ancorada na experiência técnica, mas desprovida de reflexão crítica. Essa realidade é agravada pela ausência de programas formativos permanentes que considerem as especificidades da EPT e promovam o desenvolvimento profissional contínuo.

Quando se trata do ensino de matemática na EPT, os desafios se intensificam. A matemática, enquanto componente curricular da formação geral e técnica, precisa ser contextualizada e integrada à realidade dos cursos, evitando abordagens abstratas e descoladas da prática profissional. Para Oliveira (2022), isso demanda uma formação docente que vá além do domínio dos conteúdos, incluindo a compreensão das metodologias ativas, da interdisciplinaridade e da relação entre saberes acadêmicos e práticos.

Valente (2005) defende que o uso das tecnologias digitais pode favorecer a mediação do conhecimento matemático na EPT, desde que o professor esteja preparado para integrar esses recursos ao seu planejamento. Nesse sentido, o papel do docente não se limita à transmissão de conteúdos, mas implica na criação de situações de aprendizagem significativas, que conectem a matemática à formação técnica e cidadã dos estudantes.

Para Ghedin (2012), o professor da EPT deve ser compreendido como um intelectual crítico, capaz de refletir sobre sua prática e de contribuir para a transformação do espaço educativo. Isso implica superar a visão utilitarista da matemática, promovendo uma abordagem que valorize a formação humana e o pensamento crítico.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) reconhecem a importância da matemática no desenvolvimento de competências técnicas e científicas. Contudo, a articulação entre esses documentos e os projetos pedagógicos dos cursos depende diretamente da formação e da atuação docente.

Como destacam Carvalho e Cavalcanti (2020), é preciso fortalecer os processos formativos que favoreçam a integração curricular e a contextualização dos saberes.

Em síntese, a formação docente para o ensino de matemática na EPT deve considerar as especificidades da modalidade, a diversidade dos sujeitos envolvidos e a necessidade de promover uma educação crítica e significativa. Isso requer políticas públicas consistentes, programas formativos interdisciplinares e o reconhecimento da docência como uma prática intelectual.

2.3 Estágio Supervisionado na Formação Docente

O estágio supervisionado constitui uma etapa formativa indispensável à construção da identidade profissional docente, pois possibilita a imersão crítica do licenciando no contexto escolar. Segundo Pimenta (1997), essa experiência vai além da simples observação ou atuação pontual em sala de aula, exigindo planejamento, intervenção, análise e avaliação contínuas. É nesse processo que se consolida a articulação entre os saberes acadêmicos e a complexidade das práticas educativas.

Complementando essa perspectiva, Franco (2008) afirma que o estágio deve ser compreendido como espaço privilegiado de reflexão e reconstrução do conhecimento pedagógico, onde o futuro professor ressignifica suas concepções sobre ensinar e aprender. Essa dimensão reflexiva é também destacada por Imbernón (2009), ao defender que o estágio promove uma aprendizagem situada, pautada no contato com a realidade concreta da escola, desafiando o professor em formação a pensar criticamente sua atuação.

Já Nóvoa (1992) entende que formar-se como professor implica um processo contínuo de construção identitária, sustentado pela vivência prática e pelo diálogo com os saberes da experiência. Em sintonia com essa visão, Sacristán (1995) adverte que o estágio não deve se reduzir à aplicação de técnicas, mas envolver uma compreensão crítica dos contextos escolares e das relações que ali se estabelecem. Nesse sentido, Libâneo (2001) acrescenta que a formação docente deve valorizar a prática como eixo estruturante do currículo, orientando o licenciando à atuação ética e transformadora.

Na esfera da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essas reflexões ganham contornos específicos. A EPT exige do professor não apenas domínio dos conteúdos técnicos, mas também sensibilidade para lidar com um público diverso, com trajetórias educacionais e sociais distintas. De acordo com Baptista (2012), o estágio nesse contexto deve promover o

entrelaçamento entre teoria pedagógica, prática docente e conhecimento técnico, de modo a formar um profissional crítico, ético e socialmente comprometido.

Nesse sentido, o estágio realizado no Centro Técnico Potiguar – CETEP foi decisivo para ampliar minha compreensão sobre a docência na EPT. A atuação com a turma do curso Técnico em Eletrotécnica permitiu vivenciar os desafios de ensinar conteúdos técnicos de forma contextualizada, considerando o perfil dos estudantes, suas motivações e dificuldades.

As atividades desenvolvidas incluíram observação de aulas, planejamento de conteúdos interdisciplinares, elaboração de atividades práticas e teóricas, além da condução de momentos de regência sob orientação da supervisora pedagógica. O diálogo com os professores e o acompanhamento direto das rotinas escolares fortaleceram minha capacidade de refletir sobre os métodos utilizados, repensar estratégias e adaptar a linguagem pedagógica às especificidades do ensino técnico.

A supervisão docente teve papel fundamental nesse processo. Por meio de reuniões semanais, feedbacks construtivos e troca de experiências, foi possível consolidar aprendizagens significativas e perceber que o fazer docente vai além do domínio de conteúdos: envolve escuta ativa, empatia, flexibilidade e consciência dos contextos socioculturais dos alunos.

Portanto, o estágio supervisionado revelou-se não apenas como uma exigência curricular, mas como um território de formação viva, no qual teoria e prática se fundem e o sujeito docente se (re)constrói continuamente.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, configurando-se como um relato de experiência, conforme Ludke e André (1986). Essa modalidade visa à reflexão crítica sobre vivências práticas, considerando a experiência do pesquisador como fonte legítima de produção de conhecimento. O estudo ancora-se na compreensão dos significados atribuídos pelo professor em formação às suas práticas pedagógicas no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se pela natureza do objeto investigado: os sentidos construídos na formação docente durante o Estágio Supervisionado III. Conforme Denzin e Lincoln (2006), esse tipo de investigação busca compreender fenômenos em seus contextos naturais, valorizando as experiências subjetivas, as interações sociais e os processos em desenvolvimento. Tais características tornam a abordagem qualitativa adequada para explorar os desafios e aprendizados do ensino de matemática na EPT.

O contexto da pesquisa foi o Centro Técnico Potiguar - CETEP, localizado em Assú/RN, instituição de ensino técnico de nível médio, onde foi realizado o estágio supervisionado. A vivência docente se deu com turmas da Educação Profissional, possibilitando o contato direto com os desafios da prática pedagógica nesse segmento educacional.

A produção de dados ocorreu por meio da análise documental do relatório de estágio, complementada por anotações de campo, planos de aula e reflexões escritas ao longo da experiência. Segundo Triviños (1987), a análise documental, quando articulada à vivência do pesquisador, permite resgatar o significado das práticas e aprofundar a compreensão do processo educativo sob a ótica de quem o vivenciou. Assim, o relato de experiência, enquanto registro reflexivo, assume o papel central na constituição do corpus da pesquisa.

Quanto à análise dos dados, esta foi conduzida de forma descritiva e interpretativa, conforme orientações de Minayo (2010). A partir dos registros e documentos produzidos, foram identificadas três categorias centrais: (1) desafios enfrentados na prática docente, (2) estratégias pedagógicas adotadas no ensino de matemática e (3) aprendizagens construídas no processo formativo. A organização e interpretação dos dados buscou evidenciar como a prática contribuiu para o desenvolvimento profissional e para o entendimento das especificidades do ensino técnico.

Dessa forma, o percurso metodológico adotado neste estudo prioriza a prática como eixo formativo e o relato de experiência como instrumento legítimo de análise. O enfoque

qualitativo permite compreender, em profundidade, os sentidos construídos pelo professor em formação ao vivenciar os processos de ensino e aprendizagem na EPT, contribuindo para o debate sobre formação docente e práticas pedagógicas nesse campo.

4 RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO III

4.1 Descrição do Estágio

4.1.1 Local da Prática

O Estágio Supervisionado III foi realizado no período de 10 de março de 2023 a 12 de maio de 2024, no Centro Técnico Potiguar (CETEP), no turno noturno, com ênfase no ensino de Matemática na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especificamente na turma de Técnico em Eletrotécnica 2023.1. Localizado no centro do município de Assú/RN, o CETEP (figura 2) funciona nas instalações do Educandário Nossa Senhora das Vitórias (ENSV), instituição que iniciou suas atividades em 2016 com consultorias educacionais e, a partir de 2019, passou a oferecer cursos técnicos próprios, além de graduação e pós-graduação na modalidade EAD.

Em 2023, o CETEP manteve seu compromisso de promover o desenvolvimento intelectual e comportamental do ser humano, pautando-se por uma postura dedicada, inovadora, responsável, ética e orientada à excelência. Em 2025, a instituição permanece consolidada como uma escola de referência e excelência no ensino técnico.

O CETEP destaca-se pelo compromisso com a formação integral, unindo qualificação técnica, acolhimento emocional e articulação com o mercado de trabalho, por meio de parcerias e estágios. Atende estudantes de diversos bairros e cidades vizinhas, o que amplia seu impacto regional.

Figura 2 – Fachada do CETEP



Fonte: Arquivos do autor, 2023.

A instituição dispõe de uma estrutura moderna, com salas de aula climatizadas e equipadas com recursos multimídia (Figura 3 e 4), o que contribui significativamente para a apresentação de conteúdos complexos e para o engajamento dos alunos. A biblioteca (5) oferece um ambiente propício à pesquisa e ao uso de metodologias ativas. Além disso, conta com espaços como auditório (Figura 6) e laboratório de ciências/matemática (Figura 7), que fortalecem o processo pedagógico por meio de práticas interdisciplinares e experimentais.

Figura 3 – Sala de aula



Fonte: Arquivos do autor, 2023.

Figura 4 – Quadro e TV's



Fonte: Arquivos do autor, 2023.

Figura 5 – Biblioteca



Fonte: Arquivos do autor, 2023.

Figura 6 – Auditório



Fonte: Arquivos do autor, 2023.

Figura 7 – Laboratório de ciências



Fonte: Arquivos do autor, 2023.

O CETEP opera das 8h às 22h e oferece cursos nas áreas da Saúde, Meio Ambiente, Segurança e Ciências Exatas. Sua equipe é composta por profissionais qualificados, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 1 – Estrutura organizacional do CETEP

1 Diretor
1 Diretora Financeira
4 Coordenadores de Apoio ao Docente – Educação Profissionalizante
1 Coordenadora de Apoio ao Docente/Discente – Educação Profissionalizante
1 Auxiliar de Apoio ao Discente – Educação Superior

1 Tesoureiro
1 Psicopedagoga – Educação Profissionalizante
30 Professores
564 Estudantes
4 Equipe de apoio
2 Estagiários

Fonte: Autoria própria, 2023.

4.1.2 Atividades Desenvolvidas

Conforme o plano de atividades, o estágio contemplou as seguintes etapas:

Quadro 2 – Cronograma de atividades desenvolvidas

	ATIVIDADES	PERÍODO DE ATUAÇÃO		
		SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO
1	APROVAÇÃO DO TCE	10/03/2023		
2	OBSERVAÇÃO DA ESCOLA	17/03/2023 à 30/03/2023		
3	OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA	31/03/2023 à 14/04/2023		
4	REGÊNCIA	17/04/2023 à 20/04/2023		
5	ELABORAÇÃO DO RELATÓRIO FINAL		24/04/2023 à 12/05/2023	

Fonte: Autoria própria, 2023.

Durante a observação institucional, foi possível conhecer em maior profundidade os espaços e setores escolares, inclusive áreas não exploradas nos estágios anteriores, como a biblioteca. A acolhida da equipe e da coordenadora de estágio, Bruna Patrícia de Medeiros Silva, contribuiu para um ambiente colaborativo e formativo.

Na regência, com apoio da professora de Matemática da turma, ministrei quatro aulas baseadas em dois planos, previamente elaborados. As turmas apresentavam perfil adulto, com grande diversidade de formação, o que demandou adaptações metodológicas. A experiência contribuiu significativamente para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas no contexto da educação profissional, destacando a importância da contextualização dos conteúdos matemáticos.

4.1.3 Perfil dos Estudantes Atendidos

A turma era composta, em sua maioria, por adultos que conciliavam o trabalho com os estudos. Muitos já possuíam formação superior ou estavam cursando, o que demonstrava um forte comprometimento com a formação técnica. Esse grupo apresentava um perfil notavelmente heterogêneo, com diferentes níveis de domínio matemático: alguns demonstravam familiaridade com determinados conceitos, enquanto outros revelavam dificuldades até mesmo com operações básicas. Tais lacunas estavam frequentemente associadas ao distanciamento prolongado do ambiente escolar e à ausência de uso frequente da matemática em seu cotidiano.

Além disso, grande parte dos estudantes enfrentava uma rotina intensa, com jornadas duplas de trabalho e estudos noturnos. Esse cenário impactava diretamente na disponibilidade para atividades extraclasse, no nível de cansaço e, conseqüentemente, na atenção e participação durante as aulas. Diante disso, tornou-se essencial adotar uma abordagem pedagógica sensível à realidade do estudante trabalhador, priorizando a clareza, a objetividade e a aplicabilidade prática dos conteúdos matemáticos.

Apesar dessas dificuldades, observou-se um alto grau de motivação entre os alunos, especialmente quando os conteúdos apresentavam conexão direta com sua atuação profissional. A matemática ganhava sentido quando aplicada em situações reais, como nos cálculos elétricos, na análise de medidas técnicas ou na resolução de problemas do cotidiano

laboral. Essa motivação, ancorada na utilidade prática da disciplina, foi decisiva para o engajamento e o avanço da aprendizagem.

Diante desse cenário, o ensino da matemática passou a ser conduzido não apenas como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta estratégica para fortalecer a compreensão técnica, desenvolver o raciocínio lógico e promover maior autonomia nas atividades profissionais dos estudantes. Essa realidade exigiu, portanto, estratégias didáticas que respeitassem os diferentes níveis de aprendizagem, incentivassem a construção do conhecimento significativo e valorizassem a matemática como elemento integrador da formação técnica e cidadã.

4.2 Desafios Observados

4.2.1 Dificuldades com Matemática

Durante o processo de ensino, foi notável a dificuldade dos alunos em acessar e aplicar conceitos matemáticos elementares, como operações com números inteiros, frações, porcentagens e resolução de expressões. Muitos estudantes demonstravam insegurança até mesmo diante de procedimentos básicos, o que revelava lacunas significativas na aprendizagem anterior.

Essas dificuldades estavam fortemente associadas ao tempo prolongado de afastamento da vida escolar, somado à pouca ou nenhuma prática recente com conteúdos matemáticos em seus contextos profissionais. Como aponta Souza e Silva (2021, p. 6), “muitos estudantes chegam ao curso com um histórico de dificuldades acumuladas, o que impacta diretamente sua autoconfiança diante da matemática”. Essa percepção reforça a importância de considerar o percurso escolar dos alunos e suas experiências pregressas com a disciplina.

Diante desse cenário, tornou-se necessário realizar uma pausa estratégica no planejamento inicial da disciplina. Antes de avançar para os conteúdos específicos da matemática aplicada à formação técnica, foi preciso retomar, de forma gradual e contextualizada, os fundamentos essenciais. Esse retorno não foi encarado como retrocesso, mas como uma etapa indispensável para nivelar minimamente a turma e garantir que todos os alunos pudessem acompanhar os tópicos seguintes com maior segurança e compreensão.

A abordagem adotada priorizou a aplicação prática dos conteúdos revisados, demonstrando sua utilidade no contexto técnico e profissional vivenciado pelos estudantes.

Esse vínculo direto com situações reais contribuiu para despertar o interesse, favorecer a aprendizagem e ressignificar o papel da matemática, mesmo entre aqueles que inicialmente se mostravam desmotivados ou resistentes. Nesse sentido, como destacam os autores, “o vínculo entre a matemática e as experiências significativas do sujeito pode ser um caminho potente para ressignificar o lugar da disciplina na trajetória dos estudantes” (Souza e Silva, 2021, p. 9).

A ressignificação da matemática, aliada a uma prática pedagógica empática e ajustada ao ritmo da turma, foi essencial para a progressão do conteúdo. A construção de um ambiente acolhedor, participativo e voltado à aplicabilidade prática favoreceu o engajamento dos alunos, promovendo o fortalecimento da autoconfiança e o desenvolvimento de competências fundamentais para a atuação profissional no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

4.2.2 Motivação e Engajamento na aprendizagem

Além das dificuldades conceituais, identificou-se uma resistência emocional à matemática, oriunda de experiências escolares anteriores negativas. Muitos estudantes apresentavam insegurança, ansiedade e até desinteresse diante de qualquer proposta que envolvesse cálculos e raciocínio lógico, revelando bloqueios construídos ao longo de sua trajetória educacional. Essa resistência estava, em grande parte, associada a frustrações acumuladas, reprovações passadas e ao contato com metodologias desmotivadoras que marcaram sua relação com a disciplina.

Diante desse cenário, tornou-se indispensável adotar uma postura empática, com escuta ativa, incentivo constante e sensibilidade para acolher tais dificuldades emocionais. O docente precisou desconstruir, gradativamente, a ideia cristalizada de que a matemática seria um conhecimento inacessível ou reservado apenas a estudantes com "dom natural" para a área.

A estratégia mais eficaz foi a contextualização dos conteúdos matemáticos com situações reais do cotidiano técnico e profissional da turma. Ao perceberem que os conteúdos estavam diretamente relacionados às suas áreas de formação — como cálculos elétricos, medidas de segurança, proporções em desenhos técnicos ou elaboração de orçamentos — os alunos passaram a se engajar com mais abertura e interesse. A matemática deixou de ser vista como um obstáculo teórico abstrato e passou a ser compreendida como uma ferramenta útil e prática, capaz de facilitar e qualificar sua atuação no mundo do trabalho.

Essa virada de chave foi fundamental não apenas para o avanço no conteúdo, mas também para a reconstrução da autoestima acadêmica dos estudantes. Aos poucos, eles passaram a reconhecer seu potencial de aprendizagem, mesmo após anos afastados do ambiente escolar, ressignificando sua relação com a matemática. Como reforçam Souza e Silva (2021, p. 9), “o vínculo entre a matemática e as experiências significativas do sujeito pode ser um caminho potente para ressignificar o lugar da disciplina na trajetória dos estudantes”.

A proposta pedagógica, portanto, pautou-se pela construção de sentido, pela valorização do conhecimento como instrumento de transformação pessoal e profissional, e pela criação de um ambiente acolhedor, onde o erro não era penalizado, mas compreendido como parte do processo de aprendizagem. Essa abordagem contribuiu para o fortalecimento da confiança dos alunos, incentivando uma postura mais ativa, participativa e crítica diante da disciplina.

4.2.3 Ensino Tradicional x Ensino na EPT

A abordagem tradicional, pautada na exposição teórica descontextualizada e na ênfase na memorização de fórmulas e procedimentos, mostrou-se pouco eficaz no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esse modelo, ainda comum em muitos ambientes escolares, não atende às especificidades do público da EPT, formado majoritariamente por jovens e adultos inseridos no mundo do trabalho, que buscam uma formação com aplicabilidade prática e que dialogue com suas realidades profissionais.

Nesse cenário, o ensino da matemática precisa superar a lógica da repetição mecânica e assumir um caráter instrumental e significativo. A matemática não deve ser tratada como um fim em si mesma, mas como uma ferramenta que potencializa a compreensão de processos técnicos e qualifica a atuação nas diferentes áreas de formação. A simples repetição de procedimentos matemáticos, sem conexão com o cotidiano do aluno, tende a gerar desinteresse, especialmente entre aqueles que já acumulam experiências negativas com o ensino tradicional da disciplina.

A ausência de conexão entre os conteúdos escolares e as demandas concretas do campo profissional compromete o engajamento dos estudantes e dificulta a construção de aprendizagens relevantes. Por isso, a EPT, por sua natureza integradora, exige que o professor atue como mediador entre os saberes formais e as vivências práticas dos alunos. Isso implica repensar o planejamento pedagógico e propor atividades que articulem a matemática às

situações reais enfrentadas no mundo do trabalho, tornando o processo de ensino mais próximo, funcional e motivador.

Cálculos de consumo elétrico, análise de medidas de segurança, leitura e interpretação de gráficos, proporções aplicadas a desenhos técnicos, tabelas técnicas e elaboração de orçamentos são alguns exemplos de como os conteúdos matemáticos podem ser explorados de forma contextualizada e significativa. Essas situações-problema conectam teoria e prática, permitindo que os alunos compreendam a utilidade real da disciplina em suas áreas de formação técnica.

Essa mudança de paradigma não implica abrir mão do rigor conceitual da matemática, mas sim promover sua transposição didática para contextos mais significativos. Quando os estudantes percebem que os conteúdos abordados estão diretamente relacionados às suas rotinas profissionais, tendem a superar resistências históricas, envolver-se mais ativamente nas aulas e desenvolver competências essenciais tanto para a vida quanto para o trabalho. Essa abordagem favorece não apenas a aprendizagem técnica, mas também a valorização da matemática como instrumento de emancipação, autonomia e protagonismo no mundo do trabalho.

4.3 Estratégias Utilizadas no Ensino

4.3.1 Abordagem Prática

No ensino de matemática na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a adoção de estratégias metodológicas condizentes com o perfil dos estudantes e com a natureza técnico-formativa da modalidade é essencial para a eficácia do processo de aprendizagem. Nesse sentido, as aulas foram estruturadas com base em uma abordagem prática, priorizando a contextualização dos conteúdos e sua aplicação em situações reais do cotidiano profissional dos alunos.

Foram trabalhados temas como cálculos elétricos, análise e dimensionamento de circuitos, leitura de manuais técnicos, interpretação de esquemas e aplicação de fórmulas em contextos específicos da formação técnica. Essa articulação entre teoria e prática favoreceu não apenas a compreensão conceitual, mas também o envolvimento dos estudantes, que passaram a reconhecer a utilidade da matemática em sua futura atuação profissional.

Situações-problema como o cálculo da carga total de um circuito residencial ou a análise da viabilidade de instalação de equipamentos em ambientes industriais

exemplificaram a aplicação concreta dos conteúdos. Tais atividades reforçaram a interdisciplinaridade com os componentes técnicos e valorizaram a aprendizagem ativa.

Além disso, foram promovidas dinâmicas colaborativas, com resolução de desafios em grupo baseados em projetos ou demandas fictícias, ancoradas em documentos e parâmetros técnicos reais. Essas experiências contribuíram para o desenvolvimento de competências como raciocínio lógico, trabalho em equipe, interpretação de dados e tomada de decisão, ampliando o papel da matemática como ferramenta de formação integral no âmbito da EPT.

4.3.2 Uso de Tecnologias

O uso de tecnologias educacionais mostrou-se uma estratégia indispensável no ensino de matemática no contexto da EPT, especialmente diante das características específicas da turma, composta majoritariamente por alunos adultos, trabalhadores e com trajetórias escolares diversas. Muitos enfrentavam dificuldades com o conteúdo abstrato da disciplina e apresentavam limitações de tempo e energia para estudos extraclasse.

Com base nisso, foram adotados recursos audiovisuais e digitais, como vídeos explicativos, animações, apresentações em slides e simulações técnicas. Esses materiais, planejados com linguagem acessível e exemplos práticos, permitiram uma aprendizagem mais visual, dinâmica e condizente com a realidade profissional dos estudantes.

Segundo Gurgel, Medeiros e Araújo (2024), a formação docente voltada para o uso pedagógico das tecnologias digitais amplia as possibilidades de ensino, promovendo práticas mais interativas e inovadoras. As simulações visuais, por exemplo, auxiliaram na compreensão de conteúdos complexos, como a montagem de circuitos elétricos, a análise de consumo energético ou a leitura de plantas técnicas. Com o apoio de imagens, esquemas e animações, foi possível traduzir conceitos abstratos para uma linguagem concreta e significativa.

A infraestrutura tecnológica disponível no CETEP, com salas equipadas com projetores e acesso à internet, foi plenamente aproveitada nesse processo. Essa integração permitiu superar dificuldades conceituais, ampliar o engajamento e estimular a participação dos alunos, muitos dos quais relataram não ter tido contato prévio com metodologias tão interativas. Como afirmam os autores, “as tecnologias digitais ampliam o engajamento dos alunos, especialmente quando o professor consegue articular os recursos tecnológicos às necessidades do contexto escolar e profissional” (Gurgel; Medeiros; Araújo, 2024, p. 2).

Assim, a integração das tecnologias ao planejamento pedagógico permitiu respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, facilitar o acesso aos conteúdos e construir um ambiente mais acolhedor, estimulante e alinhado às demandas da formação técnica contemporânea.

4.3.3 Aulas Interativas e Problemas Reais

As aulas foram planejadas com base em metodologias ativas, com foco na resolução de problemas reais e na promoção de discussões em grupo, de modo a aproximar os conteúdos matemáticos das vivências profissionais dos estudantes. Essa proposta rompe com a abordagem expositiva tradicional, transformando a sala de aula em um espaço de investigação, troca e construção coletiva do conhecimento.

Problemas práticos, como cálculo de consumo elétrico, dimensionamento de espaços, elaboração de orçamentos e análise de dados técnicos foram incorporados ao planejamento, proporcionando desafios que exigiam aplicação direta dos conceitos matemáticos. Tais atividades não apenas facilitaram a compreensão dos conteúdos, como também estimularam o interesse e o protagonismo dos estudantes.

As discussões em grupo potencializaram o aprendizado ao possibilitar o confronto de ideias, a valorização das experiências individuais e a construção colaborativa de soluções. Ao refletirem sobre situações do cotidiano profissional, os estudantes reconheceram a matemática como ferramenta útil e necessária, o que fortaleceu seu vínculo com a disciplina.

Essa abordagem interativa valorizou o saber prévio dos alunos e contribuiu para a construção de um ambiente mais participativo, em que o conteúdo foi compreendido não apenas como exigência curricular, mas como elemento fundamental da formação técnica. A conexão entre teoria e prática, mediada por metodologias ativas, mostrou-se eficaz para tornar o ensino mais relevante, contextualizado e coerente com os princípios da EPT.

5 DISCUSSÃO E ANÁLISE CRÍTICA

5.1 Relação entre prática e teoria quanto a desafios e estratégias.

A experiência vivenciada no Estágio Supervisionado III, realizado no CETEP, possibilitou a observação concreta de diversos elementos discutidos na literatura sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A realidade do ensino técnico evidenciou desafios recorrentes no ensino da matemática, como as lacunas nos conhecimentos básicos e a dificuldade de muitos alunos em relacionar os conteúdos escolares com situações reais do cotidiano profissional, conforme apontam Pontes et al. (2023) e Amorim (2022).

Esses autores destacam que, frequentemente, os estudantes da EPT chegam ao curso técnico com um histórico de fracasso escolar em matemática, o que resulta em insegurança, resistência e baixa autoestima acadêmica. Essa constatação foi evidente na turma de Técnico em Eletrotécnica acompanhada durante o estágio, na qual alguns alunos apresentavam desmotivação e receio em relação ao conteúdo. Souza e Oliveira (2021) também reforçam essa análise ao afirmar que “a matemática se transforma, para muitos estudantes, em um símbolo de fracasso, especialmente quando não conseguem acompanhar o ritmo das aulas ou não enxergam sentido nos conteúdos ensinados” (p. 8).

No entanto, à medida que estratégias práticas foram sendo implementadas, como a resolução de problemas reais e o uso das tecnologias digitais, foi possível observar maior envolvimento e participação da turma. Nesse sentido, Alves, Velho e Barwaldt (2016) defendem que o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) pode contribuir significativamente para tornar os conteúdos matemáticos mais atrativos, interativos e aplicáveis, favorecendo a aprendizagem significativa.

As atividades desenvolvidas durante o estágio confirmaram essa perspectiva: recursos audiovisuais, simulações e discussões de situações-problema contribuíram para a apropriação efetiva dos conteúdos. Gurgel, Medeiros e Araújo (2024) acrescentam que as tecnologias digitais podem ser potentes aliadas no engajamento dos estudantes, especialmente quando utilizadas com intencionalidade pedagógica e alinhadas à realidade dos sujeitos. Mesmo diante da ausência de políticas sistemáticas de formação continuada, esses autores enfatizam

que professores que buscam integrar as TDICs de forma crítica e criativa conseguem potencializar a aprendizagem, sobretudo em contextos desafiadores como o da EPT.

5.2 Reflexão sobre a importância do estágio para a formação docente na EPT.

A vivência do estágio supervisionado permitiu compreender de forma mais profunda o papel do professor na EPT, cuja atuação exige não apenas domínio do conteúdo, mas também sensibilidade para lidar com a diversidade dos estudantes e a complexidade do ambiente educacional. Como destacam Machado (2008) e Maldaner (2016), a docência na EPT demanda competências específicas que vão além da formação inicial. É preciso compreender a lógica do mundo do trabalho, adaptar os conteúdos à realidade dos alunos e utilizar metodologias que incentivem a autonomia, o pensamento crítico e a aprendizagem significativa.

Souza e Oliveira (2021, p. 11) reforçam essa ideia ao afirmar que o papel do formador de professores de matemática deve envolver “a articulação entre a vivência da sala de aula e os processos reflexivos que permitem ressignificar o ensino da disciplina a partir da escuta e do diálogo com os sujeitos envolvidos”.

A partir dessa perspectiva, Gurgel, Medeiros e Araújo (2024) alertam para a necessidade de promover uma formação docente voltada ao uso crítico e criativo das tecnologias digitais. Esses autores argumentam que a falta de ações estruturadas e contínuas de formação compromete a atuação do professor como sujeito reflexivo, comprometido e preparado para os desafios da contemporaneidade.

A prática observada durante o estágio evidencia a lacuna apontada por Souza (2022), ao constatar que muitos docentes da EPT ainda desenvolvem suas atividades a partir de experiências pessoais ou da repetição de práticas tradicionais, sem apoio efetivo de uma formação pedagógica sólida. Essa carência também é discutida por Souza e Oliveira (2021, p. 14), ao afirmarem que “a formação inicial, muitas vezes fragmentada, não dá conta de preparar o professor para os desafios reais do ensino da matemática, especialmente em contextos como o da EPT”.

Essa mesma lacuna é reiterada por Gurgel, Medeiros e Araújo (2024), que apontam o caráter esporádico e voluntário das ações de formação continuada nas redes públicas, o que compromete a inovação pedagógica, o uso efetivo das TDICs e a superação das desigualdades educacionais.

Nesse contexto, o estágio supervisionado cumpriu um papel fundamental na construção da identidade docente. Ao proporcionar vivência direta com os estudantes, observação das práticas escolares e experimentação de metodologias, o estágio se constituiu como espaço de aprendizado real, reflexivo e transformador. Como destaca Imbernón (2009), a prática reflexiva é elemento indispensável na formação de professores, pois permite aprender com a realidade e a partir dela, desenvolvendo competências profissionais mais sólidas e contextualizadas.

5.3 Perspectivas para a atuação como professor e pesquisador na área.

A experiência no CETEP consolidou o interesse em atuar na área da Educação Profissional e Tecnológica, tanto como docente quanto como pesquisador. A complexidade e a relevância dessa modalidade de ensino demandam um profissional em constante aperfeiçoamento, comprometido com a qualidade da educação e com a articulação entre teoria e prática.

A partir das vivências no estágio, emergiram questões que alimentam novas inquietações e possibilidades de pesquisa, como o uso de metodologias ativas, os processos avaliativos na EPT, a formação docente e as relações entre educação e mundo do trabalho. Esses temas revelam-se férteis para investigações que busquem contribuir com o aprimoramento das práticas pedagógicas e com a construção de políticas educacionais mais equitativas e eficazes.

Conclui-se, portanto, que a docência na EPT exige um profissional sensível, criativo e comprometido com a formação integral dos estudantes. O estágio supervisionado foi fundamental para o desenvolvimento dessas competências e para vislumbrar novos horizontes de atuação no campo educacional. Como afirmam Souza e Oliveira (2021, p. 16), “ensinar matemática é também (re)construir relações de confiança e romper com a lógica excludente que historicamente acompanha essa disciplina”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização do Estágio Supervisionado III no Centro Técnico Potiguar (CETEP) foi decisiva na construção da minha identidade docente no campo da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ao longo desta experiência, buscou-se responder à seguinte indagação: como a formação docente, vivenciada no estágio supervisionado, pode influenciar o ensino de Matemática na EPT, diante dos desafios impostos por contextos marcados pela diversidade sociocultural, lacunas formativas e trajetórias escolares interrompidas? Essa vivência permitiu compreender, na prática, os desafios enfrentados no ensino da matemática nesse cenário complexo e exigente.

Diante de estudantes com baixa autoestima acadêmica e dificuldades de aprendizagem, percebi que estratégias como o uso de tecnologias digitais, metodologias ativas e situações-problema contextualizadas são caminhos potentes para promover o engajamento e tornar o conteúdo matemático mais significativo. Essa constatação não apenas dialoga com o que a literatura aponta (Alves, Velho e Barwaldt, 2016; Amorim, 2022), mas reforça, a partir da minha prática, a urgência de uma abordagem pedagógica mais sensível e conectada ao mundo do trabalho.

A atuação docente na EPT exige mais do que domínio técnico: é preciso compreender o contexto dos estudantes, adaptar conteúdos e metodologias e agir com intencionalidade formativa. Nesse processo, compreendi que o estágio não deve ser visto apenas como um rito de passagem, mas como espaço vivo de reflexão, pesquisa e reinvenção da prática (Pimenta, 2002; Imbernón, 2009). Aprendi, sobretudo, que ensinar matemática é também reconstruir vínculos com o saber e ressignificar experiências de fracasso anteriores.

Também ficou evidente a necessidade de políticas públicas que garantam formação continuada de qualidade e que incentivem o uso crítico das tecnologias na prática pedagógica. Como discutido em minha análise, formações pontuais e desarticuladas têm pouco efeito quando o desafio é transformar realidades complexas como as da EPT.

Por fim, essa experiência reafirmou meu compromisso em seguir atuando e pesquisando na Educação Profissional, buscando contribuir para uma escola mais inclusiva, crítica e

transformadora. Ensinar matemática nesse contexto é mais do que transmitir conteúdos: é criar condições para que cada estudante reconheça seu potencial e construa caminhos próprios no mundo do trabalho e na sociedade. O estágio supervisionado foi, portanto, uma etapa de formação, sim, mas, acima de tudo, foi um ponto de partida para uma prática docente mais consciente, humana e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ABREU, G. R. Ressignificação da formação do professor de ensino técnico-profissional: por uma prática reflexiva na reconstrução de sua identidade. *RPD – Revista Profissão Docente*, Uberaba, v. 9, n. 21, p. 114-132, jan./jul. 2009.
- ALVES, Ivelise Kraide; VELHO, André Ricardo Theodoro; BARWALDT, Regina. Repensando a forma de ensinar e aprender a divisão por meio das Tecnologias Digitais. *REMAT: Revista Eletrônica da Matemática*, v. 2, n. 2, p. 105-121, 2016.
- AMORIM, Helloyne Roberta. Do cotidiano ao contexto escolar: limites e possibilidades de compreensão de conceitos implícitos no estudo das frações. *Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 3, p. 46-58, 2022.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, S. M. Possíveis contribuições da psicologia à educação profissional tecnológica: uma análise comparativa de grades curriculares. Santa Maria: 2013. 65 f. Monografia (Especialização) – Celer Faculdades.
- BRASIL. Decreto n. 11.985, de 09 de abril de 2004. Estabelece as diretrizes, institui Grupo de Trabalho Interinstitucional com a finalidade de produzir subsídios para a Política Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 abr. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 31 mai. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/catalogo-nacional-de-cursos-tecnicos>. Acesso em: 30 mai. 2025.
- CARVALHO, E. Q.; CAVALCANTI, S. R. J. Inclusão na Educação Profissional e Tecnológica: abordagem emancipatória do trabalho como princípio educativo. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, 2020.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DE ALCÂNTARA MATOS, Efraim; DE MORAIS, Marcelo Bezerra. O trilhar da Licenciatura em Matemática na Rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 3, n. 24, p. e14302-e14302, 2024.

DOS SANTOS, Guilherme da Silva; MARCHESAN, Maria Tereza Nunes. Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e seus docentes: trajetos e desafios. 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo: da formação à ação docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GURGEL, Vanessa de França Almeida; MEDEIROS, Emerson Augusto de; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Formação continuada de professores para o uso das tecnologias digitais: percepções de docentes de escolas públicas do Município de Assú – RN. *Debates em Educação*, v. 16, n. 38, p. 1-21, 2024. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe18429>. Acesso em: 29 mar. 2025.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professor: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Sinopse estatística da educação básica 2024*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 29 mar. 2025.

KUNZE, N. C. O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 2, nov. 2009. Brasília: MEC, SETEC, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 29 mar. 2025.

MAGALHÃES, F. P. Gêneros discursivos da esfera empresarial no ensino da educação profissional: reflexões, análises e possibilidades. Pelotas, 2011. 358 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Universidade Católica de Pelotas.

MALDANER, Jair José. O papel da formação docente na efetividade das políticas públicas de EPT no Brasil – período 2003-2015 – implicações políticas e pedagógicas na atuação de professores. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MONTEIRO, Bárbara Cristina da Silva. Formação docente para educação profissional e tecnológica: história, base legal e perspectivas como subsídios para a elaboração de uma proposta de diretrizes nacionais para a formação docente. 2020.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA JUNIOR, Waldemar. A formação do professor para a educação profissional de nível médio: tensões e (in)tenções. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, SP, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Estágio na Formação de Professores*. São Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

PONTES, Edel Alexandre Silva. A prática docente do professor de matemática na educação profissional e tecnológica por intermédio das novas tecnologias da educação matemática. *RECIMA21 – Revista Científica Multidisciplinar*, v. 3, n. 10, p. e3102039-e3102039, 2022.

PONTES, Edel Alexandre Silva; DE OLIVEIRA, Elinelson Gomes; COSTA, Clayton Pereira. Essencialidade de conteúdos de Matemática e suas relações com o trabalho na Educação Profissional e Tecnológica. *Journal of Education Science and Health*, v. 3, n. 3, p. 1-12, 2023.

RAMOS, Marise Nogueira. História e política da educação profissional. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5, n. 05, p. 13-24, 2014.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Formação docente para e na Educação Profissional e Tecnológica: uma ilustre esquecida. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 22, n. 74, p. 1070-1094, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.22.074.DS04>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; SILVA, Hélio Oliveira. *Memórias da escola: narrativas de formadores de professores de matemática*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 21, n. 71, p. 1–22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/28584>. Acesso em: 5 maio 2025.

SOUZA MACHADO, Lucília Regina de. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. *Educação & Sociedade*, v. 32, p. 689-704, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, José Armando. O papel do professor na aprendizagem com o uso do computador. In: LITWIN, Edith (Org.). *Tecnologia educativa: política, histórias e propostas*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 99-126.