
TECENDO SABERES NA PRÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA INOVADORA NO ESTÁGIO DOCÊNCIA

INTEGRATING KNOWLEDGE IN PRACTICE: INNOVATIVE EXPERIENCE IN TEACHING INTERNSHIP

INTEGRANDO EL CONOCIMIENTO EN LA PRÁCTICA: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN PRÁCTICAS DOCENTES

Quitéria Costa de Alcântara Oliveira*

RESUMO

O presente artigo apresenta uma análise crítica das experiências desenvolvidas durante o estágio docência do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), realizado na disciplina de Didática, ofertada no quinto período do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), *campus* Araguatins, cujo objetivo foi contribuir para a formação crítica de futuros professores de Ciências e/ou Biologia, instrumentalizando-os a refletirem sobre a profissão, a importância da formação pedagógica no processo ensino-aprendizagem e a atuarem de maneira transformadora na Educação Básica. Trata-se de um relato de experiência com abordagem qualitativa e descritiva, fundamentado nos estudos de Libâneo (2017), Candau (2014), Julia (2001), Hofstetter; Schneuwly (2017) e Veiga (2011), dentre outros que discutem a Didática, os saberes da formação de professores e a cultura escolar. Os resultados indicam que o estágio doutoral possibilitou a adoção de práticas inovadoras, aliadas aos conteúdos propostos, permitindo a reflexão crítica sobre as categorias de saberes que constituem o saber profissional e o reconhecimento da Didática como disciplina essencial para o exercício da prática pedagógica contextualizada.

Palavras-chave: Estágio docência. Didática. Formação de professores. Saberes a ensinar. Saberes para ensinar.

ABSTRACT

This article presents a critical analysis of experiences developed during the teaching internship of the Graduate Program in Science and Mathematics Education of the Amazon Network for Science and Mathematics Education, carried out in the Didactics discipline which is offered in the fifth semester of the Biological Sciences Degree course at the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Tocantins, Araguatins campus, Brazil. The objective was to contribute to the critical training of future Science and/or Biology teachers by preparing them to reflect on the profession, the importance of pedagogical training in the teaching-learning process, and to act in a transformative manner in Basic Education. This is a qualitative and descriptive experience report based on studies by Libâneo (2017), Candau (2014), Julia (2001), Hofstetter and Schneuwly (2017), and Veiga (2011), among others who

* Doutora em Educação em Ciências e Matemática pela Rede Amazônica de Ciências e Matemática (REAMEC/UFMT). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO), Araguatins, Tocantins, Brasil. Araguatins, Tocantins, Brasil. E-mail: quiteria@ifto.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6375-6556>. Link do lattes: <http://lattes.cnpq.br/3968292602361863>



discuss Didactics, teacher training knowledge and school culture. Results indicate that doctoral internships enabled the adoption of innovative practices, combined with proposed content, which allowed a critical reflection about the categories of knowledge that constitute professional knowledge and the recognition of Didactics as an essential discipline for the exercise of pedagogical practice.

Keywords: Teaching internship. Didactics. Teacher training. Knowledge to be taught. Knowledge for teaching.

RESUMEN

El presente artículo presenta un análisis crítico sobre las experiencias desarrolladas durante la pasantía de docencia del Programa de Posgrado en Educación en Ciencias y Matemáticas, de la Red Amazónica de Educación en Ciencias y Matemáticas – REAMEC, realizada en la asignatura de Didáctica, ofertada en el quinto período del curso de Licenciatura en Ciencias Biológicas del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Tocantins – IFTO, Campus Araguatins, cuyo objetivo fue contribuir a la formación crítica de futuros profesores de Ciencias y/o Biología, instrumentalizándolos a reflexionar sobre la profesión, la importancia de la formación pedagógica en el proceso enseñanza-aprendizaje y a actuar de forma transformadora en la Educación Básica. Se trata de un relato de experiencia con enfoque cualitativo y descriptivo, fundamentado en los estudios de Libâneo (2017), Candau (2014), Julia (2001), Hofstetter y Schneuwly (2017) y Veiga (2011) entre otros, que discuten la Didáctica, los saberes de la formación de profesores y la cultura escolar. Los resultados indican que la pasantía doctoral posibilitó la adopción de prácticas innovadoras, aliadas a los contenidos propuestos, permitiendo la reflexión crítica sobre las categorías de saberes que constituyen el saber profesional y el reconocimiento de la Didáctica como asignatura esencial para el ejercicio de la práctica pedagógica.

Palabras clave: Prácticas docentes. Didáctica. Formación del profesorado. Conocimientos para enseñar. Conocimientos para la enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

O Estágio de Docência na pós-graduação *stricto sensu* é uma atividade curricular potencialmente fomentadora de saberes profissionais. Este movimento de troca de experiências em colaboração com o professor titular da disciplina assegura o desenvolvimento de atividades práticas no contexto de sala de aula, permeadas pelo aporte teórico que sustenta a construção a construção do saber profissional docente.

Com base nessa concepção, concordamos com Martins (2013): o estágio de docência garante a percepção da sala de aula de graduação como um lugar essencial de formação, articulação de saberes e identificação com a profissão. É uma ferramenta importante no desenvolvimento de competências pedagógicas. Nessa linha de pensamento, Pimenta; Lima (2017) ressaltam que o estágio é um campo de conhecimento próprio que nos leva à construção da identidade profissional crítica, transformadora e criativa.

Desta forma, o curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/REAMEC) traz em seu regimento, como um dos critérios obrigatórios da estrutura curricular, o cumprimento da proposta que o Estágio de Docência é obrigatório e deve constar da preparação e regência de disciplina em curso de licenciatura da área, com anuência e a supervisão do orientador. A carga horária prevista é de 120 horas (oito créditos), sendo 60 horas em atividades de docência e 60 horas destinadas ao planejamento e elaboração do relatório.

Neste processo de implementação do estágio de docência, procuramos nos guiar pelas ideias de Pimenta; Lima (2017), que compreendem o estágio como uma oportunidade de formação e construção da identidade docente, mediatizada pela articulação entre os saberes apreendidos na academia e as vivências em sala de aula.

As experiências descritas foram realizadas no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Tocantins (IFTO), campus Araguatins, como parte integrante do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Elas ocorreram especificamente no quinto período, no âmbito da disciplina obrigatória de Didática. As atividades foram desenvolvidas ao longo do primeiro semestre de 2024, constando de aulas dialogadas e participativas, visando colocar os estudantes (futuros professores) como protagonistas do processo. Importante ressaltar que a escolha do IFTO como campo de pesquisa justifica-se pela relevância de se investigar a realidade institucional a partir de uma perspectiva interna, o que proporciona um olhar aprofundado e contextualizado sobre o objeto de estudo.

Consideramos que a condição da pós-graduanda, autora deste trabalho, como docente da área pedagógica na citada instituição, permite que a pesquisa aborde problemas reais e contribua diretamente para o aprimoramento das práticas e processos educacionais do próprio IFTO. Desse modo, o trabalho almeja gerar conhecimentos aplicados que beneficiem a comunidade acadêmica e reforcem o compromisso da instituição com o desenvolvimento local.

Nesse sentido, procuramos problematizar o seguinte: que saberes são possíveis de se caracterizar na/para a formação profissional do professor no contexto do estágio de docência? Em função disso, trouxemos como objetivo contribuir para a formação crítica de futuros professores de Ciências e/ou Biologia, instrumentalizando-os a refletir sobre a profissão, a importância da formação pedagógica no processo ensino-aprendizagem e a atuar de forma transformadora na Educação Básica.



Portanto, este artigo está estruturado em quatro seções: a introdução, onde é apresentado o tema da pesquisa, o problema em questão, a justificativa e os objetivos propostos; o referencial teórico, abordando conceitos da Didática e sua importância na construção de saberes profissionais do professor; os procedimentos metodológicos, com a descrição do planejamento que conduziu a mencionada proposta no ambiente formativo; os resultados e discussões, onde descrevemos o relato reflexivo das atividades realizadas, e as considerações finais, constando a importância dessa experiência ao longo do estágio doutoral, tanto para nosso exercício da docência quanto para aqueles em formação inicial, os futuros professores.

2 OS CAMINHOS TEÓRICOS QUE NOS GUIARAM

Para o desenvolvimento da proposta, elegemos como ferramental teórico elementos conceituais advindos da cultura escolar, com Julia (2001), da Sócio-história, representada por Hofstetter; Schneuwly (2017) que pesquisam as transformações dos saberes profissionais docentes em perspectiva histórico-cultural, em diálogo com pensadores da Didática, como Libâneo (2017), Candau (2014) e Veiga (2011), entre outros que problematizam a Didática como importante instrumento na formação e atuação docente, que, para além da formação técnico-prática, aborda questões sociais, políticas e pedagógicas presentes no processo de formação dos futuros professores.

Nessa perspectiva, Libâneo (2017) define a Didática como um dos ramos da Pedagogia que traz como objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem em suas finalidades sociais e pedagógicas; para tanto, envolve os objetivos, conteúdos, métodos e as condições de implementação do ensino. Veiga (2011, p. 23) acrescenta que “o papel fundamental da Didática no currículo de formação de professores é o de ser instrumento de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, contribuindo para a formação da consciência crítica”. Dessa forma, percebe-se que o papel da disciplina, para além do fazer técnico, deve levar o futuro professor a refletir sobre o seu papel como agente social.

Candau (2014) afirma que há uma necessidade urgente de se superar o modelo de didática instrumental, onde o professor retém o saber e o aluno apenas o imita, pois, embora ela tenha formado muitos, sua formação é universal, desvinculada de sentido, do contexto sociocultural concreto e não garante um cidadão crítico e que busca sua autonomia. Nessa

concepção, a autora acrescenta que a didática se relaciona diretamente ao ‘como fazer’, à prática pedagógica, todavia essa apenas tem sentido quando se questiona também ‘para que fazer’ e ‘por que fazer’ esta prática pedagógica. Não é meramente praticar por praticar.

Em vista disso, observa-se que o/a professor/a não deve organizar, estruturar ou conduzir suas aulas sem um planejamento prévio; ele recebe um conjunto de orientações que determinam os conteúdos a ensinar, porém, a operacionalização e a transmissão desses conhecimentos ficam a cargo das suas habilidades e podem transformar as referidas normas, tornando-se um espaço de reflexão e resistência. Este pensamento dialoga com a teoria de Julia (2001), ao asseverar que a cultura escolar pode ser definida como um conjunto de normas e práticas que orientam os conhecimentos a serem ensinados e as condutas a serem inculcadas, além de métodos que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.

Em seus estudos sobre cultura escolar, o historiador francês Dominique Julia (2001, p. 33) revela que, embora haja normas estruturadas de fora para dentro, a lógica da inculcação encontra resistência na cultura dos sujeitos que nela atuam, e “os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra”. Nesse sentido, o autor recomenda para não nos deixarmos enganar inteiramente pelas fontes, principalmente pelas normativas que lemos, visto que as práticas é que sinalizarão se realmente as normas foram implementadas. Desse modo, estudar a cultura escolar implica entender a escola como um espaço privilegiado da produção de saberes a partir dos significados atribuídos/impostos à transmissão e inculcação de normas e valores presentes nas práticas.

No contexto de uma instituição de formação de professores, essa cultura escolar seria moldada pelas finalidades específicas da formação docente, como a profissionalização do educador, a preparação para lidar com diferentes públicos e a gestão das práticas pedagógicas inovadoras, enriquecida pela diversidade cultural de cada realidade.

Em diálogo com Julia (2001), guiamo-nos também pela perspectiva sócio-histórica de Hofstetter; Schneuwly (2017), que afirmam: “Toda instituição de formação e de ensino se define pelos saberes que a especificam, objetivados, organizados em sistemas” (p. 137). Esses são de dois tipos: os *saberes a ensinar*, ligados ao campo disciplinar, que representam objetos de trabalho do professor e que se articulam aos saberes de cunho pedagógico; e os *saberes para ensinar*, ligados ao campo pedagógico, emanados das Ciências da Educação e, por sua vez,



articulados aos saberes a ensinar. Importante destacar que o saber profissional do professor envolve ambos os saberes, e que, a depender do contexto histórico e social, há a predominância de um sobre o outro.

Os *saberes a ensinar* são explicitados por planos de estudos, programas de ensino, manuais pedagógicos, livros didáticos, e ainda outros textos que podem prescrevê-los, como o regulamento institucional, lei ou decretos etc., geralmente apresentados ao professor assim que ele ingressa em uma instituição de ensino e/ou de formação. A origem desses saberes é ligada à produção das disciplinas universitárias tradicionais, porém precisamos entender que eles não chegam à condição de objeto de trabalho do professor da mesma maneira como o campo disciplinar tradicional os apresentou (Hofstetter; Schneuwly, 2017).

Antes de pontuar sobre os *saberes para ensinar*, é relevante validar o alerta dos autores para que não se entenda que eles tratam exclusivamente das metodologias de ensino, porém, para além disso, referem-se a todo o ferramental para ensinar. Eles seriam:

[...] saberes sobre 'o objeto' do trabalho de ensino e de formação (sobre os saberes a ensinar e sobre o aluno, o adulto, seus conhecimentos, seu desenvolvimento, as maneiras de aprender etc.), sobre as práticas de ensino (métodos, procedimentos, dispositivos, escolha dos saberes a ensinar, modalidades de organização e de gestão) e sobre a instituição que define o seu campo de atividade profissional (planos de estudos, instruções, finalidades, estruturas administrativas e políticas etc.) (Hofstetter; Schneuwly, 2017, p. 134).

Nessa perspectiva, a identidade profissional do professor é construída ao longo de sua trajetória formativa e atuação docente. Esse processo ocorre pela associação de dois eixos: o domínio dos conteúdos a serem ensinados e a apropriação dos saberes estabelecidos para ensinar. Tais saberes, por sua vez, são compreendidos como conhecimentos impregnados tanto do conteúdo específico quanto do domínio dos aspectos didático-pedagógicos que orientam sua transmissão (Mendes; Búrigo, 2021). Portanto, tais discussões são fundamentais para a compreensão das dinâmicas de constituição do saber profissional da docência, pois colocam em relação saberes instituídos e objetivados em face daqueles saberes da ação.

3 METODOLOGIA

Conforme Gandin, “a primeira coisa que nos vem à mente quando perguntamos sobre a

finalidade do planejamento é a eficiência, é a execução perfeita de uma tarefa que se realiza” (2005, p. 17). Neste sentido, este trabalho apresenta-se como um relato de experiências com abordagem de natureza qualitativa e descritiva, procurando refletir sobre a oportunidade de ensinar e aprender por meio de práticas inovadoras mobilizadas no estágio docente, construídas a partir das aprendizagens do curso de doutorado.

É nessa perspectiva que adentramos no universo do estágio doutoral, com a oferta da disciplina de Didática no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, mediada pela supervisão da professora regente, Dra. Kênya Maria Vieira Lopes. Para o período em questão, matricularam-se na disciplina 31 licenciandos, sendo a maioria do gênero feminino e com faixa etária entre 18 e 25 anos. *A priori*, procuramos tomar ciência da ementa e dos objetivos da disciplina, a fim de podermos alinhar as possibilidades e estratégias das ações, onde constava o seguinte enunciado:

Pressupostos, concepções e objetivos da Didática. Didática e tendências pedagógicas. A natureza, os princípios e fundamentos da ação docente. As relações pedagógicas no espaço escolar e o processo de ensino na escola. Planejamento: Plano de ensino e plano de aula (objetivos educacionais, seleção de conteúdos, métodos, procedimentos de ensino e avaliação do ensino-aprendizagem). Aspectos cognoscitivos e socioemocionais nas relações professor e estudante. A formação de professores no Brasil. A ação docente frente as diferenças na sala de aula (IFTO, 2014).

Relativamente ao assunto, pautamo-nos pelas ideias de Julia (2001), que dizem que o roteiro de conhecimentos a serem ensinados pela Didática deve ser adaptado, com base em métodos e técnicas que melhor se adequem ao ensino-aprendizagem dos licenciandos envolvidos, na perspectiva de que estes também refaçam o mesmo caminho em seus respectivos contextos de ensino.

3.1 Plano estratégico de ação pedagógica

Considerando os objetivos institucionais e o embasamento teórico e prático-reflexivo, o primeiro movimento para a operacionalização do estágio foi a realização de encontros com a professora titular da disciplina. A partir desta articulação, foi possível construir um planejamento para o semestre contemplado em quatro unidades temáticas, que foram desenvolvidas no total de 60 h/a, conforme ilustrado no Quadro 1.



Quadro 1 – Unidades temáticas elaboradas para a disciplina de Didática (2024-1)

Fonte: Plano de Ensino de Didática (2024).

Unidades Temáticas	Carga Horária
1- Didática e formação docente 1.1 Didática: conceito, aspectos históricos e objeto de estudo; 1.2 Prática educativa, Pedagogia e Didática; 1.3 A Didática na formação de Professores; 1.4 Práticas Pedagógicas Inovadoras: perfil de um bom professor.	12 h/a
2- Bases teórico-metodológicas que fundamentam a ação educativa 2.1 Tendências Pedagógicas e o processo de ensino-aprendizagem; 2.2 Competências docentes: saberes a ensinar e para ensinar; 2.3 Currículo: implicações didático-metodológicas; 2.4 Dimensões do Currículo; 2.5 Base Nacional Comum Curricular – BNCC	20 h/a
3- Planejamento de ensino: elementos e etapas 3.1 Fundamentos teóricos e práticos; 3.2 Tipos de Planejamento; 3.3 Elementos do plano de ensino; 3.4 Tipos de aulas; 3.5 Metodologias Ativas.	20 h/a
4- Avaliação do ensino-aprendizagem 4.1 A avaliação e suas implicações no sucesso/fracasso escolar; 4.2 Modalidades de avaliação; 4.3 Instrumentos e técnicas de avaliação; 4.4 Utilização dos Resultados da Avaliação.	8 h/a
Carga horária total	60 h/a

Legenda: h/a = hora/aula

Tendo por base os conteúdos sistematizados no Quadro 1, detalhamos o cronograma de aulas para o período, compreendido entre 05 de fevereiro e 20 de maio de 2024. Vejamos o disposto no Quadro 2:

Quadro 2 – Cronograma das aulas

Data	Descrição
05/02	Aula Magna – Momento de Acolhimento organizado pela gestão do <i>campus</i>
19/02	Apresentação do plano de ensino Didática: conceito, aspectos históricos e objeto de estudo.
26/02	Educação, Escola e Professores – Cap. 01 do Livro Didática Geral (Piletti, 2008) – estudo em grupo - Questões para pesquisa e socialização/construção de painel ilustrado “Onde Acontece a Educação?”
04/03	Análise da música: Estudo Errado (Gabriel Pensador) Aula expositiva dialogada sobre as Tendências Pedagógicas
11/03	Seminário Concepções das Tendências Pedagógicas Debate e relatório
18/03	A Didática na formação de professores: a desconstrução do mito do “Livro de receitas” (Estudo dirigido). Atividade escrita.
25/03	Encaminhamentos de pesquisa de campo (entrevista com professores da educação básica – níveis diferentes). Pedagogia e Didática – Cap. 03 do Livro Didática Geral (Piletti, 2008).

01/04	Construção de um Boneco Pedagógico Proposta de atividades (exposição de <i>banner</i> , painéis ilustrados, peça teatral, vídeo e paródia, etc.)
08/04	Videoconferência com o antropólogo e educador popular Tião Rocha Planejamento de uma conferência (simulada) – A Arte de Aprender e Ensinar.
15/04	Conferência simulada Avaliação oral e escrita da atividade
22/04	Socialização das entrevistas com professores da educação básica (estudantes) Produção de Relatório.
29/04	Filme: Escola da Vida Quiz sobre questões significativas do vídeo Problematização da prática pedagógica relacionando vídeo e conteúdo estudado (via <i>classroom</i>)
06/05	Vídeo: Escola dos Bichos Exposição sobre Currículo e Planejamento (<i>slides</i>) Estudo e atividade: Currículo dos Urubus.
13/05	Os Métodos de Ensino – Cap. 07 do Livro Didática (Libâneo) Metodologias Ativas (<i>slides</i>) Leitura da BNCC – Tema de Ciências
20/05	Elaboração e socialização de Plano de aula Dinâmica: Quem avalia, avalia o quê? Autoavaliação

Fonte: Plano de curso de Didática (2024).

Ressalta-se que esta proposta pedagógica privilegiou saberes indissociáveis na formação docente, os saberes a ensinar, representados pelo objeto de ensino, bem como os saberes para ensinar, o ferramental do ofício de ensinar, representados, nesse caso, pela associação do objeto de ensino (Didática) com a área específica do curso, as Ciências Biológicas.

Dito isto, nas discussões a seguir, pretendemos refletir sobre os impactos das atividades de Didática junto ao desenvolvimento profissional dos futuros professores de Ciências.

4 CONSTRUINDO UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA DIALÓGICA E SIGNIFICATIVA

Neste movimento enquanto docente estagiária, procuramos traçar e executar uma prática docente problematizadora, visando instigar a consciência crítica e participativa dos alunos (futuros professores) a fim de eles se entenderem como agentes de transformação social. Tencionamos quebrar os paradigmas de que ao professor é atribuído o papel de transmitir conhecimentos, e ao aluno cabe a função de memorizá-los e repeti-los mecanicamente, o que, conforme Freire, seria uma concepção de educação bancária. A concepção bancária parte do pressuposto de que o professor é detentor de conhecimentos legítimos e que o aluno é mero receptáculo de informações (Freire, 2011).



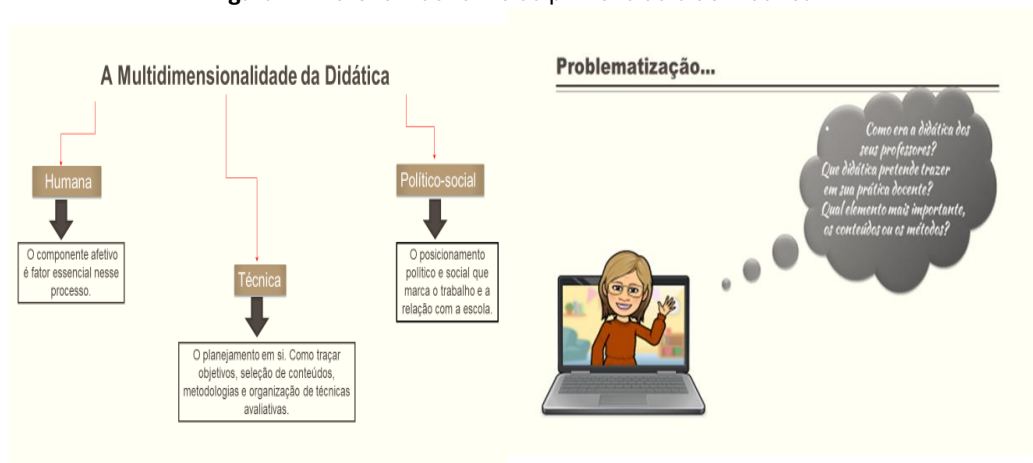
Aqui, procuramos descrever e refletir acerca de atividades relevantes e significativas aos objetivos propostos em cada unidade temática.

4.1 Princípios da Didática e a materialização da cultura escolar

Importante ressaltar que, logo no primeiro contato com a turma, realizamos a apresentação detalhada do plano de ensino sequenciada por uma técnica de grupo, visando à “reflexão na ação” sobre a identidade do professor, denominada “Que tipo de professor desejo ser?”. A dinâmica baseia-se em tipologias de perfil docente, apontadas pelo educador Gabriel Chalita em sua obra “Educação: a solução está no afeto” (2004); pretendemos despertar nos futuros professores a importância das relações afetivas entre docente e alunos no processo ensino-aprendizagem, assim como elevar a autoestima e autonomia na construção de sua profissionalidade. Chalita afirma que “a alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Professor tem luz própria e caminha com pés próprios” (2004, p. 163).

Na primeira unidade temática, temos como objetivo geral promover a ressignificação da didática através da construção de novos instrumentos do processo de ensino, norteados por uma postura crítica e socioconstrutivista. Iniciamos com uma abordagem sobre a multidimensionalidade da Didática, procurando desmistificar o mito do livro de receita pronta a ser seguida. Apresentamos alguns elementos conceituais e levantamos um debate em sala, conforme os *slides* da Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Material ilustrativo da primeira aula de Didática



Fonte: Planejamento da autora (2024).

Para melhor fundamentar as discussões, realizamos leituras compartilhadas e estudo dirigido do livro “Didática Geral” de Claudino Piletti (2010). No capítulo 1, o autor traz uma discussão sobre o que é educação, onde ela acontece e por que ensinar. Também aborda sobre os valores educativos e seus aspectos culturais diversificados. Nessa ótica, encontramos vestígios da cultura escolar materializada pelos atributos da obra indicada, como uma ferramenta importante para a construção da identidade e do conhecimento dentro da escola. Pois, conforme citado por Julia (2001), o livro didático é uma materialização da cultura escolar, pois ele não é um objeto neutro, mas sim um produto que reflete os valores, saberes e intenções de uma determinada época.

As discussões foram bastante participativas, e finalizamos com a proposta da construção de um painel ilustrado com o tema “Onde acontece a educação?”. A turma foi dividida em cinco equipes e recebeu orientações para desenvolver a atividade, conforme a proposta da obra de Didática (Piletti, 2010):

Pesquise em revistas e livros, figuras que representem formas sistemáticas e assistemáticas de educação. Com elas monte um painel ilustrado emitindo a opinião do grupo sobre as possíveis transformações sociais e conclusão dos aspectos apresentados (Piletti, 2010, p. 23).

A Figura 2 ilustra o material produzido e apresentado pelos alunos.

Figura 2 – Confecção e apresentação dos painéis pelos grupos de trabalho



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Cada equipe, após sistematizar suas ideias, produziu e apresentou espaços



diversificados de onde a educação se materializa, independente de ser ou não, um ambiente escolar. A análise permitiu um olhar amplo sobre educação e a oportunidade de fazer uma releitura do papel social da escola e do professor, inferindo que o que ocorre em sala de aula sofre influência de atributos sociais, políticos e econômicas e, simultaneamente, influenciam outros segmentos externos à escola.

Com a finalidade de compreender historicamente as concepções pedagógicas e o impacto na formação do professor, apresentamos uma abordagem geral sobre as ideias pedagógicas que perpassaram pela educação brasileira em diferentes momentos, buscando deixar evidente que a concepção de educação de um determinado tempo, assim como os saberes exigidos do docente, vincula-se aos interesses econômicos, políticos e sociais.

Em continuidade, os alunos organizaram-se em equipes para pesquisar e preparar um seminário temático das seguintes concepções pedagógicas: tradicional, escolanovista, tecnicista, libertária, libertadora e crítico-social. Ressalta-se que as três primeiras se relacionam à concepção de educação reprodutivista, enquanto as demais estão ligadas à linha progressista.

Em nossas orientações, deixamos claro que não seria um seminário convencional, somente com exposição temática; que, para além disso, eles apresentassem uma atividade lúdica relacionada ao assunto, fosse um vídeo, paródia ou peça teatral. Isso foi o diferencial da proposta.

[...] o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é, assim, um desafio e não 'uma cantiga de ninar'. Seus alunos cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas, atentando de certa forma à dialética de ensinar a aprender e aprender a ensinar (Freire, 2016, p. 86).

Todas as equipes apresentaram, antes ou depois do tema, o que chamou a atenção de todos, estimulou o interesse e a concentração nas explicações. Elas comprovaram que a atividade lúdica também fomenta o aprendizado de valores importantes, como a socialização e a construção de conceitos de forma significativa.

4.2 Análise das ideias pedagógicas: ação mediada por projeção fílmica

Na premissa de que o professor necessita atuar com métodos/técnicas diversificadas

visando contextualizar os conteúdos e estimular os interesses dos estudantes, organizamos uma sessão de cinema com o filme “Escola da Vida” para fomentar a representação e apropriação de sentido aos futuros professores em relação às diferentes concepções pedagógicas perpassadas pela educação brasileira e seus impactos na formação do professor.

O filme “Escola da Vida” é permeado por elementos contraditórios da prática pedagógica e comportamentos encontrados nas instituições escolares. Faz referência às diferenciadas práticas docentes, particularmente ao cotidiano de dois professores (um de Biologia e outro de História) que trazem metodologias divergentes em sala de aula. O professor de Biologia, apesar de competente nos assuntos tratados, atua com aulas exclusivamente expositivas e o uso do livro didático; já o professor de História passeia por diversos fatos históricos e sociais de forma lúdica e figurada, fazendo com que os alunos mergulhem no contexto. Por fim, o professor de métodos tradicionais (Professor Matt) acaba por reconhecer e aderir ao método de ensino construtivista, com base na referência do colega (Professor D’Angelo). Veja a chamada da Figura 3.

Figura 3 – Chamada do filme “Escola da Vida”



Fonte: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=XINYPt42Y0c>.

Após o vídeo, realizou-se uma análise crítica do filme por meio de dinâmica com caixinha de perguntas com envolvimento de todos, e concluiu-se que as situações vivenciadas ilustram a realidade do ensino brasileiro, que as instituições formadoras devem estar atentas para mudanças em seus currículos, que estes devem ser voltados para uma formação mais humanística e criativa, a fim de preparar professores capazes de reconhecer e valorizar a



diversidade de público atendido e, portanto, as diferentes formas de ensinar e aprender, entendendo que o simples fato de dominar os conteúdos específicos não lhes dá a certeza de ministrar uma boa aula. Esta ideia coaduna com o pensamento de Hofstetter; Schneuwly (2017), que sem o *saber para ensinar*, o domínio do conteúdo (*saber a ensinar*) é insuficiente para uma prática pedagógica eficaz. O professor precisa saber como criar possibilidades para a construção do conhecimento, e não apenas transferi-lo.

4.3 Competências docentes: conferência simulada

Com o intuito de alavancar a construção de competências docentes permeadas de autonomia e práticas socioconstrutivistas, implementamos uma conferência simulada de educação, onde os próprios estudantes pesquisaram os temas, indicaram os debatedores e delegados para cada eixo temático e conduziram todo o processo. Coube a nós, na função mediadora, somente apresentar o roteiro, convidar um palestrante para a abertura e partilhar a avaliação final da proposta.

Para instigar a participação e ilustrar a sabedoria de quem sabe o real sentido de “educar”, apresentamos em sala de aula um vídeo do antropólogo e educador popular Tião Rocha. Ele levanta temas essenciais sobre cultura e educação, conflitos com o sistema e a busca da própria identidade. Após o vídeo, realizamos uma roda de conversa com base nos questionamentos: Qual o conceito de Educação apontado por Tião Rocha? Qual a crítica que o palestrante faz ao ensino formal na escola? Segundo Tião, que diferença há entre “professor” e “educador”?

Tomando por base as reflexões, elaboraram-se cinco problematizações norteadoras da conferência, sendo:

- 1- Ser um bom professor ou um bom educador? Eis a questão!
- 2- Como desenvolver um trabalho participativo na escola?
- 3- Por que trabalhar com metodologias inovadoras?
- 4- Como promover uma educação inclusiva e acolhedora?
- 5- Qual o papel da família com a educação dos filhos?

A programação definitiva consistiu nos encaminhamentos registrados na Figura 4:

Figura 4 – Programação da Conferência “A Arte de Aprender e Ensinar”

1ª CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DA LCBIO	
Realização: 15 de abril de 2024	
Local: Auditório Pioneiros	
TEMA: A Arte de Aprender e Ensinar	
PROGRAMAÇÃO	
19:00- Abertura do evento (Cumprimento aos presentes e apresentação da pauta)	
A Palestra de abertura, com o tema “Os principais problemas da profissão docente no Século XXI” (20 min.) – Profa. Dra. Kênya Maria Vieira Lopes	
Formação da Mesa (debatedores)	
Exposição temática dos debatedores (até 10 min p/cada um).	
Intervalo - Coffee Break (10 min)	
Os debatedores retornam aos respectivos lugares	
Questionamentos dos delegados (duas rodadas)	
Análise-síntese de cada grupo (sobre as discussões e aprendizado)	
Considerações finais e encerramento do evento.	

Fonte: Cronograma de estágio de Didática (2024).

Ao término do evento, avaliamos os resultados e, por unanimidade, os alunos ressaltaram que houve muito aprendizado, quer pelos assuntos tratados, quer pelo movimento de organização da atividade, pois se sentiram capazes e valorizados como se fossem importantes conferencistas da educação.

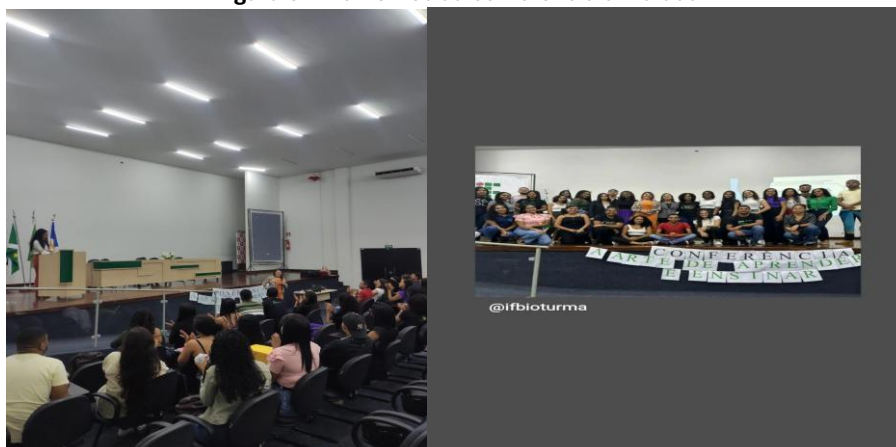
Em publicação no Instagram da turma (ifbioturma), a matéria trouxe o seguinte:

Em meio à uma simulação de conferência, mergulhamos na essência da educação com nossos alunos do 5º período de Licenciatura em Ciências Biológicas, explorando o tema: ‘A arte de aprender e ensinar’. Tivemos a honra de receber a Professora Dra. @kenyamvl, onde a mesma realizou uma palestra abordando o seguinte tema: ‘Os desafios e problemas enfrentados pelos docentes no século XXI’. A atividade (simulação de conferência) foi proposta pela professora @quiteria5085, a mesma ministra aula [sic] da disciplina de Didática na turma. Foi um evento MARAVILHOSO! Agradecemos a iniciativa da professora Quitéria, e a presença de todos os envolvidos na atividade (<https://instagram.com/ifbioturma>, 2024).

A seguir, trazemos registros significativos da prática desenvolvida, conforme ilustrado na Figura 5.



Figura 5 – Momentos da conferência simulada



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

Nesse viés, pautamo-nos pelas ideias de Candau (2014) sobre a multidimensionalidade da Didática, que considera a necessidade de uma didática fundamental que valorize a multidimensionalidade do ser humano em todo o processo, incluindo o aprender e o avaliar. Segundo a autora, a relação teoria-prática deve partir de experiências concretas, em perspectiva de unidade.

4.5 Planejamento de currículo e planejamento de ensino

A apresentação da proposta sobre planejamento de ensino foi igualmente abordada como as anteriores, sempre iniciadas com problematização do assunto. Assim sendo, questionamos: O que é Planejamento? Por que devo planejar? O que devo ensinar e meus alunos devem aprender? Após ouvirmos diversas respostas e argumentações, demos continuidade à apresentação.

A princípio, esclarecemos que todo planejamento escolar advém de um currículo formal, aquele prescrito nas diretrizes, normas institucionais, objetivos e conteúdos das áreas ou disciplinas de estudo. Contudo, o diferencial é aquele que ocorre de fato na sala de aula, o currículo real: este é impregnado da prática social dos envolvidos (alunos e professores), matizado pela cultura escolar. Segundo Julia (2001), a cultura escolar é imbuída de normas que definem conhecimentos a ensinar e práticas que norteiam a transmissão desses conhecimentos e mudanças de comportamento.

Também procuramos elucidar que nenhum currículo é neutro. Ele está imbricado em

relações de poder e é expressão do equilíbrio de interesses e forças que atuam no sistema educativo. Entretanto, quando o professor possui habilidades profissionais e conhecimento do seu papel na formação social e cognitiva dos alunos, consegue amenizar os impactos do poder dominante. Em relação ao aspecto do conhecimento (o qual deve ser o conhecimento ensinado nas escolas), comungamos da ideia que

[...] o conhecimento e o currículo não pertencem exclusivamente aos dirigentes escolares, aos professores, mas principalmente devem pertencer aos educandos pois estes devem ser chamados a construí-lo e a problematizá-lo, não simplesmente a aplicá-lo ou a consumi-lo (Scocuglia, 2005, p. 83).

Nessa perspectiva, expomos as circunstâncias históricas e políticas em que foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trouxemos o documento em sua íntegra, porém focamos particularmente nas competências e habilidades direcionadas ao ensino de Ciências e Biologia, por entendermos que a formação docente consistente é aquela que integra saberes pedagógicos e específicos. A exclusão ou a priorização de um sobre o outro, compromete o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício do magistério (Ferraro, 2015).

Sequencialmente, propusemos a formação de cinco equipes para construção de planos de aula para o ensino fundamental (anos finais) conforme os elementos apresentados (objetivos, competências e habilidades, objetos do conhecimento, metodologia, recursos e avaliação). A proposta final foi para produzirem modelos didáticos e simulação de aulas práticas, envolvendo os temas trazidos pela Base: Vida e Evolução, Terra e Universo e Matéria e Energia. A culminância da atividade resultou em apresentações de estandes criativos vinculados aos conteúdos abordados nos respectivos planejamentos. Entre elas, a construção de modelos do sistema solar e fenômenos climáticos e experimentos sobre transformações da matéria utilizando bicarbonato de sódio, garrafa PET vazia e vinagre.

Para as apresentações, convidamos os demais estudantes do semestre letivo, que apreciaram cada apresentação juntamente aos professores, sendo os mesmos do 3º e 7º períodos de Licenciatura, que, respectivamente, ouviram atentamente as explicações e engajaram-se em dinâmicas de grupo, a convite dos expositores. A prática dos futuros professores procurou valorizar o contexto e a realidade dos alunos, utilizando materiais de baixo custo e/ou facilmente encontrados na comunidade, valorizando o contexto e a realidade dos



alunos. Para além, evidenciou que a docência deixou de ser uma ação espontânea, sem objetivos reais, e que as atividades de ensino, quando bem sistematizadas, mostram maiores possibilidades de mobilização dos estudantes e de serem aprendidas. Assim, tal proposta dialoga com a ideia de Candau (2014) que é necessário adotar uma perspectiva pedagógica intercultural, que valorize o diálogo entre diferentes saberes e reconheça a diversidade cultural como um fator enriquecedor, e não um problema.

Finalmente, por ocasião do encerramento do plano de ação de estágio e, partindo da premissa que a avaliação é uma atividade inerente à experiência humana e, no contexto escolar, deve ser uma prática contínua e integrada ao processo de ensino-aprendizagem (Morales, 2014), realizamos em sala de aula uma atividade de avaliação e autoavaliação das atividades de estágio. Desse modo, solicitamos que os licenciandos avaliassem os aspectos mais significativos durante o período em relação às intervenções pedagógicas alinhadas aos conteúdos propostos, atribuindo uma nota de 1 a 5. Entre as respostas apresentadas, eles destacaram: que as ações estabeleceram uma conexão sólida entre a teoria e a prática em sala de aula; melhor engajamento da turma, pois consideraram que os conteúdos foram trabalhados de forma mais lúdica e interativa e fez com que procurassem habilidades para trabalhar em equipe.

Nessa perspectiva, destacamos a importância da interação social e trabalho coletivo com atividades práticas na construção da identidade profissional, envolvendo a prática contínua e a reflexão sobre a própria atuação, corroborando as ideias defendidas por Candau (2014), de que a identidade profissional se constrói socialmente a partir do processo de formação e atuação profissional por meio de ações recíprocas entre ensinar e aprender, pesquisar e avaliar.

5 CONSIDERAÇÕES

Desta forma, finalizamos nossas atividades de estágio doutoral. Em nossas práticas, procuramos reverberar que a construção da prática pedagógica é um ato contínuo e compartilhado, pois implica trocas e representações. Apesar de não existir caminho seguro ou receita pronta, a certeza de que alguém já percorreu uma estrada nos dá mais segurança para seguirmos em frente.

Sob esta visão, é possível compreender que as aulas dialogadas geraram trocas

cognitivas e socioculturais entre ensinantes/aprendentes, mobilizando a constituição de saberes e fazeres de um dado campo de conhecimentos, bem como a reflexão sobre que profissionais estão sendo formados. É assim que sempre procuramos nos pautar ao longo dessa jornada profissional de ensino, como alguém que também aprende com seus alunos, compreendendo seus modos de construção e suas rotas cognitivas.

É imperativo afirmar que procuramos, em todas as unidades temáticas, trazer problematizações que instigassem o pensamento lógico, crítico e contextualizado dos alunos. Esta escolha foi de extrema importância para a ação-reflexão-ação da/para nossa prática pedagógica, pois consideramos novas concepções da profissionalização docente em torno dos saberes a e para ensinar.

Dito isto, ao analisarmos as atividades implementadas durante o estágio de docência, é possível concluirmos que os saberes mobilizados nas ações empreendidas envolveram a integração entre conhecimentos teóricos e práticos, a mobilização de saberes experienciais e o desenvolvimento de habilidades pedagógicas. Foi evidenciada a importância dos saberes da área do conhecimento, pois ninguém ensina o que não sabe, todavia, quem promove a *expertise* profissional são os saberes da formação pedagógica. Com isso, comprova-se a relação entre as categorias de saberes de natureza diferente presentes na formação profissional do professor: os saberes a ensinar e os saberes para ensinar.

Finalmente, estas experiências vivenciadas nas aulas de Didática nos apontam caminhos para persistirmos como docente formadora de outros profissionais e consciente do nosso papel social. Da mesma forma, esperamos, com estas reflexões, contribuir para o conhecimento técnico-científico relacionado à profissionalização de outros docentes que intentam melhorar o seu-fazer pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Gente, 2004.



CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FERRARO, J. L. S. Considerações metodológicas e práticas frente à realidade do ensino de ciências. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, v. 8, n. 16, p. 01-14, jan-jun 2015. ISSN 1984-7505. Disponível em:

<<https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/163>>. Acesso em: 15 dez. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016. (Coleção Leitura).

GANDIN, D. **Planejamento como prática educativa**. 10. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. Saberes: um tema central para as profissões do ensino e da formação. In: HOFSTETTER, R.; VALENTE, W. R. (Orgs.). **Saberes em (trans)formação: tema central da formação de professores**. São Paulo: Livraria da Física, 2017, p. 113-172.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017. Disponível em:

<https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788524925573>. Acesso em: 21 jun. 2024.

MARTINS, M. M. M. C. **Estágio de docência na pós-graduação *stricto sensu*: um estudo a partir dos relatórios de estágio do programa de pós-graduação em educação da Uece**. 2013. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

MENDES, Iran Abreu; BÚRIGO, Elisabete Zardo. Saberes profissionais para ensinar matemática: tensões na constituição e institucionalização. **HISTEMAT – Revista de História da Educação Matemática**, [S. l.], v. 7, p. 1-24. 2021. Disponível em:

<https://www.histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/420>. Acesso em: 8 jun. 2023.

MORALES, Cinthia. O processo de ensino e aprendizagem no ensino de ciências. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 7, n. 14, p. 01-15, maio 2015. ISSN 1984-7505. Disponível em: <<https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/120>>. Acesso em: 10 dez. 2025.

OLIVEIRA, Quitéria C. A. **Plano de Aula de Didática**. IFTO: Campus Araguatins, 2025.

PILETTI, C. **Didática geral**. 27. ed. São Paulo: Ática, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. As reflexões curriculares de Paulo Freire. **Revista Lusófona de Educação**, [S. l.], 2005, n. 6, 81-92, 2005.

TOCANTINS, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do. **Projeto pedagógico de curso** (PPC). Palmas, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A didática e a prática escolar**. Campinas: Papirus, 2011.

COMO CITAR - ABNT

OLIVEIRA, Quitéria Costa de Alcântara. Tecendo saberes na prática: Uma experiência inovadora no estágio docência. **.Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 25, n. 39, e25047, ago./dez., 2025. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v25.n39.5103>

COMO CITAR - APA

Oliveira, Q. C. de A. (2025). Tecendo saberes na prática: Uma experiência inovadora no estágio docência. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 25(39), e25047. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v25.n39.5103>

LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC 4.0) . Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



HISTÓRICO

Submetido: 15 de agosto de 2025.

Aprovado: 20 de novembro de 2025.

Publicado: 30 de dezembro de 2025.
