



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIÊNCIAS E**  
**MATEMÁTICAS**

**KARINA SOUSA DA SILVA**

**SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NO ESTÁGIO: ANÁLISE DE**  
**RELATÓRIOS NO CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM**  
**CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E LINGUAGENS**

**BELÉM – PA**

**2025**

KARINA SOUSA DA SILVA

**SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NO ESTÁGIO: ANÁLISE DE  
RELATÓRIOS NO CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM  
CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E LINGUAGENS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, do Instituto de Educação Matemática e Científica, da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Vilhena da Silva, como exigência para a obtenção de título de Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas.

**BELÉM – PA**

**2025**

KARINA SOUSA DA SILVA

**SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NO ESTÁGIO: ANÁLISE DE  
RELATÓRIOS NO CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM  
CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E LINGUAGENS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, do Instituto de Educação Matemática e Científica, da Universidade Federal do Pará, sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Vilhena da Silva, como exigência para a obtenção de título de Mestre em Educação em Ciências e Matemáticas.

Belém, 20 de fevereiro de 2025.

**Banca Examinadora**

Prof. Dr. Paulo Vilhena da Silva  
Orientador

Elielson Ribeiro Sales (PPGECM – UFPA)  
Membro Interno

Elinete Oliveira Raposo (PPGDOC – UFPA)  
Membro Externo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de  
Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S586s Silva, Karina Sousa da.  
SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NO ESTÁGIO:  
ANÁLISE DE RELATÓRIOS NO CURSO DE LICENCIATURA  
INTEGRADA EM CIÊNCIAS,  
MATEMÁTICA E LINGUAGENS / Karina Sousa da Silva. — 2025.  
93 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Paulo Vilhena da Silva Dissertação  
(Mestrado) - Universidade Federal do Pará,  
Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de Pós-  
Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, Belém,  
2025.

1. Estágio Supervisionado. 2. Saberes Docentes. 3. Formação  
de Professores. I. Título.

CDD 378.125098115

---

*Dedico à minha família, por seu apoio constante e ao professor Dr. Paulo Vilhena da Silva, cujo apoio, orientação e parceria foram essenciais para a realização dessa dissertação.*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao longo desses anos de mestrado, repletos de dedicação, esforço e desafios, quero expressar minha gratidão a todas as pessoas que estiveram ao meu lado e foram essenciais para a concretização deste sonho. Por meio destas palavras, busco reconhecer a importância que cada uma delas teve, e continua tendo, nessa trajetória, deixando registrado meu sincero agradecimento.

Sou imensamente grata a Deus e a Nossa Senhora de Nazaré por estarem ao meu lado, guiando meus passos, iluminando meu caminho e derramando suas vitórias sobre mim, por conceder-me a força necessária para enfrentar os desafios e superar cada obstáculo sem desistir. Reconheço com gratidão os numerosos presentes divinos que recebi, muitas vezes além do que acredito merecer. Gratidão por tudo o que sou e por todas as conquistas que alcancei. Sem essa força Divina, nada disso seria possível.

Aos meus pais, Melchiades e Wilma, à minha filha Nicole, à minha irmã Gisele e à minha sobrinha Giovanna, minha eterna gratidão pelo apoio incondicional e pelos constantes estímulos nos momentos mais desafiadores. Obrigada por sempre desejarem o melhor para mim e pelo esforço incansável para que eu superasse cada obstáculo. Mas, acima de tudo, obrigada pelo amor incondicional que tenho por mim. Vocês são a base de tudo que sou, de tudo que conquistei e da felicidade que carrego.

Minha gratidão especial ao Prof. Dr. Paulo Vilhena da Silva, meu orientador e também um grande amigo, por sua dedicação e generosidade como pessoa e profissional. Sua disponibilidade e comprometimento, muitas vezes sacrificando seus momentos de descanso para me orientar, foram essenciais. Agradeço especialmente por ter confiado em mim e acreditado no meu potencial ao longo dessa jornada. Sem seu apoio, orientação e amizade, nada disso seria possível.

Agradeço aos membros da banca de qualificação, Profa. Dra. Elinete Raposo e Prof. Dr. Elielson Sales, pelas valiosas contribuições e direcionamento para que fosse possível compreender aspectos importantes para evolução da pesquisa.

Agradeço as amigas que construí no IEMCI, à minha turma de mestrado do ano 2022, que compartilharam momentos de aprendizado, e com leveza possibilitaram a criação de memórias afetivas.

Agradeço aos meus amigos Júlia Martins, Jefferson Assunção, Cristiane Mineiro, Cristiane Nunes que sempre compreenderam a importância do mestrado para

mim e sempre tiveram uma palavra de carinho e incentivo nas horas de desespero. Vocês não imaginam o quanto foram importantes para essa vitória! Agradeço aos outros amigos que não citei, mas que foram fundamentais para a concretização desse sonho.

Agradeço ao Henrique Sales pelo apoio incondicional antes e durante a realização desta caminhada no mestrado. Seu incentivo e sua companhia foram fundamentais para que eu pudesse concluir esta etapa.

Agradeço à sociedade que por meio de financiamento de bolsas realizado pela CAPES subsidiou esta pesquisa, espero ter contribuído com o debate teórico-científico sobre os saberes docentes mobilizados no estágio supervisionado de docência.

Agradeço à todas e todos que aqui não tiveram seus nomes citados, mas que fizeram parte desse movimento intenso de aprendizado, a minha gratidão!

*Tenha fé em Deus, tenha fé na vida  
Tente outra vez  
Tente  
E não diga que a vitória está perdida  
Se é de batalhas que se vive a vida  
Tente outra vez*

**Raul Seixas**

## RESUMO

A formação de professores é um processo complexo que envolve diversas etapas, entre elas o Estágio Supervisionado. Nesse sentido, o estudo tem como objetivo compreender os saberes docentes mobilizados pelos graduandos durante o Estágio Supervisionado na Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (LIECML) da Universidade Federal do Pará (UFPA), no âmbito do tema Estágio de Docência III, no ano de 2022. Justifica-se pela importância de compreender como o estágio contribui para articular a formação teórica à prática, fortalecendo o desenvolvimento de professores capazes de enfrentar os desafios educacionais. A pesquisa é de abordagem qualitativa. A análise dos dados seguiu as etapas de análise de conteúdo, utilizando a técnica de análise temática. Foram analisados 6 relatórios de estágio, produzidos por graduandos da LIECML. Os resultados indicam que os estagiários mobilizaram diversos saberes docentes, como os saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares, da formação profissional e experienciais, propostos por Pimenta e Tardif. Esses saberes foram essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptativas e inclusivas. A mobilização de saberes evidencia que o estágio supervisionado desempenha um papel fundamental na formação dos licenciandos da LIECML, ao proporcionar vivências práticas que reforçam o conhecimento teórico adquirido ao longo do curso e permitem que os futuros docentes desenvolvam habilidades para a atuação docente, como a reflexão sobre suas práticas e a adaptação das estratégias pedagógicas às demandas dos alunos. Os achados contribuem para a compreensão das percepções dos futuros professores sobre a prática docente e a importância do estágio supervisionado na formação inicial. Ao proporcionar vivências práticas, o estágio fortalece a teoria e desenvolve habilidades essenciais para a atuação profissional, como a reflexão crítica e a adaptação às necessidades dos alunos.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado, Saberes Docentes, Formação de Professores.

## **ABSTRACT**

Teacher education is a complex process that involves various stages, including the Supervised Internship. This study aims to understand the teaching knowledge mobilized by undergraduate students during the Supervised Internship in the Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (LIECML) program at the Federal University of Pará (UFPA), focusing on the "Estágio de Docência III" (Teaching Internship III) course in 2022. The research is justified by the importance of understanding how the internship contributes to bridging theoretical and practical training, strengthening the development of teachers capable of addressing educational challenges. This qualitative study followed the stages of content analysis using thematic analysis techniques. Six internship reports produced by LIECML students were analyzed. The results indicate that the trainees mobilized various types of teaching knowledge, such as disciplinary, pedagogical, curricular, professional, and experiential knowledge, as proposed by Pimenta and Tardif. These forms of knowledge were essential for developing adaptive and inclusive pedagogical practices. The mobilization of teaching knowledge highlights the fundamental role of the supervised internship in the education of LIECML undergraduates, as it provides practical experiences that reinforce the theoretical knowledge acquired throughout the course. Additionally, it allows future teachers to develop skills essential to teaching, such as reflecting on their practices and adapting pedagogical strategies to meet students' needs. The findings contribute to understanding future teachers' perceptions of teaching practice and the importance of the supervised internship in initial teacher education. By providing practical experiences, the internship strengthens theory and develops critical skills essential for professional performance, such as critical reflection and adaptation to students' needs.

**Keywords:** Supervised Internship, Teaching Knowledge, Teacher Training.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EAD - Educação à Distância

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FEMCI - Faculdade de Educação Matemática e Científica

IEMCI - Instituto de Educação Matemática e Científica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIECML - Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

NPADC - Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento Científico

PCD - Pessoa com Deficiência

PEI - Plano de Ensino Individualizado

PNE - Plano Nacional da Educação

PRP - Programa de Residência Pedagógica

PIBEX - Programa Institucional de Bolsas de Extensão

PPGECM - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFPA - Universidade Federal do Pará

## SUMÁRIO

|                                                                                                   |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. RELATO DE UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA.....                                                        | 13 |
| 2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES NECESSÁRIOS À<br>DOCÊNCIA.....                               | 19 |
| 3. A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE DOCÊNCIA NA<br>FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES..... | 27 |
| 3.1 Estrutura e Funcionamento do Estágio Supervisionado de Docência<br>na LIECML.....             | 30 |
| 3.2 O Estágio Supervisionado de Docência III.....                                                 | 38 |
| 3.3 A EJA no Contexto da LIECML.....                                                              | 38 |
| 3.4 Educação Inclusiva no Âmbito da LIECML.....                                                   | 41 |
| 4. PANORAMA METODOLÓGICO DA PESQUISA.....                                                         | 49 |
| 4.1 Caracterização da Pesquisa.....                                                               | 49 |
| 4.2 Os Relatórios.....                                                                            | 49 |
| 4.3 Metodologia de Análise de Conteúdo na Exploração dos<br>Relatórios.....                       | 52 |
| 5. EXPLORANDO OS SABERES DOCENTES: UMA ANÁLISE DO ESTÁGIO<br>SUPERVISIONADO.....                  | 55 |
| 5.1 Os Saberes Curriculares nos Relatórios.....                                                   | 56 |
| 5.2 Os Saberes Experienciais nos Relatórios.....                                                  | 61 |
| 5.3 Os Saberes Disciplinares nos Relatórios.....                                                  | 69 |
| 5.4 Os Saberes Pedagógicos nos Relatórios.....                                                    | 72 |
| 5.5 Os Saberes da Formação Profissional nos Relatório.....                                        | 80 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....                                                                      | 84 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                                                                   | 88 |

## 1. RELATO DE UMA TRAJETÓRIA FORMATIVA

Esta seção é dedicada a apresentação do memorial onde relato minha trajetória acadêmica. Em 2016 iniciei a trajetória formativa na graduação ao ingressar no curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (LIECML) na Faculdade de Educação Matemática e Científica (FEMCI) na Universidade Federal do Pará (UFPA).

Entre os componentes curriculares que constituem o curso LIECML destacam-se as práticas antecipadas à docência, os Estágios Temáticos e o Estágio Supervisionado de Docência, que fazem parte do Eixo Temático 6. Este eixo está presente durante todos os semestres do curso em variados temas, com o objetivo aproximar o graduando do ambiente da sala de aula, promovendo reflexão de como agir em situações que envolvem a prática docente (NPADC, 2012, p. 42).

De acordo com Pimenta e Lima (2006) o estágio envolve todas as disciplinas da graduação a prática pode ocorrer desde o início da graduação, permitindo que a relação entre conhecimentos teóricos e práticos aconteça ao longo da formação, proporcionando ao graduando a oportunidade de aprimorar sua escolha de se tornar professor através do contato com sua profissão. Dessa forma, os estágios no curso LIECML desempenham um papel fundamental ao permitir que os estudantes discutam e vivenciem a prática docente desde o início do curso, integrando teoria e prática de maneira significativa para o desenvolvimento de suas habilidades profissionais.

A prática docente, vivenciada em diferentes momentos da graduação, desempenhou um papel essencial na minha formação inicial. A possibilidade de experimentar a sala de aula, aliada à reflexão sobre as minhas ações, contribuiu para a construção de uma identidade profissional mais sólida. Essa experiência me permitiu perceber a importância da tríade teoria-prática-reflexão para a formação de um professor reflexivo, que faz da sua prática um objeto de reflexão teórica estruturadora de sua ação (Alarcão, 1996).

Durante o tema Linguagem e Conhecimento II, que ocorreu no segundo semestre de 2016, fomos envolvidos em uma atividade que tinha como objetivo aproximar os graduandos da prática em sala de aula. Nessa atividade, a professora propôs uma dinâmica na qual trabalhamos em grupo para elaborar um plano de aula. Posteriormente, tivemos a oportunidade de executá-lo em uma escola da nossa escolha e, por fim, refletir sobre essa experiência. Esse momento representou meu

primeiro contato com a prática docente durante a graduação, o qual despertou em mim certeza de que eu queria ser professora.

Formamos um grupo de 3 pessoas para essa disciplina, onde elaboramos um plano de aula com objetivo de abordar o tema Lixo em turma do segundo ano. Utilizamos uma versão adaptada do livro da história de Chapeuzinho Vermelho, em que a trama envolvia a coleta de lixo na floresta, disponibilizada na internet. Acrescentamos imagens relacionadas à história ao livro, imprimimos uma cópia para cada aluno, para que pudessem acompanhar a história enquanto contávamos, e, em seguida, eles tiveram a oportunidade de colorir as ilustrações de acordo com a sua imaginação. Essa abordagem multissensorial permitiu que os alunos mergulhassem na história, criando uma conexão mais profunda com o conteúdo. Como Carvalho afirma:

Ler, ver, ouvir, tocar o livro com todos os sentidos, entrar nele para vislumbrar encantos e novidades, fazer surpresas, imaginar irreabilidade e viver, emoções reais. Esse caminho é aberto ao novo, às camadas profundas irracionais, que apreendem, fazem inferências e intuições e guardam imagens, sensações e sentimentos (Carvalho, 2010, p 15).

Além de estimular o interesse pela leitura, a prática de narrar histórias também desempenha um papel essencial ao promover a interação social dentro da sala de aula. Durante a atividade, os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar as histórias que ouviram enquanto coloriam os livros. Essa dinâmica incentivou a troca de experiências entre eles. Foi gratificante observar como a contação de histórias não só envolveu os alunos no processo de aprendizagem, mas também estimulou a colaboração e a participação ativa em sala de aula.

A aula foi conduzida conforme planejado pelo nosso grupo, e tivemos a oportunidade de experimentar a prática da contação de histórias, uma das metodologias pedagógicas estudadas no curso. Desse modo, compreendi que a prática poderia proporcionar oportunidade de aprendizagem docente quando se tem oportunidade de articular teoria e prática. Assim, concordo com Ludke e Boing (2004, p. 1174), quando afirmam que “somente a prática dará consistência ao repertório pedagógico que os professores foram assimilando ao longo de sua formação” e que a relação teoria e prática é necessária para a formação docente. As práticas

antecipadas à docência possibilitam a reflexão e a compreensão sobre as aprendizagens adquiridas nas disciplinas durante o curso de graduação.

Algum tempo após minha participação nessa atividade enriquecedora, fui indicada por uma professora para participar do projeto intitulado “Formação inicial e continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: por mais oportunidades para um trabalho interdisciplinar” no Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX), com a proposta de formação para professores dos anos iniciais em serviço. Nesse projeto, tive a oportunidade de participar de formação destinadas aos professores dos anos iniciais. Além de participar de formação, realizei observações das atividades desenvolvidas na escola.

Essa experiência de frequentar a escola proporcionou momentos significativos. Fui inserida na rotina escolar, participei das atividades do contexto escolar e pude vivenciar de perto a dinâmica e desafios enfrentados pelos professores. Essa vivência me proporcionou uma compreensão mais profunda da realidade da sala de aula e fortaleceram ainda mais meu desejo de seguir a carreira docente.

Dentro do âmbito do projeto do PIBEX, tive a oportunidade de realizar o Estágio de Docência I, em parceria com um colega de curso. Nossa participação conjunta foi possível devido à natureza do estágio, que era realizado em dupla. No curso de LIECML, o estágio de docência é dividido em três etapas: Estágio de Docência I, II e III. Cada uma dessas etapas tem como objetivo a observação, participação e regência.

Para a regência do Estágio de Docência I, optamos por criar uma atividade intitulada “Feira da Alimentação Saudável” com a turma do primeiro ano, na qual estávamos estagiando. O objetivo era reforçar os conceitos previamente abordados pela professora sobre o Sistema Monetário e a importância de uma alimentação saudável. Durante a regência, utilizamos dinheiro fictício de brinquedo, frutas como maçã, banana e melão fatiado e placas de preços. Todos os alunos receberam uma quantia em dinheiro e foram convidados a realizar compras nas barracas improvisadas dentro de sala de aula. Essa dinâmica proporcionou uma experiência divertida e interativa, permitindo aplicar os conhecimentos aprendidos de maneira significativa e envolvente.

Além do PIBEX, tive oportunidade também de participar como residente do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Esse programa, lançado em 2018 pelo Ministério da Educação (MEC) e descrito no Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo a

“implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018, p. 1). O PRP permite contato temporário do discente em escola de educação básica na prática antecipada à docência, possibilitando articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura.

Entre os módulos que compõem o PRP, é necessário cumprir uma carga horária de planejamento e regência, o que proporciona ao estudante a oportunidade de estar de forma mais atuante em sala de aula na Educação Básica, vivenciando a experiência de ser professor ainda durante a formação inicial. No meu caso, participei voluntariamente do PRP por seis meses e, posteriormente, fui selecionada como bolsista, permanecendo por mais um ano.

Como residente, tive a oportunidade de participar ativamente das aulas em uma escola municipal de Belém/Pará, realizando observações e assumindo regências sob a supervisão de um preceptor licenciado em matemática, área específica do projeto. O preceptor desempenhou um papel fundamental, acompanhando e orientando o trabalho dos residentes durante as atividades na escola. Além das aulas, também fui envolvida em outras atividades no ambiente escolar, como projetos, cursos de formação continuada de professores, reuniões, provas e outras atividades avaliativas. Para os estágios, fomos divididos em grupos de quatro residentes.

No âmbito do PRP tive a oportunidade de realizar o Estágio de Docência II, onde participei ativamente das atividades do projeto “Clube de Matemática”. Esse projeto foi criado pelo preceptor em conjunto com o grupo de residentes ao qual eu estava inserida, e tinha como objetivo oferecer atividades de reforço no contraturno para alunos que apresentavam dificuldades em matemática.

No “Clube de Matemática”, o nosso grupo de estagiários teve a responsabilidade de conduzir as atividades desde o planejamento até a regência. Essa experiência nos permitiu refletir sobre o ato de ensinar. Muitos alunos atendidos pelo projeto demonstraram falta de interesse no processo de aprendizagem. Essa realidade nos levou a refletir sobre a importância do professor não apenas dominar o conteúdo a ser ensinado, mas também saber como ensiná-lo.

Durante o processo de planejamento, o nosso grupo de estagiários reuniu diversas vezes para discutir e compreender os motivos que levaram esses alunos a não demonstrar interesse na aprendizagem. Percebemos que alguns deles ainda não haviam internalizado certos conceitos básicos ao assunto em questão, enquanto

outros relataram que estavam enfrentando desafios no convívio familiar, o que impactava diretamente em seu desempenho escolar.

Com base nessas percepções, decidimos criar um ambiente acolhedor no “Clube de Matemática”, de forma a transmitir confiança aos alunos e mostrar a eles que eram capazes de aprender. Parte do período era destinado a atividades pedagógicas e a outra parte era reservada para um momento de lanche e conversas informais. No processo de aprendizagem, a afetividade emerge do compromisso do professor em observar as necessidades individuais de cada aluno e buscar meios para promover uma aprendizagem contextualizada.

Pimenta e Lima (2006) consideram que o propósito do estágio é de proporcionar ao discente uma aproximação à realidade da profissão docente. Durante o estágio no PRP fomos expostos a desafios e situações que contribuíram para a formação docente, como planejamento de aulas, aplicação e correção de avaliação dos alunos, participação em cursos de formação continuada na escola, entre outros. Essas vivências são relevantes para o desenvolvimento da identidade profissional dos professores em formação inicial.

O estágio supervisionado compõe uma das partes mais relevantes no percurso acadêmico dos graduandos de licenciatura, pois possibilita uma observação reflexiva, prática docente e a construção da identidade profissional do professor em formação inicial. A cada experiência no Estágio Supervisionado, minha convicção em relação à escolha pela profissão docente se fortalecia. Essa certeza me impulsionou a buscar um aprofundamento no tema, levando-me a ingressar no mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM). Com o intuito de estudar o tema, surgiu a questão de pesquisa: *Quais saberes docentes são mobilizados no estágio supervisionado na Licenciatura Integrada em Ciências Matemática e Linguagens?*

Para responder esse questionamento, irei analisar relatos de estágio de uma turma do curso LIECML, na qual tive a oportunidade de realizar meu próprio Estágio de Docência durante o mestrado. Além disso, também atuei colaborativamente na supervisão dos discentes envolvidos na disciplina Estágio Supervisionado III. Através desta pesquisa, pretendo contribuir para a compreensão dos saberes construídos nessa importante etapa da formação docente e sua influência na prática de futuros professores.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender os saberes docentes mobilizados pelos graduandos durante o Estágio Supervisionado na LIECML. Como objetivos específicos:

- Refletir sobre os diferentes saberes mobilizados na prática docente.
- Analisar as reflexões dos estagiários acerca dos saberes docentes mobilizados ao longo do Estágio Supervisionado.

Para responder à questão, a pesquisa concentra-se na análise de relatos de estágio de graduandos do curso LIECML, na qual colaborei na supervisão de discentes do tema Estágio Supervisionado III. Assim, esta dissertação é estruturada em seis seções, conforme descrito a seguir:

Seção 1 – Memorial: Apresenta minha trajetória formativa, destacando as experiências acadêmicas e profissionais que influenciaram o desenvolvimento desta pesquisa.

Seção 2 – Formação de Professores: Explora o referencial teórico que fundamenta a investigação, com foco nos conceitos de saberes docentes. A discussão é baseada principalmente nas contribuições de Pimenta e Tardif, contextualizando as diferentes dimensões desses saberes.

Seção 3 – Estágio Supervisionado na Formação Docente: Contextualiza a relevância do estágio supervisionado no processo de formação inicial de professores. Detalha-se a estrutura e o funcionamento do Estágio Supervisionado de Docência no curso LIECML, com destaque para o Estágio de Docência III, que é o foco da pesquisa.

Seção 4 – Panorama Metodológico: Descreve a caracterização da pesquisa e apresenta a metodologia adotada para a análise dos dados. Detalham-se os procedimentos de análise de conteúdo utilizados para examinar os relatórios de estágio produzidos pelos graduandos.

Seção 5 – Análise dos Dados: Apresenta os resultados obtidos por meio da análise dos relatórios de estágio, categorizando e interpretando os diferentes saberes docentes mobilizados. Essa seção busca discutir os achados à luz do referencial teórico e das especificidades do curso.

Seção 6 – Considerações Finais: Traz reflexões sobre os resultados obtidos, destacando as contribuições da pesquisa para a formação inicial de professores. Também são apontadas limitações do estudo e propostas para futuras investigações sobre o tema.

## **2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA**

A formação inicial de professores constitui uma etapa essencial para a aquisição dos saberes necessários ao exercício da docência. Assim, a compreensão de tais saberes é fundamental para a promoção de uma educação de qualidade. Sob essa perspectiva, destaca-se 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 (Nóvoa, 2017).

No que se refere à universidade como espaço de formação docente, Nóvoa et al. (2023, p. 6) destacam que “a pedagogia universitária distingue-se pela partilha, pela cooperação, por um trabalho que se faz em comum entre professores e estudantes.” Segundo os autores, trata-se de um processo exigente, que envolve risco, descoberta e produção constante de sentidos. Para eles, aprender é um ato criativo e a melhor pedagogia universitária é aquela que estimula o estudo e o trabalho dos alunos com sentido, emoção e curiosidade. Ressaltam ainda a importância de construir, junto aos estudantes, percursos formativos sólidos, o que demanda o reconhecimento da centralidade da docência no ambiente universitário, sem desmerecer outras dimensões como a pesquisa.

A formação inicial de professores deve proporcionar aos licenciandos vivências significativas e reunir características que favoreçam uma preparação ampla e integrada para o exercício da docência. Entre essas características, destacam-se: 1) a articulação entre diferentes realidades, como a universidade, as escolas e as políticas públicas; 2) a criação de conexões que permitam que a formação seja atravessada pela dimensão profissional, não de forma aplicacionista, mas projetada para uma atuação baseada no conhecimento; 3) a promoção de encontros que possibilitem uma construção coletiva, considerando tanto a formação acadêmica quanto o contexto escolar de futura atuação; 4) a valorização da ação pública, compreendendo que a formação docente exige o envolvimento da sociedade como um todo, e não apenas da universidade e da escola. (NÓVOA, 2017).

Ao discutir a relação entre formação docente e valorização da profissão, Nóvoa (2017, p. 1131) afirma:

Não pode haver uma boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão. E vice-versa.

Nesse contexto, a formação inicial deve possibilitar aos futuros professores a compreensão das especificidades da profissão docente, incluindo os desafios e as adversidades que permeiam o cotidiano escolar. Como destaca Nóvoa (2012), essa aproximação entre formação e realidade da prática é fundamental para desconstruir idealizações persistentes sobre o trabalho docente.

Pimenta (2009, p. 19) explica que a formação docente acontece por meio da “[...] análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias”. Nesse sentido, a autora esclarece que a elaboração dessas novas teorias ocorre quando “os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados” (PIMENTA, 2012, p. 31). A formação constitui um processo contínuo e permanente, caracterizado por seu caráter interdisciplinar, pois requer a articulação e o domínio de saberes científicos, éticos, pedagógicos e provenientes da experiência.

De acordo com Tardif (2012), as pesquisas sobre os saberes e a singularidade do sujeito profissional são orientadas por um postulado central. Reconhecer esse princípio significa compreender a essência da Educação e de seus processos formativos, abandonando a visão do professor como mero executor de conhecimentos previamente adquiridos e passando a enxergá-lo como um agente social ativo.

Os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem, na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais atores e mediadores da cultura e dos saberes escolares. Em suma, é no ombro deles que repousa, no fim das contas, a missão educativa da escola (Tardif, 2012, p. 228).

Com base nesse entendimento do professor como protagonista de sua formação e prática pedagógica, Tardif (2012) apresenta reflexões sobre o conceito de formação docente na atualidade, destacando a importância de espaços que

promovam a interação entre teoria e prática. Nesse contexto, o estágio supervisionado emerge como um espaço privilegiado para a mobilização dos saberes docentes. Ele proporciona ao estagiário a vivência de situações práticas do cotidiano escolar, possibilitando a contextualização dos saberes profissionais e o desenvolvimento do aprendizado prático da docência.

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.

Os 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.

Os 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.

Os saberes pedagógicos são referentes ao conhecimento de como ensinar, a didática. Esses saberes são adquiridos através 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.

Essa abordagem, baseada em sua experiência como professora de didática em cursos de licenciatura e em suas pesquisas sobre formação inicial e contínua, é fundamental para compreender a construção dos saberes necessários à docência. A autora destaca a importância de incluir pesquisas em didática para promover a reflexão dos alunos e contribuir para a construção de suas identidades docentes. Além disso, a autora destaca a importância de fomentar, nos licenciandos, uma atitude investigativa em relação à própria formação, incentivando-os a questionar, compreender e ressignificar os saberes necessários à docência. Essa postura os conduz a observar criticamente as práticas pedagógicas e o cotidiano escolar, tratando-os como objetos legítimos de análise e reflexão no processo formativo.

O significado social da profissão influencia a construção da identidade profissional, pois ao revisar esses significados, há confirmação de práticas e validação dos saberes necessários à realidade. Os saberes da experiência surgem como elementos mediadores essenciais nesse processo, originados das vivências que cada educador traz consigo, contribuindo de maneira fundamental para a construção do ser professor.

Pimenta (2005) destaca que, ao ingressarem em curso de licenciatura, os graduandos já trazem conhecimentos acerca do papel do professor e experiências como estudantes, proveniente de diversos professores ao longo de sua trajetória escolar. Isso lhes permite identificar quais foram os professores eficazes em termos de conteúdo, não em termos de didática e aqueles que enfrentavam dificuldades no ensino. Portanto, é relevante adotar uma abordagem mais investigativa sobre a profissão docente e as experiências vivenciadas como aluno, pois isso pode ter reflexões positivas na construção da identidade profissional.

Pimenta ressalta que “o acesso à informação não se dá igualmente a todos os cidadãos. Então é preciso informar e trabalhar as informações, para se construir a inteligência” (PIMENTA, 2002, p. 22). Assim, não se resume apenas à geração de conhecimento, mas também à criação das condições necessárias para a sua produção.

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 1 - 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: Elaborada pela autora

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 ações 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.

Para o autor, o conhecimento dos professores não se resume a um conjunto de conteúdos cognitivos definidos, mas sim a um processo contínuo ao longo de sua carreira profissional, no qual gradualmente aprendem a dominar o ambiente de trabalho. O conhecimento dos professores está intrinsecamente ligado à pessoa e à identidade, sendo moldado por sua experiência de vida, trajetória profissional e interações com os alunos em sala de aula. Esses conhecimentos surgem da vivência e são confirmados por meio de uma atividade intelectual; vai além de uma intuição ou representação subjetiva.

Os saberes docentes devem ser compreendidos em estreita conexão com o seu trabalho na escola e na sala de aula. Isso significa que as relações entre os professores e os saberes não são meramente cognitivas; elas são mediadas pelo trabalho diário, que fornece princípios para enfrentar e resolver situações cotidianas.

Além disso, o saber está intrinsecamente ligado à racionalidade. O sujeito constrói seu conhecimento a partir das relações diretas com os discursos e práticas docentes (Tardif, 2012, P. 17).

As perspectivas dos autores convergem ao evidenciar a importância 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 2 – Relação entre Saberes Docentes Segundo Tardif e Pimenta

| <b>TARDIF</b>                    | <b>PIMENTA</b>          | <b>DEFINIÇÃO</b>                                                                                                                                |
|----------------------------------|-------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 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 pela autora

A compreensão dos saberes docentes na formação inicial de professores revela-se essencial para a qualidade da educação. Os estudos de Tardif e Pimenta

ênfatizam 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. No próximo capítulo, será discutida a relevância do estágio supervisionado na formação inicial dos professores.

### **3. A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

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

A duração do estágio pode variar conforme as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), permitindo que os estagiários cumpram as exigências estabelecidas. Essa variação considera a necessidade dos estagiários realizarem as atividades propostas para o período, proporcionando-lhes a oportunidade de vivenciar todas as etapas do processo educacional, aprimorar suas habilidades e obter experiências práticas significativas para a sua trajetória profissional. As instituições envolvidas nesse processo são a universidade e as escolas parceiras.

É relevante destacar que o estágio supervisionado é requisito obrigatório em muitas áreas profissionais, necessário para a conclusão do curso e a obtenção do diploma. Durante esse período, os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar de maneira concreta a rotina e os desafios de sala de aula, desenvolvendo competências pedagógicas e aprimorando suas habilidades de ensino. O envolvimento dos estagiários nesse período é fundamental para o crescimento e aquisição de conhecimentos, tornando fundamental o máximo envolvimento nas vivências oferecidas nesta etapa.

Pimenta e Lima (2011) categorizam o Estágio Supervisionado em três grupos: No primeiro grupo, o estágio é visto como uma prática de imitação de modelos, na qual os estudantes estagiários observam e imitam. Nessa perspectiva, o estágio é resumido à observação das ações dos professores em sala de aula e à imitação de modelos, sem conduzir uma avaliação crítica embasada em teorias e validada pela realidade social em que o ensino ocorre.

No segundo grupo, o estágio é interpretado como uma prática de instrumentalização técnica, na qual o papel do professor é compreendido através da perspectiva do paradigma da formação conservadora, baseado na racionalidade técnico-científica, restringindo a docência a uma simples técnica e considerando o

professor como uma máquina executora de tarefas pré-estabelecidas. Nessa perspectiva, o objetivo é capacitar os futuros professores com habilidades de ensino específicas, considerando-os como simples executores passivos dessas técnicas.

No terceiro grupo o estágio é considerado como uma oportunidade para superar a dicotomia entre teoria e prática, considerando-o como pesquisa e a pesquisa como estágio. Abordar o estágio sob essa perspectiva demanda voltar os olhares para compreender as relações complexas que se estabelecem nesse processo, onde o professor assume um papel fundamental como articulador principal das situações. 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 oportunidade 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.

O estágio desempenha um papel essencial na relação da teoria com a prática durante a formação. Segundo Tardif (2012 p. 14):

O estágio supervisionado constitui uma das etapas mais importantes na vida acadêmica dos alunos de licenciatura e, cumprindo as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 2006 se constitui numa proposta de estágio supervisionado com o objetivo de oportunizar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento a execução e a avaliação de diferentes atividades pedagógicas; uma aproximação da teoria acadêmica com a prática em sala de aula.

De acordo com Almeida e Pimenta (2014, p. 73):

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.

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 a reflexão no ambiente acadêmico, exerce um papel relevante na formação dos graduandos.

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.

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 graduandos 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 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.

Os saberes adquiridos na formação são essenciais para os graduandos colocarem em prática no período do estágio. Essa aplicação de saberes resulta no

desenvolvimento de habilidades pedagógicas significativas, tais como o planejamento de aulas, a adaptação aos diferentes perfis de alunos, a criação de estratégias de ensino, a avaliação de aprendizagem dos alunos e a promoção de um ambiente de aprendizagem estimulante. Além disso, a experiência prática proporciona oportunidades de reflexão crítica sobre as teorias estudadas, permitindo avaliar sua aplicabilidade e eficácia no contexto real.

O estágio desempenha um papel fundamental ao estabelecer conexão entre teoria e prática, fortalecendo o processo de aprendizado dos graduandos. Essa integração é essencial 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 essencial na formação inicial dos professores, proporcionando uma experiência concreta e relevante que prepara os graduandos para sua futura atuação profissional.

Ao compreender a importância do estágio na formação dos professores, é essencial investigar como esse componente é estruturado e implementado no contexto do curso LIECML.

### **3.1 Estrutura e funcionamento do Estágio Supervisionado de Docência na LIECML**

A seção fundamenta-se no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2012, vigente no período do estágio que originou a pesquisa. O curso LIECML, da UFPA, teve origem no contexto do projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) para o quinquênio 2008 – 2011. O projeto visava melhorar as condições humanas e materiais para cumprir com a missão de ampliar a formação de licenciandos em todo Pará, qualificando o magistério público e transformando-se em centro de excelência na geração de conhecimento sobre a biodiversidade amazônica (MACHADO JUNIOR, 2014).

Dentro desse cenário, o Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), ainda como Núcleo de Apoio ao Desenvolvimento Científico (NPADC), propôs um curso inédito no Brasil, a LIECML, voltado à formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A proposta apresentada pelo IEMCI visava oferecer uma formação diferenciada para atender à carência de professores qualificados no Pará.

Os dados destacados pelo Educacenso 2007 apontaram um déficit de aproximadamente 26 mil professores de pedagogia, a única formação disponível para a docência dos anos iniciais na época. Esses dados reforçavam o propósito do instituto, que alegou necessidade de uma formação acadêmica especializada (MACHADO JUNIOR, 2014).

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 tem seu reconhecimento na resolução CONSEPE<sup>1</sup> 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.). Com isso, o licenciado deste curso deve estar em constante busca de seu crescimento e transformação como educador, visando alcançar os seguintes objetivos:

- Compreender as transformações do mundo, identificando as relações de produção tecnológica e as condições de vida do homem e dos demais seres vivos como parte integrante do conhecimento científico e conhecimento empírico, no contexto das mudanças histórico-culturais;
- Perceber as questões inerentes a problemas de ordem natural e tecnológica que influenciam diretamente na vida do planeta e do homem, garantindo repensar novas formas de soluções para problemas reais, “colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado”, durante sua formação acadêmica, contribuindo para uma nova cultura de ensino-aprendizagem na escola básica, especialmente nos anos iniciais, foco deste curso;
- Ter leitura de mundo de forma tal que possa incluir as linguagens necessárias para comunicar e interpretar os problemas relacionados às ciências da natureza e matemática à luz de teorias, observações, experimentações, discussão acerca de fatos e fenômenos e informações, com base nos novos paradigmas educacionais que priorizam a interdisciplinaridade;

---

<sup>1</sup> CONSEPE - Conselho Superior de Ensino Pesquisa e Extensão

- Compreender que ciência, tecnologia, sociedade e ambiente são meios de o homem “suprir necessidades humanas, distinguindo usos corretos e necessários daqueles prejudiciais ao equilíbrio da natureza e ao homem”;
- Estabelecer relações entre conteúdos relevantes do ponto de vista social e a prática pedagógica de forma a superar interpretações ingênuas sobre a realidade à sua volta, inserindo no contexto das discussões e interpretações práticas concretas que priorizem abordagem dos temas transversais;
- Desenvolver competências para uso e inovação dos recursos tecnológicos que a mídia dispõe à atual sociedade, levando ao aluno dos anos iniciais a oportunidade de conhecer as mudanças tecnológicas e as diferentes formas de comunicação;
- Contribuir para que a escola desenvolva ações pedagógicas inclusivas facilitando a permanência dos alunos com necessidades educativas especiais;
- Formular propostas de resolução de problemas que relacionem os conteúdos específicos, a formação político-pedagógica e político-social com a finalidade de intervir na sua realidade;
- Participar da organização e planejamento escolar com vistas à construção de projetos políticos pedagógicos ativos, resultantes da formação advinda do curso e suas experiências de vida;
- Assumir postura flexível frente às novas tendências educacionais e tecnológicas;
- Ter capacidade de desenvolver trabalhos em equipe a fim de consolidar práticas de corresponsabilidades para a formação de sujeitos colaborativos e solidários;
- Ser professor-pesquisador da própria prática e dos contextos impressos nos conteúdos e relações sociais presentes na formação inicial e continuada, inclusive nas ações extensionistas propostas nesta licenciatura;
- Propor ações estratégicas aos alunos dos anos iniciais com ênfase na sua iniciação científica. (NPADC, 2012, p 26-27.).

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 apto a atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas primeira e segunda etapas do ensino fundamental.

Para promover a formação, visando desenvolver qualificações que possibilitem ao professor em formação inicial “a gestão de processos de ensino e de aprendizagem resultantes da utilização de teorias e práticas pedagógicas e de tecnologias”, assim como “o desenvolvimento de aptidões para a pesquisa e para a disseminação de conhecimentos culturais, científicos e tecnológicos” (NPADC, 2012, p 28). A estrutura curricular do curso foi organizada a partir de eixos temáticos. Esses eixos são articulados através de temas e de assuntos que são abordados durante os oito

semestres do curso, por meio de atividades didático pedagógicas diversas. (NPADC, 2012). O quadro, a seguir, apresenta a matriz curricular do curso no qual a pesquisa foi desenvolvida.

Quadro 3 - Matriz Curricular da LIECML<sup>2</sup>

| EIXOS<br>TEMÁTICOS                                                                                    | TEMA 1                                                                                               | TEMA 2                                                                                                              | TEMA 3                                                                 | TEMA 4                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
|                                                                                                       | ASSUNTOS RELACIONADOS AO TEMA                                                                        |                                                                                                                     |                                                                        |                                    |
| EIXO 1<br>Aquisição da<br>Leitura e Escrita<br>(465h)                                                 | Ensinando e<br>aprendendo a<br>ensinar a ler e<br>escrever<br>(150h)                                 | Estudos<br>teórico-práticos<br>da<br>alfabetização<br>em língua<br>Materna I<br>(270h)                              | Introdução à<br>LIBRAS<br>(45h)                                        | -                                  |
| EIXO 2<br>Teoria e Prática<br>Docente em<br>Ciências e<br>Matemática<br>(285h)                        | Abordagens<br>curriculares para<br>a educação em<br>ciências<br>matemática e<br>linguagens<br>(150h) | Tendências em<br>pesquisa em<br>educação em<br>ciências<br>matemática e<br>linguagens<br>(90h)                      | Pesquisa<br>orientada em<br>ambiente escolar<br>e comunitário<br>(60h) | -                                  |
| EIXO 3<br>Processo de<br>ensino e de<br>aprendizagem<br>em ciências e<br>linguagens<br>(255h)         | Compreensão e<br>explicação dos<br>processos de<br>desenvolvimento<br>e da<br>aprendizagem<br>(165h) | Conhecimentos<br>atitudinais e<br>procedimentais<br>no ensino de<br>ciências<br>matemática e<br>linguagens<br>(90h) | -                                                                      | -                                  |
| EIXO 4<br>Ciência,<br>tecnologia,<br>sociedade e<br>ambiente<br>(270h)                                | Bases históricas<br>e epistemológicas<br>das ciências e<br>das linguagens<br>(90h)                   | Relações entre<br>ciência,<br>sociedade e<br>cidadania<br>(90h)                                                     | Recursos<br>tecnológicos e<br>pedagógicos<br>(90h)                     | -                                  |
| EIXO 5<br>Construção de<br>conceitos e uso<br>de linguagens<br>em ciências e<br>matemáticas<br>(645h) | Alfabetização e<br>letramento em<br>ciências e<br>matemática<br>(360h)                               | Linguagem e<br>conhecimento<br>(285h)                                                                               | -                                                                      | -                                  |
| EIXO 6                                                                                                | Prática<br>antecipada à                                                                              | Prática<br>antecipada à<br>docência em                                                                              | Estágios<br>temáticos de<br>alfabetização,                             | Estágio de<br>docência I<br>(150h) |

<sup>2</sup> A matriz curricular está em processo de reestruturação para se adequar à **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**, que dispõe sobre as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Básica**, abrangendo cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura.

|                                      |                                                                                      |                                                                      |                                                                                |                                |
|--------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| Estágios de docência (825h)          | docência em espaços não formais de ensino de ciências, matemática e linguagens (60h) | espaços formais de ensino de ciências, matemática e linguagens (60h) | ciências humanas, ciências e matemática em situações reais ou simuladas (300h) | Estágio de docência II (120h)  |
|                                      |                                                                                      |                                                                      |                                                                                | Estágio de docência III (135h) |
| TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (60H) |                                                                                      |                                                                      |                                                                                |                                |
| ATIVIDADES COMPLEMENTARES (200H)     |                                                                                      |                                                                      |                                                                                |                                |

Fonte: Elaborado pela autora

O quadro apresenta o modo como o curso está estruturado com relação aos componentes curriculares e cargas horárias. São seis eixos temáticos, organizados através de quatro temas. As atividades complementares, segundo exposto no PCC (NPADC, 2012, p. 44) representam atividades a serem cumpridas de forma livre pelos graduandos. Essas atividades podem ser compostas por: Seminários, Iniciação Científica, participação em eventos acadêmicos e científicos, atividades de monitoria, entre outras.

O trabalho de conclusão de curso (TCC) constitui uma atividade curricular desenvolvida, a princípio, sob orientação coletiva de todos os docentes e, posteriormente, sob orientação individual. As modalidades aceitas para o TCC são: Memorial de Formação, Relatório de Projetos e Artigo (NPADC, 2012, p. 46).

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 aumentar os futuros professores a enfrentar situações planejadas e imprevistas, abrangendo tanto os desafios rotineiros quanto os inesperados (NPADC, 2012, p. 28). As práticas pedagógicas antecipadas à docência e os objetivos temáticos têm como principais objetivos:

intuir, pressentir e arriscar, com base (i) em experiências anteriores relatadas ou vivenciadas, (ii) em conhecimentos, habilidades e (iii) em valores articulados e mobilizados para resolver os desafios da vida profissional, que exigem respostas sempre novas, originais, criativas e empreendedoras (NPADC, 2012, p. 30).

Este eixo temático abarca nove temas ao longo do curso, o que indica a

presença de temas relacionados ao estágio em todos os semestres. No último semestre do curso, o estágio é abordado em dois temas: Estágio Temático e Estágio de Docência. Este eixo é organizado de acordo com os seguintes temas (UFPA, 2014; UFPA, 2015):

Quadro 3 - Temas do Eixo 6: Estágio de Docência

| TEMAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | EMENTAS                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Prática antecipada à docência em espaços formais de ensino de Ciências, Matemática e Linguagens</i></p> <p><i>Prática antecipada à docência em espaços não formais de ensino de Ciências, Matemática e Linguagens</i></p>                                                                                                                                                          | <p>Abrangem assuntos que são flexíveis e dependentes dos espaços visitados e investigados. No entanto, planeja-se abordar fatores sobre o espaço investigado e o ensino de Ciências, Matemática e Linguagens, como características e dinâmicas de diferenciação das escolas/projetos pesquisados, as dinâmicas, os propósitos formativos, os protagonistas, as metodologias e os resultados dos processos de ensino e aprendizagem.</p> |
| <p><i>Estágios Temáticos de Alfabetização, Ciências Humanas (História e Geografia), Ciências e Matemática em situações reais ou simuladas I</i></p> <p><i>Estágios Temáticos de Alfabetização, Ciências Humanas (História e Geografia), Ciências e Matemática em situações reais ou simuladas II</i></p> <p><i>Estágios Temáticos de Alfabetização, Ciências Humanas (História e</i></p> | <p>Esses temas visam aprofundar o conhecimento teórico e metodológico de conteúdos relacionados aos anos iniciais do ensino fundamental, buscando criar e desenvolver materiais educacionais e realizar atividades de ensino orientadas por pesquisa da área. Execução de práticas em situações reais e simuladas que inclua estudantes da educação básica, professores dos anos iniciais e comunidade. Debate e</p>                    |

|                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><i>Geografia), Ciências e Matemática em situações reais ou simuladas III</i></p> <p><i>Estágios Temáticos de Alfabetização, Ciências Humanas (História e Geografia), Ciências e Matemática em situações reais ou simuladas IV</i></p> | <p>avaliação de contribuições de atividades realizadas para o processo de ensino e aprendizagem. Dar ênfase para as ciências e suas conexões com a alfabetização matemática. Digital e linguística.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p><i>Estágios de Docência I</i></p> <p><i>Estágios de Docência II</i></p> <p><i>Estágios de Docência III</i></p>                                                                                                                        | <p>Nos Estágios de Docência I, II e III acontecem a realização de atividades práticas de estágio supervisionado em escolas públicas e privadas. O Estágio de Docência I concentra-se nos três primeiros anos do ensino fundamental, enquanto o Estágio de Docência II enfoca os 4º e 5º anos do ensino fundamental. Já o Estágio de Docência III concentra-se na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas etapas de ensino fundamental. É recomendado que o estágio seja realizado em duplas de graduandos, sob orientação do professor.</p> |

Fonte: Elaborado pela autora

Os Estágios de Docência I, II e III da LIECML são atividades curriculares obrigatórias, com carga horária de 150h, 120h e 135h, respectivamente. O cumprimento da carga horária é requisito para a integralização, conforme estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso.

Estes estágios têm como objetivo geral proporcionar ao professor em formação inicial a oportunidade de participar ativamente da dinâmica escolar, permitindo que eles exerçam a docência através de atividades relacionadas à prática profissional docente. Essas atividades abrangem conteúdos conceituais, procedimentais e

atitudinais relevantes regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas instituições concedidas que fazem parte dos campos de estágio. (UFPA, 2015).

No período do estágio, são atribuídos aos estagiários os seguintes compromissos: seguir os horários e planejamentos estabelecidos previamente para o campo de estágio, assim como para as orientações e interações no campus da UFPA; colaborar com atividades produzidas no campo do estágio, no decorrer da realização do estágio; apresentar, dentro do prazo estipulado, o relatório de estágio, relato de experiência ou artigo, comprovado por meios dos documentos exigidos, como comprovante de frequência, plano de estágio, planos de aula, entre outros e participar de eventos organizados pela FEMCI ou instituições parceiras, com o propósito de apresentar as atividades realizadas durante o estágio (UFPA, 2015, p. 8).

Quanto à definição dos locais de estágio, é realizado de forma colaborativa entre a Coordenação do Estágio e os professores encarregados da orientação e acompanhamento das atividades nas escolas, com foco na compreensão dos princípios pedagógicos do curso, garantia da qualidade da supervisão e disponibilidade de turmas por parte das instituições conveniadas. (UFPA, 2015, p. 5)

A abordagem colaborativa na definição de locais para a realização dos estágios busca garantir que os professores em formação inicial tenham experiências significativas e alinhadas ao objetivo do curso. A compreensão dos princípios pedagógicos do curso possibilita a seleção de instituições que estejam em sintonia com a proposta educacional, estabelecendo integração entre a teoria e a prática. A supervisão contribui para o desenvolvimento profissional dos futuros professores, oferecendo feedbacks e orientações ao longo do estágio. Além disso, é avaliada a disponibilidade de turmas nas instituições parceiras, possibilitando que os graduandos vivenciem diversos contextos educacionais que enriquecem seu repertório pedagógico.

O estágio incentiva os graduandos a assumir uma postura de professor pesquisador, investigando e problematizando sua prática docente e os contextos que a permeiam. Isso obedece aos princípios de fortalecimento da integração entre ensino, pesquisa e extensão, conforme previsto no Art., 1º do Regulamento dos Estágios da UFPA.

O estágio como pesquisa possibilita o desenvolvimento de estudos e reflexões do trabalho docente. Isso contribui para os professores em formação inicial desenvolverem senso crítico e capacidade de reflexão ao realizar pesquisas sobre

sua própria prática. Além disso, colabora para a formação docente no sentido de formar professores preparados para os desafios da docência.

### **3.2 O Estágio Supervisionado de Docência III**

Nesta pesquisa destaca-se o Estágio de Docência III, objeto de estudo nesta pesquisa, que compõe o Eixo Temático 6. Esse eixo é caracterizado por “um conjunto de atividades teórico-práticas de aprendizagem profissional decorrentes da vivência de diferentes situações reais ou simuladas do processo de ensino e aprendizagem” (UFPA, 2015, p 3).

O estágio supervisionado de docência III é realizado em turmas de EJA nas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental, com objetivo de proporcionar aos graduandos a inserção na dinâmica escolar. Esse momento da formação permite a prática na docência por meio de atividades profissionais que englobam conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais relevantes para a EJA em instituições que oferecem campos de estágio (UFPA, 2015, p 4).

O PCC do curso permite que os estágios podem, também, ser realizados em escolas para atendimento a Pessoa com Deficiência (PCD), assim como em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) (NPADC, 2012 p. 42). Diante dessa flexibilidade, o Estágio Supervisionado de Docência III, estudado nessa pesquisa, aconteceu em turmas de EJA e salas de AEE.

### **3.3 A EJA no contexto da LIECML**

A EJA é um espaço educacional único que demanda aos professores a mobilização de saberes específicos. A formação docente é um dos principais elementos para trabalhar com eficácia na EJA, dada a variedade de desafios e fatores abordados pelo futuro professor.

Conforme expresso no artigo 3 da Declaração de Hamburgo de 1999, a EJA abrange todo o processo de aprendizagem ao longo da vida. A declaração ressalta a importância da EJA para jovens, adultos e idosos, como evidenciado nos documentos oficiais, incluindo o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000) do Conselho Nacional de Educação, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação para EJA e delinea suas funções.

De acordo com a leitura dos documentos citados, a EJA tem objetivos, entre outros: capacitar, referindo-se à convicção de que a aprendizagem é fundamental para melhoria da vida e que temas contemporâneos devem ser trabalhados; promover a igualdade de oportunidades, servindo como fundação para a obtenção de direitos; e reparar, uma vez que a ideia é de que a dívida social, principalmente com tantos e tantos brasileiros que, por razões diversas, tiveram adiar seus estudos, precisa ser compensada. Para compreender tais propósitos, o educador deverá adquirir um entendimento razoável sobre as necessidades e as especificidades dos discentes da Educação de Jovens e Adultos e de idosos.

A EJA abrange o ensino fundamental e médio, tanto em instituições públicas quanto privadas no Brasil. Essa modalidade de ensino é destinada aos cidadãos jovens, adultos e idosos que não frequentaram a escola durante a idade apropriada ou que não concluíram a educação básica.

A Lei nº 9.394/1996, também conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), juntamente com a Lei nº 13.305/2014, que instituiu o Plano Nacional da Educação (PNE), tratam do direito à educação. No que se refere à LDB, o artigo 4º assegura a educação de jovens, adultos e idosos

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de [...], VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; [...], XI – alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos [...], XII - educação digital, com a garantia de conectividade de todas as instituições públicas de educação básica e superior à internet em alta velocidade, adequada para o uso pedagógico, com o desenvolvimento de competências voltadas ao letramento digital de jovens e adultos, criação de conteúdos digitais, comunicação e colaboração, segurança e resolução de problemas. (BRASIL, 1996, p. 01).

Ainda sobre a EJA, a LDB, em seu artigo 37, ressalta que

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos [idosos],

que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º, A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 1996. p. 13).

As diretrizes estabelecidas na LDB garantem o direito à educação gratuita de jovens e adultos. Além disso, a LDB também determina que a EJA seja preferencialmente conectada à educação profissional, ou seja, que os alunos possam ter acesso a cursos que preparem para o mercado de trabalho.

No que diz respeito à responsabilidade dos municípios, o artigo 11 da LDB determina que são atribuições dos municípios “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais de seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (BRASIL, 1996, p. 02).

Na LIECML a EJA é abordada de forma abrangente ao longo do curso, refletindo a importância desta modalidade de ensino. Os alunos têm a oportunidade de explorar temas relacionados à EJA, proporcionando uma compreensão mais profunda e contextualizada do ensino nessa modalidade.

Durante o curso, diversos temas focam especificamente na EJA. Por exemplo, o tema "Teoria e Prática da Alfabetização: Ensinando e Aprendendo a Ensinar a Ler e Escrever I" investiga os aspectos sócio-históricos da alfabetização no Brasil e aborda conceitos fundamentais como alfabetização e letramento. Além disso, examina as teorias psicolinguísticas que explicam a aquisição da leitura e da escrita, e analisa a oralidade, leitura e escrita tanto nos Anos Iniciais quanto na EJA. (UFPA, 2014)

Outro tema sobre EJA é "Estudos Teórico-Práticos da Alfabetização em Língua Materna II", que aborda os aspectos sócio-históricos da alfabetização de adultos no Brasil e discute a alfabetização e o letramento na EJA. Este tema também aborda os gêneros textuais e sua importância na Educação de Jovens e Adultos. (UFPA, 2014)

O tema "Estudos Teórico-Práticos da Alfabetização em Língua Materna III" foca no uso de gêneros textuais como ferramentas para a compreensão e produção de textos orais e escritos, tanto para os três primeiros anos do Ensino Fundamental quanto para a 1ª etapa da EJA.

Finalmente, o tema "Estudos Teórico-Práticos da Alfabetização em Língua

Materna IV" dá continuidade a esse enfoque, aplicando os gêneros textuais à compreensão e produção de textos, com foco nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e na segunda etapa da EJA.

Esses temas mostram o compromisso da LIECML em preparar professores para atuar de maneira eficaz na EJA, equipando-os com o conhecimento e as habilidades necessárias para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades desta modalidade.

### **3.4 Educação Inclusiva no âmbito da LIECML**

A sociedade é caracterizada pela diversidade e pela constante busca por igualdade de oportunidades para todos. Nesse contexto, a inclusão social surge como um elemento fundamental para criar uma sociedade mais justa e humana, destacando-se como uma abordagem mais ampla em comparação com a mera integração social. De acordo com essa visão, é essencial que todos os ambientes sociais, incluindo as escolas, se tornem espaços inclusivos e receptivos às diferenças, assegurando que todos os indivíduos tenham acesso e participação plenos nos processos que os envolvem.

Essa perspectiva de inclusão social está fundamentada no avanço histórico dos direitos das pessoas com deficiência. A análise dos dispositivos legais e normativos que fundamentaram a educação especial no Brasil evidencia o progresso na busca por uma educação mais equitativa e inclusiva. A compreensão desse processo é relevante para entender como as leis e políticas públicas moldaram a realidade das pessoas com deficiência no país.

A fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC), e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atualmente chamado de Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro, marcaram o início das primeiras ações voltadas para a Educação Especial no Brasil (Delevati, 2021, p. 54). Em geral, a proposta pedagógica dos institutos abrangia conteúdo do ensino elementar e alguns assuntos do ensino secundário (Ribeiro, 2023, p. 191).

As iniciativas do poder imperial, embora importantes, não foram suficientes para romper com as discriminações e a exclusão social de pessoas com deficiência. Somente a partir da segunda metade do século XX, com a Declaração Universal dos

Direitos Humanos - DUDH (Unicef, 1948), que se iniciou uma transformação na forma como essas pessoas eram vistas e tratadas. Esse documento, fundamentado na dignidade da pessoa humana, afirma no Art 1º que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Além disso, declara que não deve haver nenhuma distinção no gozo dos direitos e liberdades estabelecidos “seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição” (DUDH, Art. 2º). A DUDH estabeleceu as bases para o que hoje é chamado de inclusão social, fundamentando-se no princípio de que todos os sujeitos possuem os mesmos direitos e merecem ser tratados com equidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 estabelecia o atendimento educacional para pessoas com deficiência. O texto dizia: “A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961). A lei mencionava a necessidade de atender alunos com deficiência, mas não explicava como isso seria realizado na prática. O termo integração justificava a inclusão dos alunos com deficiência em escolas regulares, mas sem garantir que eles tivessem acesso à recursos e apoio adequados.

Durante a Ditadura Militar (1964-1985) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1971) substituiu a anterior. O texto afirma que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial” (Brasil, 1971). A LDBEN de 1971, embora mencionasse a necessidade de tratamento especial para alunos com deficiência, consolidou a ideia de que a escola especial era o local adequado para esses estudantes, reforçando a segregação.

As discussões acerca do tema refletem-se na Constituição Federal de 1988, no Art. 208, onde estabelece que o Estado deve assegurar o direito à educação por meio de diversas medidas, incluindo: “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). A Constituição evidencia a preocupação que a sociedade passou a ter em promover um suporte às necessidades de aprendizagem e uma educação não segregada para as pessoas.

Em 1990, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. A conferência propôs

soluções para os graves problemas educacionais enfrentados por países em desenvolvimento, como altos índices de analfabetismo, ensino primário precário e a falta de vagas na educação básica. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos destacou a importância de universalizar o acesso à educação e garantir a equidade, reconhecendo a necessidade de atenção especial para as pessoas com deficiência, conforme sugere o artigo 3º

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p.4).

A conferência impulsionou o debate sobre a inclusão escolar, reconhecendo a necessidade de atender as especificidades das pessoas com deficiência, mas em um contexto de igualdade com os demais. Isso representou uma ruptura com o modelo de educação segregada, vigente até então.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8.069/1990) assegura o Atendimento Educacional Especializado para as crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, oferece trabalho protegido para adolescentes com deficiência.

Outro marco significativo foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, organizado pela UNESCO em 1994, em Salamanca. Nessa conferência, aprofundam-se as discussões sobre as causas da exclusão escolar e sobre as práticas educacionais que afetam a desigualdade social entre diversos grupos. O documento resultante, a Declaração de Salamanca e a Linha de Ação sobre Necessidades Educacionais Especiais, enfatiza:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (Brasil, 1994, p. 17-18)

Embora os movimentos sociais e a Declaração de Salamanca apontassem para uma perspectiva inclusiva, a política instituída em 1994 orientava-se para o

processo de “integração institucional”, condicionando o acesso às aulas comuns do ensino regular aqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

Em 1996, com a aprovação da terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, também foram viabilizados os direitos assegurados às pessoas com deficiência, promovendo sua participação na sociedade escolar, conforme ressaltado no artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. (Brasil, 1996, p.20).

Para que se concretize, a LDBEN de 1996 estabelece, em seu Artigo 59, que é dever do Estado, além de garantir o direito à acessibilidade ao ensino regular, assegurar métodos, currículos e recursos que priorizem professores capacitados para desenvolver um ensino adequado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

O Capítulo 5 da LDBEN é destinado exclusivamente à Educação Especial. A redação de 1996 passou por algumas alterações, feitas pelas leis nº 12.796/2013, nº 13.234/2015 e nº 13.632/2018, e atualmente apresenta os seguintes dispositivos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.  
 § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.  
 § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.  
 § 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Estes artigos da LDBEN destacam e especificam a oferta de educação especial inclusiva, complementando o que está previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988). Eles ajudam a padronizar o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais e estabelecem mecanismos legais para garantir a sua implementação.

Acompanhando as transformações em prol da Educação especial no Brasil, o Conselho Nacional da Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), através da Resolução CNE/CEB, de 11 de setembro de 2001, estabeleceram as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os pontos principais, afirma no Art. 2º que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos. (Brasil, 2001).

O documento prevê a possibilidade de alternativa a frequência às aulas regulares, conforme disposto no Art. 13

Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio. (Brasil, 2001).

A medida visa garantir que os alunos continuem recebendo educação adequada mesmo durante períodos de enfermidade, assegurando assim o direito à educação e o acesso ao aprendizado contínuo, mesmo em circunstâncias adversas de saúde.

A Lei brasileira de Inclusão (LBI), Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida como Estatuto da pessoa com Deficiência (EPD), que, de acordo com seu artigo 1º, é “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

O Plano Nacional de educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005 de 5 de julho de 2014, define 20 metas a serem atingidas entre 2014 e 2024. A meta relacionada à Educação Especial é a Meta 4, que inclui 19 estratégias. O objetivo da Meta 4 é:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Entre as estratégias da Meta 4 do PNE/2014, três se destacam:

- 4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
- 4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
- 4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (BRASIL, 2014).

Considerando a proximidade do término da vigência do PNE, diversas discussões surgem sobre o cumprimento das metas estabelecidas, especialmente a Meta 4. A realidade política e educacional do país indica que ainda estamos longe de alcançar essa meta de forma a realmente considerar o Brasil um país inclusivo para o público da Educação Especial e que investe na formação de professores para capacitar adequadamente os educadores que trabalham diretamente com esses estudantes. (Scuzatto, 2023, p. 47)

O artigo 28 LBI estabelece que é responsabilidade do poder público

[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (BRASIL, 2015).

Para garantir os direitos mencionados nas leis dentro do âmbito educacional, é necessário que os cursos de licenciatura incluam em seu currículo conteúdos relacionados à inclusão de alunos com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) destaca, em seu artigo 28, a importância da "adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores" e da "inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento" (Brasil, 2015).

Nesse sentido, para que o licenciado do curso tenha “capacidade de acolhimento e trato da diversidade” (NPACD, 2012, p. 25) e contribua “para que a escola desenvolva ações pedagógicas inclusivas facilitando a permanência dos alunos com necessidades educativas” (NPACD, 2012, p. 27), a LIECML aborda a Educação Inclusiva em diferentes temas. No tema Recursos Tecnológicos Pedagógicos II, do eixo 4, cursado no 3º semestre, é abordado “acessibilidade digital e educação de alunos com necessidades educativas especiais” (UFPA, 2014, p. 28).

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, exigindo que sejam providas formas institucionalizadas para apoiar seu uso e disseminação. Além disso, determina a inclusão da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de formação de professores

e de fonoaudiologia. Diante disso, a Libras é apresentada no 5º semestre dentro do curso LIECML, no eixo 1, com duração de 30 horas.

No tema Compreensão e explicação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem III, é abordada

A questão de inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagem de Cegos, Surdos, Portadores de Paralisia Cerebral, Portadores de transtornos de déficit de atenção e hiperatividade, Autistas, Deficientes mentais, Superdotados e a inclusão, desenvolvimento e aprendizagem de PCDs. (UFPA, 2014 p.19).

O tema também inclui atividades práticas como a observação e diálogo com profissionais e professores de diversas instituições educacionais, para explorar a implementação de diferentes estratégias de ensino e suas implicações na interação em sala de aula. Além disso, envolve visitas, observações e conversas com técnicos e professores de instituições especializadas no atendimento de PCDs, assim como de salas de aula regulares que incluem crianças com necessidades especiais. Os conteúdos procedimentais abrangem observações, filmagens, entrevistas, questionários, transcrições, análises e interpretações.

## 4. PANORAMA METODOLÓGICO DA PESQUISA

“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”. (FREIRE, 2001, p. 40)

Com base nas ideias de Freire (2001), quando afirma que é através da experiência construída, compreende-se que toda pesquisa envolve um processo de construção e experimentação. Ou seja, não se nasce pronto e não existe pesquisa que se origine pronta. Por isso, a trajetória percorrida ao longo da pesquisa é fundamental em seu desenvolvimento. E, para isso, é de suma importância estabelecer as bases metodológicas que guiam todo o processo investigativo. Esta seção aborda os aspectos metodológicos que norteiam a pesquisa.

### 4.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa tem como objetivo analisar relatórios produzidos por graduandos de uma turma do curso LIECML da UFPA, no tema Estágio de Docência III, referentes ao ano de 2022. Os relatórios selecionados para análise são de um grupo de oito graduandos da referida turma, os quais supervisionei durante o período de estágio de docência em uma das escolas designadas para o estágio. A escolha desses relatórios se justifica pelo acompanhamento direto e contínuo que tive com o grupo de estagiários na escola em que realizaram o estágio, permitindo uma compreensão mais profunda e detalhada das práticas e desafios enfrentados. Esse estágio é realizado em turmas de EJA nas primeira e segunda etapas do Ensino Fundamental e em salas de AEE.

Durante o curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), desenvolvi o estágio obrigatório em uma turma na LIECML no tema Estágio de Docência III, totalizando 135 horas de estágio. As aulas relacionadas ao Estágio de Docência são ministradas por dois professores da UFPA, com a supervisão das atividades de estágio da turma dividida entre eles, sendo cada um responsável por uma parte da turma. No entanto, essa divisão nem sempre é suficiente, especialmente quando há dificuldades para colocar todos os graduandos em estágio na mesma escola, o que pode exigir um número maior de professores para a supervisão.

Para contribuir com as atividades da turma e realizar as atividades de estágio do mestrado, participei das aulas na turma da LIECML, realizei visitas a escolas para solicitar autorização para o estágio dos graduandos e supervisei os estagiários em uma das escolas selecionadas, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Pinto Marques, localizada na Avenida Visconde de Souza Franco, localizada no centro de Belém/Pará. A escola atende aproximadamente 216 alunos em salas de aula de ensino regular, além de 191 matriculados na EJA e 50 alunos no AEE.

A supervisão incluiu a apresentação dos estagiários na escola, orientação e acompanhamento no planejamento e desenvolvimento das atividades a serem realizadas, além de supervisão e avaliação da execução das regências durante o estágio. O responsável pela supervisão também solicita relatório após finalizar o período de estágio aos graduandos, acompanhada dos documentos comprobatórios da realização do estágio, que devem ser arquivados na secretaria da FEMCI. Essas atividades abrangeram os períodos vespertino e noturno.

Na referida escola, um grupo de oito graduandos foi designado para realizar o estágio, sendo quatro no período vespertino e quatro no período noturno. As atividades do estágio são observações fundamentadas nas teorias e experiências pedagógicas adquiridas durante o curso, desenvolvimento e aplicação de regências. Ao finalizar o período de estágio, os graduandos precisam apresentar relatório ou relato de experiência. Dos seis que estagiaram em duplas, quatro decidiram elaborar o relatório em conjunto, enquanto os outros dois produziram seus relatórios individualmente. Assim, temos oito estagiários e seis relatórios, como podemos ver no quadro 04:

Quadro 04 - Distribuição dos Estagiários

| <b>Período</b> | <b>Turma</b>  | <b>Número de estagiários</b> | <b>Tipo de relatório</b> | <b>Quantidade de relatório</b> |
|----------------|---------------|------------------------------|--------------------------|--------------------------------|
| Vespertino     | 1° e 2° etapa | 2                            | Dupla                    | 1                              |
| Vespertino     | AEE           | 2                            | Dupla                    | 1                              |
| Noturno        | 1° e 2° etapa | 1                            | Individual               | 1                              |
| Noturno        | 3° e 4° etapa | 2                            | Individual               | 2                              |
| Noturno        | AEE           | 1                            | Individual               | 1                              |

Fonte: Elaborado pela autora

Os relatórios elaborados pelos estagiários são requisitos essenciais para avaliação e conclusão do tema Estágio Supervisionado, além disso, servem como base para pesquisas futuras. Posteriormente, esses relatórios são arquivados na secretaria da FEMCI. É relevante ressaltar que relatórios produzidos pelos estagiários foram utilizados nesta pesquisa e foram autorizados pela coordenação do curso e fornecidos a partir dos registros arquivados.

## **4.2 Os Relatórios**

Nesta pesquisa, serão analisados os relatórios de estágio dos acadêmicos que realizaram seus estágios na escola onde atuei como supervisora durante meu estágio de docência obrigatório no mestrado. Esses relatórios têm o propósito de registrar as percepções dos estagiários enquanto refletem sobre as experiências vividas no ambiente escolar, permitindo-lhes avaliar, organizar, orientar e reestruturar suas práticas em um processo contínuo de ação e reflexão.

Os relatórios são apresentados ao final do semestre como parte dos critérios de avaliação da disciplina de Estágio Supervisionado. Eles incluem descrições de contextos e situações observadas, registros das percepções relacionadas às aulas observadas e ministradas, bem como relatos das diversas experiências vivenciadas pelos estagiários durante esse período.

Além de documentar as experiências, os relatórios servem como um espaço de reflexão, possibilitando a reconstrução dos fatos relevantes por meio de um processo crítico. A elaboração desses documentos estimula a revisão, o aprimoramento e a análise crítica das práticas em relação às teorias estudadas.

A análise dos relatórios busca compreender a formação docente sob uma perspectiva reflexiva e analítica, explorando fatores como o ambiente escolar, a dinâmica da sala de aula, a interação entre teoria e prática, a postura e emoções dos professores supervisores, as reações dos alunos e as propostas de intervenção e ação. Nesse contexto, Pimenta e Lima (2011) destacam que:

Possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições. (Pimenta; Lima, 2011, P. 55).

Neste contexto, os relatórios constituem uma ferramenta de estudo que possibilita a análise e reflexão das circunstâncias que são descritas e examinadas por profissionais em fase de formação. Ao observar essas situações de uma perspectiva externa, esses profissionais têm a capacidade de identificar situações que não estão visíveis para quem está inserido na escola.

#### **4.3 Metodologia de análise de conteúdo na exploração dos relatórios**

Quanto à natureza, esta investigação caracteriza-se com abordagem qualitativa. Conforme Minayo (2011, 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 relatórios dos estagiários 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 metodologia de análise de conteúdo segue um conjunto de etapas claramente definidas que fornecem orientação ao processo de análise. Essas etapas incluem: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Pré-análise: é considerada como uma etapa preparatória para a análise em si. Nessa fase ocorre a organização dos documentos, formulação das hipóteses,

definição dos objetivos e elaboração dos indicadores que embasam a interpretação final.

Exploração do material: durante essa etapa os pesquisadores realizam leitura flutuante e sistemática dos dados, com objetivo de identificar as unidades de registro pertinentes. Nessa etapa é comum realizar codificação, que consiste em atribuir categorias às unidades de registro.

Categorização: consiste em uma operação de classificação, na qual os elementos (unidades de registro) são agrupados de acordo com as diferenças e características distintas. Essa etapa proporciona uma representação simplificada dos dados brutos, condensando as informações de forma acessível e compreensível.

Tratamento de resultados obtidos: após a exploração do material e a codificação das unidades de registro, os dados obtidos são organizados com base nas categorias estabelecidas.

Interpretação: nesta etapa, os pesquisadores têm como objetivo compreender o significado das categorias identificadas e analisar relações entre elas.

Segundo Minayo (2011), entre os métodos da análise de conteúdo utilizados na abordagem qualitativa, destacam-se a descrição, a categorização, a inferência e a interpretação. A autora destaca que tais métodos não seguem uma ordem linear, mas geralmente, são realizados de forma:

(a) decompor o material a ser analisado em partes (o que é parte vai depender da unidade de registro e da unidade de contexto que escolhemos); b) distribuir as partes em categorias; c) fazer uma descrição do resultado da categorização (expondo os achados encontrados na análise); d) fazer inferências dos resultados (lançando-se mão de premissas aceitas pelos pesquisadores); e) interpretar os resultados obtidos com auxílio da fundamentação teórica adotada. Observamos que nem toda análise de conteúdo segue essa trajetória (MINAYO, 2011, p. 82 -83).

A utilização da técnica de análise de conteúdo documental, fundamentada nas diretrizes propostas por Bardin (2010) e complementada pelas contribuições de Minayo (2011), oferece um caminho claro e estruturado para explorar e compreender os dados coletados. Através das etapas sugeridas por Bardin e Minayo, os pesquisadores são capacitados a examinar os relatórios dos estagiários. Com base nesta metodologia, o próximo capítulo irá avançar na análise dos dados, buscando revelar as reflexões dos estagiários sobre suas experiências de estágio.



## 5. EXPLORANDO OS SABERES DOCENTES: UMA ANÁLISE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CONTEXTO DA LIECML

Este capítulo tem como objetivo analisar relatórios produzidos por graduandos que realizaram o Estágio Supervisionado da LIECML, com foco na compreensão dos saberes docentes mobilizados ao longo dessa experiência. A questão de pesquisa que orienta esta análise é: *“Quais saberes docentes são mobilizados no estágio supervisionado na Licenciatura Integrada em Ciências Matemática e Linguagens?”*

Para responder a essa pergunta, foram analisados seis relatórios elaborados por oito graduandos. Considerando a dinâmica do estágio, os graduandos tiveram a opção de produzir seus relatórios individualmente ou em dupla. Dentre os oito graduandos, quatro optaram pela elaboração em dupla e quatro escolheram realizar o relatório de forma individual. 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.

Algumas características sobre os relatórios:

Os graduandos realizaram estágio em turmas dos anos iniciais

O relatório 1 (R1) é de duas graduandas realizaram estágio em turma de EJA, na segunda etapa no turno vespertino. A referida turma era maioria por alunos PCDs.

O relatório 2 (R2) é de um graduando realizou estágio em sala de AEE no período noturno.

Os relatórios 3 (R3) e 4 (R4) são, respectivamente, de uma graduanda e um graduando que realizaram estágio juntos em turma de EJA na segunda etapa no período noturno, mas optaram em entregar relatório individual.

O relatório 5 (R5) é de uma graduanda realizou estágio em turma de EJA na primeira etapa no período noturno.

O relatório 6 (R6) é de duas graduandas realizaram estágio em sala de AEE no período vespertino.

As turmas de EJA do período noturno não tinham alunos PCDs.

Vale destacar que os excertos foram apresentados sem modificações ou correções linguísticas. Os excertos estão em *itálico* para melhor visualização e identificação no texto. A seleção dos excertos visa evidenciar a ocorrência e a mobilização dos saberes pelos graduandos em seus relatórios de estágio. Nem todos os elementos presentes nesses textos foram explorados na pesquisa, uma vez que

muitos outros aspectos poderiam ser extraídos desses excertos. Contudo, esta pesquisa limitou-se às categorias de análise propostas. Pesquisas futuras poderão, em outros contextos, aprofundar essas análises e identificar novas categorias que possam surgir a partir desses relatórios de estágio.

Foi identificado que em alguns excertos foram mobilizados simultaneamente mais de um saber docente, conforme as categorias definidas. Por isso, alguns excertos foram utilizados em mais de um capítulo, pois refletem aspectos que dialogam com mais de um saber docente.

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.

Essa mobilização de saberes é essencial para o desenvolvimento profissional e a formação docente, pois permite que os graduandos não apenas apliquem teorias aprendidas, mas também reflitam sobre suas práticas e experiências em sala de aula. A análise dos relatórios foi feita com base nas categorias propostas por Tardif e Pimenta, permitindo uma visão mais aprofundada sobre os processos de aprendizagem e as competências adquiridas pelos estagiários durante essa etapa formativa.

## **5.1 Os Saberes Curriculares nos Relatórios**

Os saberes curriculares estão vinculados ao entendimento dos objetivos, conteúdos, métodos e discursos que as instituições educacionais utilizam para estruturar seus currículos, definindo e escolhendo os conhecimentos que devem compor seus programas de ensino.

Para Tardif, os saberes curriculares são conhecimentos ligados à maneira como as instituições educacionais administram os saberes socialmente produzidos que precisam ser repassados aos estudantes (saberes disciplinares). Esses saberes se manifestam, de forma concreta, por meio de programas escolares que englobam objetivos, conteúdos e métodos, os quais os professores devem aprender e implementar.

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 nos excertos

*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)*

O excerto mostra a mobilização de saberes curriculares pela estagiária. Eles revelam a inadequação dos métodos tradicionais de ensino no contexto da EJA, onde as práticas pedagógicas não se alinham com as necessidades e realidades dos alunos. A estagiária observou o uso de uma metodologia tradicional, em que o professor é o único detentor do conhecimento, explicando o conteúdo e depois passando exercícios.

Esse modelo de ensino está ultrapassado, pois não estimula o aluno a construir seu próprio conhecimento e desconsidera as vivências e conhecimentos prévios dos alunos da EJA. Como resultado, os alunos tendem a adotar uma postura passiva, sem autonomia no processo de aprendizagem. Além disso, o foco na transmissão de conteúdos desconectados da realidade dos alunos pode levar à falta de motivação e interesse, prejudicando o desenvolvimento de habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de trabalhar em equipe.

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 importância 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 a 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).

Assim, é fundamental utilizar abordagens metodológicas que aproximem o currículo da EJA à realidade dos alunos pode tornar a aprendizagem mais contextualizada. Nesse sentido, é fundamental compreender como as escolas ajustam o currículo da EJA à realidade dos alunos. Além disso, é relevante analisar as práticas pedagógicas utilizadas para romper com prática pedagógica tradicional. Frequentemente, esse modelo é apontado como um fator que contribui para a evasão escolar.

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.

Durante o estágio, os estagiários passam por um período de observação para entender a dinâmica das salas de aula e as práticas pedagógicas utilizadas. Após essa fase, eles elaboram e aplicam regências, fundamentando-se nas observações realizadas e nos aprendizados adquiridos ao longo do curso de graduação. A partir das reflexões feitas durante o período de observação, a estagiária que produziu o R3 desenvolveu e implementou as regências que abordaram as práticas pedagógicas

observadas e buscaram alinhar o currículo às necessidades e realidades dos alunos

*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)*

Este excerto relata uma atividade em que os alunos utilizam um ábaco para entender a composição e decomposição dos números, o que está em consonância com a BNCC. O ábaco, como recurso didático, auxilia na compreensão dos significados matemáticos e possibilita que os alunos façam conexões entre os conceitos matemáticos e suas experiências diárias, como ao identificarem a composição de suas idades. Além disso, essa prática incentiva a reflexão e a sistematização do conhecimento matemático, conforme orientações da BNCC.

*No dia 12 de dezembro, foi realizada a segunda regência que teve como atividade desenvolvida um jogo de trilha, onde em cada casinha havia um desafio para os estudantes responderem envolvendo os conhecimentos matemáticos, como adição e subtração, antecessor e sucessor, os números ímpares e pares, e a composição e decomposição de números e as ordens crescentes e decrescentes. (R3, 2022)*

A atividade de jogo de trilha descrita no excerto envolve desafios relacionados à adição, subtração e à compreensão de conceitos como números ímpares e pares, além de ordens crescentes e decrescentes. Essa abordagem está alinhada com a BNCC, que recomenda o uso de recursos didáticos interativos e a criação de situações que incentivem a reflexão e a aplicação dos conhecimentos matemáticos. O jogo de trilha oferece um contexto lúdico e significativo para a aprendizagem, facilitando a compreensão dos conceitos matemáticos através da prática e da interação.

*No dia 15 de dezembro, realizamos a última regência envolvendo as operações fundamentais da matemática (adição e subtração), a partir de um jogo de bingo onde foi escrito no quadro números de 1 à 75, e os alunos deveriam escolher 16 números e escrevê-los no papel*

*entregue a eles para participar do bingo, onde os próprios educandos sorteavam as contas. Os números que seriam sorteados estavam em forma de operações, onde os estudantes deveriam resolver os cálculos para assim saber qual o número foi sorteado e verificar se na sua cartela havia o número. No qual houve premiação para quem preencher-se todos os números na linha horizontal ou vertical ou então na diagonal. (R3, 2022)*

O jogo de bingo mencionado no excerto, que envolve operações matemáticas básicas como adição e subtração, exemplifica como materiais didáticos, como jogos, podem ser incorporados a atividades que incentivem a reflexão e a sistematização do conhecimento matemático. Ao resolver cálculos para identificar os números sorteados, os alunos estão engajados em uma prática que se alinha com a BNCC, que valoriza o uso de recursos didáticos e situações práticas para facilitar a compreensão e aplicação dos conceitos matemáticos.

As regências apresentadas refletem a tentativa de superar as limitações das metodologias tradicionais e de promover uma aprendizagem mais contextualizada e adaptada ao contexto dos estudantes. Essas práticas demonstram a mobilização de saberes curriculares e estão alinhadas com as orientações da BNCC, a qual preconiza que os conteúdos dos componentes curriculares devem ser contextualizados. A BNCC orienta o uso de estratégias que permitam apresentar, representar, exemplificar e conectar os conteúdos de maneira contextualizada, considerando a realidade e o contexto temporal e local das aprendizagens.

Além disso, os excertos estão alinhados com os princípios da BNCC para a aprendizagem em Matemática, a qual orienta que a aprendizagem em Matemática deve estar profundamente ligada à compreensão dos conceitos matemáticos e suas aplicações práticas. A compreensão desses conceitos vem das conexões que os alunos fazem entre os próprios conceitos, outros componentes do currículo, e sua vida cotidiana. Recursos didáticos como ábacos, jogos, livros e softwares são fundamentais para a compreensão e aplicação das noções matemáticas, mas devem ser usados em contextos que promovam reflexão e sistematização para que se estabeleça uma base sólida para o aprendizado formal (Brasil, 2018, p. 278).

As regências evidenciam uma intenção de ajustar as práticas pedagógicas aos princípios da BNCC, promovendo uma aprendizagem matemática que seja contextualizada, relevante e que incentive a reflexão e a sistematização do conhecimento. Essa estratégia é essencial para desenvolver competências que

capacitem os alunos a resolver problemas de maneira crítica e criativa, como recomendado pela BNCC.

A aplicação dos saberes curriculares, conforme observado nas regências, vai além da simples reprodução dos conteúdos dos programas. O professor, ao trabalhar com os conteúdos curriculares, atribui significados próprios a esses saberes, ajustando-os às necessidades específicas dos alunos e ao contexto em que ensina. Esse processo de adaptação reflete a capacidade do docente de interpretar e articular o currículo de forma a promover uma aprendizagem que seja ao mesmo tempo reflexiva e relevante, em conformidade com os princípios da BNCC.

## 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 (2012), 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, 2012, p. 39).

A mobilização desses saberes durante o estágio supervisionado demonstra sua importância para o desenvolvimento da prática docente em diferentes contextos educacionais. Nas turmas de EJA e nas salas de AEE, o estágio permite que os futuros professores alinhem teoria e prática, desenvolvendo competências para lidar com a diversidade e criar estratégias pedagógicas inclusivas.

Além disso, os saberes experienciais são essenciais para consolidar outros saberes adquiridos, tanto no ambiente acadêmico quanto na vivência pessoal. Conforme Tardif:

Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional”. (Tardif, 2012 p. 55).

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 deficiências. (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)

no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional (Pimenta e Lima, 2006, p. 07).

O estágio aproxima o licenciando 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 importância 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.

Além disso, o contato direto com os alunos, como descrito a seguir, oferece ao estagiário a possibilidade de observar e participar ativamente da rotina escolar, elemento indispensável para a compreensão do contexto educacional:

*A prática do estágio de docência consiste em proporcionar ao professor em formação, experiências e contatos com os alunos com a finalidade de conhecer a rotina da sala de aula. (R3, 2022)*

O contato direto com os alunos possibilita ao estagiário observar e participar ativamente das práticas de ensino. Essa experiência contribui para a compreensão do funcionamento da sala de aula, abrangendo desde a organização das atividades até a gestão de tempo e comportamento, preparando-o para enfrentar os desafios do cotidiano escolar. Sob a perspectiva de Pimenta e Lima (2011), o estágio representa um marco na formação dos futuros professores, funcionando como um momento de integração entre os conhecimentos teóricos e práticos e de preparação para a atuação profissional. Assim, permite ao futuro docente desenvolver habilidades essenciais para o exercício da profissão. Essa ideia é reforçada a seguir:

*O estágio supervisionado torna-se componente fundamental na formação do profissional, principalmente na área da educação, pois é a partir da experiência obtida na sala de aula que se desenvolve habilidades para se conduzir uma turma no dia a dia. (R2, 2022)*

O excerto reforça o papel do estágio como espaço de desenvolvimento de competências práticas. A convivência diária com a sala de aula permite ao futuro professor construir habilidades como planejamento, execução de atividades e condução de turma, todas indispensáveis para o exercício da profissão docente.

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, Oliveira e Negreiros (2020, p. 4), o estágio supervisionado “possui uma importância incontestável, uma vez que possibilita ao discente, futuro docente, a instrumentalização necessária para o seu processo de formação profissional”. Trata-se de um componente essencial para a formação do professor, pois, além de fornecer a base necessária para sua preparação profissional, promove a organização pedagógica e a análise crítica de suas práticas. O estágio permite que o futuro docente vivencie e reflita sobre os desafios do contexto escolar, enriquecendo sua formação.

A experiência prática descrita no próximo excerto destaca a importância do estágio supervisionado para o desenvolvimento de competências relacionadas à inclusão:

*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 deficiências. (R2, 2022)*

Essa reflexão evidencia como a vivência no ambiente escolar proporcionou ao estagiário uma percepção ampliada sobre o processo de 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 importância 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 para a importância da interação de estagiários com profissionais experientes na construção dos saberes experienciais.

Conforme Pimenta e Lima (2011), o estágio supervisionado é essencial 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.

No âmbito do desenvolvimento de estratégias didáticas, os saberes experienciais mobilizados durante o estágio refletem a capacidade dos futuros professores de planejar, adaptar e executar atividades pedagógicas que dialoguem com as realidades dos alunos. Esses saberes emergem especialmente quando o estagiário enfrenta situações reais e busca ajustar suas práticas às demandas específicas do contexto escolar.

*A aula foi uma “oficina de reutilização”, os alunos fizeram um boné com bombons dentro, pensamos nesse material por conta de no dia da regência era a comemoração de aniversários dos alunos do mês, e então o material criado serviu como brinde (R1, 2022)*

Nesse caso, o planejamento da aula transcendeu o conteúdo formal ao integrar aspectos socioculturais e criativos, como a comemoração de aniversários. A escolha de trabalhar com materiais reutilizáveis e vincular a atividade a uma comemoração significativa para os alunos evidencia a habilidade das estagiárias em alinhar objetivos pedagógicos aos interesses e vivências do grupo. A prática descrita reflete a capacidade das estagiárias de adaptar suas ações pedagógicas às demandas específicas da sala de aula, evidenciando uma habilidade central dos saberes experienciais: a improvisação diante de situações concretas e a mobilização de recursos que dialoguem com o contexto dos alunos.

Tardif (2000) afirma que:

os conhecimentos profissionais exigem sempre uma parcela de improvisação e de adaptação a situações novas e únicas que exigem do profissional reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los (Tardif, 2000, p. 03)

O exercício docente frequentemente exige improvisação, habilidade pessoal e a capacidade de lidar com cenários transitórios e variáveis. A decisão de propor uma oficina de criação de brindes para comemorar aniversários, exemplifica a habilidade das estagiárias em responder de forma criativa e significativa às necessidades do momento.

Além disso, a interação entre o estagiário e os alunos durante a atividade ressalta a natureza colaborativa e humana da docência. Segundo Tardif (2012), o trabalho do professor não se limita à aplicação de métodos ou conteúdos, mas ocorre em uma rede de interações permeadas por valores, sentimentos e atitudes. Nesse contexto, a comemoração e o engajamento dos alunos não apenas promoveram aprendizado, mas também fortaleceram o vínculo entre professor e aluno, contribuindo para um ambiente de ensino dinâmico.

Outro aspecto relevante dos saberes experienciais pode ser observado em uma experiência de planejamento didático com uma turma de EJA, conforme descrito a seguir:

*Os alunos participaram com eficiência, pois tentavam resolver os desafios mesmo não sendo a sua vez, ou seja, ajudavam os outros alunos a responderem os desafios que foi estipulado pelo número que parou o dado jogados pelos educandos. Desse modo, é notório o conhecimento dos estudantes sobre os conteúdos matemáticos, porém observa-se que alguns alunos possuem uma dificuldade em relação ao reconhecimento de números, consequentemente não conseguem desenvolver as operações fundamentais. (R3, 2022)*

Nesse caso, o estagiário utilizou uma dinâmica baseada em jogos para estimular a participação ativa e colaborativa dos alunos. A atividade promoveu um ambiente lúdico, além de permitir a identificação de dificuldades específicas no aprendizado, como o reconhecimento de números e a realização de operações básicas. Estratégias como essa demonstram a importância de práticas pedagógicas

que promovam interação e trabalho em grupo, contribuindo para o aprendizado coletivo de maneira contextualizada e prática.

Esses exemplos reforçam a relevância do estágio supervisionado como espaço de experimentação e reflexão sobre a prática docente. Conforme Pimenta e Lima (2011), o estágio permite aos licenciados conhecer, utilizar e avaliar métodos e estratégias pedagógicas em situações reais, ao mesmo tempo em que fomenta o alinhamento entre teoria e prática. Essa vivência fomenta o alinhamento entre teoria e prática, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da identidade docente, capacitando os futuros professores a desenvolverem habilidades práticas e sensibilidade para ajustar suas estratégias ao contexto escolar.

No processo de desenvolvimento profissional durante o estágio, destaca-se o impacto do trabalho pedagógico na comunidade e o papel do docente como agente de transformação. Esse aspecto está intrinsecamente relacionado aos saberes experienciais, uma vez que envolve a reflexão crítica sobre a função social do professor, algo que não pode ser abordado apenas teoricamente, mas vivido e sentido no dia a dia da prática docente.

*Esses dias de estágio na EJA, me fez pensar o quanto somos importantes para nossa sociedade, da contribuição que podemos fazer, se realmente assumirmos o compromisso de sermos transformadores e formadores de seres independentes, críticos; que possam refletir suas práticas diária, e o quanto devem estar comprometidos não apenas com sua formação, mas da comunidade que fazem parte. Certos que se quisermos contribuir com a educação de outras pessoas, temos que estar dispostos a aprender também. (R4, 2022)*

O estagiário reflete sobre o seu papel social como educador, destacando a importância de se comprometer não apenas com o seu próprio processo de formação, mas com a transformação social por meio da educação. Essa consciência de que os professores têm a responsabilidade de contribuir para a formação de cidadãos críticos e independentes reflete a mobilização de saberes experienciais ligados à interatividade entre o professor, seus alunos e a comunidade. A experiência de estágio propiciou ao estagiário um espaço para pensar sobre o impacto de sua prática na vida dos alunos e nas comunidades onde atua, revelando a função social da educação e a importância da reflexão crítica sobre a prática docente.

Como destaca Tardif (2012), o saber experiencial não é apenas técnico, mas

também é um saber impregnado de normatividade e afetividade, moldado pelas interações cotidianas no espaço escolar e comunitário. A prática docente, nesse sentido, está intrinsecamente ligada às dinâmicas sociais e emocionais que permeiam o ato de educar.

Além disso, o saber experiencial é também caracterizado por ser dinâmico e evolutivo, o que fica evidente no excerto:

*Portanto, o estágio nos trouxe grandes contribuições para o trabalho como docentes na prática, pois era gratificante observar cada aprendizado e cada agradecimento das famílias, agora é a hora de visionar novas práticas pedagógicas para o futuro como professoras. (R6, 2022)*

O excerto expressa uma vivência prática que contribuiu para seu crescimento como profissional, valorizando as interações com as famílias dos alunos e refletindo sobre o impacto do seu trabalho. A gratificação em observar o aprendizado e o reconhecimento das famílias não é apenas um reflexo da realização da atividade docente, mas também do entendimento de que o saber do docente é moldado pela experiência cotidiana. Esse saber experiencial, conforme Tardif (2012), está em constante transformação, sendo adaptado e ajustado com base nas vivências e no feedback do contexto social e educacional.

A menção ao "visionar novas práticas pedagógicas para o futuro" reforça a ideia de que o saber experiencial é um processo contínuo, onde o estagiário, ao vivenciar o trabalho docente, é capaz de refletir e ajustar suas abordagens pedagógicas. A capacidade de planejar futuras ações com base no aprendizado obtido na prática demonstra a evolução do saber experiencial, que não é algo estático, mas se adapta às necessidades de cada turma e contexto.

No âmbito da prática docente, a mobilização dos saberes experienciais também envolve a habilidade de adaptar práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. Essa adaptação requer mais do que ajustes nos conteúdos curriculares: ela exige uma relação pedagógica sensível às particularidades de cada estudante e uma observação atenta às dinâmicas de grupo. Assim, o estágio supervisionado se consolida como um espaço privilegiado para que futuros professores experimentem e aprimorem sua capacidade de planejar e conduzir práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos alunos.

*A princípio, observei como se dava a relação entre os alunos e a professora, para a partir disso me integrar junto à eles na busca de conhecimentos, valores e normas de conduta com base em uma pedagogia centrada no aluno em suas dificuldades, necessidades/peculiaridades e não apenas nos conteúdos curriculares abordados. (R2, 2022)*

Tardif (2012) descreve como uma característica central dos saberes experienciais: sua origem na prática cotidiana e no confronto com as condições reais da profissão docente. Segundo o autor, "os saberes experienciais têm origem, portanto, na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão" (Tardif, 2012, p. 52). O excerto demonstra como a integração do estagiário ao ambiente escolar permitiu a aplicação de estratégias que dialogassem com o contexto e as especificidades dos alunos, evidenciando a flexibilidade pedagógica e a capacidade de adaptação, ambas fundamentais para o exercício docente.

Além disso, o saber experiencial, conforme Tardif não se limita a uma construção individual; ele é também "partilhado e partilhável nas relações com os pares" (Tardif, 2012, p. 52). Nesse sentido, a prática pedagógica descrita no excerto aponta para a importância de uma pedagogia construída coletivamente e centrada nas interações. O autor reforça que, em situações como a formação de estagiários, "os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e, portanto, objetivá-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas" (Tardif, 2012, p. 52).

Assim, os saberes experienciais revelados nos relatos analisados demonstram que o estágio supervisionado não é apenas uma etapa de aprendizado técnico, mas um espaço rico em trocas, reflexões e adaptações. Esses saberes, ao serem vivenciados e partilhados, contribuem significativamente para a formação inicial dos professores, preparando-os para enfrentar os desafios de uma profissão marcada pela complexidade e pela constante interação com o outro.

### **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 alfabéticos 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 alfabético. Cada fase reflete um avanço na forma como o aluno compreende a relação entre a fala e a escrita. Identificar em que etapa o aluno se encontra é essencial para planejar atividades pedagógicas que promovam sua progressão para o próximo nível.

Foram exigidas três regências como parte das atividades do estágio. No entanto, os graduandos que estagiaram em salas de AEE não precisaram elaborar regências, pois estavam diretamente envolvidos na prática de ensino, auxiliando as professoras da sala e apoiando os alunos. Por outro lado, os graduandos que estagiaram em turmas da EJA produziram regências com base nas observações realizadas e nos saberes construídos na graduação. Nessas regências, foi possível identificar que os saberes disciplinares são mobilizados quando os estagiários planejam e aplicam atividades que demandam conhecimentos específicos da disciplina.

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)*

A utilização de materiais manipuláveis no ensino da matemática é uma estratégia valiosa para a aquisição de habilidades em operações aritméticas. O ábaco, por exemplo, pode ser utilizado como uma ferramenta didática para abordar as dificuldades dos alunos na construção do sistema de numeração decimal. Ele facilita a compreensão da composição e decomposição dos números, ajudando os estudantes a entenderem o valor posicional dos algarismos.

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.

Além do uso de material concreto, foi utilizado jogo para o ensino de operações com números naturais, como mostra o excerto:

*No dia 12 de dezembro, foi realizada a segunda regência que teve como atividade desenvolvida um jogo de trilha, onde em cada casinha havia um desafio para os estudantes responderem envolvendo os conhecimentos matemáticos, como adição e subtração, antecessor e sucessor, os números ímpares e pares, e a composição e decomposição de números e as ordens crescentes e decrescentes. (R3, 2022)*

Neste caso, o saber disciplinar também está fortemente presente, uma vez que a atividade envolve uma série de conceitos fundamentais da matemática, como operações de adição e subtração, sequência numérica, classificação de números em pares e ímpares, e noções de ordem crescente e decrescente. A escolha do jogo de trilha, que desafia os alunos a aplicarem o conhecimento matemático em situações práticas e lúdicas, é um exemplo de como o estagiário utiliza o saber disciplinar para engajar e avaliar os alunos em múltiplos aspectos do conteúdo de matemática.

A seguir, apresenta-se 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 [conhecimento]. (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 importância 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, 2012, 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 importância 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).

Além disso, o artigo 28 reforça que:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015).

A observação descrita no relatório sugere que a professora utilizava o Plano de Ensino Individualizado (PEI), uma ferramenta essencial para organizar metas e estratégias de ensino ajustadas às necessidades de cada aluno. Segundo Costa, Schmidt e Camargo (2023), o PEI não apenas apoia o professor na elaboração de estratégias inclusivas, mas também facilita a colaboração entre os agentes pedagógicos envolvidos no processo de escolarização. Dessa forma, o PEI se configura como um instrumento indispensável para fortalecer práticas pedagógicas inclusivas e garantir o acesso ao currículo conforme suas necessidades específicas.

O número reduzido de alunos na turma contribuiu para o sucesso da estratégia de ensino individualizado, pois permitiu maior atenção às necessidades específicas de cada estudante. Outro aspecto relevante foi a presença de uma estagiária designada pelo Governo do Estado, cuja função era “atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência” (Pará, 2015, p. 53). Além disso, as estagiárias da LIECML também contribuíram, oferecendo suporte às atividades pedagógicas, contribuindo para a consolidação de uma dinâmica inclusiva durante o estágio.

No que tange à adaptação de materiais pedagógicos, destaca-se a reflexão de

um estagiário atuante em uma sala de AEE:

*Trabalhando em cima das necessidades motora, cognitiva e social acreditando que por meio de diferentes práticas em sala de aula é possível permitir aos alunos um olhar diferenciado sobre o exercício da mesma, assim auxiliando no processo de formação desses sujeitos tornando-os cidadãos independentes e pensantes. (R2, 2022)*

O excerto revela uma compreensão de que a aprendizagem é um processo complexo que envolve diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Ao considerar as necessidades motoras, cognitivas e sociais dos alunos, o estagiário demonstra um olhar amplo sobre o processo de ensino e aprendizagem.

O estagiário observou que a professora ajusta suas práticas pedagógicas para atender às diversas necessidades dos alunos, sejam elas de ordem motora, cognitiva ou social. Esse processo exige a habilidade de aplicar diferentes métodos de ensino que levem em conta as características individuais de cada aluno, promovendo um aprendizado mais inclusivo e eficaz. Tal abordagem reflete o uso intencional de estratégias pedagógicas flexíveis e sensíveis às necessidades dos alunos, o que é fundamental para apoiar o desenvolvimento integral de cada um.

Ademais, no que se refere à inclusão e à educação especial, outro excerto do relatório ilustra como o cotidiano escolar pode ser adaptado para estimular o desenvolvimento integral dos alunos PCDs:

*Na escola, o cotidiano dos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser desenvolvido diariamente com base em estímulos do meio, como também, com aplicação de atividades lúdicas, recreativas e diversificadas, na busca de desenvolver a coordenação motora, sensorial, intelectual, a atenção, o movimento ritmado, o conhecimento quanto à posição do corpo e o desenvolvimento cognitivo dos discentes. (R2, 2022)*

Nesse contexto, os saberes pedagógicos são evidenciados pela aplicação de estratégias intencionais que envolvem atividades adaptadas, planejadas para atender às especificidades dos alunos. A descrição ressalta a relevância de um planejamento pedagógico que promova o estímulo de habilidades diversas. Além disso, evidencia a necessidade de práticas pedagógicas lúdicas e diversificadas, que proporcionem um ambiente de aprendizado acessível e inclusivo.

A diversidade de necessidades dos alunos com deficiência exige uma didática flexível e adaptada, que combine criatividade e intencionalidade. A colaboração entre

os professores da sala comum e do AEE, conforme determina o Decreto nº 7.611/11, assegura que cada estudante seja atendido de acordo com suas particularidades. Nesse sentido, o papel do professor é fundamental, exigindo domínio de métodos que favoreçam a aprendizagem, aplicando práticas que envolvam ativamente os alunos com deficiência e estimulem diferentes áreas de seu desenvolvimento, como observado no seguinte excerto:

*Foram criadas situações que promoveram a inclusão e a integração do aluno, promovendo situações-problema desafiadoras para que pudessem desenvolver passo a passo a sua aprendizagem com base na criatividade e nos estímulos externos e internos. Foram oferecidas aos alunos oportunidades de serem autônomos, de desenvolver suas capacidades/ potencialidades, pois não há barreiras que com o apoio de uma equipe um aluno com necessidades educativas especiais não possa superar. (R2, 2022)*

O excerto destaca a observação do estagiário sobre práticas pedagógicas inclusivas e centradas no aluno no AEE, com foco no desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência. Assim, as situações de inclusão e integração refletem o esforço consciente da professora em criar um ambiente onde todos participem ativamente, independentemente de suas dificuldades. Esse ambiente inclusivo permite que os alunos avancem em seu próprio ritmo, consolidando conhecimentos à medida que enfrentam novos desafios.

Desse modo, 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 essencial 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.

Além disso, a observação do estagiário reflete o compromisso da professora em construir um ambiente de aprendizagem que favoreça a expressão e a autonomia dos alunos. A aplicação de métodos diversificados e adequados às necessidades educacionais especiais evidencia a busca por criar um espaço pedagógico de experimentação e crescimento. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) cumpre um papel fundamental ao promover o desenvolvimento integrado das habilidades dos estudantes por meio de práticas inclusivas e expressivas.

A relevância da reflexão sobre a prática pedagógica também é destacada por Nordi, Ogata e Machado (2022), que apontam que esse processo é fundamental para o desenvolvimento profissional. A reflexão permite identificar crenças, aprimorar o pensamento crítico e construir pontes entre teoria e prática, resultando em profissionais mais conscientes e autônomos. O estagiário vivenciou essa experiência ao mesmo tempo em que refletia sobre suas ações, integrando teoria e prática em sua formação inicial. Tal postura é exemplificada no seguinte excerto:

*Em diversos momentos participei ativamente, realizando estudos de materiais sobre o aluno com necessidades educacionais especiais, onde busquei estratégias que fizessem com que os alunos compreendessem de forma significativa o que era apresentado, os auxiliei quanto às avaliações, produção de materiais de tecnologia assistiva e esses momentos foram de grande reflexão, uma vez que sou professor em formação e práticas como essas farão parte da minha vida profissional e da maneira que pretendo conduzir o processo de ensinar e aprender, buscando articular as abordagens pedagógicas e seus avanços. (R2, 2022)*

O excerto destaca a relevância da formação prática no estágio como um momento de aprendizado ativo e de reflexão profunda. O estagiário não apenas participou do cotidiano escolar, mas também buscou estratégias pedagógicas

baseadas em pesquisa, com foco em atender às necessidades dos alunos com deficiência de forma significativa. A menção à produção de materiais de tecnologia assistiva ilustra o esforço para aplicar práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas, além de fortalecer a relação entre teoria e prática.

Nesse processo, o estágio não se limita à observação passiva, mas se transforma em uma oportunidade para o futuro professor construir experiências significativas, desenvolvendo habilidades essenciais para sua atuação profissional. A articulação entre abordagens pedagógicas e avanços educacionais, mencionada pelo estagiário, reflete uma visão comprometida com a construção de uma prática docente que seja ao mesmo tempo reflexiva e transformadora. Essa perspectiva, que integra a teoria à prática, demonstra a relevância do estágio na formação de um profissional capaz de responder de maneira crítica e criativa aos desafios da sala de aula.

Entre as práticas metodológicas utilizadas no contexto escolar, também envolve o uso de recursos adaptativos e tecnologias que favorecem a aprendizagem de alunos com deficiência. A mobilização de saberes pedagógicos no contexto do AEE também 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 traduzir 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° 10.645/21:

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)

Essas diretrizes reforçam a relevância de utilizar recursos tecnológicos como parte integrante das práticas pedagógicas, demonstrando como esses instrumentos podem ser aplicados de forma prática e funcional no cotidiano escolar. Além disso, a colaboração entre os profissionais da sala comum e os especialistas do AEE é essencial, garantindo que as necessidades educacionais dos alunos com deficiência sejam atendidas de maneira abrangente.

A flexibilidade e a capacidade de adaptação dos docentes emergem como fatores cruciais para criar um ambiente de aprendizagem que favoreça todos os alunos, independentemente 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.

Por meio das experiências relatadas, percebe-se que os saberes pedagógicos abarcam não apenas o planejamento e a execução de estratégias educacionais, mas também a habilidade de dialogar com a diversidade e adaptar as práticas ao contexto escolar. Esses saberes, mobilizados no estágio, evidenciam como o ensino inclusivo pode ser enriquecido pela combinação de práticas reflexivas e inovadoras,

contribuindo para a formação de professores mais preparados e conscientes.

No centro dessa discussão, concluímos que o estágio se configura, por excelência, como um ambiente de mobilização dos saberes pedagógicos, uma vez que esses saberes se manifestam nas interações entre professores e alunos e nas estratégias adotadas pelos docentes para ajustar as situações de ensino e aprendizagem. Os saberes pedagógicos surgem a partir do diálogo entre as teorias educacionais e a realidade da sala de aula. Assim, é no contexto do ensino diário que é possível observar como os educadores reinterpretem os conhecimentos teóricos, transformando-os em práticas pedagógicas.

### **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, 2012, p. 3). Nos relatórios analisados, os saberes da formação profissional são evidenciados pela maneira como os estagiários refletiram sobre sua experiência prática e a importância 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 indispensável 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 oportunidade essencial 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, 2012, 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, 2012, p. 37).

O próximo excerto revela uma percepção importante sobre a relação entre teoria e prática na formação docente:

*a teoria precisa da prática e o estágio é de suma importância para a formação do graduando. (R1, 2022)*

Este comentário sublinha a interdependência entre essas duas dimensões da formação de professores, mostrando que a teoria por si só pode se tornar abstrata ou desconectada da realidade da sala de aula. Ao afirmar que o estágio é essencial para a formação, o estagiário reconhece que é por meio da prática que os conhecimentos teóricos se tornam aplicáveis, tangíveis e relevantes.

No contexto do estágio, a prática pedagógica não se limita a uma simples aplicação das teorias aprendidas, mas se torna um momento de reflexão e adaptação desses saberes às exigências do ambiente educacional. O estágio, portanto, é mais do que uma fase de aplicação; é uma oportunidade de integração entre teoria e prática, onde o futuro educador é desafiado a adaptar seus saberes para transformar sua prática pedagógica de acordo com as realidades do campo de ensino.

De maneira semelhante, o próximo excerto enfatiza a importância do estágio

em educação especial e inclusiva, afirmando que:

*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)*

Esse excerto não só reforça a centralidade do estágio na formação do estagiário, como também sublinha a relevância do currículo adaptado, que visa atender às necessidades específicas de alunos com diferentes experiências e habilidades. O estagiário, ao refletir sobre a importância do estágio para a formação acadêmica, demonstra uma compreensão profunda do papel que o currículo inclusivo desempenha na formação de um professor sensível à diversidade.

Ao destacar a "construção de identidades" e o "reconhecimento da diversidade humana", o estagiário mobiliza saberes que transcendem a simples transmissão de conteúdos e abordam questões sociais e éticas, essenciais para uma prática docente inclusiva. Esses saberes são fundamentais para que o futuro professor possa não apenas ensinar conteúdos, mas também desenvolver um ambiente de aprendizado onde cada aluno seja respeitado em suas especificidades. A mobilização desses saberes reflete a aplicação de teorias pedagógicas que envolvem a adaptação curricular e o compromisso com a inclusão social, componentes essenciais da formação docente no contexto da educação especial.

De acordo com Tardif (2012), os saberes da formação profissional

*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, 2012, p. 37).*

Nesse sentido, o estágio permite que o estagiário não apenas aplique os saberes pedagógicos adquiridos, mas também os reflita e os ajuste com base nas necessidades reais do ambiente escolar, criando uma prática pedagógica que integra teoria, ciência e realidade.

Esses excertos ilustram como os saberes da formação profissional não se limitam a conhecimentos teóricos ou a habilidades técnicas isoladas, mas englobam

uma compreensão crítica da prática pedagógica. O estágio, portanto, representa um momento fundamental para que o estagiário possa integrar os saberes adquiridos de forma reflexiva, ajustando-os conforme a realidade do ambiente educacional e as necessidades dos alunos, especialmente no contexto da educação inclusiva. Como afirmado por Tardif (2012), "a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos" (p. 37). Esse processo de mobilização de saberes pedagógicos é essencial para o desenvolvimento de uma prática docente que seja não só tecnicamente eficiente, mas também ética, inclusiva e transformadora.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo geral compreender os saberes docentes mobilizados pelos graduandos durante o Estágio Supervisionado na LIECML, com destaque para os contextos da EJA e do AEE. Para alcançar esse objetivo, foram analisados os relatórios de estágio, buscando identificar os saberes mobilizados nas práticas realizadas durante o período de estágio. Essa análise possibilitou a identificação de saberes, como os curriculares, pedagógicos, disciplinares, da formação profissional e experienciais, além de fomentar reflexões sobre a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente. A seguir, apresentamos uma síntese dos principais resultados obtidos ao longo da investigação.

Em relação aos saberes disciplinares mobilizados pelos estagiários, estes foram fundamentais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas. A integração de conhecimento específico de áreas como Língua Portuguesa e Matemática, aliada ao uso de materiais didáticos diversificados e à abordagem interdisciplinar, permitiu aos alunos uma aprendizagem mais profunda e aplicada à realidade deles. Além disso, o domínio dos saberes disciplinares possibilitou aos estagiários planejar e aplicar estratégias que atendem às necessidades de diferentes grupos de 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. Os estagiários também demonstraram uma compreensão profunda das diversas dimensões do desenvolvimento humano – motora, cognitiva e social – ao elaborar estratégias que considerassem a complexidade dessas áreas. Isso se reflete no uso de atividades lúdicas e criativas, como a pintura e a modelagem, que não apenas engajaram os alunos, mas também favoreceram seu desenvolvimento integral. Assim, os saberes pedagógicos mobilizados no estágio indicam que a formação inicial de professores é enriquecida pela prática reflexiva e pela adaptação constante às necessidades dos alunos, especialmente em contextos inclusivos. A experiência do estágio não só contribui para o fortalecimento da prática docente, mas também se configura como uma oportunidade valiosa de formação crítica, que prepara os futuros professores para atuar em um ambiente educacional diverso e inclusivo.

No que tange aos saberes curriculares, os resultados obtidos evidenciam que a mobilização desses saberes enfrenta desafios significativos no contexto da EJA,

especialmente no que se refere ao predomínio de abordagens tradicionais e descontextualizadas. Observou-se que muitos dos conteúdos e metodologias utilizadas pelos estagiários estavam distantes da realidade dos estudantes, o que dificultava o envolvimento no processo de aprendizagem. Essa desconexão foi mencionada nos excertos dos relatórios como um fator que contribui para a passividade dos alunos e limita o desenvolvimento de competências fundamentais, como autonomia e pensamento crítico.

Entretanto, os estagiários demonstraram capacidade de superar essas limitações ao propor práticas pedagógicas inovadoras que alinham o currículo às realidades e necessidades dos alunos da EJA. Atividades como a construção de ábacos, jogos de trilha e bingo matemático ilustram a mobilização dos saberes curriculares de forma contextualizada e significativa. Essas estratégias não apenas despertaram o interesse dos alunos, mas também promoveram um ensino participativo e reflexivo, em consonância com as orientações da BNCC.

Quanto aos saberes experienciais, que derivam das vivências e práticas no ambiente escolar, desempenham um papel essencial na formação docente, especialmente nos estágios supervisionados. Esses saberes são adquiridos por meio da reflexão sobre as experiências concretas dos estagiários no cotidiano da sala de aula e, por isso, são fundamentais para o desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e adaptativa. Nos relatos de estágio analisados, foi possível observar como os saberes experienciais emergiram como elementos fundamentais na adaptação e adequação da prática pedagógica. Ao se depararem com os desafios do cotidiano escolar, os estagiários não apenas aplicaram os conhecimentos teóricos adquiridos, mas também aprenderam a lidar com situações imprevistas, ajustando suas estratégias conforme as necessidades dos alunos e do contexto escolar. Essa vivência prática permitiu que os futuros professores refletissem sobre suas ações, ajustando suas práticas de ensino a partir das experiências diárias.

Observou-se que, em muitos momentos, os saberes adquiridos nas diversas áreas se inter-relacionaram, formando um conjunto coerente que orientou a prática pedagógica dos estagiários. A capacidade de integrar os saberes disciplinares, pedagógicos e curriculares foi fundamental para que os estagiários conseguissem enfrentar os desafios impostos pela realidade da EJA, oferecendo uma educação mais inclusiva e contextualizada.

Os relatórios de estágio, enquanto documentos que registram e refletem sobre

a prática docente, oferecem inúmeras possibilidades de análise, que vão além das exploradas nesta pesquisa. Nota-se que os registros realizados pelos estudantes da LIECML em seus relatórios buscam, ainda que de forma limitada, estabelecer conexões entre os conceitos teóricos abordados durante o curso e as experiências vivenciadas na prática de estágio. Além disso, os alunos frequentemente destacam as contribuições que o período de atuação nas escolas, enquanto estagiários, trouxe para sua formação como futuros docentes. Contudo, 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, e não como um meio para promover uma análise crítica e reflexiva sobre a experiência docente.

Os temas de estágio supervisionado de docência, juntamente com seus componentes, como as observações, as práticas no campo de atuação, regências e a elaboração do relatório, devem ser reconhecidas como elementos essenciais no processo de formação docente. Tanto o período de estágio quanto a produção do relatório representam um movimento contínuo de interação entre teoria e prática. Por isso, é interessante oferecer mais tempo para que a produção do relatório seja efetiva e para que as reflexões geradas a partir desse processo se aprofundem. É fundamental que a elaboração do relatório seja compreendida pelos graduandos como uma oportunidade para reflexão crítica, construção de saberes e produção de conhecimento, e não apenas como um exercício descritivo da prática. Ademais, os saberes docentes e suas múltiplas dimensões precisam ocupar um espaço mais considerável nos currículos das licenciaturas, uma vez que são partes integrantes da prática docente e devem estar plenamente conectados às discussões sobre a formação de professores.

Como supervisora da disciplina de estágio supervisionado de docência, procuro refletir sobre meu papel tanto como formadora de futuros professores quanto como pesquisadora da minha própria prática. Ao analisar os relatórios de estágio sob a perspectiva de pesquisadora, em vez de apenas professora avaliadora focada em atribuir notas com base na descrição e atuação dos alunos, minha visão sobre esse papel se transformou profundamente. Esse distanciamento do papel de formadora para assumir o lugar de pesquisadora permitiu-me compreender a influência que

minha prática pode exercer no processo de formação dos alunos professores e, por extensão, em suas práticas nas escolas onde atuam. Reconheço que os saberes docentes podem ser trabalhados e mobilizados durante as aulas de estágio supervisionado, considerando as demandas que os alunos professores enfrentarão no ambiente escolar. Esse processo deve sempre buscar fomentar a reflexão crítica sobre a atuação docente, incentivando-os a se tornarem pesquisadores de suas próprias práticas.

Ao adotar o papel de pesquisadora, percebi que minha atuação como supervisora ultrapassava a simples tarefa de acompanhar e avaliar a prática dos estagiários. Passei a enxergar o estágio como um processo dinâmico de construção de saberes e de transformação das práticas pedagógicas. Essa mudança me fez valorizar ainda mais os momentos de reflexão conjunta com os estagiários, reconhecendo a necessidade de criar espaços que favorecessem discussões sobre as dificuldades enfrentadas e as aprendizagens realizadas. Meu papel deixou de ser apenas avaliativo e tornou-se mais mediador e reflexivo, buscando estabelecer um diálogo crítico sobre as práticas vivenciadas.

A superficialidade de algumas reflexões presentes nos relatórios de estágio limitou a possibilidade de uma análise mais aprofundada sobre a mobilização dos saberes docentes. Para pesquisas futuras, sugere-se ampliar a investigação para outros contextos formativos, incluindo diferentes estágios da LIECML, o papel desempenhado pelos supervisores de estágio e os saberes mobilizados no âmbito da supervisão. Além disso, seria relevante explorar estratégias pedagógicas que incentivem os estagiários a elaborar reflexões mais consistentes e críticas em seus relatórios, bem como examinar de que maneira a atuação do supervisor pode contribuir para o desenvolvimento desse processo reflexivo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. (Org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto, PT: Porto, 1996. (Coleção CIDIne).

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

ALVES, B. M. de O. A infantilização das práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA: um olhar sobre a vivência do estágio. **Revista Interseção**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 4–15, 2022.

AMPARO, Matheus Augusto Mendes. A infantilização do ensino na Educação de Jovens e Adultos: Uma análise no município de Presidente Prudente/SP. **Boletim GEPEP** – Ano I, v.01, n.01, p. 49-62, dez. 2012.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 6 jul. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 24 de jul. de 2024.

Brasil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

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 2021

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 19 jul. 2024.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 1 ago. 2024.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 11469, 27

dez. 1961. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 6 jul. 2024.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em: 6 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146). Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. **Altera as Leis nos 8.313, de 23 de dezembro de 1991, e 8.429, de 2 de junho de 1992**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 mar. 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm). Acesso em: 11 jul. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**. Brasília: CNE: MEC mai. 2000.

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, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

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. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 14 de jul. de 2024.

Brasília: Unesco, 2004. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos.** Hamburgo, jul. 1997. Brasília: Unesco, 2004.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital 6: **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.** 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CARVALHO, Audrey. O lúdico no desenvolvimento da criança. **São Paulo: Rideel,** 2010.

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.

CAVALCANTI, Andreyra Rafayella Santos. **A infantilização das práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos.** 2019. Cortez, 2005.

COSTA, Daniel Da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação,** v. 28, p. e280098, 2023.

DELEVATI, Aline de Castro. **A política nacional de educação especial na perspectiva da Educação inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de Sistemas educacionais inclusivos no Brasil.** 2021.

FERRARI, Gabriela Rodrigues; HANOFF, Mirozete Iolanda Volpato. **As Contribuições de Paulo Freire nas Práticas Pedagógicas da EJA, pelas falas de educadoras e educandos.** Revista Saberes Pedagógicos, v. 4, n. 3, p. 130-152, 2020.

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

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

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.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1158-1180, set./dez. 2004.

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.

MENDES, Haiani Larissa De Souza. **Reflexões sobre o currículo de matemática na educação de jovens e adultos (eja)**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019.

MINAYO, M. Cecília. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

NORDI, Aline Barreto de Almeida; OGATA, Márcia Niituma; MACHADO, Maria Lúcia Teixeira. Experiência de disciplinas do Programa de Estágio Supervisionado de Capacitação Docente na pósgraduação: reflexão e potência no ensino superior. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 26, p. e210342, 2022.

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.

NÓVOA, A. et al. Desafios e perspectivas contemporâneas da docência universitária: um diálogo com o professor Antonio Nóvoa. **Revista Docência do Ensino Superior**, v.13, p. 1 – 20, 2023.

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

PARÁ. *Plano Estadual de Educação do Pará (2015–2025)*. **Lei nº 8.186, de 29 de dezembro de 2015**. Belém, PA: Governo do Estado do Pará, 2015. Disponível em: [https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/fee/PLANO%20ESTADUAL%](https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/fee/PLANO%20ESTADUAL%20)

20DE%20EDUCACAO%20SANCIONADO-dd596.pdf. Acesso em: 04 out 2024.

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; 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 reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Envandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 20-62.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2005, p. 15-34

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.

RIBEIRO, R.; CARLA DA HORA CORREIA, P. **Caminhos e possibilidades para o Atendimento Educacional Especializado de jovens e adultos**. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 6, n. 11, p. 188–201, 2023. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/18450>. Acesso em: 18 jul. 2024.

SCUZATTO, A. D. G. L. **Concepções sobre o AEE e o trabalho pedagógico realizado com estudantes com autismo: dilemas e possibilidades**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

SILVA, Maria do Socorro Sousa; OLIVEIRA, Adeliâne Vieira de; NEGREIROS, Jaqueline Gomes de. Reflexões sobre o estágio supervisionado e formação docente em geografia e pedagogia. 2020.

SILVA, Nestor Henrique Torres Bezerra da. **Educação Escolar em turmas da EJA de comunidades quilombolas: a presença da cultura quilombola nos gêneros textuais**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 13, p. 05-24, 2000.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583>. Acesso em: 6 ago. 2024.

UNICEF BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 25 de jul. 2024.

UFPA – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho FEMCI. EMENTA. **EMENTAS DO CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS MATEMÁTICA E LINGUAGENS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA**. Belém: Conselho FEMCI, 2014

UFPA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Conselho FEMCI. 2015. **REGULAMENTO DE ESTÁGIO DO CURSO DE LICENCIATURA INTEGRADA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, MATEMÁTICA E LINGUAGENS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA**, Belém: Conselho FEMCI, 2015.