

SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NO ESTÁGIO DA LICENCIATURA INTEGRADA EM CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E LINGUAGENS

TEACHING KNOWLEDGE IN THE INTEGRATED DEGREE IN SCIENCES, MATHEMATICS, AND LANGUAGES INTERNSHIP

SABERES DOCENTES EN EL ESTÁGIO DE LA LICENCIATURA INTEGRADA EN CIENCIAS, MATEMÁTICAS Y LENGUAJES

Karina Sousa da Silva*  

Paulo Vilhena da Silva**  

RESUMO

Este artigo discute os saberes docentes mobilizados no estágio supervisionado, com foco nos relatórios produzidos por estagiários do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará. O estudo, de natureza qualitativa, teve como objetivo investigar os saberes docentes mobilizados durante as práticas de estágio. A justificativa para a pesquisa reside na importância do estágio supervisionado como espaço formativo essencial para articular teoria e prática, bem como preparar futuros docentes para os desafios da educação básica, em especial no atendimento a públicos diversos. Utilizando a análise de conteúdo como metodologia, a pesquisa fundamentou-se em autores como Tardif e Pimenta, que destacam o estágio como elemento central na formação inicial de professores. Os resultados revelam que o estágio supervisionado possibilita uma reflexão profunda sobre o papel dos saberes docentes no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que evidencia desafios relacionados à contextualização da prática pedagógica na realidade das turmas de EJA. O artigo conclui apontando a relevância do estágio supervisionado para a formação de professores e a necessidade de políticas que favoreçam uma maior integração entre universidade e escola.

Palavras-chave: Saberes docentes. Estágio de docência. Formação inicial de professores.

ABSTRACT

This article discusses the teaching knowledge mobilized during supervised internships, focusing on reports produced by trainees of the Integrated Bachelor's Degree in Science, Mathematics, and Languages at the Federal University of Pará. This qualitative study employed content analysis as its methodology to examine trainee reports, highlighting the mobilization of teaching knowledge during the supervised internship period. The research is based on authors such as Tardif and Pimenta, who emphasize the importance of the internship as a privileged space for initial teacher education and the articulation between theory and practice. The results reveal that the supervised internship allows for deep reflection on the role of teaching knowledge in the school context while also highlighting challenges related to contextualizing pedagogical practices in the reality of EJA (Youth and Adult

* Mestra Educação em Ciências e Matemáticas do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Augusto Correa, 01, Belém, Pará, Brasil, CEP: 66075-110. E-mail: ks.silva0123@gmail.com.

** Doutor em Educação Matemática pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Av. Augusto Correa, 01, Belém, Pará, Brasil, CEP: 66075-110. E-mail: pvilhena@ufpa.br.

Education) classrooms. The article concludes by underscoring the relevance of the supervised internship for teacher education and the need for policies that promote greater integration between universities and schools

Keywords: Teaching knowledge. Teaching internship. Initial teacher education.

RESUMEN

Este artículo analiza los saberes docentes movilizados durante las prácticas supervisadas, centrándose en los informes elaborados por estudiantes de la Licenciatura Integrada en Ciencias, Matemáticas y Lenguajes de la Universidad Federal de Pará. Este estudio cualitativo utilizó el análisis de contenido como metodología para examinar los informes de los estudiantes en prácticas, destacando la movilización de los saberes docentes durante el período de la práctica supervisada. La investigación se basa en autores como Tardif y Pimenta, quienes destacan la importancia de las prácticas como un espacio privilegiado para la formación inicial de docentes y la articulación entre teoría y práctica. Los resultados revelan que la práctica supervisada permite una reflexión profunda sobre el papel de los saberes docentes en el contexto escolar, al mismo tiempo que evidencia desafíos relacionados con la contextualización de las prácticas pedagógicas en la realidad de las aulas de EJA (Educación de Jóvenes y Adultos). El artículo concluye destacando la relevancia de las prácticas supervisadas para la formación docente y la necesidad de políticas que favorezcan una mayor integración entre universidades y escuelas.

Palabras clave: Saberes docentes. Prácticas de enseñanza. Formación inicial de docentes.

1 INICIANDO O DIÁLOGO

A formação inicial de professores é um momento fundamental na aquisição dos saberes necessários ao exercício da profissão docente (Belmar; Wielewski, 2021). Nesse contexto, o estágio supervisionado emerge como um espaço privilegiado para refletir sobre a práxis docente. Ele proporciona ao graduando a vivência de situações práticas do cotidiano escolar, possibilitando a contextualização dos saberes profissionais e o desenvolvimento do aprendizado prático da docência.

O estágio supervisionado compõe uma das partes mais relevantes no percurso acadêmico dos graduandos de licenciatura, pois possibilita observação crítica, prática docente e construção da identidade profissional do professor em formação inicial. Sob essa perspectiva, Nóvoa (2017) destaca a necessidade de alinhar a formação docente ao conhecimento acadêmico produzido na universidade, articulando-o às reflexões sobre a prática pedagógica. Para isso, o processo formativo deve ocorrer em um ambiente que facilite a conexão entre dois contextos muitas vezes vistos como distantes: a universidade e a escola.

Ghedin et al (2008, p. 36) enfatizam que é essencial o graduando “conseguir fazer a ponte entre teoria e prática, de modo a compreender que tanto a universidade quanto a escola devem estar articulados para o desenvolvimento da sua formação profissional”, que a

participação ativa do estagiário no dia a dia da escola desempenha um papel fundamental em seu processo de formação. A prática docente exige do professor em formação inicial habilidades de diferentes aspectos, como é evidenciado por Pimenta e Anastasiou (2003, p 14): “[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas presentes nos contextos escolares e não escolares”.

A pesquisa torna-se relevante no sentido de investigar os saberes docentes mobilizados no estágio supervisionado de um curso inovador, como a Licenciatura Integrada em Ciências Matemática e Linguagens (LIECML), que promove práticas relacionadas a estágio desde o início do curso. Diante do exposto, a questão que norteia esta pesquisa é: quais saberes docentes são mobilizados no estágio supervisionado na Licenciatura Integrada em Ciências Matemática e Linguagens?

O curso tem seu reconhecimento na resolução CONSEPE 3847/2009. A sua constituição legal se dá numa carga horária de 3005 horas, com duração de 4 anos (8 semestres). Atualmente o curso tem turmas nas modalidades presencial e Educação à Distância (EAD) em vários campi da UFPA.

O objetivo do curso é “formar professores para o trabalho educativo profícuo e diferenciado para atuar nos anos iniciais da Educação Básica” (NPADC, 2012, p. 22). O profissional habilitado neste curso está apto a atuar em escolas como professor com o título de licenciado em Ciências, Matemáticas e Linguagens para os anos iniciais do ensino fundamental. O licenciado também está pode atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas primeira e segunda etapas do ensino fundamental.

Uma característica inovadora deste curso é a integração de práticas pedagógicas e estágios desde o primeiro semestre. O curso dedica 825 horas à formação em estágios, distribuídas em 120 horas de práticas pedagógicas antecipadas à docência, 300 horas de estágios temáticos e 405 horas de estágio de docência. A abordagem adotada no estágio começa com práticas pedagógicas e ações temáticas que aproximam os alunos da realidade da sala de aula desde o início de sua formação. Essa estrutura busca preparar os futuros professores para enfrentarem tanto situações planejadas quanto imprevistas, desenvolvendo habilidades para lidar com os desafios cotidianos da prática docente (NPADC, 2012, p. 28).

Este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla, em desenvolvimento, no âmbito de uma dissertação de mestrado, que analisa os saberes docentes mobilizados durante o estágio supervisionado no curso LIECML da Universidade Federal do Pará. Assim, objetivamos refletir

sobre os diferentes saberes mobilizados durante o período de Estágio Supervisionado.

Este artigo está organizado em seis seções, além desta introdução. A seção Formação de Professores e Saberes Docentes apresenta o referencial teórico que fundamenta as competências necessárias à docência. Em O Estágio Supervisionado na Formação Inicial, discutimos a relevância do estágio como componente formativo e integrador na formação inicial de professores. A seção Caminhos Trilhados detalha os procedimentos metodológicos adotados para a análise dos relatórios de estágio. Em Os Saberes Docentes nos Relatórios, são apresentados e discutidos os resultados, evidenciando os saberes mobilizados pelos estagiários durante suas práticas pedagógicas. Por fim, as Considerações refletem sobre as contribuições deste estudo para o campo da formação inicial de professores e sugerem possibilidades para investigações futuras.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES DOCENTES

A formação inicial de professores é um momento fundamental na aquisição dos saberes necessários ao exercício da profissão docente. Nessa perspectiva, a compreensão dos saberes docentes é essencial para promover uma educação de qualidade. Dessa forma:

durante o curso de graduação começam a ser construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional. Em períodos de estágio, esses conhecimentos são ressignificados pelo aluno estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão. (Almeida; Pimenta, 2014, p. 73).

O estágio supervisionado emerge como um espaço privilegiado para refletir sobre os saberes docentes. Ele proporciona ao estagiário a vivência de situações práticas do cotidiano escolar, possibilitando a contextualização das habilidades profissionais e o desenvolvimento do aprendizado prático da docência. Nesse sentido, Pimenta (2005) enfatiza que:

um processo formativo mobilizaria os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes. (Pimenta, 2005, p. 11).

Pimenta (2002), em suas pesquisas, classifica três categorias de saberes docentes, as quais são apresentadas a seguir: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes

pedagógicos. Esses saberes são fundamentais para a formação e atuação dos professores, influenciando diretamente suas práticas pedagógicas.

Quadro 1 - Saberes Docentes Segundo Pimenta

SABERES	DEFINIÇÃO
Saberes da Experiência	São formados com base na sua própria trajetória como aluno durante seu processo formativo, assim como aqueles que os professores elaboram em sua rotina docente, por meio de uma reflexão constante sobre suas práticas. Essa categoria destaca a importância da vivência e reflexão do educador em sua prática diária.
Saberes do Conhecimento	Referem-se aos conhecimentos de uma área específica na qual o professor atuará, tais como: conhecimentos específicos em matemática, biologia, química, entre outros. Esses saberes são essenciais para o domínio do conteúdo a ser ensinado.
Saberes Pedagógicos	São referentes ao conhecimento de como ensinar, a didática. Esses saberes são adquiridos por meio dos processos pedagógicos-didáticos transmitidos pela universidade, onde o professor aprende as técnicas necessárias para desenvolver metodologias apropriadas ao ensino. Eles são fundamentais para o planejamento, execução e avaliação das práticas educativas.

Fonte: Elaborado pelos autores

Essa abordagem, baseada na experiência como professora de didática em cursos de licenciatura e em pesquisas sobre formação inicial e contínua, é fundamental para compreender a construção dos saberes necessários à docência. A autora destaca a importância de incorporar pesquisas em didática para promover a reflexão dos alunos e contribuir para a construção de suas identidades docentes. Além disso, enfatiza a necessidade de instigar uma postura investigativa nos alunos, visando reconsiderar os saberes necessários à docência e colocar a prática pedagógica e a docente escolar como objeto de análise.

De acordo com Tardif (2012, p. 42), "os saberes docentes são essenciais para a prática pedagógica, e sua compreensão permite uma atuação mais efetiva do professor em sala de aula". Tardif classifica quatro categorias de saberes envolvidos na prática docente: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais. A seguir será apresentada as definições em relação a cada uma dessas categorias.

Quadro 2 - Saberes Docentes Segundo Tardif (2012)

SABERES	DEFINIÇÃO
Saberes da Formação Profissional	Saberes transmitidos aos professores no processo de formação inicial e/ou continuada, fundamentados nas ciências e na erudição. Esses saberes da formação profissional também incluem os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber fazer), legitimados cientificamente e transmitidos aos professores ao longo de sua trajetória formativa.
Saberes Disciplinares	Saberes reconhecidos e associados aos diversos campos de conhecimento (como linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, entre outros). Esses saberes, gerados e acumulados ao longo da história pela sociedade, são gerenciados pela comunidade científica e devem ser disponibilizados através das instituições educacionais para acesso ao conhecimento.

Saberes Curriculares	Saberes referentes à maneira como as instituições educacionais gerenciam os conhecimentos produzidos socialmente, os quais devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Esses conhecimentos são concretamente apresentados por meio de programas escolares, que incluem objetivos, conteúdos e métodos a serem aprendidos e aplicados pelos professores.
Saberes Experienciais	Saberes resultantes das vivências no exercício da atividade profissional. São saberes construídos pelos professores através da experiência vivenciada em situações específicas relacionadas ao ambiente escolar e às interações estabelecidas com os alunos e colegas de profissão.

Fonte: Elaborado pelos autores

Para exercer a docência é preciso que o professor tenha saberes que orientam a ação da atividade docente. Esses saberes são fundamentais para orientar as decisões e as abordagens do professor no cotidiano de suas atividades profissionais. Tardif (2012, p. 255) define esse conjunto de conhecimentos como a “epistemologia da prática profissional”, caracterizando o estudo abrangente dos saberes efetivamente utilizados pelos profissionais em seu ambiente de trabalho diário para executar todas as suas responsabilidades.

As perspectivas dos autores convergem ao evidenciar o valor dos saberes docentes na formação inicial de professores. Tardif e Pimenta destacam a necessidade de uma formação que abarque os saberes de diferentes naturezas, incluindo os saberes da experiência, pedagógicos, disciplinares e curriculares. Essa integração de saberes proporciona ao professor uma base sólida para enfrentar os desafios da prática educativa e promover o desenvolvimento dos estudantes. O quadro abaixo apresenta uma correlação entre os saberes abordados por Tardif e Pimenta.

Quadro 3 – Relação entre Saberes Docentes Segundo Tardif e Pimenta

TARDIF	PIMENTA	DEFINIÇÃO
Saberes Experienciais	Saberes da Experiência	Vivência e reflexões práticas adquiridas no exercício da docência.
Saberes Disciplinares	Saberes do Conhecimento	Conhecimento das áreas específicas que o professor ensina.
Saberes da Formação Profissional	Saberes Pedagógicos	Didática e técnicas de ensino adquiridas na formação inicial e continuada.
Saberes Curriculares	—	Saberes relacionados à organização e gestão dos conhecimentos que devem ser transmitidos, como os programas escolares e conteúdos educacionais.

Fonte: Elaborado pelos autores

A compreensão dos saberes docentes na formação inicial de professores revela-se crucial para a qualidade da educação. Os estudos de Tardif e Pimenta enfatizam a complexidade da profissão docente e a necessidade de uma formação que articule teoria e prática, promovendo

o desenvolvimento de saberes necessários à atuação competente e reflexiva do professor em sala de aula.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL

Durante o estágio, os graduandos têm a oportunidade de observar e vivenciar a prática docente em sala de aula, estabelecendo uma conexão significativa entre teoria e prática que enriquece o período de formação acadêmica. Essa experiência no estágio é substancial para a formação inicial do professor, proporcionando aos acadêmicos a possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso.

Pimenta e Lima (2011) categorizam o Estágio Supervisionado em três grupos:

No primeiro grupo, o estágio é visto como uma prática de imitação, na qual os estagiários observam e imitam o que fazem os professores, sem reflexão crítica ou validação teórica, limitando-se à observação das ações em sala de aula.

No segundo grupo, o estágio é entendido como uma prática de instrumentalização técnica, em que a formação docente é centrada em um modelo técnico-científico, tratando o professor como executor de tarefas predeterminadas, sem promover uma reflexão sobre as realidades contextuais da sala de aula.

No terceiro grupo, o estágio é interpretado como uma oportunidade para superar a dicotomia entre teoria e prática. Essa perspectiva exige uma análise mais profunda das relações estabelecidas durante o estágio, onde o professor assume um papel central na articulação das situações de ensino. Lima (2004) enfatiza que:

É preciso reconhecer o estágio como um campo de conhecimento a ser investigado, e não como prática apenas, mas com sensibilidade pedagógica, capaz de ver a parte e nela assumir a postura e o compromisso de compreender o todo. Trata-se da aprendizagem pedagógica de ler nas entrelinhas da sala de aula, do estágio, da escola, da realidade da vida (Lima, 2004, p.70).

Lima (2012, p. 53) também destaca que “o estágio realizado no contato com a realidade, inclui a complexidade das ações do professor e das medidas institucionais, habilitando seus sujeitos para a atividade a que se destina”. Nesse sentido, o estágio oferece condições para os graduandos de se envolverem diretamente com a realidade da prática docente. Durante o estágio, há a possibilidade de vivenciar a complexidade das ações realizadas pelos professores e as medidas institucionais presentes no contexto educacional. Ao enfrentar os desafios e

situações reais, os estagiários adquirem conhecimentos e desenvolvem habilidades, contribuindo para sua formação inicial.

Para Pimenta e Lima (2011, p. 103), “o estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente”. O estágio supervisionado constitui um período de desenvolvimento profissional, com objetivo de proporcionar ao futuro professor compreensão e reflexão da prática docente. Isso é alcançado através de observações e regências, que, em união com os estudos no ambiente acadêmico, exercem um papel relevante na formação dos graduandos.

Ghedin et al (2008, p. 36) enfatizam que é primordial o graduando “conseguir fazer a ponte entre teoria e prática, de modo a compreender que tanto a universidade quanto a escola devem estar articulados para o desenvolvimento da sua formação profissional”, que a participação ativa do estagiário no cotidiano da escola desempenha uma função fundamental em seu processo de formação.

Ao vivenciarem a aplicação prática das teorias discutidas em sala de aula, os graduandos obtêm compreensão mais aprofundada dos conhecimentos construídos ao longo do curso. Durante o estágio, vivencia-se diretamente a realidade do ambiente educacional ao interagir com alunos, professores e outros integrantes do contexto escolar. Essa imersão em situações reais de ensino e aprendizagem possibilita que os acadêmicos apliquem de forma prática os conhecimentos teóricos, explorando diferentes abordagens pedagógicas de ensino. A prática docente exige do professor em formação inicial saberes de diferentes aspectos, como é evidenciado por Pimenta e Lima (2005, p 14): “[...] ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas presentes nos contextos escolares”.

O estágio desempenha um propósito crucial ao estabelecer conexão entre teoria e prática, fortalecendo o processo de aprendizado dos graduandos. Essa integração é indispensável para a formação de profissionais qualificados e preparados para enfrentar os desafios do ambiente educacional, contribuindo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Dessa forma, o estágio representa uma etapa fundamental na formação inicial dos professores, proporcionando uma experiência concreta e relevante que prepara os discentes para sua futura atuação profissional.

3.1 Estrutura e funcionamento do Estágio Supervisionado de Docência na LIECML

O curso tem seu reconhecimento na resolução CONSEPE¹ 3847/2009. A sua constituição legal se dá numa carga horária de 3005 horas, com duração de 4 anos (8 semestres). Atualmente o curso tem turmas nas modalidades presencial e de Educação à Distância (EAD) em vários campi da UFPA. O profissional habilitado nesse curso está apto a atuar em escolas como professor com o título de licenciado em Ciências, Matemáticas e Linguagens para os anos iniciais do ensino fundamental. O licenciado também está capacitado a atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas primeira e segunda etapas do ensino fundamental.

Segundo Machado Junior (2014), com a proposta, o IEMCI teve como objetivo ofertar um curso diferenciado, com matriz curricular inovadora e interdisciplinar, capaz de promover alteração epistemológica na formação docente. A proposta foi aprovada, abrindo caminho para a criação de um curso pioneiro no Brasil para formação de professores dos anos iniciais. A criação da LIECML foi fruto dos esforços de uma equipe interdisciplinar de professores mobilizados pelas dificuldades enfrentadas por pedagogos e especialistas no ensino de ciências e matemática.

O curso é pioneiro ao incorporar práticas relacionadas ao estágio desde o primeiro semestre, com um total de 825 horas dedicadas a essa formação. Essas horas são distribuídas em 120 horas de práticas pedagógicas antecipadas à docência, 300 horas de estágios temáticos e 405 horas de estágio de docência. Na LIECML, o estágio é integrado a todos os semestres, iniciando-se com práticas pedagógicas e ações temáticas que aproximam os alunos da realidade da sala de aula. Essa abordagem inicial busca preparar os futuros professores a enfrentar situações planejadas e imprevistas, abrangendo tanto os desafios rotineiros quanto os inesperados (NPADC, 2012, p. 28).

A matriz curricular vigente no período da pesquisa estava organizada conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2012. Atualmente, o curso encontra-se em processo de reestruturação para se adequar à Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

De acordo com a Resolução, “o estágio deverá ter suas horas distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso” e prevê “400

¹ CONSEPE - Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão

(quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora” (CNE/CP, 2024, §5º, I e IV). Observamos que o PPC 2012 da LIECML já antecipava a integração precoce da prática docente e estruturava o estágio de forma detalhada e interdisciplinar, enquanto a Resolução define parâmetros gerais aplicáveis a todos os cursos de licenciatura.

4 CAMINHOS TRILHADOS

Quanto à natureza, esta investigação caracteriza-se com abordagem qualitativa. Conforme Minayo (2007, p. 21) a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, com valores, crenças, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalidade de variáveis”.

A análise dos dados será realizada por meio de análise de conteúdo, com base na técnica de análise documental. Essa técnica permite a investigação de documentos escritos, como relatórios de estágio, buscando compreender as significações presentes nos textos e as relações entre seus elementos.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo envolve a exploração, sistematização e expressão do conteúdo, que requer a comunicação para realizar deduções lógicas e justificativas sobre a origem dessas mensagens. De maneira mais específica, segundo a autora, a análise de conteúdo é caracterizada como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (Bardin, 2011, p. 48).

A pesquisa analisa relatórios produzidos por graduandos de uma turma do curso LIECML da UFPA, no tema Estágio de Docência III, referentes ao ano de 2022. Este estágio tem como foco a atuação docente em turmas da Educação Básica, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A amostra é composta por relatórios de oito discentes de uma turma desse curso, que realizaram o estágio em uma escola na cidade de Belém/Pará. A escola atende aproximadamente 216 alunos em salas de ensino regular, 191 alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 50 alunos no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na referida escola, um grupo de oito graduandos foi designado para realizar o estágio, sendo quatro no período vespertino e quatro no período noturno. Dentre eles, seis estagiaram em duplas, enquanto dois realizaram o estágio individualmente, conforme mostra o quadro:

Quadro 4 - Distribuição dos Estagiários

Período	Turma	Número de estagiários	Tipo de relatório	Quantidade de relatório
Vespertino	2º etapa	2	Dupla	1
Vespertino	AEE	2	Dupla	1
Noturno	1º etapa	1	Individual	1
Noturno	2º etapa	2	Individual	2
Noturno	AEE	1	Individual	1

Fonte: Elaborado pelos autores

Foram analisados seis relatórios elaborados por oito alunos de graduação. Considerando a dinâmica do estágio, os graduandos tiveram a opção de produzir seus relatórios individualmente ou em dupla. Dentre os oito, seis optaram pela elaboração em dupla e dois escolheram realizar o relatório de forma individual.

5 OS SABERES DOCENTES NOS RELATÓRIOS

Durante o processo de análise, as categorias identificadas foram aquelas citadas por Tardif e Pimenta, que incluem: saberes experienciais, saberes do conhecimento (ou saberes disciplinares), saberes pedagógicos, saberes curriculares e saberes da formação profissional. Essas categorias são fundamentais para entender como os estagiários construíram seu conhecimento docente durante o estágio.

Vale destacar que os excertos foram apresentados sem modificações ou correções linguísticas. A seleção dos excertos visa evidenciar a ocorrência e a mobilização dos saberes pelos graduandos em seus relatórios de estágio. Para facilitar a identificação, os relatórios serão denominados por “R” seguido de um número ordinal (R1, R2, R3, R4, R5, R6) ao longo deste trabalho.

5.1 Os saberes curriculares nos relatórios

Os saberes curriculares “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (Tardif

2012, p. 38). Esses saberes são ligados à maneira como as instituições educacionais administram os saberes socialmente produzidos que precisam ser repassados aos estudantes.

Para Tardif (2012), “os saberes curriculares correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (Tardif, 2012, p. 38).

No contexto da EJA, apresentado nos relatórios de estágio, a aplicação dos saberes curriculares enfrenta desafios e exige uma abordagem que vá além da mera transmissão de conteúdo. A prática docente nesta modalidade de ensino ainda apresenta desafios, como a prevalência do ensino tradicional, como apresentado no excerto:

Na educação de jovens, adultos e idosos, percebe-se o quanto é desenvolvido o ensino tradicional nas salas, tornando os ensinamentos inadequados no que se refere ao contexto social dos alunos. Consequentemente, as práticas metodológicas utilizadas não estimulam a participação dos estudantes nas aulas, sendo assim, colocando o professor como protagonista no processo de ensino e aprendizagem. (R3, 2022).

As observações refletem os princípios defendidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a necessidade de "conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens" (Brasil, 2018, p. 19). Isso reforça a urgência de adaptar o currículo e as práticas pedagógicas às realidades dos alunos da EJA, promovendo uma aprendizagem ativa e contextualizada que os envolva e os motive a participar e a construir seu próprio conhecimento. Embora a BNCC não trate diretamente da EJA, seus objetivos orientam essa modalidade de ensino, conforme estabelecem na Resolução CNE/CEB nº 01/2021 (Brasil, 2021) no Art. 13:

Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital (Brasil, 2021).

Outro ponto relevante observado nos relatórios é a persistência de algumas abordagens convencionais de ensino, como atividades impressas muitas vezes descontextualizadas e infantilizadas.

Ainda é possível observar as técnicas tradicionais muito presente nas salas, ou seja, com a explicação do professor, seguido de resoluções de exercícios em atividades impressas onde muitas são retiradas da internet com aspectos infantilizados. No entanto, os estudantes das turmas de jovens, adultos e idosos, perpassam por uma grande dificuldade em compreender da mesma forma conteúdos lecionados para crianças (R3, 2022).

Essas práticas não atendem às características e vivências dos estudantes da EJA, que muitas vezes enfrentam dificuldades em compreender conteúdos concebidos para crianças. Momentos e tarefas que não se alinham aos interesses dos alunos não contribuem para o desenvolvimento deles. A observação do excerto reflete que, conforme a BNCC “as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes” (Brasil, 2018), para que a aprendizagem seja efetiva e contextualizada.

5.2 Os saberes experienciais nos relatórios

Os saberes experienciais são construídos a partir da prática docente e das vivências dos professores em sala de aula. Esses saberes emergem das interações com alunos, colegas de trabalho, gestores e da própria dinâmica escolar, configurando-se como um conhecimento prático e intuitivo que orienta as ações pedagógicas. Como afirma Tardif (2014), os saberes experienciais “[...] brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus, habilidades, saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2014, p. 39).

Eles ganham forma por meio da reflexão sobre a prática, permitindo que o futuro professor vivencie as práticas da profissão. Nesse sentido, as palavras do estagiário ilustram como a prática possibilita uma visão ampliada do processo de ensino inclusivo:

Estagiar em uma turma da EJA na sala do AEE, fez com que eu pudesse conhecer o processo de inclusão na prática. A rotina da sala de aula fez também com que eu participasse do avanço da aprendizagem dos alunos e das oportunidades para pessoas com deficiência. (R2, 2022).

Essa narrativa ilustra como os saberes experienciais são mobilizados em situações concretas, contribuindo para que os futuros professores não apenas apliquem os conhecimentos teóricos, mas também construam novas compreensões sobre inclusão e práticas pedagógicas voltadas à diversidade.

A vivência proporcionada pelo estágio supervisionado, conforme destacado por Pimenta e Lima (2006), aproxima o licenciando das práticas institucionais e das ações realizadas no contexto escolar, promovendo a formação de competências que serão fundamentais para sua atuação profissional. Tal formação é corroborada no seguinte excerto:

O estágio obrigatório de supervisão tem como objetivo principal fazer a inserção desse graduando (ainda aluno da licenciatura) com a prática de ensino, aproximando-o do local onde irá exercer a sua futura profissão (R1, 2022).

Por meio dessa inserção, o estágio supervisionado fortalece a construção de saberes experienciais que envolvem o planejamento, a execução de estratégias didáticas e a conscientização sobre as necessidades específicas de cada aluno. Essa ideia é ilustrada na reflexão:

As situações nos proporcionaram uma visão mais ampla de como resolver diferentes acontecimentos, verificar maior possibilidade de estratégias didáticas e em especial a conscientização das necessidades específicas de cada aluno (R1, 2022).

A ideia apresentada destaca a relevância do estágio como espaço de aprendizagem contínua, onde o futuro professor é exposto a diferentes desafios e é estimulado a encontrar soluções pedagógicas diversificadas. Além disso, o excerto aponta para a construção de uma sensibilidade docente voltada às especificidades dos alunos, elemento fundamental para a prática pedagógica inclusiva e equitativa.

No que tange à relação entre teoria e prática no processo formativo, a relevância do estágio supervisionado é evidente, pois é nesse espaço que o graduando aplica, ajusta e aprimora os conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. O excerto reforça essa perspectiva ao afirmar que:

o estágio é o meio em que o futuro professor consegue adquirir experiência e possibilita também colocar em prática teorias aprendidas em sala de aula (R6, 2022).

De acordo com Silva et al. (2020), o estágio supervisionado constitui um componente indispensável para a formação do futuro professor. Além de oferecer a base necessária para sua preparação profissional, ele fomenta a organização pedagógica e a análise crítica de suas práticas, ao permitir que o estagiário vivencie e reflita sobre os desafios do contexto escolar.

Em relação à inclusão, participar da rotina de uma sala do AEE permitiu ao futuro docente não apenas aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos, mas também compreender, de forma prática, as dinâmicas que favorecem a aprendizagem e promovem oportunidades para alunos com deficiência. Essa experiência tornou possível vivenciar, na prática, os desafios e as conquistas da educação inclusiva, reforçando a imprescindibilidade de conectar a teoria à realidade escolar.

O estágio obrigatório nos trouxe grande interesse em trabalhar com AEE, pois é a primeira vez que tivemos contato com o atendimento individualizado. Assim, conseguimos alinhar a teoria e prática, que despertou ainda mais nosso interesse e curiosidade em trabalhar com a professora regente que nos acolheu na escola (R6, 2022).

A experiência inicial com o AEE despertou não apenas curiosidade, mas também um interesse profundo pelo trabalho com alunos que precisam de atenção individualizada. Essa vivência possibilitou que as estagiárias compreendessem, de maneira concreta, como as teorias relacionadas à educação inclusiva podem ser aplicadas na prática. Ademais, o envolvimento com a professora regente, citada no relato, aponta como é fundamental a interação de estagiários com profissionais experientes na construção dos saberes experienciais.

Conforme Pimenta e Lima (2011), o estágio supervisionado é imprescindível para que os futuros professores desenvolvam competências que vão além do conhecimento teórico. É nesse espaço que o estagiário aprende a analisar a escola como um espaço institucional de ensino e aprendizagem, considerando o contexto social no qual está inserida. Além disso, o estágio proporciona a oportunidade de avaliar, adaptar e aplicar métodos, técnicas e estratégias pedagógicas fundamentadas em teorias educacionais, contribuindo para a formação de um profissional preparado para lidar com prática docente.

5.3 Os saberes disciplinares nos relatórios

Os saberes disciplinares referem-se ao conhecimento específico e técnico que os professores possuem sobre as disciplinas que ensinam. Segundo Pimenta (2011), esses saberes são fundamentais para que o educador possa planejar e executar suas atividades pedagógicas de forma eficaz, uma vez que envolvem o domínio dos conteúdos e a capacidade de transmiti-los aos alunos de maneira clara e estruturada.

Ao analisar os relatórios dos estagiários, observamos que os saberes disciplinares se manifestaram de diversas formas, como a demonstração de conhecimento sobre os estágios de desenvolvimento da escrita, ao descrever a diversidade de uma turma:

Havia na sala alunos que estavam pré silábicos, silábicos alfabeticos e os que ainda estavam na fase das garatujas (apesar de ser uma sala da segunda totalidade) (R1, 2022).

A observação da estagiária sobre os diferentes níveis de desenvolvimento dos alunos demonstra sua compreensão dos estágios de aquisição da escrita. Segundo a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky (1986), os alunos passam por diferentes níveis de compreensão durante o processo de alfabetização: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabetico. Cada fase reflete um avanço na forma como o aluno comprehende a relação entre a fala e a escrita. Identificar em que etapa o aluno se encontra é basilar para planejar atividades pedagógicas que promovam sua progressão para o próximo nível.

No que tange os saberes disciplinares relacionados à matemática, o seguinte trecho ilustra essa mobilização:

No dia 7 de dezembro, foi realizada a primeira regência, que possibilitou aos alunos da turma desenvolverem suas próprias concepções. Diante da construção do ábaco para compreenderem a composição e a decomposição dos números, e efetuar cálculos na ferramenta produzida por eles, com os materiais disponibilizado para os alunos. Durante essa atividade metodológica percebeu-se que há uma grande participação e compreensão dos alunos, pois eles buscam identificar e relacionar números presentes em suas vidas como a idade e assim identificar a composição do suas idades (R3, 2022).

De acordo com Lima (apud Carvalho, 2023), o ábaco, além de contribuir para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, estimula habilidades, como observação, percepção, concentração e organização sequencial. Como material concreto, permite aos alunos manipular as quatro operações de maneira mais acessível, tornando-se um recurso valioso para educadores que desejam enriquecer suas práticas didáticas com uma abordagem diferenciada.

A seguir, apresentamos um excerto no qual o estagiário descreve a primeira regência realizada em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A atividade foi planejada com foco em conteúdos interdisciplinares, envolvendo temas ambientais e estratégias de leitura:

A nossa primeira regência teve início com a contação e mediação de leitura do livro "VAMOS ABRAÇAR MUNDINHO", houve a socialização e interpretação da história

com os alunos, com perguntas sobre a mesma e sobre o tema “lixo, meio ambiente, recicláveis e não recicláveis” os alunos mostraram um pouco de conhecimento, e então conseguimos identificar Vygotsky que fala sobre o conhecimento prévio, real, que o aluno já aprendeu, que traz de seu cotidiano, que se configura como zona de desenvolvimento real, mas também o construtivismo, que a partir daquele conhecimento desenvolvemos outro (R1, 2022).

A atividade proposta, centrada na leitura do livro "Vamos Abraçar Mundinho" e na discussão sobre o tema "lixo, meio ambiente, recicláveis e não recicláveis", promove uma rica integração de diferentes saberes disciplinares. Essa abordagem interdisciplinar permite que os alunos construam uma compreensão mais completa e significativa do mundo ao seu redor.

Ao longo da atividade, o estagiário apresentou o domínio de conceitos da Língua Portuguesa, ao promover a leitura e a interpretação da história, promovendo a análise textual e a produção de discursos reflexivos. Na área de Ciências, o tema abordado incluía questões de ecologia, sustentabilidade e práticas de reciclagem, conectando o conteúdo à realidade e à vivência cotidiana dos alunos. A abordagem em Educação Ambiental também foi evidente, sensibilizando os estudantes para a indispensabilidade da preservação do meio ambiente e da adoção de hábitos sustentáveis.

A interdisciplinaridade possibilitou uma experiência de aprendizagem enriquecedora, desenvolvendo nos alunos habilidades como compreensão textual, reflexão crítica e a capacidade de relacionar conhecimentos de diferentes áreas. Essa abordagem promoveu não apenas o aprendizado de conteúdos específicos, mas também a construção de uma visão mais ampla e interconectada do mundo, alinhada aos princípios construtivistas e ao papel social da educação.

5.4 Os saberes pedagógicos nos relatórios

Os saberes pedagógicos abrangem o conhecimento que os professores desenvolvem sobre as práticas e métodos de ensino que são mais eficazes para facilitar a aprendizagem dos alunos. De acordo com Pimenta (2009, p. 43), “o saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente”. Sua importância reside na capacidade de adaptar o ensino às características do grupo escolar, promovendo um ambiente de aprendizagem inclusivo. Para Tardif:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais

e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representações e orientações da atividade educativa (Tardif, 2014, p. 37).

O professor, ao atuar em seu trabalho, enfrenta uma ampla variedade de contextos educacionais. Dessa forma, embora os conhecimentos pedagógicos sejam relevantes, eles não podem ser aplicados diretamente em sala de aula exatamente como foram concebidos por pesquisadores e teóricos da educação. Isso exige que o professor os reelabore, de modo a adaptá-los e integrá-los à realidade específica do ambiente escolar.

Nesse sentido, concordamos com a perspectiva de Pimenta (2009, p. 26), ao afirmar que “o futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui”. Assim, os saberes pedagógicos são aqueles que os professores só conseguem construir com base nas demandas que emergem do cotidiano da sala de aula.

A análise dos relatórios de estágio revelou diversas evidências da mobilização desses saberes, evidenciando a compreensão das necessidades dos alunos e a adoção de práticas pedagógicas diversificadas. Em uma turma da primeira etapa da EJA, no turno vespertino e composta predominantemente por alunos PCDs, foram observadas adaptações pedagógicas que demonstram essa mobilização:

A professora de sala preparou um caderno para cada aluno, de acordo com o seu nível de aprendizagem. Ela sentava com cada aluno para auxiliá-los nas atividades. Atividades essas que eram cheias de imagens, pois os alunos gostavam de pintar e associar com as letras e palavras- (R1, 2022).

O excerto evidencia como a professora da turma adaptou o ensino às necessidades e ao nível de desenvolvimento de cada aluno, utilizando cadernos personalizados e oferecendo atenção individualizada para auxiliar nas atividades. A adoção do ensino individualizado como metodologia de ensino exige uma compreensão profunda acerca das diferenças no ritmo de aprendizagem e nas preferências de cada aluno. A professora não só preparou materiais específicos, mas também acompanhou cada estudante de forma individual, auxiliando-os diretamente nas atividades, o que denota uma prática centrada no aluno e comprometida com o desenvolvimento de suas potencialidades.

Essa prática encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabelece, em seu artigo 3º, parágrafo VI, a necessidade de adaptações que assegurem a igualdade de condições às pessoas com deficiência:

[...] adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades, com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais (Brasil, 2015).

No que se refere à inclusão e à educação especial, o AEE constitui um espaço voltado ao desenvolvimento de atividades pedagógicas para promover a aprendizagem e a inclusão de alunos com deficiência, exigindo, portanto, materiais, equipamentos e profissionais qualificados para atender às especificidades de cada estudante. Complementando essa perspectiva, o próximo excerto destaca como o uso de atividades práticas e criativas contribui para o desenvolvimento integral dos alunos:

Além da leitura e escrita, na prática de outras atividades os alunos exploram com certa habilidade, manipulam e utilizam meios, materiais e variados suportes gráficos como pincel, pote de tinta, massa de modelar, lápis de cor, etc. Criam desenhos e pinturas livres ou dirigidos, demonstram cuidado com os materiais e empenho nos trabalhos produzidos. Conseguem observar elementos da linguagem visual, como formas, mistura de cores, volumes e texturas, além de apresentarem concentração em atividades de percepção auditiva, visual e oral- (R2,2022).

Essa abordagem evidencia o reconhecimento, por parte do estagiário, da utilização da arte e da expressão sensorial como estratégias pedagógicas voltadas para promover o aprendizado de forma criativa e inclusiva. Atividades que envolvem pintura, modelagem e exploração visual e tátil não apenas promovem o engajamento dos alunos, mas também oferecem oportunidades para a construção do conhecimento a partir de suas experiências individuais. Como destaca Piazza (2023), a arte tem um papel vital no desenvolvimento intelectual dos alunos com deficiência, pois oferece oportunidades para a produção de conhecimento e estimula a criação com base nas perspectivas individuais de cada aluno.

Entre as práticas metodológicas utilizadas no contexto escolar, há o uso de recursos adaptativos e tecnologias que favorecem a aprendizagem de alunos com deficiência. A mobilização de saberes pedagógicos no contexto do AEE é evidenciada pela implementação de Tecnologias Assistivas, uma estratégia que visa adaptar o ensino e auxiliar os alunos em suas atividades cotidianas. Esse tipo de recurso permite aos alunos desenvolver não apenas habilidades acadêmicas, mas também competências para a vida diária, promovendo sua autonomia e integração plena no ambiente escolar.

Após o período de observação e participação do cotidiano escolar dos alunos, optamos por desenvolver uma Tecnologia Assistiva para a Vida Diária e Prática, como atividade escolhida pela professora regente para finalizar o estágio com uma contribuição para o Atendimento Educacional Especializado e para ajudar os alunos no seu cotidiano- (R6, 2022).

O uso de Tecnologias Assistivas é uma forma de demonstrar o compromisso docente em criar um ambiente inclusivo, onde cada aluno recebe suporte personalizado. Essas tecnologias visam não só facilitar a aprendizagem acadêmica, mas também atuar no desenvolvimento de habilidades para atividades do dia a dia, como mencionado por outro excerto:

Além disso, podemos citar a Tecnologia Assistiva como auxílio para o desenvolvimento diário dos alunos, pois muitos deles sentem dificuldades em realizar tarefas do seu cotidiano, como calçar um sapato, vestir uma roupa, etc. (R6, 2022).

Essas práticas estão alinhadas com o Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (Brasil, 2021), que enfatiza, na Diretriz IV, a necessidade de promover a inserção da Tecnologia Assistiva no campo do trabalho, da educação, do cuidado e da proteção social. Além disso, refletem a definição contida no Decreto N° 10.645:

Tecnologia assistiva ou ajuda técnica - os produtos, os equipamentos, os dispositivos, os recursos, as metodologias, as estratégias, as práticas e os serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, com vistas à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social- (Brasil, 2021).

A flexibilidade e a capacidade de adaptação dos docentes emergem como fatores cruciais para criar um ambiente de aprendizagem que favoreça todos os alunos, independente de suas limitações. A aplicação de Tecnologias Assistivas no AEE está alinhada à Diretriz IV do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (Brasil, 2021) e exemplifica uma prática pedagógica que atende à diversidade, promovendo a autonomia e o bem-estar dos estudantes.

Nesse contexto, o estágio se consolida como um espaço de reflexão e prática pedagógica, permitindo ao estagiário desenvolver habilidades que transcendem o domínio técnico. Ao integrar estratégias inovadoras e recursos como a Tecnologia Assistiva, os estagiários demonstram a capacidade de articular teorias pedagógicas com práticas inclusivas, assegurando uma educação acessível e significativa para todos os alunos.

5.5 Os saberes da formação profissional nos relatórios

Os saberes da formação profissional são compreendidos como um conjunto de saberes adquiridos durante a formação acadêmica e prática dos futuros educadores, envolvendo tanto a compreensão teórica dos conteúdos pedagógicos, quanto a capacidade de aplicá-los de forma eficaz na prática educativa. De acordo com Tardif, esses saberes “não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor” (Tardif, 2014, p. 03). Nos relatórios analisados, os saberes da formação profissional são manifestados pela maneira como os estagiários refletiram sobre sua experiência prática e a relevância desse estágio para sua formação acadêmica e profissional.

Um exemplo disso pode ser observado no excerto a seguir, que destaca a importância do estágio em educação especial e inclusiva como um instrumento para a formação docente:

O estágio em educação especial e inclusiva é um instrumento indispensável e importante para a futura formação acadêmica, pois através do estágio se analisa os aspectos essenciais para a prática pedagógica na inclusão escolar e social através de um currículo adaptado à construção de identidades e ao reconhecimento da diversidade humana. (R2, 2022).

O excerto destaca o estágio como uma chance para compreender e aplicar os saberes da formação profissional na construção de identidades e no reconhecimento da diversidade humana no contexto educacional. Esse ponto ilustra a ideia de Tardif de que “esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem” (Tardif, 2014, p. 37). O estágio, portanto, é entendido como um espaço de aplicação prática, onde as teorias aprendidas nas ciências da educação são testadas e ajustadas às demandas da realidade escolar.

A teoria em ação ao longo do curso, principalmente na disciplina de estágio, servirá Subsídios, não só para a prática de estágio, mas também refletidos na prática de estágio (R1, 2022).

Ao mencionar que a teoria “servirá como subsídios” para a prática de estágio, o estagiário reconhece que o conhecimento teórico adquirido ao longo do curso fornece a base necessária para fundamentar suas ações pedagógicas no estágio. Como afirma Tardif, “os saberes pedagógicos articulam-se com as ciências da educação, e frequentemente é até mesmo

bastante difícil distingui-los, na medida em que eles tentam, de modo cada vez mais sistemático, integrar os resultados da pesquisa às concepções que propõem, a fim de legitimá-las cientificamente” (Tardif, 2014, p. 37).

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este estudo buscou compreender os saberes docentes mobilizados pelos graduandos durante o Estágio Supervisionado na LIECML, com ênfase nos contextos da EJA e do AEE. A análise dos relatórios permitiu identificar saberes, como os curriculares, pedagógicos, disciplinares, da formação profissional e experienciais, além de destacar a relação entre teoria e prática no processo de formação docente.

Os saberes disciplinares revelaram-se indispensáveis para a elaboração de práticas pedagógicas contextualizadas e homologadas às realidades dos alunos. A integração de áreas como Língua Portuguesa e Matemática, somada ao uso de metodologias interdisciplinares e materiais diversificados, possibilitou o desenvolvimento de aprendizagens mais profundas e aplicadas à realidade dos alunos.

A respeito dos saberes pedagógicos, os resultados indicam que as práticas pedagógicas adotadas durante o estágio foram centradas nas necessidades individuais dos alunos, o que se traduziu em metodologias diferenciadas e adaptativas. Essas práticas evidenciam que a formação inicial, por meio do estágio, contribui para a construção de uma docência reflexiva e sensível às particularidades dos estudantes, especialmente em contextos inclusivos.

Os saberes curriculares revelaram desafios ligados a práticas tradicionais e descontextualizadas. Apesar disso, os estagiários propuseram estratégias inovadoras, como jogos pedagógicos e atividades lúdicas, que fomentaram maior engajamento e reflexividade entre os alunos.

Os saberes experienciais, que derivam das vivências e práticas no ambiente escolar, desempenham um papel indispensável na formação docente. A análise dos relatos de estágio mostrou que esses saberes emergem como elementos fundamentais na adaptação das práticas pedagógicas. Diante dos desafios do cotidiano escolar, os estagiários não apenas mobilizaram os conhecimentos teóricos adquiridos, mas também ajustaram suas estratégias às necessidades dos alunos e ao contexto escolar, demonstrando uma prática reflexiva e adaptativa.

Essa pesquisa evidencia a relevância do estágio supervisionado como espaço formativo que possibilita a mobilização de saberes docentes. Essa mobilização é importante para a

formação inicial de professores, pois permite articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso, com os desafios práticos encontrados no contexto escolar. Essa articulação enriquece a formação dos estagiários, assim como contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e contextualizada, fundamental para atender às demandas de uma educação inclusiva e diversificada.

A mobilização dos saberes docentes favorece a compreensão crítica da prática docente, promovendo a capacidade de adaptação às especificidades de cada contexto educacional. Isso se reflete, por exemplo, na elaboração de atividades que alinham o currículo às realidades dos alunos, transformando o processo de ensino-aprendizagem em algo mais dinâmico.

Observa-se que os relatórios apresentam reflexões ainda pouco aprofundadas, dado que as preocupações com aspectos burocráticos da escrita acabam prevalecendo, fazendo com que o relatório seja percebido mais como um requisito acadêmico a ser cumprido para a aprovação na disciplina do que como um instrumento formativo. Em outras palavras, o relatório é encarado como um fim em si mesmo, não como um meio para promover uma análise sobre a experiência docente.

Para pesquisas futuras, seria pertinente investigar estratégias pedagógicas que estimulem os estagiários a desenvolver reflexões mais consistentes e críticas em seus relatórios. Também seria relevante examinar como a atuação do supervisor pode contribuir para esse processo reflexivo. Além disso, sugere-se expandir a análise para outros contextos formativos, incluindo diferentes estágios da LIECML, a fim de ampliar a compreensão sobre a formação inicial de professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELMAR, Cesar Cristiano; WIELEWSKI, Gladys Denise. Estágio supervisionado: espaço de aprendizagem de saberes para a docência em matemática na EJA. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 9, n. 2, p. e21066, 2021. DOI: [10.26571/reamec.v9i2.12875](https://doi.org/10.26571/reamec.v9i2.12875). Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/12875>. Acesso em: 30 set. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021. Regulamenta o art. 75 da Lei nº 13.146, de 6 julho de 2015, para dispor sobre as diretrizes, os objetivos e os eixos do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de mar. de 2021a

BRASIL. CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior Resolução de Profissionais do Magistério da Educação Básica, abrangendo cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 de maio de 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146/2015. Lei brasileira de Inclusão - LBI. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 01, de 25 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, 2021b

CARVALHO, Augusto Schwager. Apresentando a primeira calculadora inventada pelo homem aos alunos: um primeiro contato com o ábaco em sala de aula. In: estratégias pedagógicas: a arte de ensinar. **Editora Científica Digital**, 2023. p. 113-124.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **A formação de professores nos cursos de licenciatura Caminhos e Descaminhos da Prática.** 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. 142 p.

LIMA, Maria Socorro Lucena. **A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente.** 4.ed. Fortaleza/BRA: Edições Demócrito Rocha, 2004. (Coleção Magister)

LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da profissão docente.** Brasília: Liber Livro, 2012.

MACHADO JÚNIOR, A. G. et al. **Aprendizagens compartilhadas de formadores de professores: o caso da licenciatura integrada em educação em ciências, matemática e linguagens.** 2014. 196 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Educação Matemática e Científica, Universidade Federal do Pará, 2014.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 25. ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

NPADC: UFPA. (2012). Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada em Educação em Ciências Matemática e Linguagens. Belém/Pa.

PIAZZA, N. M. de O. Ensino de arte para alunos com deficiência intelectual no atendimento educacional especializado/AEE. **Caderno de ANAIS HOME**, [S. l.], 2023.

PIMENTA, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002

PIMENTA, S. G. **Professor-pesquisador: mitos e possibilidades**. Contrapontos, v. 5, p. 9-22, jan./abr. 2005.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2011

PIMENTA, S. M.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: 2003

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. 2006, Anais. João Pessoa, PB: Ed. Universitária UFPB, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-34.

SILVA, Maria Do Socorro Sousa E et al. **Reflexões sobre o estágio supervisionado e formação docente em geografia e pedagogia**. VI CONEDU - Vol 1... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 3559-3578. Disponível em:
<<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/65600>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

APÊNDICE 1 – INFORMAÇÕES SOBRE O MANUSCRITO

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Não se aplica

CONTRIBUIÇÕES DE AUTORIA

Resumo/Abstract/Resumen: Karina Sousa da Silva e Paulo Vilhena da Silva

Introdução: Karina Sousa da Silva e Paulo Vilhena da Silva

Referencial teórico: Karina Sousa da Silva e Paulo Vilhena da Silva

Análise de dados: Karina Sousa da Silva e Paulo Vilhena da Silva

Discussão dos resultados: Karina Sousa da Silva e Paulo Vilhena da Silva

Conclusão e considerações finais: Karina Sousa da Silva e Paulo Vilhena da Silva

Referências: Karina Sousa da Silva e Paulo Vilhena da Silva

Revisão do manuscrito: Karina Sousa da Silva e Paulo Vilhena da Silva

Aprovação da versão final publicada: Karina Sousa da Silva e Paulo Vilhena da Silva

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política e financeira referente a este manuscrito.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Não se aplica

PREPRINT

Não publicado.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica

COMO CITAR - ABNT

SILVA, Karina Sousa da; SILVA, Paulo Vilhena da. Saberes docentes mobilizados no estágio da licenciatura integrada em ciências, matemática e linguagens. **REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**. Cuiabá, v. 13, e25074, jan./dez., 2025. <https://doi.org/10.26571/reamec.v13.19003>

COMO CITAR - APA

Silva, K. S. da, Silva, P. V. da. (2025). Saberes docentes mobilizados no estágio da licenciatura integrada em ciências, matemática e linguagens. *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 13, e25073. <https://doi.org/10.26571/reamec.v13.19003>

DIREITOS AUTORAIS

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à Revista REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática - os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicado neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico. Os editores da Revista têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

POLÍTICA DE RETRATAÇÃO - CROSSMARK/CROSSREF

Os autores e os editores assumem a responsabilidade e o compromisso com os termos da Política de Retratação da Revista REAMEC. Esta política é registrada na Crossref com o DOI: <https://doi.org/10.26571/reamec.retratacao>



OPEN ACCESS

Este manuscrito é de acesso aberto ([Open Access](#)) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (*Article Processing Charges – APCs*). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la - ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.



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.



VERIFICAÇÃO DE SIMILARIDADE

Este manuscrito foi submetido a uma verificação de similaridade utilizando o *software* de detecção de texto [iThenticate](#) da Turnitin, através do serviço [Similarity Check](#) da [Crossref](#).



PUBLISHER

Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECEM) da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC). Publicação no [Portal de Periódicos UFMT](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da referida universidade.



EDITOR

Dailson Evangelista Costa

AVALIADORES

Dois pareceristas *ad hoc* avaliaram este manuscrito e não autorizaram a divulgação dos seus nomes.

HISTÓRICO

Submetido: 17 de janeiro de 2025.

Aprovado: 07 de setembro de 2025.

Publicado: 29 de dezembro de 2025.
