



Vitruvian Cogitationes - RVC

A EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES: UM RELATO SOBRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

LA EXPERIENCIA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL SABER DOCENTE: UN INFORME SOBRE LA RESIDENCIA PEDAGÓGICA

THE EXPERIENCE IN THE CONSTRUCTION OF TEACHING KNOWLEDGE: A REPORT ON THE PEDAGOGICAL RESIDENCE

Sophia Leitão Pastorello de Paiva

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; sophia@fisica.ufmt.br

 <https://orcid.org/0000-0001-9213-0096>

Naielly Christhiny Paz Rodrigues

Secretaria de Educação de Mato Grosso – SEDUC-MT; profnaielly@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-0403-3841>

Ilkilene Taques Camargo Oliveira

Secretaria de Educação de Mato Grosso – SEDUC-MT; ilkileneoliveira@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0009-2419-4309>

Graciela da Silva Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT; graciela.ufmt@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0609-8558>

Resumo: A experiência na escola apresenta papel fundamental na licenciatura por proporcionar momentos de vivência para a percepção da profissão e de exercício das teorias pedagógicas. O presente artigo tem como objetivo relatar a experiência de formação docente de duas estudantes de Ciências Biológicas no programa Residência Pedagógica. O público-alvo compreende adolescentes cursando o primeiro ano do ensino médio, com idade entre 14 e 16 anos. Durante o estágio na escola-campo, foram vivenciadas as etapas de ambientação, observação e regência. A partir deste contato na escola e com o aporte teórico, embasado principalmente nas ideias de Vygotsky, foi possível inferir que a maneira como os professores relacionam-se com os alunos e o método pedagógico utilizado, influencia no comportamento destes jovens em sala de aula.

Palavras-chave: Estágio. Ensino médio. Formação de professores. Escola pública.

Resumen: La experiencia en la escuela juega un papel fundamental en la carrera porque brinda momentos de experiencia para la percepción de la profesión y el ejercicio de las teorías pedagógicas. Este artículo tiene como objetivo relatar la experiencia docente de dos estudiantes de Ciencias Biológicas en el programa de Residencia Pedagógica. El público objetivo está compuesto por adolescentes de primer año de secundaria, con edades comprendidas entre los 14 y los 16 años. Durante la pasantía en la escuela de campo se vivieron las etapas de ambientación, observación y conducción. De este contacto en la escuela y con el sustento teórico, basado principalmente en las ideas de Vygotsky, se pudo inferir que la forma en que los docentes se relacionan con los estudiantes y el método pedagógico utilizado influye en el comportamiento de estos jóvenes en el aula.

Palabras-clave: Pasantía. Escuela secundaria. Formación de profesores. Escuela pública.

Abstract: The experience at school plays a fundamental role in the degree because it provides moments of experience for the perception of the profession and the exercise of pedagogical theories. This article aims to report the teaching experience of two students of Biological Sciences in the Pedagogical Residency program. The target audience comprises teenagers in their first year of high school, aged between 14 and 16 years old. During the internship at the field school, the stages of setting, observation and conducting were experienced. From this contact at school and with the theoretical support, based mainly on Vygotsky's ideas, it was possible to infer that the way teachers relate to students and the pedagogical method used, influences the behavior of these young people in the classroom.

Keywords: Internship. High school. Teacher training. Public school.

1 INTRODUÇÃO

A profissão docente vem sendo construída ao longo dos séculos. A princípio, ainda na Idade Média, o papel de educador foi executado por clérigos, independente da comprovação de formação específica, demandando apenas a posição social que lhe atestara conhecimento. Dentro de tal contexto a gênese da educação não-domiciliar trouxera consigo a catequese, instrumento amplamente utilizado como estratégia de dominação e colonização tal qual ocorreu no Brasil (Costa, 2014).

Por intervenção do estado a escola se institucionalizou e a atividade docente passou por mudanças complexas (Nóvoa, 1997). Desde então busca-se construir a pedagogia em uma ciência aplicada e alicerçada nas descobertas de outras ciências, em que o professor adquire conhecimentos e aplica-os em sala de aula (Cardoso; Del Pino; Dorneles, 2012).

Do mesmo modo em que ao longo do tempo foram constituídas as características que fundamentam a escola hoje, os pressupostos que estruturam a profissão docente foram sendo alicerçada e influenciada por questões políticas, sociais, culturais e econômicas de cada período. Por exemplo, durante o século XX a formação docente no Brasil foi marcada pelo modelo da racionalidade técnica, no qual dominar determinada área de conhecimento e técnicas desconexas das teorias educacionais e do contexto escolar seria suficiente para preparar o profissional docente para atuar na Educação Básica (Ayres, 2005). A formação docente no Brasil tem sido há muito tempo marcada pelo modelo da racionalidade técnica, um paradigma que enfatiza o ensino de habilidades e técnicas pedagógicas isoladas, em detrimento de uma formação mais ampla e abrangente. Esse modelo tem impactado negativamente a qualidade da educação no país e limitado o potencial dos professores como agentes de transformação social (Ayres, 2005).

A racionalidade técnica na formação docente coloca o foco no desenvolvimento de habilidades específicas, como a aplicação de metodologias de ensino, técnicas de avaliação e gestão da sala de aula. Embora esses elementos sejam importantes, a ênfase excessiva na técnica deixa de lado a dimensão humana da educação. Os professores são reduzidos a meros executores de um conjunto pré-determinado de técnicas, perdendo a oportunidade de desenvolver uma compreensão mais profunda dos processos de aprendizagem e das necessidades dos estudantes.

Além disso, a formação docente pautada pela racionalidade técnica tende a desconsiderar a diversidade e a complexidade dos contextos educacionais. Cada sala de aula é única, com alunos de diferentes origens, habilidades e experiências. No entanto, o modelo da racionalidade técnica tende a padronizar o ensino, tratando todos os estudantes de maneira uniforme. Isso resulta em uma falta de adaptação às necessidades individuais dos alunos e à realidade das comunidades em que estão inseridos.

Outro problema desse modelo é a sua desconexão com a realidade social e cultural do país. A formação docente muitas vezes negligencia o desenvolvimento de uma consciência crítica nos futuros professores, incapazes de compreender e abordar questões sociais, históricas e políticas que afetam a educação. Os professores são formados para seguir um roteiro pré-estabelecido, sem espaço para reflexão e diálogo sobre as desigualdades e injustiças presentes na sociedade.

Como resultado, a formação docente baseada na racionalidade técnica contribui para a reprodução de desigualdades e para a perpetuação de um sistema educacional excludente. Os professores não são incentivados a questionar as estruturas sociais e educacionais, e muitas vezes reproduzem os mesmos padrões de exclusão e discriminação presentes na sociedade.

É urgente repensar a formação docente no Brasil, rompendo com o paradigma da racionalidade técnica. Os professores precisam ser formados como sujeitos reflexivos, capazes de compreender a complexidade da educação e de atuar como agentes de mudança. A formação docente deve enfatizar a interdisciplinaridade, a formação ética e cidadã, o diálogo com a comunidade e a valorização da diversidade.

A formação docente no Brasil precisa evoluir para além do modelo da racionalidade técnica e abraçar uma abordagem mais humanizada e contextualizada da educação. Somente assim será possível promover uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora, capaz de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O currículo pedagógico presente nos cursos de formação de professores ganha novas dimensões a partir da década de 90. Pois, pesquisas na área começam a identificar e questionar as limitações dos cursos de formação, principalmente no que tange a desarticulação entre teoria e prática (Martins, 1999; Abib, 2002), e as políticas públicas educacionais passam a vislumbrar a superação de algumas perspectivas difíceis de serem abandonadas: a visão dominante do professor técnico reproduzidor do conhecimento produzido por outros; a dicotomia entre teoria e a prática na formação e na atuação docente; e a concepção de que os conteúdos específicos devem ser dominados antes dos conteúdos pedagógicos (Monteiro, 2005).

Apenas com a Constituição Federal de 1988 a educação foi instituída como direito fundamental, na qual também já se reconhecia a necessidade de padronização de competências e diretrizes mínimas a serem trabalhadas em qualquer instituição de ensino (Brasil, 1988). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) trouxe detalhe de tais diretrizes e estabeleceu definições fundamentais para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tais quais a obrigatoriedade de uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar.

As mudanças decorrentes das diretrizes curriculares desde a CNE/CP 2001 e 2002 implicam na tentativa de valorizar as licenciaturas, e melhorar a qualidade dos cursos de formação de docentes no país. Nesse contexto, os espaços e tempos institucionalizados para

iniciação a prática pedagógica, devem representar oportunidades para a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente, aqui entendida como a capacidade de mobilização dos saberes necessários para resolução dos problemas colocados pela prática docente no cotidiano das escolas (Formosinho; Niza, 2009).

Em muitos casos, a formação docente prioriza o ensino de conteúdos teóricos, desvinculados da prática real da sala de aula. Os futuros professores são inundados com informações sobre psicologia educacional, teorias pedagógicas e métodos de ensino, mas nem sempre são estimulados a refletir sobre como aplicar esses conhecimentos na resolução dos problemas reais que enfrentarão.

Além disso, a aprendizagem das competências básicas muitas vezes é fragmentada e descontextualizada. Os professores são instruídos sobre como lidar com situações específicas, como a resolução de conflitos em sala de aula ou a adaptação de estratégias de ensino para alunos com dificuldades de aprendizagem. No entanto, essas competências são apresentadas como compartimentos estanques, não considerando a complexidade e interconexão dos problemas que os docentes enfrentam diariamente.

Outro aspecto crítico é a falta de ênfase na reflexão e no desenvolvimento do pensamento crítico dos professores. A aprendizagem das competências básicas muitas vezes se limita à transmissão de técnicas e estratégias prontas, sem espaço para questionamentos e avaliação crítica. Os professores são treinados para seguir um conjunto de diretrizes pré-estabelecidas, sem a oportunidade de desenvolver sua própria voz e identidade profissional.

Além disso, a aprendizagem das competências básicas muitas vezes negligencia a importância do contexto escolar e das relações interpessoais. Os professores são ensinados a lidar com a transmissão do conhecimento, mas pouco se discute sobre como estabelecer um ambiente de aprendizagem acolhedor, estimulante e inclusivo. A formação docente deveria abordar temas como a construção de vínculos afetivos com os alunos, a promoção da participação ativa dos estudantes e a gestão democrática da sala de aula.

É fundamental repensar a forma como a aprendizagem das competências básicas para o desempenho docente é conduzida. A formação de professores precisa ser mais prática, contextualizada e reflexiva. Os futuros docentes devem ser estimulados a refletir sobre os desafios reais que enfrentarão e a desenvolver estratégias próprias para lidar com eles.

Além disso, é essencial promover a integração entre teoria e prática, para que os professores possam compreender como os saberes mobilizados na formação podem ser aplicados de forma efetiva no contexto escolar. A aprendizagem das competências básicas deve ser um processo contínuo, que se estenda para além da formação inicial, acompanhando os professores ao longo de sua carreira.

Por fim, é necessário fortalecer a formação crítica e reflexiva dos professores, estimulando-os a questionar as práticas estabelecidas e a buscar soluções inovadoras para os problemas da educação. Os docentes devem ser agentes de transformação, capazes de mobilizar os saberes necessários para enfrentar os desafios da prática docente e contribuir para a melhoria da qualidade da educação.

Assim, espaços como do Programa da Residência Pedagógica mostra-se como importante âmbito de desenvolver dimensões da profissão docente, como: domínios das capacidades reflexivas, investigativas, relacionais e colaborativas. Ferreira (2009) comenta que esses domínios, devem favorecer a autonomia docente, uma vez que se considerada a autonomia como uma questão cultural e construída na coletividade, os tempos e espaços de formação podem contribuir para aprendizagem do trabalho docente numa dimensão coletiva e exercitada pelo confronto de ideias, crenças, posicionamentos, questionamentos etc.

Dentre os autores que se interessam pela construção dos saberes necessários para a prática docente, nos referenciamos em Tardif (2004), que classifica os saberes em Formação: profissional, disciplinar, curricular e experiencial.

Na construção de tais saberes durante a graduação, o estágio apresenta papel fundamental por proporcionar ao aluno de licenciatura momentos de vivência para a percepção da profissão e de exercício das teorias pedagógicas, de modo que possa reconhecer a prática docente a partir de suas próprias experiências (Moraes; Gussi; Sá, 2019).

A Residência Pedagógica (RP) é um programa proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), regulamentado na Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que traz aos licenciandos a oportunidade de realizar práticas semelhantes ao estágio, intitulada no programa como regência, com um convívio mais prolongado no universo da escola do que o exigido nas disciplinas de estágio. A RP

[...] consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar visando à vivência e experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática (Edital CAPES, 06/2018, p. 18).

O programa visa “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (Edital CAPES, 06/2018, p. 1), buscando que

durante e após a imersão o residente deve ser estimulado a refletir e avaliar sobre sua prática e relação com a profissionalização do docente escolar, para registro em relatório e contribuir para a avaliação de socialização de sua experiência como residente (Edital CAPES, 06/2018, p. 18).

A Residência Pedagógica é uma oportunidade para que os estudantes de licenciatura possam vivenciar de perto o ambiente escolar, atuando como residentes sob a orientação e supervisão de professores experientes. É um período de aprendizado intenso e desafiador, no qual os futuros docentes têm a oportunidade de colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos, enfrentando as demandas e problemas reais da sala de aula.

Ao participar do Programa da Residência Pedagógica, os residentes têm a chance de desenvolver competências essenciais para a prática docente, como a capacidade de adaptação, o trabalho em equipe, a resolução de problemas e a reflexão crítica sobre a própria prática. Eles são estimulados a experimentar diferentes metodologias de ensino, a compreender as necessidades individuais dos estudantes e a construir relações interpessoais sólidas.

A Residência Pedagógica também proporciona uma oportunidade valiosa para a troca de experiências entre os residentes e os professores supervisores. O diálogo constante, a colaboração e o compartilhamento de saberes são fundamentais para enriquecer a formação e promover uma visão mais ampla e contextualizada da educação. Portanto, este relato foi construído no intuito de sanar a necessidade de organizar os conhecimentos obtidos durante a regência realizada por meio da RP, contribuindo para a construção e desconstrução dos saberes necessários à docência, apontando as demandas e desafios por nós percebidos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

2.1 CONTEXTO

A experiência se deu com grupos de adolescentes, cuja faixa etária compreende de 14 a 16 anos. São estudantes de uma escola estadual localizada no município de Cuiabá-MT, cursando o primeiro ano do Ensino Médio. As aulas atenderam a 136 estudantes, sendo que as turmas são compostas por meninas em sua maioria (56%).

Embora não tenhamos coletados dados sobre a renda familiar, a percepção ao longo do contato com os estudantes, permite afirmar que esses jovens são oriundos principalmente de periferias, que com a carência de vagas nas escolas próximas onde residem, deslocam-se até as escolas nas regiões centrais da cidade com auxílio do programa de gratuidade do passe livre presente na capital.

A partir das conversas que tivemos com os estudantes e da observação do diálogo entre eles, constatou-se que uma parcela deste grupo detém de preocupações que estão para além da escola, como trabalho, planejamento familiar e educação de filhos.

O quadro atual de estudantes e funcionários reside em diferentes bairros da capital, já que a escola está localizada próxima a uma avenida tradicional da cidade e de fácil acesso. No que diz respeito ao envolvimento familiar, há um consenso entre os professores e funcionários da instituição em considerar que os pais participam pouco da vida escolar de seus filhos e participam com pouca frequência de reuniões propostas pela escola.

2.2 ETAPAS DA RESIDÊNCIA, INSTRUMENTOS TEÓRICOS, PESQUISADORES QUE NOS EMBASAMOS

A etapa de ambientação é o primeiro contato que temos com a escola na RP e é importante no contexto de preparação para atuação na escola-campo. Neste período conhecemos os gestores, as instalações, os funcionários e estudamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) a fim de compreender não só os aspectos pedagógicos, mas entender também acerca das noções físicas, financeiras e administrativas da escola.

Após esta etapa foi realizada a observação de aulas, que aconteceu em duas turmas de primeiro ano, durante três dias, totalizando uma carga horária de 26 horas. A fim de reconhecer o público com o qual trabalhamos, bem como seus comportamentos e demandas, optamos por observar as turmas em diferentes disciplinas.

As informações acerca da caracterização da escola e observação das aulas foram anotadas em caderno de campo. Para a coleta de dados, registramos a atividade/situação relatada, o tempo em que ocorreu e as considerações pessoais da observadora acerca do evento, restringindo o juízo de valor à esse último tópico, buscando fidedignidade nos dados coletados.

No que tange à análise dos dados, os materiais textuais foram organizados de maneira que facilitasse a leitura, familiarização e interpretação pelo grupo de pesquisadores. Os dados obtidos na escola durante a ambientação, observação e regência foram estudados à luz de uma abordagem socio histórica, apoiando nos escritos de Vygotsky, em que os fenômenos observados são produto histórico de uma totalidade social, a fim de uma compreensão mais ampla dos contextos que permeiam nossa experiência (Vygotsky, 1991; Vygotsky; Luria; Leontiev, 1988).

Para a etapa da regência foi elaborada uma sequência didática, compreendida como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p.18). Conforme Zabala (1998), uma sequência didática eficaz deve seguir alguns princípios fundamentais:

- Objetivos de aprendizagem claros: Defina de forma precisa quais são os objetivos que deseja alcançar com a sequência didática. Eles devem ser específicos, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e temporais;
- Ativação do conhecimento prévio: Inicie a sequência didática promovendo a ativação dos conhecimentos prévios dos alunos relacionados ao tema que será abordado. Pode ser feito por meio de uma atividade de brainstorming, uma roda de conversa, a apresentação de imagens ou vídeos provocativos, entre outras estratégias;

- **Contextualização:** Apresente o conteúdo de forma contextualizada, relacionando-o com situações reais ou próximas da realidade dos alunos. Utilize exemplos, histórias, estudos de caso ou experiências vividas para tornar o conteúdo mais significativo e motivador;
- **Desenvolvimento de atividades:** Divida a sequência didática em etapas ou atividades que promovam a construção gradual do conhecimento. Utilize diferentes estratégias pedagógicas, como pesquisas, debates, experimentos, jogos, simulações, resolução de problemas, produção de textos, entre outras, para engajar os alunos e favorecer a compreensão do conteúdo.
- **Metacognição e autoavaliação:** Incentive os alunos a refletirem sobre o próprio processo de aprendizagem, promovendo a metacognição. Peça que realizem atividades de autoavaliação, como a elaboração de registros reflexivos, questionários de autoavaliação, discussões em grupo ou produção de portfólios. Isso ajuda os alunos a perceberem o progresso alcançado e a identificarem suas dificuldades e estratégias de superação.
- **Avaliação formativa:** Ao longo da sequência didática, realize avaliações formativas para monitorar o progresso dos alunos e identificar possíveis ajustes nas estratégias de ensino. Utilize instrumentos diversificados, como observação direta, registros escritos, trabalhos em grupo, apresentações orais ou provas parciais, para avaliar o desenvolvimento das competências e habilidades propostas.
- **Sistematização do conhecimento:** Ao final da sequência didática, promova uma atividade que permita aos alunos consolidarem e sintetizarem os conhecimentos adquiridos. Isso pode ser feito por meio de uma síntese coletiva, uma produção escrita, um projeto final, uma apresentação oral ou outra forma de expressão que permita aos alunos demonstrarem sua compreensão do tema estudado.

Na sequência didática optamos por uma perspectiva interdisciplinar e de promoção de problematização e pensamento crítico acerca dos assuntos. Utilizamos como embasamento a proposta teórica de Vygotsky, Luria e Leontiev (1998) a respeito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Utilizamos o planejamento anual da preceptora do estágio, assim como apostilas, livros e artigos científicos que sustentaram o conteúdo teórico e os métodos pedagógicos utilizados, voltados para a aprendizagem significativa.

Nosso arcabouço teórico trata dos saberes docentes, adotando a proposta de classificação dos Saberes Curriculares de Tardif (2004), referentes à forma como a escola gere e transmite os conhecimentos socialmente produzidos e nos Saberes de Formação Profissional, que envolve os métodos e instrumentos teóricos utilizados pelas professoras. Embasamo-nos nas por teorias socioconstrutivista e histórico-cultural desenvolvidas Vygotsky (1896-1934) para explicar a construção do conhecimento, que reconhece o comportamento das crianças como produto de uma construção social. A teoria socioconstrutivista de Vygotsky enfatiza que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da colaboração entre os indivíduos. Segundo Vygotsky, o aprendizado não é um processo individual, mas sim uma construção social, mediada pela interação com outras pessoas e pelo uso de ferramentas e símbolos culturais.

Já a teoria histórico-cultural de Vygotsky destaca a importância do contexto cultural e histórico na formação do indivíduo. Segundo essa teoria, o desenvolvimento humano está intimamente relacionado com as práticas e os valores sociais de determinada cultura. As interações sociais e as atividades mediadas pela cultura são fundamentais para a formação das funções mentais superiores, como a linguagem, o pensamento abstrato e a resolução de problemas.

Dessa forma, a educação deve considerar a cultura e a história como elementos centrais na prática pedagógica. O educador deve proporcionar aos alunos situações de aprendizagem que sejam culturalmente relevantes e significativas, levando em conta seus conhecimentos prévios e suas experiências individuais.

Ambas as teorias de Vygotsky ressaltam a importância da interação social, do diálogo e do uso de instrumentos culturais, como a linguagem e as ferramentas simbólicas, no processo de aprendizagem. Além disso, destacam a necessidade de considerar o contexto cultural e histórico dos estudantes para promover uma educação mais contextualizada e significativa.

De acordo com o calendário escolar, a regência se iniciou na quinta semana de aula do primeiro bimestre de 2019. As aulas foram ministradas no período matutino e ocorreram semanalmente, com duração de uma hora, atendendo a seis turmas.

Utilizamos como recursos didáticos o livro escolar, quadro, fotocópias de atividades, projetor e ocasionais materiais para realização de experiências e demonstrações educativas. Quanto aos espaços físicos, usufruímos principalmente da sala de aula, mas também realizamos atividades no pátio escolar e nos laboratórios de informática e ciências.

Para tornar as aulas mais atrativas recorreremos às metodologias ativas de ensino, a citar os métodos pedagógicos STEAM, aprendizagem baseada em problema (PBL), aprendizagem colaborativa e aprendizagem significativa (Ausubel *et al.*, 1980; Ausubel, 2003).

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A leitura do PPP e as reflexões realizadas ao longo da etapa de observação contextualizaram-nos a respeito do funcionamento da escola em suas diferentes esferas e isso nos ajudou na elaboração da sequência didática, pois aprendemos sobre as preferências e habilidades do nosso público, bem como as principais causas de sua distração.

O planejamento anual da preceptora foi então modificado a fim de refletir a nossa concepção de educação e os nossos objetivos enquanto professoras, levando em consideração a ZDP proposta por Vygotsky (1991).

Durante a regência a principal abordagem comunicativa utilizada foi a expositiva dialogada, que consiste na superação da aula expositiva tradicional e o professor propõe aos alunos a realização de diversas operações mentais, num processo de crescente complexidade do pensamento (Alves; Anastasiou, 2003). Consideramos que a aula expositiva dialogada é uma importante estratégia de ensino que combina elementos da exposição do professor com a participação ativa dos alunos por meio do diálogo. Nessa abordagem, o professor assume o papel de mediador do conhecimento, proporcionando explicações claras e objetivas, ao mesmo tempo em que estimula a interação e a participação dos estudantes por meio de perguntas, discussões e reflexões.

Foram realizadas aulas práticas a fim de instigar o raciocínio científico e compreender melhor os conceitos aprendidos na teoria. Buscou-se estimular os alunos a serem protagonistas da própria prática educativa e a desenvolver atividades que dependiam da tomada de decisão em conjunto. As aulas práticas envolvem os alunos em atividades ativas de aprendizagem, onde eles estão envolvidos na exploração, descoberta e investigação. Isso os mantém engajados e interessados no assunto, tornando o processo de aprendizagem mais envolvente e significativo.

Contudo, na maioria das vezes os grupos entravam em conflito, havendo a necessidade da mediação das professoras. Isso porque esta não é uma prática comum na concepção tradicional da educação, logo, esta intervenção deveria ser introduzida paulatinamente, reconhecendo as palavras de Viotto Filho; Ponce; Almeida (2009, p. 40) quando explica a teoria vigotskiana “Para que o homem tenha condições de se humanizar, precisam ser criadas condições concretas de apropriação dos bens materiais e simbólicos produzidos pela humanidade”.

Em alguns momentos utilizamos a metodologia da aprendizagem baseada em problema (PBL), na qual o professor desempenha o papel fundamental de facilitador do processo de aprendizagem, fornecendo o conhecimento de uma base (Hmelo-Silver; Duncan; Chinn, 2007), necessária para que o aluno se envolva na construção do seu conhecimento. Ao enfrentar problemas autênticos, os alunos são incentivados a aprimorar habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe, comunicação, pesquisa e tomada de decisões.

Durante a observação notamos que o comportamento dos estudantes variou à maneira como o professor os tratava. A desconcentração, o baixo interesse pelas aulas e até mesmo a agitação em sala ocorria principalmente nos momentos em que foi registrado desrespeito de alguns professores, como quando estes gritavam ou repreendiam os alunos.

As aulas a partir de abordagens puramente expositivas também não despertam interesse nos estudantes e remetem à concepção bancária de educação, proposta por Freire (1987), em que os saberes são recebidos, depositados e arquivados nos alunos e o conteúdo é explanado num caráter puramente teórico, despido de significados, o que dificulta e pode até inviabilizar o interesse pelo assunto, uma vez que a partir deste método o aluno dificilmente consegue reconhecer a aplicabilidade do conteúdo no seu cotidiano.

Quando foram apresentados conteúdos cuja abordagem pautava-se no uso de metodologia ativas e os professores demonstraram-se interessados tanto no aprendizado do aluno quanto nos aspectos socioafetivos, a relação na maioria das vezes era harmônica e estes docentes conseguiam captar a atenção dos estudantes e estimulá-los a participarem das atividades. Tal padrão pode ser explicado pela construção biológica do *Homo sapiens*, que, na perspectiva de Wallon (*apud* Galvão, 1998) é compreendida por sermos uma espécie,

puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sincronicamente misturadas, com o predomínio da primeira. [...] Isto significa que a afetividade depende, para evoluir, de conquistas realizadas no plano da inteligência (Wallon, 1992, p.92).

Neste sentido, este relato nos leva a inferir a correlação entre os comportamentos dos professores com os alunos, incluindo aspectos afetivos e o método pedagógico utilizado. Logo, se desvincularmos os aspectos biológicos do indivíduo àqueles históricos e pedagógicos, desconsiderando que a afetividade também é parte deste conjunto, dificilmente conseguiremos adotar práticas educativas efetivas.

Entender esses fenômenos torna-se fácil quando reconhecemos que o conteúdo não está desvinculado das nossas emoções e que toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vinculado e não acontece puramente no campo cognitivo, uma vez que existe uma base afetiva permeando essas relações (Tassoni, 2000), que muitas vezes pode levar os alunos a se interessarem pela disciplina, devido a admiração e respeito pelo seu instrumento de aprendizagem, o professor.

Posto isso, no exercício da docência buscamos um contato mais afetivo com os alunos, reconhecendo-os como seres sociais, dotados de uma história de vida e uma bagagem que antecede e está para além de sua vivência enquanto aluno. Uma vez que se não levam em consideração o contexto com que os alunos chegam à escola, o respeito por eles é inviabilizado (Freire, 1996).

No início das atividades, especialmente aquelas realizadas fora da sala de aula, foram estabelecidos combinados a respeito dos compromissos e responsabilidades dos alunos e pedido a colaboração deles para o bom andamento da aula, visando criar relações de confiança e respeito com o próximo. Os alunos concordaram e, quando cumpriam com o combinado, demonstramos o nosso contentamento. Do contrário, eram consultados a esse respeito, na

tentativa de compreender o caráter da falha (pedagógica, social, psicológica), enfatizando a importância do material significativo no cotidiano do aluno, de modo a reconhecer os elementos simbólicos (Ausubel, 2003).

Neste sentido, resgata-se um trecho do livro *Pedagogía de la convivencia*, de autoria de Jares (2008, p.11) “Ainda que aprender a conviver contenha muita osmose social involuntária, não é menos verdadeiro que promover relações respeitadas, plurais e democráticas – podem facilitar, processos e relações sociais no sentido de aprender a conviver.”.

Sendo assim, buscou-se levar os alunos a reconhecerem a importância de estarem inseridos no contexto escolar, quais são os direitos e deveres que possuem neste cenário, pois sem essas noções, o estudante fica alheio ao seu próprio processo de aprendizagem. Por isso, levantar discussões acerca das perspectivas deles em relação à escola e como enxergam a sua participação, nos contextos individual e social, resgata esta ideia de que os alunos ocupam este espaço enquanto membros do seu próprio processo e devem assumir o protagonismo dele, ainda que a escola não tenha suas origens marcadas nisso.

Por fim, acreditamos que as metodologias ativas são capazes de caminhar para a construção do nosso ideal de escola, aquela capaz de promover uma educação crítica, emancipatória, aliada à promoção da autonomia do indivíduo, sua formação social e que proporcione as mudanças para uma sociedade justa e igualitária (Schram, 2015).

Situações de imprevistos foram recorrentes no contexto escolar, especialmente as alterações frequentes nos horários de aula da escola, muitas vezes ocorrida no meio da semana, o que dificultava o andamento da sequência didática, tendo em vista que algumas turmas tinham mais aulas de Biologia que o previsto para a semana e outras menos.

Houve diversas situações em que a demanda dos alunos não foi satisfeita somente com a explicação dos conteúdos programáticos, mas necessitava de discussões que permeiam aspectos sociais, culturais, históricos. Nessas ocasiões, a necessidade de discutir estes assuntos estava posta e procuramos atender a elas, aproveitando o momento para gerar reflexões e contribuir na construção de suas ideias.

Na escola-campo os alunos têm a oportunidade de levar os livros didáticos para casa com o compromisso de devolver no fim do ano e uma pequena quantidade de livros fica no armário da sala, disponíveis para serem utilizados neste espaço. A maioria dos professores opta por copiar um resumo do conteúdo no quadro e os alunos devem transcrever no caderno. Contudo, o tempo da aula para a execução desta atividade compromete a explicação do conteúdo, pois muitas vezes a aula se encerra e os alunos ainda estão copiando.

Deste modo, a fim de propor aulas mais atrativas e evitar que estes imprevistos ocorram, as aulas foram ministradas com auxílio do Datashow. Como a escola possui apenas três projetores, a utilização deste instrumento foi limitada, necessitando de agendamento prévio. Durante as aulas era pedido aos alunos que prestassem atenção ao conteúdo, tirassem dúvidas e posteriormente era destinado um tempo para copiar uma síntese do assunto, bem como atividades, de modo que os alunos tivessem o conteúdo registrado no caderno para consulta. Quando os alunos não conseguiam terminar de copiar, foi permitido o uso do celular para registrar imagem do quadro e copiar em casa.

A carência de alguns materiais de laboratório como lupas, microscópios e corantes também faz parte da realidade escolar. Apesar destas dificuldades materiais comprometerem o ensino, enquanto elas não são sanadas, criar estratégias que viabilizem o ensino tornou-se parte do exercício docente.

Deste modo, as atividades realizadas foram adaptadas à realidade escolar, utilizando materiais de uso comum como bicarbonato, detergente e na carência dos materiais necessários, a preceptora e a gestão escolar contribuíram com doações.

A avaliação dos alunos foi um processo contínuo ao longo do bimestre e levou em consideração a participação em aula, os registros de atividades respondidas no caderno, a

elaboração de uma paródia musical e uma prova escrita com todo o conteúdo do bimestre, tendo sido essa a atividade em que houve reclamação dos alunos. Acreditamos que isso se deve a falta de familiaridade com o tipo de questão aplicada, em que o conteúdo é abordado de maneira contextualizada.

Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) explicam que a formação de um conceito é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser aprendido por meio de simples memorização, o que leva a associar conceitos a situações particulares. Porém “a presença de conceitos teóricos gerais, aos quais estão subordinados outros mais práticos, cria um sistema lógico de códigos. À medida que o pensamento teórico se desenvolve, o sistema torna-se mais complicado.” (p. 53) o que “lhe permite realizar as operações de dedução e inferência, sem nexo de dependência com a experiência direta” (p. 53). De modo que exercitar a estrutura lógica em torno dos conceitos desenvolvidos em sala são de fundamental importância na construção do pensamento.

De maneira geral, considerou-se que a residência pedagógica representa um espaço privilegiado para o desenvolvimento dos saberes docentes, proporcionando aos futuros professores a oportunidade de vivenciar a prática educativa de forma aprofundada e reflexiva. Durante esse período, os residentes têm a chance de integrar teoria e prática, colocando em prática os conhecimentos adquiridos em sua formação acadêmica.

Um dos principais aspectos que tornam a residência pedagógica um espaço propício para o desenvolvimento dos saberes docentes é a imersão do residente na realidade da sala de aula. Ao assumir a responsabilidade pela condução das aulas, planejamento, interação com os alunos e avaliação do aprendizado, o residente se depara com situações reais e desafiadoras que exigem o exercício de habilidades pedagógicas.

Além disso, a residência pedagógica proporciona um espaço para a reflexão sobre a prática docente. Por meio de momentos de discussão em grupo, supervisões e acompanhamento de professores experientes, os residentes têm a oportunidade de refletir sobre suas ações, analisar o impacto de suas práticas pedagógicas e buscar estratégias de aprimoramento. Essa reflexão crítica é fundamental para o crescimento profissional e o desenvolvimento de saberes mais sofisticados.

De acordo com Tardif (2002), os saberes docentes são compostos por três categorias principais: os saberes de conteúdo, os saberes pedagógicos e os saberes experienciais. Os saberes de conteúdo referem-se aos conhecimentos específicos da disciplina que está sendo ensinada, incluindo os conceitos, teorias e métodos de ensino. Na residência pedagógica, os residentes têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos nessa área por meio da observação e da prática direta em sala de aula.

Os saberes pedagógicos, por sua vez, são aqueles relacionados às estratégias de ensino, à gestão da sala de aula, à avaliação dos estudantes e à elaboração de materiais didáticos. Durante a residência pedagógica, os futuros professores têm a chance de desenvolver esses saberes por meio do planejamento e condução de aulas, do acompanhamento dos estudantes e da reflexão sobre suas práticas.

Já os saberes experienciais são construídos a partir da vivência e reflexão sobre a prática docente. Durante a residência pedagógica, os residentes têm a oportunidade de experimentar diferentes abordagens pedagógicas, refletir sobre suas ações e aprender com as experiências vividas. Através da supervisão e do diálogo com outros profissionais da educação, eles têm a oportunidade de analisar suas práticas, identificar pontos fortes e áreas que precisam ser aprimoradas.

Através da vivência prática, da reflexão crítica e do diálogo com outros profissionais, os residentes têm a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos teóricos, desenvolver habilidades pedagógicas e construir saberes experienciais fundamentais para o exercício da profissão docente. Essa experiência contribui para a formação de professores mais preparados, reflexivos e comprometidos com a educação de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio é parte da formação docente e este vínculo criado entre os futuros profissionais e o ambiente de atuação proporcionam vivências enriquecedoras. Ministrando aulas na rede pública especialmente com alunos que lidam precocemente com a inserção no mercado de trabalho e outras questões comuns à vida adulta, atrelada a falta de atratividade dos métodos tradicionais de ensino, é uma atividade desafiadora. Contudo, esse contato garante-nos certa compreensão acerca da realidade que envolve a vida dessas pessoas e instiga-nos a buscar práticas educativas eficazes na promoção da transformação social deste grupo.

A análise posterior dos resultados da regência foram melhor compreendidas sob a luz das teorias de Vygotsky, o que possibilitou interpretar alguns comportamentos dos alunos, como a construção de sua criticidade. Deste modo, sem o apoio dos métodos pedagógicos e a compreensão da sua concepção educativa esta prática torna-se descontextualizada.

Para tanto, estabelecer vínculo com os estudantes, dar autonomia no processo de aprendizagem resgatando sua historicidade, entender os processos que envolvem a aprendizagem, acreditar e dar condições aos alunos para aprenderem dentro de sua realidade material, interagindo de forma dialética, empática, compreensiva e, principalmente, não alienante, adotar atitudes de respeito e solidariedade mútuos na relação professor-aluno, podem melhorar as relações de convivência e aprendizado e o que inclui reconhecer a existência e eficácia de certos métodos pedagógicos, uma demanda cada vez mais necessária na formação docente.

No estágio o profissional em formação tem a oportunidade de refletir de forma contextualizada a respeito das práticas docentes e sobre o profissional que se almeja ser e aquele que prefere evitar a constituí-los como modelos, prezando por contribuir significativamente na formação cidadã dos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ABIB, M. L. V. S. A contribuição da prática de ensino na formação inicial de professores de Física. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs.) **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002, p. 188-204.
- ALVES, L. P.; ANASTASIOU, L. G. C. (Orgs.) **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2003.
- AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Editora Plátano. 2003.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução: Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- AYRES, A. C. M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação dos professores de biologia como território contestado. In: SELLES, S. E.; SERRA, M.; AMORIM, A. C. **Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005, p. 182-196.
- BRASIL. **Edital CAPES 06/2018 que dispõe sobre a Residência Pedagógica**. Disponível em <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002, seção1, p.8.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

CARDOSO, A.; DEL PINO, M.; DORNELES, C. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. *In*: ANPED SUL, 9, 2012. **Anais [...]**, Caxias do Sul: UCS. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/668/556/>. Acesso em: 10 jun. 2023.

COSTA, F. T. P.; SILVA, M. M. P.; BESSA, V. T. P.; CALDAS, I. F. P. A história da profissão docente: imagens e autoimagens. *In*: SEMANA DE ESTUDOS TEORIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS, 5., 2014, Assu-RN. **Anais [...]** Assu-RN: UERN, 2014.

FERREIRA, F. I. A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. *In*: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009, p. 329-344.

FORMOSINHO, J.; NIZA, S. Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. *In*: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009, p. 119-139.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HMELO-SILVER, C. E.; DUNCAN, R. G.; CHINN, C. A. *Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: a response to Kirschner, Sweller, and. **Educational psychologist***, v. 42, n. 2, p. 99-107, 2007.

JARES, X. R. **Pedagogia da convivência**. Trad. Elisabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008.

MARTINS, M. A. V. O teórico e o prático na formação de professores. *In*: CAPPELLETTI, I. F.; LIMA, L. A. N. (Orgs.) **Formação de educadores – pesquisas e estudos qualitativos**. São Paulo: Ed. Olho D' Água, 1999, p.07-18.

MONTEIRO, A. M. Formação Docente: território contestado. *In*: SELLES, S. E.; SERRA, M.; AMORIM, A. C. **Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005, p. 153-170.

MORAES, C. B.; GUZZI, M. E. R.; SA, L. P. Influência do estágio supervisionado e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na motivação de futuros

professores de Biologia pela docência. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 235-253, jan. 2019.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. O. **O pensar educação em Paulo Freire: Para uma Pedagogia de Mudanças**, 2015. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. **Psicologia, análise e crítica da prática educacional**. Campinas: ANPED, p. 1-17, 2000.

VIGOTSKY, L. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKY, L.; L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VIOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. F.; ALMEIDA, S. H. V. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vygotsky e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicologia da Educação**, n.29, p.27-55, dez, 2009.

ZABALA, A. **Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

Submetido em: 19/06/23

Aprovado em: 15/09/23

Publicado em: 28/09/23



Todo o conteúdo deste periódico está sob uma licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/), exceto onde está *indicado* o contrário.