

Cadernos de estágio

Ensino de ciências e práticas pedagógicas: narrativas de um Estágio Decolonial no Ensino Fundamental

Deivson Antonio da Silva ¹

Ana Lucia Gomes Cavalcanti Neto

Informações

1 deivson.silva@upe.br

Como citar este texto

SILVA, Deivson Antonio da; CAVALCANTI NETO, Ana Lucia Gomes. Ensino de Ciências e Práticas Pedagógicas: narrativa de um Estágio decolonial no Ensino Fundamental. Cadernos de Estágio, v. 8, n. 1, 2026. DOI: [10.21680/2763-6488.2026v8n1ID43135](https://doi.org/10.21680/2763-6488.2026v8n1ID43135).



Cde

Janeiro - Julho

Submetido em: 01 de Março de 2026

Publicado em: 15 de Julho de 2026

Volume 8, N1

ISSN: 2763-6488

A presente experiência ocorreu durante o Estágio Supervisionado II, entre os meses de Agosto e Dezembro de 2025, em uma Escola Pública da rede Estadual de Ensino situada no Município de Tracunhaém, em Pernambuco. Foi nesta escola que o estagiário, autor desse relato, cursou os anos finais do Ensino Fundamental. Retornar a esse espaço, agora como um futuro docente, permitiu-lhe enxergar a instituição com um novo olhar, refletindo sobre os processos de continuidade e as transformações ocorridas ao longo dos anos.

Além disso, é importante destacar que essa vivência trouxe um sentido afetivo ao processo formativo, especialmente pelo fato da supervisão do estágio ter sido realizada por uma professora que anteriormente participou da sua formação. Esse reencontro fez toda a diferença, pois facilitou a dinâmica entre o supervisor e estagiário e, consequentemente, facilitou a realização das atividades propostas no componente.

Atualmente, a escola atende cerca de 245 alunos durante o período da manhã e da tarde, e oferta algumas turmas extras no período noturno para os alunos que não conseguem frequentar o horário regular. Também conta com turmas específicas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), garantindo o acesso à escolarização para diferentes perfis e necessidades da comunidade.

Um aspecto relevante observado, diz respeito à melhoria significativa da

infraestrutura da escola nos últimos anos e que, ainda se encontra em processo de aprimoramento. Entre as alterações mais notáveis estão a cobertura da quadra, a pavimentação do pátio e a climatização das salas, mudanças que transformaram consideravelmente os espaços de convivência e de aprendizagem da comunidade escolar.

O período de reformas, inclusive, impossibilitou o comparecimento do estagiário ao campo de estágio em alguns dias, devido à intensidade das obras. Apesar disso, é inegável que tais melhorias impactaram diretamente a qualidade do ensino, tornando o ambiente escolar mais acolhedor, funcional e adequado às necessidades dos estudantes. Considera-se que essas transformações estruturais reforçam o compromisso da instituição com a aprendizagem e favorecem o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficientes e significativas.

Quanto à turma de acompanhamento, optou-se pelo 8º ano “A”, por se tratar de uma turma muito receptiva e participativa, características fundamentais para o desenvolvimento da intervenção proposta no componente de Estágio Supervisionado. A abordagem da perspectiva decolonial exige uma boa abertura ao diálogo, disposição para refletir criticamente sobre diferentes visões de mundo e engajamento ativo dos estudantes nas atividades.

Nesse sentido, a receptividade dos estudantes favorece a construção de um

ambiente seguro para questionamentos e trocas, enquanto a postura participativa contribui para que as discussões ocorram de maneira mais colaborativa e significativa. Assim, o 8º ano “A” apresentou o perfil adequado para a implementação das propostas previstas no plano de ensino, potencializando os resultados esperados na aplicação do projeto de intervenção.

No contexto desse estágio, a perspectiva decolonial assume um papel central, pois busca revelar e questionar as formas históricas de dominação que influenciaram a construção do conhecimento, da educação e das relações sociais. Nesse sentido, Quijano (2010, p. 85) compreende a colonialidade como um elemento constitutivo do padrão mundial de poder, sustentado pela imposição de classificações raciais e étnicas que organizam a sociedade de forma hierarquizada. Essas relações de dominação, originadas no processo de colonização, não se restringem ao passado, mas continuam atuando nas dimensões materiais e subjetivas da vida social. Assim, compreender a colonialidade implica reconhecer que aquilo que é apresentado como conhecimento universal resulta, na verdade, de um processo histórico marcado por relações desiguais de poder, fortemente influenciado por uma perspectiva eurocêntrica.

Ao trazer esse debate para a formação docente, destaca-se a necessidade de interrogar aquilo que se naturalizou nas

práticas pedagógicas, entendendo quais conhecimentos o currículo legitima e quais são silenciados. Nesse sentido, Santos e Meneses oferecem um ponto importante ao afirmar que “todas as relações e experiências sociais produzem e reproduzem conhecimento” (Santos e Meneses, 2010, p. 15), evidenciando que diferentes grupos sociais constroem epistemologias próprias, ainda que muitas tenham sido marginalizadas pela lógica eurocêntrica.

Assim, ao adotar essa perspectiva no estágio, não se busca apenas ampliar repertórios, mas promover uma mudança de postura diante do conhecimento escolar. O objetivo de fato é construir práticas pedagógicas capazes de reconhecer outros modos de ser, saber e viver, criando condições para processos educativos mais plurais, críticos e humanizadores.

Nesse contexto, o período de observação foi essencial para compreender a dinâmica da turma e perceber como os conteúdos estavam sendo trabalhados no cotidiano das aulas. O foco dessa etapa consistiu em identificar as estratégias pedagógicas empregadas pela professora supervisora e observar de que forma os estudantes se envolviam com os conhecimentos apresentados. Ao longo das aulas, tornou-se evidente o esforço da docente em estabelecer conexões entre os conteúdos e alguns elementos do dia a dia dos alunos, trazendo situações da atualidade, exemplos concretos e referências próximas à realidade de-

les. Essa abordagem contribuiu diretamente para tornar as explicações mais acessíveis e estimular os estudantes a participarem das aulas de maneira mais ativa. Apesar disso, alguns conteúdos eram abordados de maneira mais técnica, seguindo um modelo de ensino tradicional, sobretudo, devido à complexidade dos temas. Esse foi o caso, por exemplo, do conteúdo de Eletricidade, que exigia explicações mais estruturadas e um tratamento conceitual mais rigoroso para garantir a compreensão dos estudantes. Na figura 1 a seguir, registramos um desses momentos no qual, o livro didático era o principal recurso.

Figura 1- Ministração de aula com o auxílio do livro didático antes da reforma.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

O problema dessa abordagem conceitual é que, embora necessária em certos momentos, ela pode limitar a reflexão crítica sobre os impactos sociais, ambientais e econômicos associados ao tema. Ao tratar de tipos e fontes de

energia, por exemplo, é fundamental discutir os problemas relacionados aos processos de extração, produção e distribuição, incluindo questões como degradação ambiental, desigualdade no acesso à energia e os efeitos sobre as comunidades afetadas por grandes empreendimentos. Além de que, segundo Leff (2001), questões ambientais envolvem variados conflitos e não podem ser tratadas apenas sob um ponto de vista. A abordagem desse conteúdo demanda uma atenção especial, pois oferece oportunidades ricas para desenvolver uma visão mais ampla e contextualizada, favorecendo análises alinhadas à perspectiva decolonial e à compreensão das múltiplas dimensões envolvidas no uso dos recursos energéticos.

Nesse sentido, torna-se pertinente recorrer às reflexões de Paulo Freire, que critica a chamada educação bancária, caracterizada pela simples transmissão de informações. Como afirma o autor: “Na visão bancária, o saber é uma doação daqueles que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 1987, p. 58). Para Freire, esse modelo impede a construção de uma consciência crítica e desconsidera a experiência dos educandos, que deveriam ser sujeitos ativos na produção do conhecimento. Ao trazer essa perspectiva para o contexto observado, percebe-se a importância de superar práticas excessivamente técnicas e promover uma abordagem que dialogue com a realidade dos estudantes,

incentive questionamentos e possibilite uma compreensão crítica das relações entre ciência, sociedade e ambiente.

Diante das observações realizadas e, considerando a orientação da professora supervisora para revisar o conteúdo de Eletricidade com a turma, a intervenção foi planejada de modo a revisar os conceitos fundamentais e, ao mesmo tempo, inserir uma abordagem crítica alinhada à perspectiva decolonial. Essa escolha partiu do entendimento de que discutir eletricidade e fontes de energia vai além de apresentar conceitos, envolve, antes de tudo, reconhecer os impactos socioambientais desses processos e refletir sobre quem é favorecido e quem é prejudicado na produção e no consumo dessa energia. Ao incorporar esse olhar, buscamos superar uma visão neutra e descontextualizada do conteúdo, aproximando-o das realidades vividas pelos estudantes e promovendo uma leitura de mundo mais ampla e questionadora. Assim, organizamos a intervenção com uma sequência didática constituída por duas ações realizadas em momentos distintos, porém complementares.

A primeira ação ocorreu no dia 06 de novembro de 2025 e teve como foco retomar as bases conceituais do conteúdo, já que a professora destacou a existência de dificuldades significativas entre os alunos, especialmente nos cálculos ligados ao consumo de energia. Utilizamos duas aulas de cinquenta minutos numa dinâmica expositivo-dialogada apoiada

por slides, abordando o conceito de eletricidade, tipos, o consumo doméstico e as principais fontes de energia. Ao final, distribuímos uma breve lista de exercícios para fortalecer a fixação do conteúdo. A participação dos estudantes foi expressiva: muitos esclareceram dúvidas relacionadas tanto à teoria quanto às operações matemáticas envolvidas, demonstrando interesse e envolvimento. De acordo com o feedback da supervisora, essa primeira ação foi fundamental para minimizar as lacunas de aprendizagem e preparar o terreno para discussões mais amplas na etapa seguinte. As figuras 2 e 3 a seguir evidenciam esse momento e recursos utilizados.

Figura 2 - Realização da revisão inicial do conteúdo de eletricidade com o 8º ano “A”.



Figura 3 - Atividades de fixação respondidas.

Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Agassens Magalhães
Professora: Kátia Barreira
Aluno(a): _____ **Data:** ____/____/____

Eletricidade e consumo de energia

1) Uma lâmpada incandescente de 60 W permanece ligada 8h por dia. O consumo de energia elétrica dessa lâmpada, ao final de um mês, é igual a:

a) 6,0 kWh
b) 14,4 kWh
c) 12,0 kWh
d) 480,0 kWh
e) 7,5 kWh

2) Um chuveiro de 2400 W que funciona 4 h por dia durante 30 dias consome a energia elétrica, em quilowatt-hora, de:

a) 288 kWh
b) 320 kWh
c) 18 000 kWh
d) 288 000 kWh
e) 0,32 kWh

3) Sobre a transformação de energia elétrica e as ações para economizá-la, analise as afirmações abaixo e marque V para verdadeiro e F para falso:

() A energia elétrica pode ser transformada em luz, calor, movimento e som.
() Lâmpadas incandescentes consomem menos energia do que as lâmpadas de LED.
() Desligar aparelhos da tomada quando não estão em uso contribui para economizar energia.
() Deixar a porta da geladeira aberta por muito tempo ajuda a reduzir o consumo de energia.
() Utilizar a luz natural sempre que possível é uma forma de economizar energia elétrica.

Assinale a alternativa que apresenta a ordem correta:

a) V – V – F – F – V
b) V – F – V – V – V
c) F – V – V – V – F
d) V – F – F – V – V
e) F – F – V – F – V

5) Durante uma noite chuvosa, Mariana está em casa. Ela acende uma lâmpada de LED, liga a televisão e faz pipoca no micro-ondas. Em todas essas situações ocorre transformação de energia. Assinale a alternativa que apresenta corretamente as transformações de energia em cada caso:

a) Lâmpada de LED: energia elétrica → energia luminosa; Televisão: energia elétrica → energia sonora e luminosa; Micro-ondas: energia elétrica → energia térmica.
b) Lâmpada de LED: energia elétrica → energia mecânica; Televisão: energia elétrica → energia térmica; Micro-ondas: energia elétrica → energia nuclear.
c) Lâmpada de LED: energia luminosa → energia elétrica; Televisão: energia sonora → energia elétrica; Micro-ondas: energia térmica → energia elétrica.
d) Lâmpada de LED: energia luminosa → energia térmica; Televisão: energia mecânica → energia elétrica; Micro-ondas: energia térmica → energia nuclear.
e) Lâmpada de LED: energia elétrica → energia térmica; Televisão: energia elétrica → energia nuclear; Micro-ondas: energia elétrica → energia mecânica.

5) Uma lâmpada de 60 W fica ligada todos os dias durante 10 h. Considerando o custo de kWh igual a R\$ 0,36, qual o custo mensal de energia elétrica dessa lâmpada?

a) R\$ 6,50
b) R\$ 7,20
c) R\$ 7,20
d) R\$ 7,40
e) R\$ 7,80

6) João deixou ligado ao mesmo tempo um chuveiro elétrico de 5500 W, uma lâmpada de LED de 10 W e uma televisão de 200 W. Considerando a potência de cada aparelho, analise as alternativas:

a) O chuveiro e a lâmpada consomem a mesma quantidade de energia por segundo, pois ambos estão ligados à mesma rede elétrica.
b) A potência indica apenas a tensão do aparelho, não estando relacionada ao consumo de energia.
c) O televisor consome mais energia que o chuveiro porque pode permanecer ligado por mais tempo.
d) A lâmpada de LED é o aparelho que consome menos energia por segundo, pois sua potência é muito menor que a dos demais.
e) Todos os aparelhos consomem a mesma energia, independentemente de sua potência.

7) Indique as fontes de energia correspondentes das imagens abaixo:

Imagem 1: Lâmpada incandescente
Imagem 2: Lâmpada de LED
Imagem 3: Painel solar
Imagem 4: Turbina eólica
Imagem 5: Usina nuclear
Imagem 6: Usina hidrelétrica

8) Explique com suas palavras o que é uma fonte de energia limpa.

9) Assinale R para energia renovável e F para não-renovável:

() Carvão vegetal (R)
() Energia solar (R)
() Energia eólica (R)
() Hidrelétricas (R)
() Carvão mineral (R)
() Petróleo (R)
() Gás natural (R)
() Energia nuclear (R)

10) Em um dia frio de inverno, Ana deu usar seu aquecedor elétrico de 1500 W por 3 h por dia. Além disso, usa uma lâmpada de 40 W no quarto de estudos por horas diárias. Considerando um mês, o 30 dias, qual será o consumo total de energia elétrica desses dois aparelhos ao final do mês?

a) 140 kWh
b) 130 kWh
c) 125 kWh
d) 150 kWh
e) 135 kWh

Na segunda ação, realizada no dia 14 de novembro de 2025, em que foi feito uma retomada dos principais problemas associados aos diferentes tipos e fontes de energia, destacando que esse tema exige um olhar mais cuidadoso, pois envolve impactos sociais e ambientais profundos. Para abrir a discussão, utilizamos slides contendo reportagens que denunciavam essas questões, especialmente aquelas que evidenciam conflitos territoriais, degradação ambiental e desigualdades na distribuição dos prejuízos e benefícios. Essa retomada inicial foi fundamental para preparar os estudantes para uma compreensão mais crítica do tema.

A partir dessa base, inserimos explicitamente uma abordagem decolonial, enfatizando que os impactos relacionados à exploração e ao uso da energia não recaem da mesma forma sobre todas as populações. Destacamos como determinados grupos, sobretudo comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e populações periféricas, historicamente enfrentam maiores prejuízos ambientais e socioeconômicos, enquanto os benefícios tendem a se concentrar em setores economicamente privilegiados. Essa perspectiva ajudou a deslocar o debate para além da questão conceitual, evidenciando relações de poder e desigualdades estruturais. Na figura 4,

registramos o momento inicial da segunda ação.

Figura 4 - Momento inicial da segunda ação.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

7

Na sequência, dividimos os alunos em seis grupos e distribuímos reportagens específicas para leitura, selecionadas a partir de diferentes veículos e abordagens sobre os impactos socioambientais da geração de energia: (1) “Não dá para discutir carro elétrico na COP30 se 45% da África não têm eletricidade, diz negociador”, da Folha de S. Paulo (2025); (2) “Ribeirinhos removidos por Belo Monte ainda lutam por reparação”, da National Geographic (2022); (3) “Sonho da energia verde vira pesadelo para alguns na Caatinga”, da Carta Capital (2024); (4) “Energia renovável afeta 1 a cada 3 territórios protegidos no Brasil”, da Repórter Brasil (2025); (5) “Afetados por eólicas discutem danos causados às comunidades”, da Agência Brasil (2023); e (6) “Busca por minerais da transição energética acelera crise climática”, tam-

bém da Agência Brasil (2025). Os grupos dispuseram de cerca de dez minutos para analisar o material, contando com o nosso apoio para esclarecer suas dúvidas, conforme representado na figura 5.

Figura 5 - Divisão dos grupos para a leitura das reportagens.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

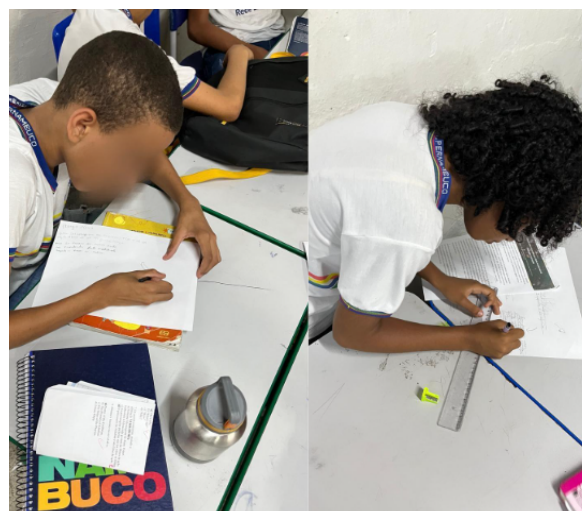
Na sequência, realizamos uma socialização em que um representante de cada grupo apresentou as principais informações da reportagem, permitindo que a turma tivesse acesso a um panorama variado de problemáticas envolvendo a geração de energia. A figura 6 evidencia o momento de socialização das ideias.

Figura 6 - Etapa de socialização das reportagens.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Figura 7 - Elaboração dos mapas mentais.



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

8

A partir das apresentações, aprofundamos o debate com as seguintes perguntas mediadoras que buscaram provocar reflexão crítica: Quem mais se beneficia com esses projetos? Quem mais sofre com seus impactos ambientais e sociais? Por que isso acontece? Essas questões ampliaram o diálogo e permitiram que os estudantes reconhecessem padrões de desigualdade e exploração.

Para finalizar, cada grupo elaborou um mapa mental sintetizando aquilo que havia aprendido, articulando os tipos de energia, seus impactos e as desigualdades evidenciadas pelo viés colonial. Esse fechamento possibilitou que os alunos organizassem as ideias discutidas e percebessem de forma concreta como o estudo da energia envolve dimensões científicas, sociais, políticas e éticas. A elaboração dos mapas mentais é evidenciada na figura 7 a seguir

A experiência foi vivenciada de forma positiva, no entanto, na segunda etapa, nem tudo ocorreu conforme o planejado. Por se tratar das últimas aulas do turno da manhã, era perceptível o cansaço, a falta de concentração e rendimento dos estudantes, o que resultou em momentos de dispersão ao longo da atividade. Isso exigiu de nós uma postura muito mais vigilante, com intervenções frequentes para que a turma retomasse o foco. Em certos momentos, sentimos dificuldade em manter o ritmo das discussões, especialmente porque o tema demandava não apenas concentração, mas também sensibilidade para compreender os impactos sociais e ambientais envolvidos. Esses episódios evidenciaram como fatores aparentemente externos como o horário, o nível de energia da turma e a própria dinâmica do grupo, podem influenciar de forma

significativa no andamento das práticas pedagógicas.

Apesar dessas dificuldades, a convivência com a turma e a orientação da professora supervisora proporcionaram aprendizagens práticas que complementam e aprofundaram a formação teórica. A cada encontro, foi desenvolvido uma escuta mais atenta, aprender a identificar nuances na interação dos estudantes, a ajustar explicações conforme as demandas que surgiam e a mediar momentos de tensão ou dispersão com mais segurança. Essa vivência evidenciou o papel central da prática na constituição dos saberes docentes, uma vez que, segundo Tardif (2014, p. 53), é no exercício cotidiano do trabalho que o professor aprende, retraduz sua formação inicial e a adapta às exigências reais da profissão. No conjunto, a intervenção permitiu fortalecer nossas habilidades de planejamento, análise crítica e condução pedagógica, mostrando que teoria e prática, quando articuladas, produzem aprendizagens profundas tanto para os estudantes quanto para nós, estagiários. Integrar conteúdos conceituais com debates críticos e com a abordagem decolonial ampliou a compreensão sobre o papel social da educação e reforçou o compromisso com uma prática docente mais justa, consciente e inclusiva. Essa experiência não apenas ensinou a lidar com os desafios da sala de aula, mas também consolidou a percepção de que ensinar é um processo vivo, que exige sen-

sibilidade, flexibilidade e uma abertura constante para aprender com os alunos e com o próprio cotidiano escolar.

Referências

DEUTSCHE WELLE. Sonho da energia verde vira pesadelo para alguns na Caatinga. **CartaCapital**, 16 jan. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sustentabilidade/sonho-da-energia-verde-vira-pesadelo-para-alguns-na-caatinga/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

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

GABRIEL, João. Não dá para discutir carro elétrico na COP30 se 45% da África não têm eletricidade, diz negociador. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 08 out. 2025.

KONCHINSHI, Vinicius. Energia renovável afeta 1 a cada 3 territórios protegidos no Brasil. **Repórter Brasil**, 21 ago. 2025. Disponível em: <https://reporter-brasil.org.br/2025/08/energia-renovavel-afeta-territorios-protegidos-brasil/>. Acesso em: 23 fev. 2026.

LEÓN, Pordeus Lucas. Busca por minerais da transição energética acelera crise climática. **Agência Brasil**, Brasília, 23 abr. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/meio-ambiente/noticia/2025-04/busca-por-minerais->

MAZENOTTI, Priscilla. Afetados por eólicas discutem danos causados às comunidades. **Agência Brasil**, Brasília, 08 abr. 2023. Disponível em: <https://agencia-brasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-04/afetados-por-eolicas-discutem-danos-causados-comunidades>. Acesso em: 23 fev. 2026.

NINO, Luccas. Ribeirinhos removidos por Belo Monte ainda lutam por reparação. **National Geographic**, 26 abr. 2022. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/meio-ambiente/2022/04/ribeirinhos-removidos-por-belo-monte-ainda-lutam-por-reparacao>. Acesso em: 23 fev. 2026.

10 QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder e classificação social**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.