

O Impacto da Pandemia no Ensino de Matemática: Percepções de Futuros Professores

The Impact of the Pandemic on Mathematics Teaching: Perceptions of Future Professors

Jádila da Silva Novaes, ^{a,*} Lauercia Souza Silva ^a Jonson Ney Dias da Silva ^a, Gerson dos Santos Farias ^a

^a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia: Vitória da Conquista, BA, BR

* Autor Correspondente: 202110882@uesb.edu.br

Resumo: O presente estudo visa compreender as repercussões da pandemia no ensino de Matemática, a partir da perspectiva de futuros professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, campus de Vitória da Conquista. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, na qual os dados foram produzidos por meio de quatro entrevistas realizadas com licenciandos regularmente matriculados na disciplina Estágio Supervisionado I, no período letivo de 2024.1. Como critério de seleção, considerou-se a diversidade dos sujeitos, garantindo a participação de estudantes provenientes de diferentes turmas de estágio. O estudo encontra-se em andamento, sendo apresentados, neste trabalho, alguns movimentos iniciais de análise, especialmente no que se refere às dificuldades e às estratégias construídas para lidar com as lacunas no ensino e na aprendizagem, bem como os desafios do ensino remoto e seus desdobramentos no contexto pós-pandêmico. Os resultados indicam a persistência de dificuldades relacionadas à interpretação de problemas matemáticos e à realização de operações básicas, além de evidenciar a necessidade de diversificação das práticas pedagógicas, articuladas a um planejamento intencional. Destaca-se, ainda, a relevância da formação inicial e continuada diante das demandas contemporâneas do ensino de Matemática.

Palavras-chave: Formação de Professores de Matemática; Estágio Supervisionado; Ensino de Matemática; Educação Matemática; Reflexão sobre a Prática.

Abstract: This study aims to understand the pandemic's impact on mathematics education from the perspective of prospective teachers at the State University of Southwestern Bahia (Vitória da Conquista campus). Methodologically, a qualitative approach was umoadopted, with data generated through four interviews conducted with undergraduate students enrolled in the "Supervised Internship I" course during the 2024.1 academic term. Selection criteria prioritized diversity regarding the specific internship groups to ensure a broad range of student backgrounds. The study is ongoing; this paper presents initial analytical findings, particularly concerning the difficulties encountered and the strategies developed to address gaps in teaching and learning, as well as the challenges of remote instruction and their implications in the post-pandemic context. The results highlight persistent difficulties regarding the interpretation of mathematical problems and the execution of basic operations, alongside the need for diversified pedagogical practices grounded in intentional planning. Furthermore, the study underscores the importance of both initial and continuing teacher education in light of contemporary demands in mathematics education.

keywords: Teacher Education; Supervised Internship; Mathematics Teaching; Mathematics Education; Reflection on Practice.

1 INÍCIO DE CONVERSA

As pandemias caracterizam-se pela ampla disseminação de doenças em escala global, ultrapassando fronteiras geográficas e atingindo populações em diferentes países e continentes. O termo tem origem no grego, sendo composto por *pan*, que significa “tudo”, e *demos*, que significa “povo”, indicando um fenômeno que alcança extensivamente a população mundial. Tais eventos produzem impactos profundos em múltiplas dimensões da vida social, incluindo os campos econômico, político e educacional. No âmbito da educação, as pandemias impõem desafios significativos aos sistemas de ensino, evidenciando e, muitas vezes, ampliando lacunas nos processos de ensino e aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, entre elas a Matemática. Estudos, como Silva (2023) e Pereira (2023), apontam que estudantes enfrentam dificuldades na compreensão de conteúdos e no acompanhamento das atividades escolares. Nesse contexto, observa-se que crises sanitárias dessa natureza contribuem para a desaceleração do processo de aprendizagem, resultando em déficits importantes na Educação Matemática, visto que, no período da pandemia, de certa forma, os alunos trilharam um caminho novo e difícil, onde o medo e o luto assolavam toda a família brasileira. Naquela fase, o contato com as explicações dos professores ficou escasso, e isso não foi somente uma ausência física, foi o calor da própria sala de aula, antes tão viva, mas, naquele momento, abafada pelas telas frias e sem vida dos equipamentos eletrônicos (Pereira, 2023).

Além disso, a necessidade de aprender em casa, mediada predominantemente por tecnologias digitais, evidenciou e ampliou desigualdades no acesso, no uso e na apropriação desses recursos, contribuindo para o aprofundamento de lacunas no processo de ensino e aprendizagem (Pereira, 2023). Ficou claro que muitos professores encontraram dificuldades em manter a turma engajada. Além de estudar, os alunos também brincavam, jogavam e usavam as redes sociais no mesmo ambiente, o que muitas vezes não era adequado para se concentrar nos estudos, visto que “estudar de maneira sistemática exige um espaço adequado, com boa iluminação, ausência de distrações” (Catanante; Dantas; Campos, 2020, p. 981).

Diante desse contexto, este estudo tem sua origem no componente de Estágio Supervisionado I, desenvolvido na modalidade de pesquisa, cujo foco esteve nas práticas pedagógicas inovadoras mobilizadas durante a pandemia. A motivação para a investigação surgiu das experiências vivenciadas nesse contexto, o que nos levou a produzir uma pesquisa ancorada nas práticas observadas em sala de aula. Assim, o trabalho tem como propósito refletir sobre as repercussões dessa crise sanitária no cenário educacional, especialmente no que se refere a experiências e percepções de estagiários de Matemática.

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no âmbito do curso de Licenciatura em Matemática, contempla, em sua estrutura curricular, as disciplinas de Estágio Supervisionado I a IV, totalizando 495 horas, ofertadas a partir do 5º semestre.

Esses componentes curriculares, conforme o Art. 2º da Resolução do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) n.º 98/2004, constituem-se como prática pedagógica a ser desenvolvida obrigatoriamente na modalidade de projeto de ensino e, de forma facultativa, nas modalidades de pesquisa e extensão, em escolas da educação básica, preferencialmente públicas, e em outros espaços educativos, em consonância com o projeto pedagógico do curso. A organização curricular estabelece, ainda, que, para cursar tais disciplinas, o estudante deve previamente ter concluído os componentes de Prática como Componente Curricular, os quais fornecem subsídios teórico-práticos fundamentais para o desenvolvimento das atividades de estágio.

Nesse contexto, o Estágio Supervisionado configura-se como um espaço formativo que articula diferentes dimensões da formação docente. Na modalidade de ensino, destaca-se o estágio de regência, entendido como o momento central da prática pedagógica, no qual o licenciando vivencia a docência de maneira direta, por meio de etapas progressivas de observação, coparticipação e atuação em sala de aula. Esse percurso possibilita ao futuro professor planejar, executar e avaliar práticas pedagógicas, favorecendo a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de competências didático-pedagógicas. Paralelamente, o estágio pode assumir a modalidade de pesquisa, voltada para a problematização e a investigação de questões relacionadas ao processo educativo, e a modalidade de extensão, centrada na elaboração e na execução de projetos pedagógicos em contextos escolares e comunitários, fortalecendo a relação entre universidade e sociedade. Ao longo desse processo formativo, o licenciando realiza observações dirigidas, participa de atividades docentes, produz materiais didático-pedagógicos, planeja e aplica sequências de ensino e elabora relatório final. Ressalta-se, ainda, que as disciplinas de Estágio Supervisionado I a IV contemplam, respectivamente, a atuação no 6.º e 7.º ano, 8.º e 9.º ano, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, evidenciando a diversidade de contextos formativos e a abrangência da formação docente, bem como uma concepção de formação comprometida com a reflexão crítica e com as demandas sociais contemporâneas.

Nesse contexto, os estagiários de Matemática tiveram que se adaptar não apenas ao ensino remoto, mas também à necessidade de desenvolver novas habilidades pedagógicas e tecnológicas para engajar os alunos de maneira eficaz. Isso inclui a criação de materiais didáticos digitais, a utilização de plataformas de ensino on-line e a busca por maneiras de avaliar o aprendizado à distância. As práticas pedagógicas inovadoras, obrigatórias durante esse período, ofereceram um campo rico para a investigação, permitindo-nos analisar como essas mudanças impactaram a formação inicial dos futuros professores.

Como destacam Pimenta e Lima (2017), o estágio supervisionado constitui-se como um campo fértil para a investigação da própria prática docente. Essa perspectiva foi fundamental para nossa pesquisa, pois nos permitiu não apenas observar e documentar as transformações no ensino de Matemática, mas também refletir criticamente sobre como essas mudanças moldaram nossas próprias práticas pedagógicas e perspectivas

profissionais.

A emergência da pandemia levou as instituições de ensino a introduzir, rapidamente, o ensino remoto, evidenciando fragilidades estruturais e sociais que ampliaram as disparidades educacionais. Segundo Farias e Pereira (2022), a crise sanitária exacerbou desafios já existentes no ensino de Matemática, como a desvalorização do trabalho docente e as desigualdades no acesso à educação. A transição para o ensino remoto revelou dificuldades adicionais, como a falta de infraestrutura tecnológica e a necessidade de novas estratégias pedagógicas.

Essa mudança, embora necessária para garantir a segurança dos alunos, apresentou desafios que persistem até os dias de hoje, como apontado por Silva (2023, p. 5-6):

Primeiramente porque exigiu muito da tecnologia. As secretarias de educação precisavam estabelecer uma forma de comunicação com as escolas e as escolas precisavam estabelecer uma forma de comunicação entre sua equipe e da sua equipe com pais e/ou alunos. [...] Crianças ou adolescentes oriundas da zona rural não tinham acesso a internet ou qualquer outro tipo de comunicação tecnológica, às vezes, nem era por falta de um aparelho celular ou computador, mas, por não haver rede de conexão habilitada para região; crianças ou adolescentes da zona urbana não tinham acesso a internet residencial, cujo único recurso que tinha era os dados móveis do celular, porém, limitados. Famílias tendo que dividir o celular ou computador/notebook com os filhos. Internet instável constantemente, principalmente nos períodos chuvosos, quedas de energia frequente, alunos com celular ou computador/notebook obsoletos e se não bastasse, professores não preparados para o uso de ferramentas tecnológicas para o ensino, ou na mesma condição de vários estudantes, sem computador/notebook obsoletos. Por vezes, o material didático ou vídeo aulas eram compartilhados pelas redes sociais. Da mesma forma que professores tiveram dificuldades com as ferramentas tecnológicas, o mesmo aconteceu com pais e alunos. Neste ponto, percebemos a omissão do estado em dar condições de trabalho (em específico tecnológico) a equipe escolar e também aos pais e estudantes.

A dificuldade de acesso à internet, a necessidade de compartilhar dispositivos e a falta de preparo tecnológico evidenciam a complexidade dos desafios que as instituições educacionais tiveram que enfrentar para manter a continuidade do ensino (Pereira, 2023). Além disso, a omissão do Estado em fornecer condições adequadas para o trabalho escolar agravou ainda mais a situação, refletindo as falhas no suporte necessário para um ensino remoto eficaz.

Com o gradual retorno à normalidade pós-pandemia, a educação se encontra em um momento de reflexão e reconstrução para lidar com as lacunas de aprendizagem causadas. É preciso entender as defasagens para superá-las. Nós, educadoras e educadores, nos encontramos nesse movimento. O papel do professor se destaca como agente fundamental

na construção de um novo “normal”. Somos nós, profissionais da linha de frente, que guiamos e inspiramos os alunos na jornada de aprendizado em um cenário de constantes mutações.

Por isso, nos posicionamos, coletivamente, para assumir o nosso papel como agentes de transformação. Em conjunto com as novas gerações, temos a oportunidade de criar possibilidades para a educação, proporcionando ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, engajadores e relevantes para as demandas do século XXI. Como apontam Nóvoa e Alvim (2021, p. 9),

Os novos ambientes escolares não surgirão espontaneamente. Os professores têm um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional, têm uma responsabilidade maior na metamorfose da escola. Para isso, devem fazer apelo às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade.

Nesse cenário complexo, é crucial explorar as percepções dos futuros professores de Matemática, por representarem uma perspectiva singular, expressa pelo período de regência, em que enfrentamos o desafio de iniciar nossas carreiras em um contexto pós-pandêmico. Ao atuarmos em sala de aula durante o período de regência, temos contato direto com os alunos e com os desafios que enfrentamos juntos. Essa experiência nos torna agentes valiosos na produção de dados e na análise das necessidades educacionais no contexto pós-pandemia. Por isso, a compreensão das percepções sobre as lacunas deixadas e suas estratégias para superá-las não apenas informa a prática educacional futura, mas também contribui para uma formação mais adaptada à realidade contemporânea.

Diante do exposto, nosso estudo tem como objetivo compreender as repercussões da pandemia no ensino de Matemática sob a perspectiva de futuros professores de matemática da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista, a partir da seguinte questão de pesquisa: Quais são as principais dificuldades e desafios enfrentados pelos estagiários de Matemática no ensino da disciplina no pós-pandemia? Como metodologia, adotamos uma abordagem qualitativa, na qual os dados foram produzidos por intermédio de quatro entrevistas com futuros professores regularmente matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado I, no período letivo de 2024.1, do curso de Licenciatura em Matemática da UESB, tendo como critério de seleção a diversidade de sujeitos expressa na escolha de partícipes de cada uma das turmas de estágio.

Os resultados, de certo modo e aqui vale dizer, sem surpresa, trazem à tona problemas que insistem em aparecer, quase como velhos conhecidos que batem à porta. Tratam, sobretudo, das dificuldades enfrentadas e das estratégias construídas para lidar com as lacunas no ensino e na aprendizagem, além dos desafios que o ensino remoto ainda carrega no período pós-pandêmico. Não é pouca coisa, convenhamos. Esses elementos,

atravessados por tensões e adaptações, serão discutidos com mais cuidado nas próximas seções.

2 TRILHA METODOLÓGICA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa para investigar as percepções dos estagiários do curso de Licenciatura em Matemática sobre o ensino de Matemática no contexto pós-pandemia. A escolha pela abordagem qualitativa se justifica pela necessidade de compreendermos os fenômenos que habitam os espaços escolares, uma vez que “O surgimento de uma outra escola traz consigo a necessidade de problematizar e refletir sobre as relações que se estabelecem nesse espaço e, com isso, a emergência de pesquisas que tematizam sintomas potencializados nesse período” (Farias; Pereira, 2022, p. 22).

Para a produção de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, devido à sua flexibilidade, permitindo aprofundar questões relevantes que surgem no decorrer da entrevista. Como destacado por Oliveira, Guimarães e Lima Ferreira (2023, p. 222), ela possui “[...] como característica um roteiro preestabelecido no qual o pesquisador inclui um pequeno número de perguntas abertas e deixa o entrevistado livre para falar, podendo realizar perguntas complementares para compreender o fenômeno investigado. Dessa forma, optamos pela construção de um roteiro, que incluiu perguntas sobre as dificuldades enfrentadas, lacunas no aprendizado dos alunos observadas no período de estágio e estratégias utilizadas para superar esses desafios em busca do aprendizado.

O estudo foi conduzido na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), envolvendo futuros professores do curso de Licenciatura em Matemática que estavam cursando o componente de Estágio Supervisionado I e atuando na fase de regência em turmas de 6.º e 7.º ano nos anos finais do Ensino Fundamental em escolas do município de Vitória da Conquista, Bahia. A produção de dados incluiu quatro professores em formação inicial das quatro turmas de estágio vigentes no semestre 2024.1, garantindo a diversidade de sujeitos. Para garantir o anonimato, utilizamos Professora em Formação 1 (ProFor1), Professora em Formação 2 (ProFor2), Professora em Formação 3 (ProFor3) e Professora em Formação 4 (ProFor4).

- ProFor1 (20 anos) realizou o estágio na escola A, em uma turma de 6.º ano.
- ProFor2 (21 anos) realizou o estágio na escola A, em uma turma de 6.º ano.
- ProFor3 (22 anos) realizou o estágio na escola B, em uma turma de 6.º ano.
- ProFor4 (21 anos) realizou o estágio na escola C, em uma turma de 6.º ano.

As entrevistas foram realizadas presencialmente nas dependências da UESB, entre os dias 5 e 20 do mês de junho de 2024, cada uma com duração aproximada de 15 minutos

e gravadas em áudio, com consentimento dos participantes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas por nós à luz dos pressupostos da análise temática, conforme Garcia e Lima Ferreira (2022). Os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa, os procedimentos de produção de dados e seus direitos, e cada um assinou um TCLE. A pesquisa foi conduzida em estrita observância aos princípios éticos, respeitando a autonomia, a privacidade e o bem-estar dos participantes.

De acordo com Garcia e Lima Ferreira (2022, p. 368), a análise temática “[...] exige do pesquisador muita capacidade interpretativa, uma vez que os temas são implícitos e abstratos, o que demanda uma análise mais criteriosa e atenta para identificá-los”. Essa abordagem não se limita a contar palavras ou frases, mas busca explorar significados profundos e contextuais dos dados produzidos. A opção pela Análise Temática (AT) se justifica pelo fato de essa técnica proporcionar uma análise detalhada e uma compreensão profunda das experiências e percepções dos futuros professores de Matemática em relação ao ensino pós-pandemia. Assim, conseguimos identificar e analisar os principais temas nas respostas dos estagiários, proporcionando insights valiosos sobre os desafios enfrentados e as estratégias adotadas no ensino de Matemática durante esse período de transição.

Com isso, a abordagem adotada para a pesquisa, juntamente com a técnica das entrevistas semiestruturadas e a análise temática dos dados, proporcionou outros olhares para as percepções dos estagiários sobre o ensino de Matemática no período pós-pandemia. Inspirados nas etapas propostas por Garcia e Lima Ferreira (2022), separamos os temas que mais se destacaram em cada entrevista, agrupando-os em tópicos específicos que conversam entre si. Com isso, conseguimos perceber as entrelinhas das narrativas produzidas. A partir dessa organização, discorreremos sobre cada tema, sejam eles: as dificuldades e desafios no ensino de matemática; as diferentes realidades dos estudantes e as reflexões sobre as experiências no período de regência.

3 O QUE DIZEM SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA?

Ao longo deste trabalho, buscamos compreender as percepções e experiências de estagiários de Matemática sobre o ensino remoto e suas implicações para a aprendizagem dos alunos. A partir da análise de suas falas, emergiram alguns pontos cruciais, que nos permitem traçar um panorama mais detalhado dos desafios e oportunidades que se apresentam neste novo cenário educacional.

Nossas análises se basearam nas entrevistas realizadas com os estagiários, as quais foram articuladas a nossa própria experiência como futuras professoras e com a fundamentação teórica existente sobre o tema. É importante ressaltar que as percepções aqui apresentadas são apenas um recorte da realidade complexa e multifacetada do ensino

de Matemática no contexto pós-pandemia.

Ao longo da seção, apresentamos alguns dos principais temas que emergiram das entrevistas, buscando evidenciar tanto as dificuldades enfrentadas pelos estagiários quanto as estratégias utilizadas para superar os desafios. Não temos a pretensão de esgotar o assunto, até porque a complexidade do tema exige um aprofundamento maior. Nosso objetivo é criar espaços de discussão e problematização para que possamos, juntos, refletir sobre a metamorfose da escola e desvelar os desafios do ensino de matemática no contexto pós-pandemia.

3.1 Desafios e dificuldades no ensino de Matemática pós-pandemia

Os desafios e dificuldades para o ensino de Matemática durante a pandemia da covid-19 foram amplamente discutidos na literatura. Farias e Pereira (2022, p. 21) destacam que “[...] os depoimentos dos professores apontam para a complexidade em atuar frente a um contexto para o qual eles não foram preparados”, evidenciando a necessidade de repensar a formação docente e as condições de trabalho. A precarização e desvalorização do trabalho docente, as desigualdades sociais e as fragilidades na organização e gestão escolar são apontadas como fatores que agravaram a situação (Farias; Pereira, 2022). Assim como em nossa pesquisa, os autores enfatizam a importância de produzir reflexões sobre a educação escolar em tempos de pandemia, buscando construir novas compreensões para a profissão docente.

Quando questionados sobre os principais problemas observados no contexto pós-pandemia, tendo em vista a atuação na regência, a maioria dos entrevistados teve uma percepção em comum, indicando como desafio a interpretação de problemas no ensino de matemática.

ProFor1: “[...] e também a parte de conteúdo em si, eles conseguem realizar as operações e compreender, o problema é mais a interpretação, que eles têm muita dificuldade de interpretar até os problemas matemáticos, os probleminhas matemáticos. Eu acho que a pandemia se acentuou [...]. No período da alfabetização, e essa parte da leitura e interpretação de texto é muito grande, nessa idade e também é essa parte dos probleminhas eles veem muito nessa idade e eu acho que a pandemia só fez acentuar ainda mais isso”.

ProFor4: “[...] muita dificuldade na questão da leitura e interpretação dos textos, então eu, por exemplo, tem algumas questões que eu já ministrei com os alunos e eles não conseguem interpretar, mesmo que a questão seja um pouco mais direta, mesmo precisando um pouquinho de raciocínio. Mas a questão mesmo sendo direta eles não conseguem ler e interpretar e ver o que a questão está pedindo. Então, a gente tem essa certa dificuldade com eles. Eu acredito que esse contexto esteja ligado com a pandemia porque os alunos durante a pandemia, pelo menos em algumas escolas que eu vi eles não

tiveram aula de certa forma [...]”.

ProFor3: “Eu acho que a principal dificuldade é mais virada na interpretação de questões de matemática mesmo. Muitas vezes, quando eu pego alguma questão para eles interpretarem, eles sentem dificuldades, quando coloco alguma equação já pronta, por exemplo, agora eu estou explicando, ensinando o assunto de expressões numéricas, enfim, as vezes quando eu dou é, a expressão já pronta, com os números eles conseguem resolver mais tranquilo, mas quando tem uma situação que eles têm que transformar isso em uma expressão numérica, eles sentem mais dificuldade. Como eles são alunos de 11 a 12 anos, não tenho certeza, durante a pandemia, eles estavam na fase dos anos iniciais, então seria parte da alfabetização, a gente sabe que é um período que vai ajudar na interpretação, provavelmente eles estavam com dificuldades, então eu senti que, como provavelmente essa época eles estavam na pandemia, então as aulas eram on-line, muitas vezes, alguns não tinham acesso. Como hoje posso perceber pela minha turma, alguns mesmos não têm acesso à internet, então provavelmente tiveram dificuldades e essas dificuldades estão aparecendo agora, na hora mesmo de interpretar questões e eles não conseguem explicar, por exemplo, o que a questão quer dizer”.

Os estagiários relatam que, como a turma que está no período de sua regência são alunos do sexto ano, há quatro anos, em 2020, vivenciaram o início da pandemia, que resultou na interrupção das aulas presenciais e na adoção do ensino remoto. Esses alunos, que estavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estavam em fase de adaptação à leitura e à escrita, tendo contato com o mundo da alfabetização e do letramento matemático.

Isso inclui a matemática, ou melhor, a alfabetização e o letramento matemático, que, segundo Ortega e Parisotto (2016), são processos de construção do conhecimento, nos quais a linguagem matemática, com seus textos e relações, desempenha um papel fundamental. Assim como na alfabetização na língua materna, a alfabetização matemática envolve os primeiros contatos das crianças com uma determinada área do conhecimento, permitindo que elas se apropriem de conceitos e habilidades matemáticas de forma significativa. Sobre isso, Pereira (2023, p. 12) ressalta que “A pandemia redimensionou toda forma de ensinar, pois, antes, os Anos Iniciais eram desenvolvidos no ensino presencial. As dificuldades surgiram! Um cenário desafiador, com certeza!”.

A pandemia, portanto, contribuiu para a criação de lacunas no aprendizado, especialmente em relação à compreensão de textos, como apontam os futuros professores em seus relatos. Não podemos perder de vista que a etapa de alfabetização, com a professora ou professor que ensina Matemática, é de fundamental importância na construção dos conhecimentos matemáticos, tendo em vista que “alfabetizar na área da matemática até chegar ao letramento exige comprometimento dos professores, estratégias de ensino, elaboração de planejamento e estudo continuado” (Pereira, 2023, p. 43).

Ressaltamos a importância do pedagogo no ensino de Matemática, que deve atuar de maneira integrada e colaborativa para enfrentar as lacunas no aprendizado e promover um desenvolvimento equilibrado das habilidades dos alunos.

Com essa investigação, estamos preocupados em nos afastar de qualquer discurso de culpabilização dos professores, uma vez que a educação é uma tarefa coletiva, e a responsabilidade pelo aprendizado é compartilhada entre todos os envolvidos. Em outras palavras, não podemos culpar o professor individualmente, mas trabalhar juntos para superar os desafios e melhorar a qualidade da educação.

Ainda sobre as lacunas perceptíveis, os entrevistados responderam:

ProFor1: “[...] por exemplo, aqui eu estou dando divisão e eles não aprenderam de forma corretamente o assunto de divisão, de multiplicação, então, quando eles forem ver potência, ver frações, aquele conteúdo vai fazer falta, então não simplesmente passar o assunto sem é, entender que a turma não tá é, acompanhando nem o básico [...]”.

ProFor2: “Bom, na nossa área de matemática a gente percebe uma dificuldade maior nas operações básicas: adição, subtração, divisão e multiplicação, em especial a divisão, a gente percebe muito essa dificuldade, que já era normal e se fez por conta da pandemia a gente percebe esse agravamento”.

As entrevistas revelam que as operações matemáticas fundamentais, como adição, subtração, multiplicação e, especialmente, divisão, são áreas de grande dificuldade para os alunos. Esses desafios se acentuaram devido à pandemia, quando muitos alunos tiveram acesso limitado ou inexistente ao ensino presencial. Essa observação é corroborada pelos achados de Pereira (2023, p. 12), que indicam que muitas.

[...] crianças não tinham acesso à internet, o que as deixou longe da escola e das aulas. A desigualdade tecnológica se mostrava tão nítida, impossibilitava os estudantes ao ensino e, mesmo que a escola disponibilizasse materiais impressos para aqueles estudantes sem acesso à internet, computador ou celular, a defasagem nesse tempo foi intensificada, pois muitos tinham medo de sair de casa, outros, dificuldades em compreender o conteúdo. Além disso, muitas famílias da comunidade tinham limitações financeiras e dificuldades para acompanhar seus filhos no desenvolvimento das atividades escolares.

As desigualdades se acentuaram ainda mais nos processos de ensino e de aprendizagem da Matemática, escancarando uma realidade complexa, que é composta por diferentes sujeitos do contexto educacional. Vale destacar que “problemas anteriores existentes na sala de aula foram agravados, e hoje há estudantes com inúmeras dificuldades de aprendizagem em um único espaço” (Pereira, 2023, p. 12). Durante “[...] a pandemia, os estudantes tiveram

pouco contato com as explicações do professor, a falta da troca e de experiência na sala de aula trouxeram resultados que não estávamos prontos para aceitar e lidar”. (Pereira, 2023, p. 12). Talvez ainda não estejamos prontos, uma vez que as complexidades que atravessam as salas de aula de Matemática são muitas e não surgiram com a pandemia; muito pelo contrário, são agravadas por tal cenário. Dentre as várias frentes que precisam de cuidado, destacamos a importância de fortalecermos a formação de professores que ensinam Matemática, a partir da promoção de inúmeras estratégias que podem ser utilizadas em sala de aula.

Esse processo formativo precisa ser colaborativo, uns com os outros; a universidade, a escola e a comunidade precisam andar juntas, o que é fundamental para o desenvolvimento de uma formação matemática que valoriza a troca de saberes e ajusta suas práticas pedagógicas com base nas necessidades dos sujeitos em sala de aula.

3.2 Lidando com diferentes realidades dos alunos

Agora, quando questionados sobre como lidam com as lacunas educacionais causadas pela pandemia e com as experiências individuais de cada aluno, os futuros professores responderam que optaram por uma abordagem mais lúdica, utilizando jogos educativos. Além disso, destacaram a importância de realizar atividades diagnósticas para identificar as necessidades específicas de cada estudante e a retomada de conteúdos quando necessário.

ProFor1: “[...] aí quando tá próximo de encerrar aquela disciplina eu faço jogo, eu faço alguma dinâmica para fazer um diagnóstico se eles aprenderam, se eles estão entendendo, a partir daquela parte lúdica, daquela parte dinâmica eu consiga fazer o diagnóstico disso, do que que eles estão errando, do que que eles estão tendo dificuldades. Então, eu acredito que jogos e outras dinâmicas, que a gente pode estar trazendo, outras formas de explicar também, de dar o conteúdo, eu acho que atrai a atenção deles e, a partir disso, a gente também consegue ver quem é que estão aprendendo, quem é que não tá”.

ProFor3: “É, uma coisa que tenho feito e a professora orientadora e a professora supervisora do estágio me orientaram foi, por exemplo, aquelas alunas e alunos que estou sentindo dificuldades, vou passar atividades diferentes, para descobrir qual o grau, a dificuldade que a aluna tá tendo. Então, por exemplo, tem uma aluna específica que tá passando uma atividade diagnóstica com ela com operações somente de adição e subtração, para ver como ela está. Porque, por exemplo, eu estou no assunto de potenciação e de multiplicação e eu percebi que ela realmente tem dificuldade. Então, eu quero ver primeiro se ela está tendo dificuldades em operações básicas, adição, subtração, porque quando eu cheguei na turma eu já cheguei com multiplicação, então não tive esse contato com ela nas outras operações [...]. Uma coisa que eu percebi bastante que eles gostam foram

os jogos, então durante as aulas, vou implementar os jogos ou tabuleiro, cartinhas que estimulem eles a quererem participar das aulas e aprender. Então, com esse jogo, eu consigo, com a ajuda dos outros colegas, a interação, os colegas vão ajudando uns aos outros e eu percebi que com esses jogos, eles tiveram uma aprendizagem melhor”.

A utilização de jogos “[...] trazem efeitos positivos em todas as áreas não somente na alfabetização matemática, mas também no aprendizado e tornam a aula mais prazerosa com aprendizados significativos” (Pereira, 2023, p. 42), uma vez que a integração de atividades lúdicas no ensino de Matemática pode manter o interesse dos alunos e avaliar seu progresso. No entanto, é importante ressaltar que o uso de jogos, por si só, não é suficiente para garantir a eficácia no ensino de Matemática. Isso depende, dentre vários fatores, de um planejamento pedagógico cuidadoso, que alinhe essas atividades com os objetivos de aprendizagem e as necessidades específicas dos alunos. Os jogos devem ser parte de uma estratégia mais ampla, em que a ludicidade se integra ao processo de ensino de forma estruturada, promovendo a reflexão e a construção de conceitos matemáticos. Portanto, a inclusão de jogos deve ser acompanhada por uma reflexão constante sobre sua aplicação em sala de aula, assegurando que eles realmente contribuam para o desenvolvimento das habilidades matemáticas dos alunos e não apenas para o entretenimento.

ProFor2: “Sempre quando eu vou trazer um assunto, um conteúdo novo, eu vou precisar, por exemplo, do conceito de divisão, de saber fazer a divisão, a multiplicação, então sempre dou uma retomada no conteúdo anterior, então sempre retomando com conceito básico ali e voltando pro conteúdo a ser trabalhado, porque a gente não pode ficar só voltando, voltando... senão o conteúdo vai ficando pra trás”.

O desafio de equilibrar a revisão de conceitos anteriores com a progressão do conteúdo curricular exige uma abordagem pedagógica cuidadosa. A prática de revisitar conceitos básicos deve ser realizada de forma estratégica, possibilitando que os alunos estejam preparados para avançar nos estudos. Isso requer uma constante avaliação das necessidades dos alunos e um planejamento que permita integrar a revisão de conteúdos fundamentais com a introdução de novos assuntos em matemática.

3.3 Reflexões sobre a experiência de ensino pós-pandemia

Quando foram instigados por meio de questionamentos a analisarem as próprias práticas de ensino aprendidas ao longo de seu percurso formativo, os entrevistados destacaram a necessidade de fortalecer a formação inicial e continuada dos professores após a pandemia, além de ressaltar as questões relacionadas à teoria e à prática.

ProFor1: “[...] apesar de todas as práticas de ensino, apesar de tudo que a gente vê, não dá é esse suporte para lidar com uma sala no pós-pandemia, com tantos os desafios, a realidade de todos os alunos, tanto aluno com TDAH, com outras deficiências, com déficit

de atenção e aí fica um pouco a cargo da gente de fazer uma pesquisa, pensar positivo, procurar materiais voltados para diferentes situações e também fazer um diagnóstico da turma e tentar trabalhar de uma forma diferente”.

ProFor4: “É, de certa forma, estou tentando me virar, pois algumas professoras estão dando o suporte aqui na universidade, mas, mesmo assim, não é capaz de suprir essa necessidade. Então, como você falou, é muito pouco o que a gente vê e a pandemia atrapalhou, de certa forma, tudo. Então, eu acho que a parte desse contexto a faculdade deveria sim trabalhar ou pelo menos dedicar um tempo pra falar sobre isso, pra que a gente tenha um maior conhecimento, assim como a gente vai falar com pessoas com deficiência, então tem que ter algum contexto pra gente falar sobre isso, pra gente discutir, debater e ver algumas propostas [...] somos professores em formação, eu acho que isso tem que partir da universidade, dos professores trazerem algumas questões, debates, palestras ou professores da rede pública, que já estão há bastante tempo e que passaram por isso, tanto durante a pandemia tanto durante o pós, pra poder discutir realmente alguma proposta. Eu acho que é um trabalho que tem que trabalhar todos juntos, então desde o início da formação quanto a prática, do estágio que a gente tá tendo, as aulas de prática de ensino. Então, além disso, aprendendo e ativando conforme for passando o tempo, então é uma formação continuada que vamos aprendendo com o tempo mesmo”.

ProFor3: “É, eu acho que tipo assim, nunca vai ser a mesma coisa, o ensino que deve antes, não vai ser o de agora ou o que os nossos pais tiveram, vão sempre vir com essas mudanças. Eu acho que nós, como professores, temos que tentar querer aprender mais, não podemos ficar na mesmice, a faculdade, a universidade, ela nos dá várias oportunidades, como pode nas salas de aula, mas é claro que a gente sabe que essas metodologias não podem ficar usando em todos os momentos, tem momento ali que vamos ter que usar o quadro, mas a gente também pode usar metodologias com tudo isso. Então, acho que é, a gente tem que ficar pesquisando, convidando os alunos para usar a tecnologia que é uma coisa que eles usam bastante e sempre tá pesquisando mesmo [...]. Eu acho que uma coisa que eu gostaria de ter na universidade e palestras voltadas pra isso. Então, talvez não tenha uma matéria específica sobre a pós-pandemia com as dificuldades, que pode ter em sala de aula, mas, por exemplo, as disciplinas de estágio e prática de ensino poderiam ter palestras e professores e, que vivenciam isso, porque a gente como estagiário nessa época, talvez não tenha uma experiência maior, mas tem os professores que tá vivendo em constante com essas experiências. Eu gostaria que a universidade trouxesse isso pra gente”.

ProFor2: “Eu vejo que é muito diferente das coisas que a gente fez dentro da faculdade, das coisas que a gente vê na faculdade, imagina você ver o tempo passando muito tempo na sala de aula, por mais que seja dois horários, passa muito rápido e é totalmente diferente porque assim, o que a gente planeja é uma coisa, na prática é outra, é, o que eu já ouvi muito dizer, a prática é diferente do que a gente vive aqui, então, é isso”.

A fala da ProFor3 sugere a importância de manter uma postura mais proativa em relação à própria formação docente. Ela destaca a necessidade de utilizarmos diferentes metodologias e de estar em constante pesquisa, pois, de acordo Freire (2011), é pesquisando que se aprende e o ato de pesquisar e questionar é fundamental para a construção do conhecimento, promovendo uma aprendizagem crítica e reflexiva sobre a própria prática. Contudo, a professora também menciona a carência de uma abordagem institucional mais estruturada, como a oferta de palestras e debates focados nas dificuldades do ensino no pós-pandemia. Isso reforça a ideia de que a formação docente precisa ser uma responsabilidade compartilhada entre os futuros professores e as instituições formadoras, como é o caso da universidade e da escola.

As lacunas no ensino de Matemática identificadas ao longo do texto são, em grande parte, percebidas a partir das nossas experiências profissionais e pessoais vivenciadas durante a graduação em licenciatura. E, foi ao participar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), de 2022 a 2024, que percebemos como o ensino de Matemática se fragilizou após a pandemia. Muitos estudantes perderam, em grande parte, a motivação para raciocinar e se engajar ativamente nas atividades matemáticas. Esse enfraquecimento destaca a urgência de repensar as abordagens pedagógicas e de fortalecer a formação continuada para enfrentar os desafios impostos pela nova realidade educacional.

Já as observações feitas pela ProFor2 refletem uma realidade comum: a discrepância entre o que é planejado e o que é vivenciado na prática escolar. Ela destaca que a experiência prática em sala de aula revela uma diferença significativa em relação ao que é aprendido na teoria durante a graduação, evidenciando que, embora o tempo dedicado ao planejamento possa parecer extenso, a realidade prática frequentemente desafia e contradiz as previsões e planejamentos iniciais.

Pimenta e Lima (2017) discutem essa visão enraizada da separação entre teoria e prática no processo educacional. Elas argumentam que essa dicotomia prejudica a formação integral dos professores, uma vez que a prática não deve ser simplesmente a aplicação direta da teoria, mas um espaço dinâmico de construção e reconstrução dos conhecimentos pedagógicos. Segundo as autoras, teoria e prática devem se entrelaçar continuamente, permitindo que o conhecimento seja constantemente revisitado e ajustado com base nas experiências reais vividas em sala de aula. Essa integração é crucial para superar as limitações de uma formação que muitas vezes permanece isolada da realidade prática do ensino, promovendo uma formação docente contextualizada à realidade escolar.

Quando se tratava de perguntas mais reflexivas sobre si mesmos, alguns estagiários demonstraram seus medos e anseios em meio a construção de suas identidades profissionais, entendida como um processo contínuo, que se desenvolve ao longo da trajetória formativa dos futuros professores de Matemática. Essa construção identitária

envolve tanto experiências práticas vividas durante o estágio quanto reflexões pessoais sobre essas vivências. Farias (2022) destaca que a identidade profissional não é estática; ao contrário, ela é moldada por medos, anseios e desafios enfrentados pelos licenciados, que, ao longo do tempo, constroem uma autoimagem profissional baseada no autoconhecimento e na prática docente.

ProFor1: “[...] e aí tem um pouco da insegurança, tem um pouco do trabalho que estamos fazendo tá dando certo e são coisas que a gente se questiona assim no meio da aula, será que estou explicando aqui agora os meninos estão entendendo, aí, a todo momento, eu me questiono sobre a forma que estou dando aula, se eles tão gostando, se não tão gostando, se eu tenho que mudar. Então, eu sempre tento conversar com eles pra ver o diagnóstico deles também em relação a mim e a partir daí tentar fazer uma aula diferente”.

ProFor4: “Me vejo, dependendo da situação, perdido ou então algumas vezes consigo lidar bem com a situação, mas em grande suma seria perdido, porque cada dia dentro de sala de aula é um contexto diferente, é uma ideia diferente que a gente tem que trazer, é, nós temos que trabalhar com, pelo menos eu, com 35 alunos, alguns com problemas em casa, outros com problemas na escola, então lidar com cada contexto de cada indivíduo ali na sala é bem difícil. Então, não sei se seria certo falar que estou indo bem, mas perdido um pouco, tentando me adaptar”.

Reconhecendo os desafios significativos que surgem no contexto educacional contemporâneo, evidenciamos que as novas demandas têm sido complexas. Eles ressaltam a importância de uma formação continuada, que esteja mais alinhada com as realidades emergentes do ensino, formando os educadores para enfrentar essas transformações. A análise das entrevistas com os estagiários de Matemática no contexto pós-pandemia revela desafios profundos e complexos enfrentados tanto pelos alunos quanto pelos futuros professores.

A dificuldade na interpretação de problemas matemáticos é um tema recorrente nas entrevistas. Os estagiários apontam que, embora os alunos consigam realizar operações básicas, há uma barreira na compreensão e interpretação de enunciados matemáticos. Essa dificuldade parece estar, diretamente, ligada à pandemia, que interrompeu a fase crucial de alfabetização desses estudantes. A ausência de aulas presenciais e a inadequação das aulas remotas agravaram as dificuldades de leitura e interpretação de textos, refletindo agora na interpretação de problemas matemáticos.

As entrevistas também destacam a dificuldade dos alunos em operações matemáticas fundamentais, como adição, subtração, multiplicação e, especialmente, divisão. Essa carência, que já existia antes da pandemia, foi exacerbada pela falta de ensino presencial e pela dificuldade de muitos alunos em acompanhar as aulas remotas. A falta de domínio nessas operações básicas compromete o entendimento de conteúdos mais avançados,

evidenciando a necessidade de um ensino que reforce constantemente esses conceitos fundamentais.

Os futuros professores demonstram criatividade e adaptabilidade ao lidar com as diferentes realidades dos alunos. A utilização de diferentes abordagens, como jogos, e a aplicação de atividades diagnósticas para identificar as necessidades específicas dos estudantes são estratégias que têm mostrado resultados positivos. Essas práticas não só tornam as aulas mais divertidas, como também permitem aos professores identificar e atender às dificuldades individuais dos alunos. No entanto, a necessidade de retomar conteúdos básicos antes de avançar para novos tópicos apresenta um desafio contínuo, exigindo um equilíbrio delicado em sala de aula.

As reflexões dos estagiários sobre sua formação e prática docente pós-pandemia apontam para a necessidade de uma formação inicial e continuada adaptada aos novos desafios educacionais. A discrepância entre teoria e prática é um ponto crítico, destacando que a formação inicial na universidade nem sempre prepara os futuros professores para a realidade das salas de aula, especialmente no contexto atual. A pandemia trouxe à tona a importância de preparar os professores para lidar com uma diversidade de situações e dificuldades, incluindo aquelas impostas por crises sanitárias e sociais.

A insegurança e os desafios emocionais enfrentados pelos estagiários também são evidentes; não é algo passageiro ou pontual, é uma sensação que, vez ou outra, insiste em ficar, e acaba por atravessar e moldar como os estagiários se percebem no processo de ensino e aprendizagem. Muitas vezes, entre dúvidas, expectativas, medos e receio de não conseguir desenvolver um bom trabalho, o estágio acaba se tornando um espaço de tensão e, ao mesmo tempo, de construção.

A necessidade de constante adaptação, reflexão e autoavaliação para atender às necessidades dos alunos é um aspecto crucial no processo de se tornar professor de Matemática. Esse contexto reforça a importância do suporte institucional e da criação de espaços para discussão e compartilhamento de experiências entre professores em formação e docentes experientes.

4 Conclusão

O estudo foi realizado na UESB, na cidade de Vitória da Conquista, e contou com a participação de professores em formação do curso de Licenciatura em Matemática que estavam cursando o componente de Estágio Supervisionado I. Esses licenciandos encontravam-se na fase de regência, atuando em turmas de 6º e 7º ano do Ensino Fundamental II, em escolas do município, o que possibilitou a produção de dados a partir de suas experiências diretas no contexto escolar.

Os resultados indicam que a pandemia da covid-19 impactou o processo de compreensão da Matemática básica dos estudantes, principalmente os que hoje estão entre o 6.º e 7.º ano. A transição para o ensino remoto, embora crucial para a continuidade do ensino, evidenciou e ampliou desigualdades preexistentes, como a falta de acesso a internet e dispositivos adequados. Muitos alunos, especialmente aqueles que estavam nos anos iniciais durante o início da pandemia, sofreram com a interrupção do ensino presencial, resultando em significativas lacunas na leitura, interpretação de textos e operações matemáticas fundamentais. Essas dificuldades são, particularmente, notáveis na interpretação de problemas matemáticos, em que a compreensão de enunciados se tornou uma barreira significativa ao aprendizado.

Além das questões de aprendizado, as entrevistas também destacaram a resiliência e a criatividade dos estagiários ao lidar com a nova realidade educacional. Eles desenvolveram abordagens diversificadas, como o uso de jogos e atividades diagnósticas, para engajar os alunos e identificar suas necessidades específicas. Essas práticas não apenas tornaram o ensino mais acessível e envolvente, mas também permitiram uma resposta mais personalizada às dificuldades individuais dos alunos. No entanto, a constante necessidade de revisar conceitos básicos antes de avançar para novos conteúdos continua a ser um desafio, exigindo um equilíbrio cuidadoso entre a revisão e a progressão no currículo.

A experiência dos estagiários também revelou a necessidade de uma formação inicial e continuada adaptada aos desafios pós-pandemia. A discrepância entre a universidade e a escola foi um tema recorrente nas entrevistas, apontando para a necessidade de um currículo de formação de professores que inclua mais oportunidades de discussão sobre práticas de ensino em tempos de crise e adaptação a diferentes contextos de ensino. Os estagiários expressaram o desejo de receber mais suporte e orientação durante sua formação, especialmente em relação às estratégias para lidar com as novas realidades educacionais impostas pela pandemia.

Por fim, a análise das entrevistas destaca a importância do suporte emocional e institucional para os futuros professores. A necessidade de constante adaptação, reflexão e autoavaliação é essencial para a construção da identidade profissional. Criar espaços de apoio, troca de experiências e discussões sobre práticas pedagógicas emergentes pode ajudar a mitigar a insegurança e os desafios enfrentados pelos estagiários, especialmente quando ouvimos suas vozes e aprendemos com suas experiências de vida e formação.

Declarações complementares

Contribuições

Todos os autores contribuíram substancialmente na concepção e/ou no planejamento do estudo; na obtenção, análise e/ou interpretação dos dados; na redação e/ou revisão crítica; e aprovaram a versão final a ser publicada.

Uso de Inteligência Artificial

Não foram empregadas ferramentas de inteligência artificial generativa na concepção, execução ou redação deste estudo.

Orcid

Jádila da Silva Novaes  <https://orcid.org/0009-0006-9799-6909>

Lauercia Souza Silva  <https://orcid.org/0009-0007-7434-776X>

Jonson Ney Dias da Silva  <https://orcid.org/0000-0002-9575-2648>

Gerson dos Santos Farias  <https://orcid.org/0000-0002-5941-8095>

Referências

1. F. Catanante, I. L. S. Dantas, and R. C. Campos, "Aulas on-line durante a pandemia: condições de acesso asseguram a participação do aluno?," *Revista Científica Educ@ção*, vol. 4, no. 8, pp. 977–988, Oct. 2020. [Online]. Available: <https://web.archive.org/web/20201030103359/https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/download/122/102>. Accessed: Mar. 15, 2026.
2. G. S. Farias and P. S. Pereira, "Que narrativas elaboram professores de Matemática sobre o contexto da pandemia da Covid-19?," *Educação Matemática Debate*, vol. 6, no. 12, 2022. doi: 10.46551/emd.v6n12a1.
3. P. Freire, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 49th ed. São Paulo, Brazil: Paz e Terra, 2011. [Online]. Available: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire_P_%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf. Accessed: Mar. 15, 2026.
4. S. A. Garcia and J. de L. Ferreira, "Análise de conceito e análise temática na pesquisa qualitativa em educação," *Debates em Educação*, vol. 14, no. 36, pp. 358–378, 2022.
5. Nóvoa A. and Y. C. Alvim, "Os professores depois da pandemia," *Educação & Sociedade*, vol. 42, e0234137, 2021. doi: 10.1590/ES.249236.
6. S. Oliveira, O. M. Guimarães, and J. de L. Ferreira, "As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação," *Revista Linhas*, vol. 24, no. 55, pp. 210–236, 2023.
7. E. M. V. Ortega and A. L. V. Parisotto, "Alfabetização matemática na perspectiva do letramento no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa," *Educação em Revista*, vol. 17, 2016. doi: 10.36311/2236-5192.2016.v17esp.05.p53.
8. J. M. Pereira, "Letramento matemático nos anos iniciais: uma estratégia de ensino pós-pandemia," M.S. dissertation, Universidade Franciscana, 2023.
9. S. G. Pimenta and M. S. L. Lima, *Estágio e docência*, 7th ed. São Paulo, Brazil: Cortez, 2017. [Online]. Available: https://www.researchgate.net/publication/339031066_Estagio_e_Docencia_-_Teoria_e_Pratica_Diferentes_Concepcoes. Accessed: Mar. 15, 2026.

10. L. Silva, "O ensino e a aprendizagem da matemática pós-pandemia," Undergraduate thesis, Instituto Federal Goiano, Campus Urutaí, Urutaí, Brazil, 2023. [Online]. Available: <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/4189>. Accessed: Mar. 15, 2026
11. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão, Resolução nº 98/2004, de 08 de dezembro de 2004: Regulamenta o Estágio Supervisionado obrigatório dos cursos de licenciatura da UESB. Vitória da Conquista, Brazil, 2004. [Online]. Available: <http://www4.uesb.br/transparencia/uploads/consepe/Anexo%20da%2098.pdf>. Accessed: Mar. 5, 2026.

Editora: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), [Edições UESB](#). As opiniões, declarações e dados apresentados neste artigo são de inteira responsabilidade dos autores, não refletindo a visão institucional dos editores ou da universidade.

Equipe Editorial / Organizadores do Dossiê

Dra. Lilian Aragão da Silva (UFRB)

Dra. Airam da Silva Prado (UEFS)

