

## Entre sementes e saberes: um relato de experiência na formação inicial de professores de Biologia no Ensino Médio

Bruna Pena Carminatti <sup>1</sup>  
Rafaelle Ribeiro Gonçalves <sup>2</sup>  
Mônica de Souza Trevisan <sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido no contexto da formação inicial docente, a partir das vivências ocorridas durante o Estágio Curricular Supervisionado IV, no componente de Biologia, em turmas do 1º ano do Ensino Médio, articuladas às ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo do estudo é analisar reflexivamente os desafios, aprendizagens e ressignificações do fazer docente, compreendendo a docência como uma prática humana, dialógica e em constante construção. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter descritivo-reflexivo, fundamentada em registros de observação, anotações pedagógicas e memórias formativas produzidas ao longo da regência. A análise dos dados foi realizada de forma interpretativa, articulando as vivências práticas com aportes teóricos sobre formação docente, saberes da experiência, diálogo e amorosidade. Os resultados evidenciam que a formação docente se constitui em meio a tensões, resistências e vínculos, demandando constante reflexão, replanejamento e abertura ao aprendizado. Conclui-se que os estágios e programas de iniciação à docência configuram-se como espaços formativos fundamentais para a construção da identidade profissional, ao possibilitarem a articulação entre teoria e prática e a humanização do processo educativo.

**Palavras-chave:** Formação docente. Estágio supervisionado. Relato de experiência. Ensino de Biologia. PIBID.

### INTRODUÇÃO

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal Farroupilha – *campus* Panambi [bruunapena@gmail.com](mailto:bruunapena@gmail.com);

<sup>2</sup> Doutora em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Franciscana, [rafaelle.goncalves@iffarroupilha.edu.br](mailto:rafaelle.goncalves@iffarroupilha.edu.br);

<sup>3</sup> Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, [monica.trevisan@iffarroupilha.edu.br](mailto:monica.trevisan@iffarroupilha.edu.br);



A formação inicial de professores constitui-se como um processo complexo, atravessado por dimensões teóricas, práticas, afetivas e políticas, que se entrelaçam na constituição da identidade docente. No campo das licenciaturas, especialmente na área das Ciências Biológicas, essa formação ganha contornos singulares quando os futuros professores passam a vivenciar, de maneira mais intensa, o cotidiano escolar por meio dos estágios curriculares supervisionados e de programas institucionais de iniciação à docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

É nesse espaço de transição — entre o ser estudante e o tornar-se professora — que emergem sentimentos de insegurança, expectativas, conflitos e descobertas. O primeiro contato com a regência, com a mediação de conhecimentos e com a relação direta com os estudantes provoca deslocamentos que extrapolam a dimensão técnica do ensinar, mobilizando também aspectos identitários, emocionais e éticos. Como aponta Freire (1996), ensinar exige coragem, compromisso e abertura ao outro, o que implica compreender a docência como uma prática humana, histórica e inacabada.

Este artigo nasce da experiência vivenciada durante o Estágio Curricular Supervisionado IV, no componente de Biologia, em uma turma do Ensino Médio, articulada às vivências proporcionadas pelo PIBID. Trata-se de uma escrita que parte do vivido, do sentido e da reflexão, compreendendo a experiência não apenas como algo que acontece, mas como aquilo que nos atravessa e nos transforma (LARROSA, 2002). Assim, mais do que relatar acontecimentos, busca-se interpretar, problematizar e dialogar com a teoria, reconhecendo que a formação docente se constrói no entrelaçamento entre prática e reflexão.

Ao narrar desafios, encontros, resistências e pequenos gestos cotidianos, este texto assume que a docência não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se constitui como uma prática relacional, dialógica e afetiva. Tardif (2002) ressalta que os saberes docentes são construídos no exercício da profissão, nas interações com os sujeitos e nas situações concretas do cotidiano escolar. Nesse sentido, cada experiência vivida em sala de aula torna-se um espaço formativo potente, capaz de produzir aprendizagens que não se encontram nos manuais ou nos planejamentos previamente elaborados.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar reflexivamente as experiências vivenciadas durante o estágio em Biologia no Ensino Médio, articulando-as com contribuições teóricas de autores que discutem a formação docente, o diálogo, a amorosidade



e os saberes da prática. Busca-se, ainda, evidenciar como essas vivências contribuíram para a constituição da identidade profissional docente, ressaltando a importância de espaços formativos que valorizem a escuta, o vínculo e a humanização do processo educativo.

## **METODOLOGIA**

Este estudo caracteriza-se como um relato de experiência, de natureza qualitativa e descritiva, que tem como objetivo analisar reflexivamente as experiências vivenciadas durante o estágio em Biologia no Ensino Médio. O relato de experiência, enquanto modalidade de produção científica, permite compreender e analisar práticas educativas a partir do olhar do sujeito que as vivencia, valorizando os sentidos, as percepções e os processos formativos que emergem do cotidiano escolar. Tal perspectiva fundamenta-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa, que, segundo André e Lüdke (1986), busca compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando o contexto, os significados atribuídos pelos sujeitos e a realidade em que estão inseridos.

As experiências aqui narradas foram desenvolvidas durante o Estágio Curricular Supervisionado IV, no componente curricular de Biologia, em uma escola de Educação Básica, com três turmas do 1º ano do Ensino Médio, totalizando aproximadamente 65 estudantes. As atividades ocorreram ao longo de 20 horas/aula, período em que a autora atuou como estagiária e integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o que possibilitou uma inserção mais contínua e participativa no ambiente escolar.

A atuação em sala de aula envolveu o planejamento, desenvolvimento e a avaliação de diferentes estratégias pedagógicas, tais como aulas expositivas dialogadas, atividades lúdicas, jogos didáticos, rodas de conversa e dinâmicas de socialização. Essas práticas foram pensadas com o intuito de favorecer a participação ativa dos estudantes, promover o diálogo e construir relações mais horizontais no processo de ensino e aprendizagem.

O processo de registro das experiências ocorreu por meio de anotações reflexivas, observações sistemáticas e memórias pedagógicas produzidas ao longo do estágio. Esses registros permitiram a posterior análise das situações vivenciadas, possibilitando a identificação de desafios, aprendizagens e ressignificações do fazer docente.



A análise dos dados ocorreu de forma interpretativa e reflexiva, articulando as vivências práticas com aportes teóricos sobre formação docente, saberes da experiência, diálogo e amorosidade pautadas por Freire (1987; 1996) e Tardif (2002). Assim, mais do que descrever acontecimentos, buscou-se compreender os sentidos formativos dessas experiências, reconhecendo que a prática pedagógica é atravessada por dimensões afetivas, éticas e políticas que constituem o ser professor.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A formação inicial de professores constitui-se como um processo dinâmico e inacabado, marcado por múltiplas dimensões que extrapolam a aquisição de conhecimentos técnicos e científicos. Nesse percurso, o futuro docente constrói sua identidade profissional a partir das interações estabelecidas com os sujeitos, com os saberes e com os contextos educativos. Pimenta (1999) destaca que o professor se constitui na relação com o outro e com a prática, compreendendo o exercício docente como um espaço de reflexão crítica, no qual teoria e prática se entrelaçam de maneira indissociável.

Nessa mesma perspectiva, Tardif (2002) aponta que os saberes docentes são plurais, heterogêneos e construídos ao longo da experiência profissional. Para o autor, esses saberes não se restringem aos conhecimentos acadêmicos, mas englobam saberes da experiência, saberes curriculares e saberes disciplinares, produzidos no cotidiano da escola e nas relações estabelecidas com alunos, colegas e demais atores do processo educativo. Assim, a prática pedagógica não é mera aplicação de teorias, mas um espaço de produção de conhecimento.

A docência, nesse sentido, assume um caráter profundamente humano, relacional e ético. Freire (1987; 1996) compreende o ato educativo como uma prática de liberdade, fundamentada no diálogo, na escuta e no reconhecimento do outro como sujeito histórico. Para o autor, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção. O diálogo, portanto, não se configura apenas como uma estratégia metodológica, mas como um princípio formativo que sustenta a relação pedagógica.

Ao criticar a chamada “educação bancária”, Freire (1987) denuncia práticas que reduzem os estudantes a recipientes passivos de conteúdos, desconsiderando seus saberes, suas histórias e suas experiências. Em contraposição, a educação problematizadora propõe uma postura pedagógica que valoriza a curiosidade, a participação e a construção coletiva do



conhecimento. Essa perspectiva exige do professor abertura, humildade e disposição para aprender com os próprios estudantes.

Larrosa (2002) contribui para esse debate ao compreender a experiência como aquilo que nos acontece e nos transforma. Para o autor, a experiência não se resume a um acontecimento externo, mas se constitui na forma como o sujeito é afetado por esse acontecimento. No contexto da formação docente, isso implica reconhecer que os episódios vividos em sala de aula — sejam eles de êxito ou de tensão — produzem marcas formativas profundas, capazes de ressignificar concepções, práticas e identidades.

A dimensão afetiva do processo educativo também se apresenta como elemento central na constituição do ser professor. Freire (1996) introduz o conceito de amorosidade como uma postura ética e política, que envolve respeito, compromisso e cuidado com o outro. A amorosidade não se limita a gestos de ternura, mas se manifesta na escuta sensível, na paciência e na crença no potencial humano. Ensinar, sob essa ótica, é um ato de amor e de esperança.

Moran (2007, 2018) reforça essa compreensão ao afirmar que a educação precisa ser mais humana, significativa e conectada com a vida real dos estudantes. Para o autor, o ensino só se torna potente quando estabelece vínculos, quando faz sentido e quando mobiliza emoções, experiências e interesses. Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador, criando ambientes de aprendizagem que favoreçam a participação, a autonomia e o protagonismo discente.

Assim, ao articular as contribuições de Freire (1987, 1996), Pimenta (1999), Tardif (2002), Larrosa (2002) e Moran (2007, 2018), compreende-se que a docência é uma prática complexa, atravessada por dimensões cognitivas, afetivas, sociais e políticas. Mais do que uma função técnica, ser professor implica estar em constante processo de formação, reflexão e reinvenção, reconhecendo que cada encontro em sala de aula carrega potencial formativo tanto para os estudantes quanto para o próprio docente.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As experiências vivenciadas ao longo do Estágio Curricular Supervisionado IV, no componente de Biologia, evidenciam que o processo de ensino e aprendizagem é atravessado



por múltiplas dimensões que extrapolam o domínio de conteúdos conceituais. O primeiro contato com a regência despertou sentimentos ambíguos, como insegurança, expectativa e desejo de corresponder às demandas do contexto escolar. Esses sentimentos, longe de configurarem fragilidades, revelam o compromisso ético e afetivo com a docência, conforme aponta Freire (1996), ao afirmar que ensinar exige coragem, responsabilidade e abertura ao outro.

No início das atividades, foi possível observar que a construção do vínculo com as turmas não se deu de maneira imediata. A relação pedagógica foi sendo tecida ao longo dos encontros, por meio do diálogo, da escuta e da criação de espaços de interação. Nesse sentido, a experiência confirmou a perspectiva de Tardif (2002), segundo a qual os saberes docentes se constroem no cotidiano da prática, em contato direto com as situações concretas da sala de aula.

Uma das estratégias adotadas para favorecer a participação discente foi o uso de atividades lúdicas, jogos didáticos e dinâmicas de socialização. Essas propostas possibilitaram maior engajamento dos estudantes, além de contribuírem para a construção de um ambiente mais acolhedor. No entanto, nem todas as turmas responderam de maneira homogênea às metodologias propostas. Em especial, uma das turmas apresentou resistência, baixa adesão às atividades e dificuldades em relação à organização coletiva.

Esse cenário gerou frustração e inquietação, exigindo da estagiária um exercício constante de reflexão sobre a própria prática. Conforme destaca Pimenta (1999), a docência se constitui como um espaço de análise crítica, no qual o professor precisa revisitar suas escolhas, estratégias e concepções. Assim, os episódios de resistência não foram compreendidos como falhas isoladas, mas como oportunidades formativas que demandaram replanejamento, escuta sensível e adaptação das propostas pedagógicas.

A análise dessas situações permitiu compreender que o diálogo não se limita a uma técnica pedagógica, mas constitui-se como um princípio formativo. Freire (1987) defende que a educação problematizadora se constrói na relação horizontal entre educador e educandos, valorizando os saberes prévios e a participação ativa. Nesse sentido, as dificuldades encontradas revelaram a importância de deslocar o foco da execução das tarefas para a construção de sentidos compartilhados.



Outro aspecto relevante observado ao longo do estágio foi o papel dos pequenos gestos cotidianos na constituição do vínculo pedagógico. Momentos de descontração, escuta e reconhecimento produziram impactos significativos na relação com os estudantes, reafirmando que o processo educativo é profundamente humano. A amorosidade, conforme propõe Freire (1996), manifesta-se não apenas em atitudes de cuidado, mas na postura ética do professor diante do outro.

Moran (2007, 2018) contribui para essa reflexão ao afirmar que a aprendizagem só se torna significativa quando estabelece conexão com a vida dos estudantes. Nesse sentido, as atividades que mobilizaram emoções, experiências e interesses por meio do diálogo, da problematização e da ludicidade revelaram-se mais potentes do que aquelas centradas exclusivamente na transmissão de conteúdos. Essa constatação reforça a importância de práticas pedagógicas que integrem aspectos cognitivos e afetivos.

A vivência articulada entre o estágio e o PIBID também se configurou como um diferencial formativo. A inserção mais contínua no ambiente escolar possibilitou maior compreensão da complexidade da prática docente, bem como o fortalecimento da identidade profissional. Conforme afirma Tardif (2002), os saberes da experiência desempenham papel central na constituição do professor, uma vez que são produzidos no enfrentamento das situações reais da escola.

Assim, os resultados desta experiência indicam que a formação docente se constrói na tensão entre planejamento e imprevisibilidade, entre teoria e prática, entre expectativas e realidades. Cada episódio vivido em sala de aula configurou-se como uma oportunidade de aprendizagem, reafirmando que o professor não nasce pronto, mas se faz no exercício reflexivo de sua prática (Freire, 1996; Pimenta, 1999).

As exigências ao professor no cotidiano escolar implicam o planejamento, a avaliação permanente, conhecimento dos conteúdos e das características de cada turma, cumprimento de carga horária e alcance de resultados de aprovação. Essas exigências também se mostram desgastantes para o trabalho pedagógico. Por isso mesmo, em sala de aula é importante persistir com estratégias de diálogo, reconhecimento e permanente construção dos múltiplos saberes que compõem as práticas docentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



Este relato de experiência teve como objetivo analisar reflexivamente as vivências ocorridas durante o Estágio Curricular Supervisionado IV, no componente de Biologia, em turmas do 1º ano do Ensino Médio, articuladas às experiências proporcionadas pelo PIBID. Ao longo do percurso formativo descrito, foi possível compreender que a docência se constitui como uma prática complexa, atravessada por dimensões cognitivas, afetivas, éticas e políticas.

As situações vivenciadas em sala de aula evidenciaram que o processo educativo não se limita à transmissão de conteúdos, mas se constrói na relação, no diálogo e na escuta. A resistência dos estudantes, os desafios na organização das atividades e as dificuldades de engajamento não se configuraram apenas como obstáculos, mas como elementos formativos, que exigiram constante reflexão, replanejamento e abertura ao aprendizado.

A articulação entre teoria e prática revelou-se fundamental para a resignificação das experiências. As contribuições de Freire (1987; 1996), Tardif (2002), Pimenta (1999), Larrosa (2002) e Moran (2007; 2018) permitiram compreender que os saberes docentes são construídos no cotidiano, nas interações e nas situações concretas da escola. Nesse sentido, cada episódio vivido constituiu-se como um espaço de aprendizagem, tanto para os estudantes quanto para a professora em formação.

Destaca-se, ainda, o papel formativo do PIBID, que possibilitou uma inserção mais contínua no ambiente escolar, favorecendo a construção da identidade profissional docente e o fortalecimento do vínculo com a comunidade escolar. Essa aproximação contribuiu para uma compreensão mais ampla da docência, não apenas como prática pedagógica, mas como compromisso social e humano. Além disso, as experiências vivenciadas evidenciaram que a constituição docente é um processo inacabado, marcado pela permanente construção e reconstrução de saberes, identidades e posicionamentos. Ao vivenciar o cotidiano escolar em sua complexidade, tornou-se evidente que ensinar implica assumir uma postura investigativa e sensível diante das realidades concretas dos estudantes, reconhecendo suas singularidades, contextos e histórias de vida. Assim, a prática pedagógica passou a ser compreendida como um exercício contínuo de coerência entre discurso e ação, no qual a amorosidade, o respeito e a responsabilidade ética não são elementos acessórios, mas fundamentos estruturantes do fazer docente.



Por fim, este relato reafirma a importância de espaços formativos que valorizem a reflexão sobre a prática, o diálogo e a humanização do processo educativo. Espera-se que este texto possa contribuir para o debate sobre a formação inicial de professores, inspirando outros licenciandos a reconhecerem suas experiências como potentes espaços de aprendizagem e construção de sentido.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, de modo especial, às professoras orientadoras, pela parceria constante, pela escuta sensível e pelas orientações firmes e afetuosas que tornaram este percurso mais humano e significativo. Em cada diálogo e orientação, encontrei não apenas direcionamentos acadêmicos, mas exemplos concretos de amorosidade na prática docente, compreendida como cuidado, compromisso e responsabilidade com o outro e com a educação.

À escola e à sua comunidade escolar, expresso minha sincera gratidão pelo acolhimento e pela oportunidade de vivenciar o cotidiano da sala de aula, aprendendo com seus desafios, ritmos e relações. Essa experiência fortaleceu minha compreensão da docência como prática social, relacional e profundamente humana.

Aos estudantes, meu agradecimento especial, pois, com suas vivências, questionamentos, resistências e afetos, ensinaram-me que educar exige sensibilidade, presença e disposição para o diálogo. Foram essenciais para minha constituição como professora e para a construção de uma prática pautada no respeito, na escuta e na esperança.

Ao PIBID/CAPES, agradeço pela oportunidade de uma formação articulada à realidade escolar, possibilitando a integração entre teoria e prática e reafirmando meu compromisso com uma educação crítica, sensível e humanizada.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.



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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LARROSA, Jorge. **Tremores:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MORAN, José. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2007.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1–25.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

